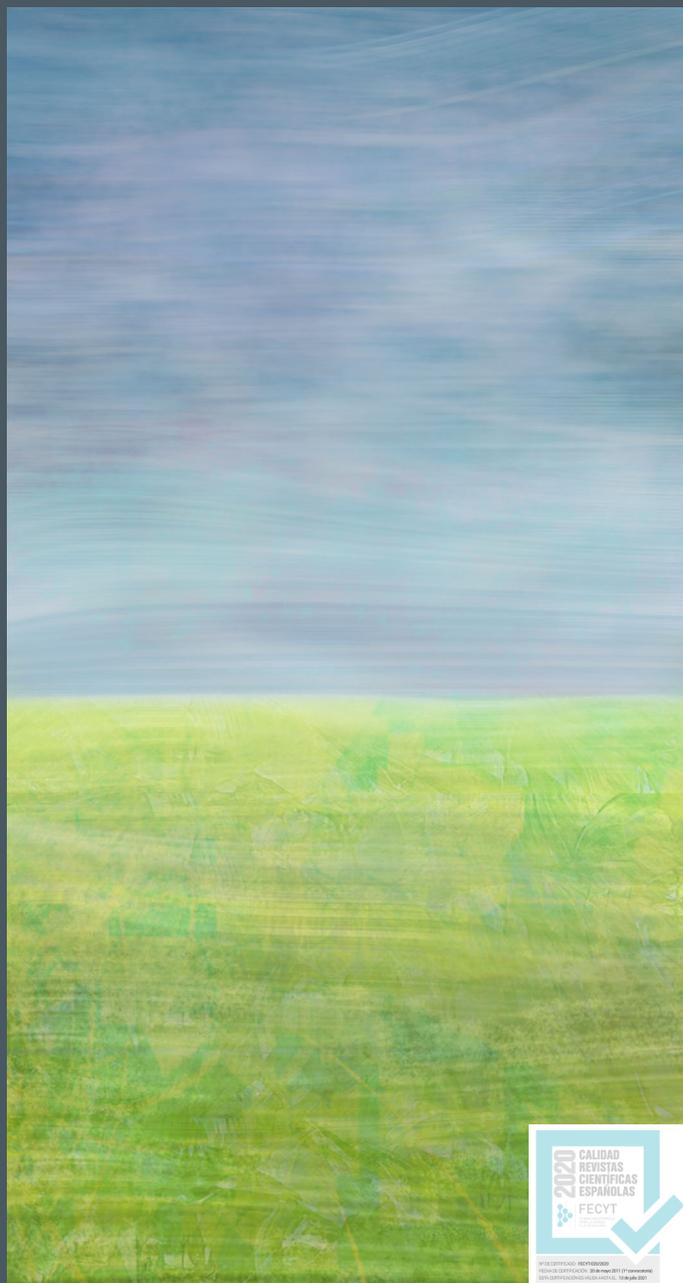


revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 395 ENERO-MARZO 2022



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



revista de
eEDUCACIÓN



N° 395 ENERO-MARZO 2022

revista de EDUCACIÓN

Nº 395 Enero-Marzo 2022

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Prado, 28, 4.ª planta
28014 Madrid
España

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2021
NIPO línea: 847-19-004-X
NIPO ibd: 847-19-003-4
NIPO html: 847-21-217-9
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario de Estado de Educación

Clara Sanz López
Secretaria General de Formación Profesional

VOCALES

Fernando Gurrea Casamayor
Subsecretario de Educación y Formación Profesional

M^a Dolores López Sanz
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

José Manuel Bar Cendón
Director General de Planificación y Gestión Educativa

Liborio López García
Secretario General Técnico

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Purificación Llaquet
Subdirectora de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Lucio Calleja Bachiller
Subdirector General de Ordenación Académica

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglia (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Jorge Mañana Rodríguez

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla, Víctor Montero Gil y Óscar Urrea Ríos

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Consejero Técnico del INEE, México); Marie-Hélène Doumet (INES Programme, OCDE); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LiberQuaré); Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat. de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñoz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.^a Sancho Gil (Universitat. de Barcelona); Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia); Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá).

Presentación

La *REVISTA DE EDUCACIÓN* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de

la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), hedbib (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Sistemas de evaluación de revistas*: Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), scimago Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), carhus plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directorios*: Ulrich's Periodicals Directory.
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *Catálogos internacionales*: WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

**La revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

Número monográfico: Explorando lo común y lo público en las prácticas de enseñanza

Sección monográfica

BIANCA THOILLIEZ: Presentación: Explorando lo común y lo público en las prácticas de enseñanza	11
GERT BIESTA: Por qué la forma de la enseñanza importa: Una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones.....	13
CARL ANDERS SÄFSTRÖM: Por favor, ¡muéstrame tu mundo! Una práctica sofisticada de la enseñanza	35
BIANCA THOILLIEZ: Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación	61
STEFANO OLIVERIO: La apuesta Pascaliana de los profesores. La locura razonable de la educación como un bien común.....	85
JORIS Vlieghe y PIOTR ZAMOJSKI: Gestos docentes como una dimensión ontológica de la política: Sobre la necesidad de comunicar en una era de privatización generalizada.....	113
AMANDA FULFORD: Devolver la educación a lo común: Echando cuentas juntos en la escuela contemporánea.....	135
MARIA MENDEL y TOMASZ SZKUDLAREK: Los fines de las escuelas públicas y por qué la sociedad necesita a los profesores.....	159

NAOMI HODGSON y STEFAN RAMAEKERS: La escuela común y sus zoquetes: Padres, deberes y la herencia de la “vie collective”	187
ENRIQUE-JAVIER DíEZ-GUTIÉRREZ y CARLOS BERNABÉ-MARTÍNEZ: La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público.....	211
MOISES ESTEBAN-GUITART, EDGAR IGLESIAS, JOSÉ LUIS LALUEZA y MONTSERRAT PALMA: Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad..	237

Investigaciones

CÉSAR COLL, JAIME FAURÉ y RUBÉN ARRIAZU: Posicionamiento del alumnado de Educación Primaria y Secundaria ante la personalización del aprendizaje: construcción y validación de una escala	265
GEORGINA PERPIÑÀ MARTÍ, FRANCESC SIDERA CABALLERO y ELISABET SERRAT SELLABONA: Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales	291
LUIS ALEJANDRO LÓPEZ-AGUDO y OSCAR DAVID MARCENARO-GUTIÉRREZ: La falta de influencia del tamaño de la clase sobre el rendimiento académico de los estudiantes: evidencia empírica para Andalucía	321
ESTHER RIVAS-RIVERO, MIRIAN CHECA-ROMERO y ALEJANDRO VIUDA-SERRANO: Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria	363



Sección monográfica

Presentación: Explorando lo común y lo público en las prácticas de enseñanza

Presentation: Exploring what is common and public in teaching practices

Bianca Thoilliez

Universidad Autónoma de Madrid

La promesa de una educación de calidad para todos es una llamada de exigencia democrática, con la cual se asume que la educación forma parte del bien común. Sin embargo, sus condiciones de posibilidad son las que están siendo, precisamente, amenazadas. Vivimos una época en la que el principio de la educación como bien público se está poniendo cada vez más en cuestión a la luz de: (i) las tendencias actuales de privatización y mercantilización, (ii) la diversificación de agentes implicados, y (iii) la incorporación de nuevos patrones en la gestión pública de la educación. Por un lado, el crecimiento de las políticas de elección escolar, de privatización de escuelas y de mercantilización de la educación estarían erosionando la gobernanza democrática de la educación pública, dando lugar a nuevos modelos de segregación y desigualdad educativas. Por otro lado, el exitoso aumento del número de escuelas sostenidas, total o parcialmente, con fondos privados que ha traído la diversificación de agentes implicados en la provisión del acceso a la educación estaría desafiando la idea de que solo existe un modelo de educación escolar válido, contribuyendo a la redefinición del significado de lo que es la educación pública. Y, por último, la incorporación de nuevos patrones en las prácticas de la nueva gestión pública en el ámbito educativo estaría provocando cambios en las formas de asumir y ejercer la responsabilidad en materia educativa, pasando de modelos democráticos a otros más tecnocráticos, que están ahora fuertemente enfocados hacia la satisfacción de necesidades de los “clientes” (alumnado y familias) en lugar de servir

al bien común. Una situación que viene a desafiar el papel tradicional de las instituciones democráticas de los estados como actores preeminentes en la definición de la educación como bien público y común.

El objetivo del monográfico es generar un espacio de discusión teórica para comprender mejor cómo las prácticas docentes son parte y un aporte sustancial a la construcción de bienes comunes. También explora en qué medida la crisis de estas prácticas y de la dimensión pública de la educación están ligadas a nuestras dificultades contemporáneas para construir espacios comunes en otros ámbitos de la vida social. Resulta necesario reivindicar la educación como un bien público y común, sostener a las escuelas como las instituciones mejor equipadas para extender y garantizar derechos y oportunidades para todos, y defender que los docentes que trabajan en esas instituciones son, en última instancia, responsables de hacer cumplir las promesas democratizadoras de la educación para todos los estudiantes. Y esto porque en las escuelas, la democracia se materializa en ese singular movimiento intergeneracional, emancipador y liberador que implica compartir conocimientos heredados. En el actual contexto de inestabilidad de los sistemas democráticos, las escuelas y sus docentes atraviesan un momento de nuevas y desconocidas formas de presión que luchan por determinar el significado, la dirección y el contenido de las identidades y roles de los docentes. Y es que, durante los últimos años, la esfera pública como espacio de oportunidad y búsqueda de bienes comunes, se ha visto socavada y erosionada como resultado del surgimiento de modos de gobernanza en los que prima la lucha por la representación y competencia entre intereses particulares. ¿Son los docentes capaces de resistir esta agenda? ¿Cómo hacerlo? ¿Queda algo de eso distintivo que las escuelas aportaban al ensanchamiento de nuestras democracias? ¿Todavía vale la pena intentarlo? ¿Por qué? A estas cuestiones tratan de responder las diez contribuciones incluidas en el monográfico.

Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones¹

Why the form of teaching matters: Defending the integrity of education and of the work of teachers beyond agendas and good intentions

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519

Gert Biesta

Centre for Public Education and Pedagogy, Maynooth University

Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh

Resumen

Si entendemos el bien de la educación exclusivamente en términos de intenciones y agendas, existe el riesgo de que la educación *en sí misma* (la cual trata en primer lugar del trabajo que realizan día a día los profesores en las escuelas, colegios y universidades), se entienda y sea abordada en términos instrumentales, es decir, como la vía por la que se deben lograr intenciones y ambiciones particulares. El problema aquí no es solo que, incluso con una comprensión amplia de para qué se supone que es la educación, la discusión pueda volver rápidamente a cuestiones técnicas sobre eficacia y eficiencia. El problema también reside en que en ese enfoque sigue siendo difícil articular la “integridad” de la educación en sí misma, lo que, a su vez, dificulta que la

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

educación se resista cuando se le pide que haga cosas que irían en contra de su propia integridad. En este artículo exploro la cuestión de si la integridad de la educación tal vez tenga que ver con la forma específica de enseñar más que con los objetivos y propósitos que enmarcan las actividades educativas. El artículo consiste en una reconstrucción detallada del trabajo del educador alemán Klaus Prange, quien ha planteado la idea de que el carácter distintivo de la educación radica en su modo de funcionamiento, donde sugiere que la forma más central es la de señalar. Sostengo, con Prange, que centrarnos en la forma de la educación hace posible un modo diferente de resistir los intentos de socavar la orientación pública y democrática de la educación.

Palabras clave: integridad de la educación, forma de educación, enseñanza, señalar, educación de la atención, Klaus Prange, el trabajo de los profesores.

Abstract

If we understand the good of education exclusively in terms of intentions and agendas, there remains a risk that education *itself* – which is first of all about the work done day in day out by teachers in schools, colleges, and universities – is entirely understood and approached in instrumental terms, that is, as the way in which particular intentions and ambitions are to be achieved. The problem here is not just that even with a broad understanding of what education is supposed to be for, the discussion can quickly move back to technical questions about effectiveness and efficiency. The problem is also that in such an approach it remains difficult to articulate the ‘integrity’ of education itself which, in turn, makes it difficult for education to resist when it is being asked to do things that would go against its integrity. In this paper I explore the question whether the integrity of education may perhaps have to do with the specific form of education rather than with the aims and purposes that frame educational activities. The paper consists of a detailed reconstruction of the work of the German educational Klaus Prange who has put forward the idea that the distinctiveness of education lies in its mode of operation, where he suggests that the most central form is that of pointing. I argue, with Prange, that a focus on the form of education allows for a different way to resist attempts to undermine the public and democratic orientation of education.

Key words: the integrity of education, the form of education, teaching, pointing, attention formation, Klaus Prange, the work of teachers.

Introducción: el problema con los programas

La cuestión de *¿para qué* sirve la educación? continúa atrayendo la atención de muchos (véase Biesta 2015a; 2020a). Si realmente ha habido épocas en las que se dejó en paz a los colegios, es evidente que la actual *no* es una de ellas. Políticos, legisladores, investigadores, editoriales de educación y empresas, ONG, organizaciones supranacionales, los medios de comunicación y el público, todos parecen tener firmes opiniones sobre las metas de la educación y lo que debería lograr. Por una parte, hay un continuo *estrechamiento* del programa educativo, ligándolo a productividad económica, valores nacionalistas o alto rendimiento en tablas clasificatorias. Por otra parte, hay asimismo un intento continuo de *ensanchar* el programa educativo, por ejemplo, en términos de bienestar personal, justicia social y medioambiental, democracia y paz. Aunque podríamos esperar la aparición de una hegemonía en la que prevalezcan programas más amplios, más significativos, más públicos y más democráticos, y aunque sigue siendo importante trabajar para la aparición de dicha hegemonía, todavía sigue habiendo un problema.

Si entendemos el bien de la educación exclusivamente en términos de los programas que ha de cumplir, sigue habiendo un riesgo de que la educación *en sí misma* –que en primer lugar consiste en el trabajo realizado día a día por los profesores en colegios, escuelas técnicas y universidades– se entienda y se aborde por completo en términos instrumentales, es decir, como la forma de alcanzar unas metas particulares (véase también Biesta en prensa[a]). El problema aquí no es solo que, incluso con una comprensión más amplia del propósito de la educación, el debate puede volver rápidamente a cuestiones técnicas sobre la eficacia y la eficiencia, especialmente en la forma de la cuestión ubicua pero profundamente problemática del «qué funciona» (véase Smeyers y Depaepe, 2006; Biesta, 2007). El problema es también que, en un enfoque de este tipo, sigue siendo difícil articular la integridad de la educación *en sí misma*, lo que a su vez dificulta que los educadores opongan resistencia cuando se les pide hacer cosas que van en contra de la integridad de su práctica.²

² El uso de la palabra «integridad» no trata de sugerir que hay alguna verdad eterna y divina sobre lo que la educación es y no es. Más bien trata de plantear la cuestión de en qué punto podríamos sentir que lo que se pide de la educación va en contra del propio «sentido» de la educación. Esta cuestión no es muy distinta de las que se encuentran los médicos cuando se les pide, por ejemplo, realizar una operación estética que es técnicamente posible, pero parece no tener sentido desde

En otras palabras: si el «deber de resistir» de la educación (Meirieu, 2007) solo guarda relación con la pregunta de qué programa o programas deberían prevalecer, los profesores pueden ser una voz más en el debate, pero no necesariamente una voz con un peso especial. Y aún más preocupante, si el bien de la educación solo se entiende como una cuestión de programas, resulta muy fácil concebir el trabajo de los profesores en términos meramente técnicos, esto es, como una cuestión de cumplir con programas o resultados particulares. Esto socava seriamente sus oportunidades de establecer una concepción amplia, en lugar de meramente técnica, de su profesionalidad (véase Biesta, en prensa[b]), lo que, como preocupación, no es en absoluto reciente (véase, por ejemplo, Ball, 1995; Hodkinson, 1998).

La cuestión de cómo proteger la integridad de la educación en sí misma no es nueva. En la historia de la educación moderna, J. F. Herbart es uno de los primeros que tematizó explícitamente esta cuestión al intentar articular los «conceptos propios» de la educación (en alemán, «*einheimische Begriffe*»), es decir, aquellos conceptos que pertenecen únicamente a la educación y son distintivos de ella. Para Herbart, estos conceptos incluyen la idea de «educabilidad» («*Bildsamkeit*»), esto es, la asunción de que los seres humanos pueden ser educados, y la idea de la enseñanza («*Unterricht*») (véase Herbart, 1989, p. 8). El intento de Herbart es quizá más interesante que lo que los defensores de la «*geisteswissenschaftliche Pädagogik*» alemana hicieron en las primeras décadas del siglo XX, porque su énfasis en la «emancipación» como el *interés* propio de la educación devolvió el debate, en cierto sentido, a la cuestión del programa adecuado para la educación (véase Biesta 2011).

En resumen, si el debate sobre el bien de la educación se centra únicamente en la naturaleza del «bien» –la cuestión de *para qué* sirve la educación–, pero olvida preguntar sobre la «parte educativa», por así decir, hay una posibilidad real de que, incluso con las mejores intenciones, la educación siga siendo el juguete de lo que «otros» quieren de ella. Esto sugiere como mínimo que, además de la cuestión del *bien* de la buena educación, hay también una necesidad de explorar la *parte educativa* de la buena educación, y esta es la cuestión en la que voy a centrarme en este artículo. Lo haré mediante una discusión de una interesante línea

un punto de vista médico. Creo que es importante plantear la cuestión, pero, naturalmente, soy consciente de que será un tema de continuo debate.

de pensamiento desarrollada por el investigador educativo alemán Klaus Prange, que ha argumentado que lo que es propio y distintivo de la educación y, por tanto, guarda relación con la integridad de la educación, no radica en los programas que dan una dirección a la educación, sino que se encuentra en las *formas* particulares de la práctica de la propia educación y, más concretamente, en lo que Prange denomina las *operaciones* distintivas de la enseñanza.

En su «teoría operativa de la educación» Prange sugiere que, en lugar de intentar identificar los conceptos propios de la educación, deberíamos comenzar identificando las *operaciones* propias de la educación («die einheimischen Operationen»). De una manera más simple que Herbart, Prange sugiere que, en el fondo, solo hay *una* operación propiamente educativa, la de «Zeigen», que tiene que ver con señalar y con mostrar (véase Prange, 2011; 2012a; 2012b; Prange y Strobel-Eisele, 2006).³ De acuerdo con Prange, señalar no solo es *fundamental* para la educación, sino también *esencial*, motivo por el que razona que, sin señalar, no hay educación. («Wenn es das Zeigen nicht gibt, dann auch keine Erziehung»; véase Prange, 2012a, p. 25). Entonces, ¿qué implica la teoría operativa de la educación de Prange y cómo puede ayudarnos a pensar sobre el bien de la educación más allá de la articulación de programas *para* la educación, que, como he mencionado, siempre corren el riesgo de convertir la educación en un instrumento y a los profesores en técnicos?

A continuación, procederé a reconstruir la teoría de Prange en tres pasos. Comienzo con una exploración de las ideas de Prange sobre señalar como la operación básica de la educación. Después discuto sus ideas acerca de la relación entre enseñanza y aprendizaje. En el tercer paso, describo su visión de la moralidad intrínseca de la educación. En la sección final vuelvo al tema general de este artículo y discuto las formas en que las ideas de Prange pueden ser útiles para luchar contra la instrumentalización de la educación y la reducción de los profesores a técnicos.

³ La palabra alemana «zeigen» puede traducirse como «señalar» y «mostrar». La traduciré como «señalar» porque creo que es la traducción más «descriptiva» de «zeigen», mientras que «mostrar», en cierto sentido, hace referencia a la intención particular de señalar. En otras palabras: la clave de «señalar» es que busca mostrar algo a alguien, así que, en este sentido, mostrar está contenido en señalar. La otra cuestión de traducción que es importante aquí concierne a la palabra «educación», que utilizaré, al hacer referencia a Prange, como traducción de la palabra «Erziehung». Prange deja perfectamente claro que sus argumentos tratan sobre «Erziehung», no sobre «Bildung» (véase Prange 2012b, p. 111). Para una exploración de la distinción entre «Erziehung» y «Bildung», refiero al lector a Biesta 2020b).

Una teoría operativa de la educación

En cierto sentido, la meta de Prange es bastante simple, ya que solo trata de describir qué es lo que *hacemos* cuando educamos o enseñamos⁴ (véase Prange 2012a, p. 7). Partiendo de la cuestión de la *forma* de la educación o, utilizando el término que él suele preferir, con la(s) *operación(es)* característica(s) de la educación, trata de desarrollar una teoría de la educación «de abajo arriba» (véase *ibid.*), es decir, desde el punto de vista de la *práctica* de la educación –o, para ser más precisos, desde las maneras en que se *ejecuta* la educación– y no desde las metas de los programas (normativos) que rodean la educación.

Una razón importante para tomar este camino se halla en la preocupación de Prange por la integridad de la educación: tanto la integridad de la práctica de la educación como la integridad de su teoría. Prange observa que en el discurso público sobre la educación hay otras voces, como las procedentes de la psicología, la sociología, la economía o la teoría organizacional, que se han vuelto mucho más prominentes que la voz de la educación, lo que deja a la educación en la posición nada envidiable de tener que traducir constantemente conocimientos de «otros ámbitos» (véase *ibid.*, p. 14). También enfatiza que la cuestión aquí no es sobre el estatus de la educación como disciplina académica entre otras disciplinas⁵, y que tampoco es un llamamiento al espléndido aislamiento de la educación (véase Prange, 2012a, p. 19), sino que se trata ante todo de las condiciones de la relación. La principal preocupación de Prange es garantizar que la educación no termine siendo algo totalmente práctico, vacío de cualquier dimensión intelectual, ni algo totalmente instrumental, como el «brazo ejecutor» de los programas definidos en otro ámbito. Y, para ello, razona Prange, es crucial que podamos articular lo que la educación es *en sí misma*, o, de una manera ligeramente más lingüística, que podamos articular lo que debe contar como educación (en alemán: «eine Bestimmung dessen, was unter Erziehung zu verstehen ist»; *ibid.*, p. 19).

⁴ En muchos casos, uno podría interpretar lo que Prange escribe sobre educación como un enfoque de la enseñanza. Como quiero mantenerme próximo al original alemán –véase la nota al pie anterior–, en la mayoría de los casos utilizaré la palabra «educación» en lugar de «enseñanza».

⁵ Mientras que en el contexto alemán, y en muchos otros países de Europa continental, la educación se estableció como una disciplina académica, la configuración principal de la educación en el mundo anglófono parece ser la de un campo de estudio aplicado y en cierto sentido «práctico»; véase Biesta (2011) para una reconstrucción.

Prange desarrolla su argumento mediante el enfoque más básico de la educación: que la educación trata de alguien que enseña algo a alguien. Esto ya revela que la educación consta de tres «componentes»: el que enseña (el profesor o educador), el que es enseñado (el alumno) y aquello de lo que trata la enseñanza, que Prange designa como el «tema» (véase *ibid.*, p. 37). El tema es aquello que hay en juego en lo que el profesor intenta enseñar al alumno; es aquello que hay en juego en lo que el profesor espera que el alumno adquiera de alguna manera (o, en términos menos adquisitivos, aquello de lo que tratan las esperanzas del profesor hacia el alumno). Podemos referirnos a esto como «contenido», pero «tema» permite una descripción más amplia y, en cierto sentido, más laxa de lo que hay en juego. Prange pone varios ejemplos de posibles temas, como ser capaz de caminar, hablar, leer, escribir y hacer operaciones aritméticas (véase *ibid.*, p. 42), sugiriendo así que los temas son relativamente complejos.⁶ También usa la expresión «significado cultural» para explicar cuál es el estatus de los temas en educación. Prange se refiere al tema como aquello que el alumno ha de aprender y, de manera más general, conecta educación y enseñanza con aprendizaje. (Volveré a este aspecto del argumento de Prange más adelante).

Aunque toda educación conste de tres componentes, no basta con tener un profesor con la intención de hacer que un tema particular esté disponible o sea accesible a un alumno. Solo se convierte en educación, por así decir, cuando entra en juego la cuestión de *cómo* hacer esto (véase *ibid.*, p. 47), y esto, razona Prange, es la cuestión de la *forma* de la educación o, más precisamente, la cuestión de la *operación u operaciones* particulares que establecen una conexión entre los componentes, de modo que el alumno pueda obtener acceso al «tema» que el profesor desea presentar al alumno.⁷

Entonces, ¿cuál es la operación que establece la conexión entre profesor, tema y alumno y, al hacerlo, establece la identidad de los tres «componentes» como aquel que enseña, aquel que es enseñado y el tema

⁶ Los ejemplos de Prange son quizá algo extraños, porque podría argüirse que caminar, por ejemplo, no es algo en lo que uno necesite educación, mientras que leer, escribir y hacer operaciones aritméticas sí parecen logros que requieran educación. El habla parece estar a medio camino, ya que no es algo que necesite educación, pero sí puede mejorarse por medio de la educación.

⁷ Soy consciente de que esta formulación es un poco vaga, pero lo es porque no quiero confinar lo que sucede en educación a cuestiones de transmisión de conocimiento por parte del profesor –que es el motivo por el que creo que «tema» es una palabra más interesante– y tampoco quiero reducir el trabajo del alumno o aquello que el alumno puede «obtener» de la enseñanza a cuestiones de aprendizaje. Volveré a esto más adelante.

de la enseñanza? Aunque Prange reconoce que lo que ocurre aquí puede describirse de muchas maneras diferentes y que, en cierto sentido, hay una gran variedad de operaciones educativas, su idea central es que el gesto básico que puede encontrarse en todas las maneras diferentes en que puede ejecutarse la educación es el de señalar (véase *ibid.*, p. 65). Lo que es distintivo de señalar es su «carácter doble» (*ibid.*, p. 68), pues el que señala no está simplemente señalando *algo*, sino que, en el acto de señalar, está aludiendo *a alguien*. Podríamos decir que el «¡Mira ahí!» de señalar siempre significa «Tú, ¡mira ahí!». Un punto a destacar aquí es que el trabajo de señalar siempre necesita la mano y que, en este sentido, la educación es literalmente una forma de trabajo manual (en alemán, «Handwerk»; véase Prange 2012b). El otro punto a destacar es que señalar *centra* la atención y *pide* atención o, en una formulación ligeramente más fuerte, *exige* atención (en alemán: «macht aufmerksam und fordert Aufmerksamkeit»; véase Prange 2012a, p. 70).⁸ En este sentido, podríamos decir que señalar es ante todo un gesto *evocador*, y deseo sugerir que esto otorga a señalar su significación educativa.⁹

Lo que hace que señalar sea educativo es el hecho de que el educador espera (en el sentido de esperanza o de expectativa) que el alumno hará algo con aquello en lo que el educador trata de centrar la atención del alumno. «Esperanza» y «expectativa» son las palabras correctas aquí. Esto es así en primer lugar porque el educador no genera la atención del alumno, sino que más bien actúa sobre el supuesto de que la posibilidad de prestar atención ya existe, lo que implica que señalar es una cuestión de (re)dirigir la atención del alumno. Pero «esperanza» y «expectativa»

⁸ Las ideas de Prange aquí coinciden con la forma en la que Benner ha definido recientemente la enseñanza como el arte de *redirigir la mirada de otro* (Benner lo formula en alemán como «die Kunst der Umlenkung des Blicks»; véase Benner 2020, p. 21). Para ello, Benner alude a la alegoría de la caverna en *La República* de Platón (para una discusión detallada, véase Benner 2020, pp. 15-23), donde la enseñanza se describe como el «giro del ojo del alma» (Platón, 1941, p. 232). Benner, en su discusión de Platón, enfatiza que este redireccionamiento no es causado por la enseñanza y tampoco puede ser impuesto por la enseñanza (véase *ibid.*, p. 17), lo que implica que, como mucho, puede ser *evocado* por la enseñanza. Mientras que Benner aborda la enseñanza en términos del (re) direccionamiento de la *mirada* del alumno y, por tanto, aborda la enseñanza ante todo en términos de *mirar*, un término ligeramente más amplio que resulta útil aquí es el de la *atención*, pues uno podría argumentar que el gesto básico de la enseñanza es el de intentar (re)dirigir la atención del alumno hacia algo (véase también Rytzer 2017).

⁹ Prange y Strobel-Eisele (2006, capítulo 2) sugieren en su libro sobre las formas de acción educativa que señalar es la forma educativa básica (en alemán, «Grundform»), y entonces distinguen entre cuatro formas de señalar: el señalar ostentoso («ostentativ») (que conectan con practicar); el señalar representativo (que conectan con presentar); el señalar evocativo (que conectan con invocar); y el señalar reactivo (que conectan con el *feedback*).

también son las palabras correctas porque, en un nivel muy fundamental, el educador no tiene control sobre lo que el alumno hará una vez que ha «captado» su atención. En otras palabras, no hay una conexión causal entre el señalar y lo que pueda suceder por parte del alumno –lo cual muestra por qué la «eficacia» es una noción tan poco útil en este contexto–, aunque eso no significa, naturalmente, que el trabajo del educador no tenga sentido.

En este respecto, Prange realiza dos afirmaciones bastante potentes. Una es que el trabajo del educador está dirigido al aprendizaje del alumno. Destaca, no obstante, que la educación no produce el aprendizaje del alumno; este aprendizaje está simplemente ahí y puede ocurrir también sin educación. Aun así, lo que la educación persigue, de acuerdo con Prange, es influir en y dirigir el aprendizaje del alumno, para expresarlo en términos amplios. La segunda afirmación que realiza Prange es que señalar adquiere su significación educativa únicamente debido a su orientación hacia el aprendizaje¹⁰ (véase Prange 2012a, p. 67; véase también Prange 2011). Antes de agregar mis comentarios, me gustaría reconstruir la línea de pensamiento de Prange.

Educación, enseñanza y la invisibilidad del aprendizaje

Como hemos dicho, Prange defiende una conexión muy estrecha entre educación y aprendizaje o, en términos más concretos, entre enseñanza y aprendizaje. Defender una conexión estrecha no significa decir que son lo mismo. Al contrario, Prange destaca constantemente la importancia de la distinción entre los dos: que la educación y el aprendizaje son dos procesos totalmente separados y también operaciones separadas, y que no hay una conexión automática entre los dos. Al fin y al cabo, las personas pueden aprender y aprenden sin educación. La denominada «diferencia educativa», es decir, la diferencia entre (la operación de la) enseñanza y (la operación del) aprendizaje es por tanto una idea central en la obra de Prange. No obstante, un punto clave para la educación es establecer una conexión entre el trabajo del educador y el trabajo del alumno o, en los términos más generales que Prange utiliza, entre

¹⁰ En alemán: «Allein durch den Bezug auf das Lernen gewinnt das Zeigen eine erzieherische Bedeutung» (Prange 2012a, p. 67).

educación y aprendizaje. En un momento determinado, Prange sugiere incluso utilizar «educación» (es decir, la palabra educación puesta entre comillas) para referirse a la educación y el aprendizaje juntos, y utilizar la palabra educación sin comillas para referirse al trabajo del educador. En inglés, quizá tenga sentido distinguir entre «*educating*» como acción intencionada y «*education*» como el «proceso» completo, pero aún está por ver cuánta importancia tiene esto.

Así, aunque Prange otorga al aprendizaje una posición central en su teoría operativa de la educación, lo hace de una manera bastante interesante y, podríamos decir, explícitamente educativa. Esto guarda cierta relación con otra afirmación fascinante que realiza: que el aprendizaje es básicamente *invisible* (véase p. ej. Prange 2012a, p. 88); una idea a la que en ocasiones se refiere como la *intransparencia* o falta de transparencia del aprendizaje (véase p. ej. Prange, 2012b, capítulo 11).¹¹ El argumento de Prange aquí es que el aprendizaje no se presenta como una cosa o un objeto aislados y autosuficientes que podamos estudiar fácilmente, como un árbol, por ejemplo, sino que está entretejido en situaciones y constelaciones de todo tipo a través de las cuales podemos tener algún tipo de experiencia de que el aprendizaje *ha* ocurrido (véase Prange, 2012a, p. 83). Así, el aprendizaje «se muestra y se oculta» constantemente (véase *ibid.*), motivo por el que Prange sostiene que «el aprendizaje es el elemento desconocido en la ecuación educativa» (*ibid.*, p. 82).

Entonces, ¿a qué hace referencia la palabra «aprendizaje»? Asumimos –escribe Prange– que el aprendizaje ha tenido lugar cuando un niño es capaz de hacer algo que no era capaz de hacer antes (véase *ibid.*, p. 104). Además, en educación asumimos que esto *puede* ocurrir, y hallamos la confirmación de esta asunción cuando realmente ocurre lo que asumíamos que *podía* ocurrir. Pero el «evento» del aprendizaje en sí mismo no puede precisarse; lo único que podemos observar es que algo ha cambiado: que un alumno es capaz de hacer algo que no era capaz de hacer en un momento anterior. Para Prange, esto también implica que la investigación del aprendizaje no investiga realmente el aprendizaje *en sí mismo*, sino, como mucho, la relación entre el «estímulo» y la «reacción» (en alemán: «Reizinput und Reaktionsoutput»; véase Prange, 2012b, p. 173).

¹¹ Para Prange, este es también un motivo para ser muy crítico con la idea de que es posible investigar el propio aprendizaje, y más aún con la idea de que la educación debería basarse en los hallazgos de dicha investigación (véase Prange, 2012b, pp. 172-173).

Por tanto, en lugar de intentar decir algo sobre el aprendizaje en general o sin contexto, Prange sugiere que tiene más sentido decir algo sobre el aprendizaje en su relación con la educación. Y, desde este ángulo, Prange realiza tres afirmaciones sobre el aprendizaje o, para ser más precisos, formula «tres ideas fundamentales sobre el sentido del aprendizaje para el señalar (educativo)» (Prange, 2012a, p. 87). Estas son: [1] que el aprendizaje existe; [2] que el aprendizaje es individual; y [3] que el aprendizaje es invisible.

La afirmación de que el aprendizaje existe (en mi formulación; Prange escribe «Es gibt das Lernen») significa, para Prange, que el aprendizaje es una realidad en sí misma, independiente de la educación. En un sentido más restringido, Prange argumenta que los educadores trabajan sobre el supuesto de que el aprendizaje existe: es su premisa operativa («Betriebsprämissen»). Y en un sentido más amplio, Prange argumenta que el aprendizaje es una «constante antropológica», un hecho de la naturaleza humana (véase *ibid.*, p. 88). Estas afirmaciones aún plantean la cuestión de cómo debemos entender el aprendizaje, a lo que volveré más adelante. Otra implicación interesante que Prange extrae de esta afirmación es que no tiene sentido sugerir que podemos aprender a aprender o que debemos aprender a aprender antes de que pueda comenzar el aprendizaje (véase *ibid.*, p. 88). Por supuesto, podemos aprender a estudiar, o a practicar, o a experimentar, pero el aprendizaje en sí mismo, razona Prange, es algo que no puede aprenderse.

La afirmación de que el aprendizaje es individual significa básicamente que nadie puede hacer mi aprendizaje por mí, al igual que nadie puede comer por mí o morir por mí (véase Prange, 2012a, p. 89). Aunque Prange reconoce que podemos aprender con otros y de otros, aún tenemos que hacer nuestro propio aprendizaje, de modo que, en este sentido, deberíamos tener tanto cuidado con la expresión «aprendizaje social» como con la expresión «aprender a aprender» (véase *ibid.*).

La afirmación de que el aprendizaje es esencialmente invisible guarda relación con el hecho de que el aprendizaje es individual. Prange señala que, con otros, solo podemos observar los «efectos» potenciales del aprendizaje, pero no el aprendizaje en sí (véase *ibid.*, p. 91). En cualquier caso, en relación tanto con nuestro aprendizaje como con el aprendizaje de otros, solo podemos afirmar retrospectivamente, es decir, después del «evento», que el aprendizaje ha tenido lugar. En palabras de Prange: «Los padres y los profesores pueden ver el progreso en lo que los niños

son capaces de hacer, pero no pueden observar el aprendizaje en sí mismo» (*ibid.*, p. 91; mi traducción). Mientras que la educación es visible porque es un acto social, el aprendizaje no lo es, porque es una forma de «recepción» por parte del individuo, como Prange la denomina, que solo es visible de una manera indirecta (véase *ibid.*, p. 92).

Entonces, desde un punto de vista educativo, la cuestión no es si podemos decir más acerca del aprendizaje, aunque Prange se aventura también en este terreno (véase en particular Prange 2012a, pp. 93-106), sino lo que podemos decir acerca de cómo se logra o se establece la *coordinación* entre (la operación de la) educación y (la operación del) aprendizaje (*ibid.*, p. 93). En la literatura alemana, esta cuestión se conoce como la cuestión de la «articulación», un término introducido por Herbart. Prange la discute como la cuestión de la coordinación entre señalar y aprender, y en particular, la coordinación entre señalar y aprender *a lo largo del tiempo* (véase *ibid.*, capítulo 5).

Ya hemos visto, y esto también está articulado en la idea de Prange de la «diferencia educativa», que la enseñanza no *causa* el aprendizaje. El aprendizaje existe, como un hecho antropológico o, si no queremos excedernos en la afirmación, la educación procede sobre el supuesto de que los alumnos aprenden y pueden aprender; que el aprendizaje está ocurriendo con o sin educación. Por tanto, en lugar de preguntar qué «es» el aprendizaje en sí mismo para después utilizar este conocimiento en educación –que para Prange es una manera imposible de proceder–, Prange aborda la cuestión preguntando cómo se manifiesta el aprendizaje como resultado de la educación y, más específicamente, como resultado de o respuesta a la acción de señalar. Visto de este modo, Prange escribe: «La educación entendida como señalar es una forma en la que se provoca el aprendizaje» (véase Prange 2012b, p. 169; mi traducción). La evocación contenida en el acto de señalar –el «Tú, ¡mira ahí!»– pide al alumno no solo mirar, no solo (re)dirigir su atención, sino hacer algo con lo que «encuentra» allí.

En relación con esto, Prange hace la interesante sugerencia de que el aprendizaje asume su apariencia («Das Lernen wird zur Erscheinung gebracht»; *ibid.*, p. 171) *en función de* la manera en que se organice la educación. Al practicar, el aprendizaje «se revela» como imitación; al resolver problemas, «se revela» como innovación e invención; en proyectos, «se revela» como aprendizaje práctico, etcétera (véase *ibid.*). Así, Prange compara el aprendizaje con un camaleón, porque adopta el

«color» más adecuado a la «puesta en escena» educativa particular (véase *ibid.*). No obstante, Prange sigue enfatizando que el aprendizaje «en sí mismo» permanece oculto. Solo se vuelve «parcialmente transparente» a la luz de las provocaciones educativas (véase *ibid.*).

El punto final que Prange destaca en esta discusión es que la falta de transparencia del aprendizaje no debe entenderse como un tipo de «oscuridad» que aún necesita llevarse a la luz (véase Prange 2012b, p. 176), sino que tiene que ver con el hecho de que el que aprende –yo preferiría la palabra «alumno»–, en su respuesta a lo que se le señala, responde de una manera reflexiva, es decir, con referencia a sí mismo, y no de una manera puramente reactiva o mecánica. De este modo, argumenta Prange, decide si quiere aprender y cómo (véase *ibid.*). Esto está totalmente relacionado con el hecho de que los seres humanos no solo tienen un «exterior» de comportamientos y acciones observables, sino también un «interior» de pensamientos y sentimientos que no es observable desde el exterior, aunque en la interacción cotidiana intentamos «leer» el exterior en busca de pistas de lo que está ocurriendo en el interior. En mis propias palabras, diría que el punto que Prange destaca aquí es que el alumno no es nunca un mero objeto de las intervenciones educativas, sino un sujeto al que se le señalan cosas, un sujeto al que se le pide dirigir su atención; pero se trata ante todo de la atención *del sujeto*, y no de algún tipo de proceso o mecanismo amorfo o abstracto.

La moralidad de señalar

El último aspecto de la obra de Prange que deseo discutir concierne a lo que él denomina la dimensión moral de la educación. Prange enfatiza que para la educación no existe solo la cuestión de las normas que debe cumplir; la educación también tiene una contribución que hacer a la moralidad de aquellos que son educados. Así, en este sentido la moralidad aparece dos veces: como requisito *para* y como meta *de* la educación (véase Prange 2012a, p. 137). Aunque la educación debe cumplir unas normas éticas generales, como cualquier otro campo de la práctica humana, la pregunta es si existen ciertas normas *particulares*, específicas de la educación, que los educadores deban tener en cuenta, de modo similar a la ética particular de la medicina, por ejemplo.

Prange aborda esto en términos de la cuestión de qué hace que la educación sea buena, es decir, cuándo podemos decir que la acción educativa es buena. Una opción que discute es decir que las acciones educativas son buenas cuando consiguen lo que pretenden conseguir (véase *ibid.*, pp. 144-145). No obstante, aunque esto tenga sentido en el sector técnico-mecánico –el trabajo de fontanería es bueno cuando arregla el sistema de calefacción; una reparación de un vehículo es buena cuando arregla el vehículo–, esta línea de argumentación no es válida en educación. Al fin y al cabo, sabemos que, incluso si los educadores han hecho todo bien, no hay garantía acerca del efecto de sus acciones en el niño o el alumno, precisamente porque la relación entre la acción educativa y lo que «ocurre» en el lado del alumno no es mecánica, sino reflexiva y autorreferencial. En otras palabras: el alumno es un sujeto, no un objeto. Y Prange también nos recuerda que hay casos en los que resulta evidente que los padres y los profesores no hicieron bien las cosas y, sin embargo, sus niños y alumnos salen bien adelante.

En lugar de centrarnos en la cuestión de lo que la educación consigue –podríamos decir también: lo que la educación produce–, Prange sugiere, de manera no sorprendente, volver a la cuestión de la *forma* de la educación, preguntándonos cuándo el propio señalar (educativo) es bueno.¹² O, por expresarlo de una manera ligeramente distinta, preguntándonos qué es un señalar (educativo) bueno. Así, Prange trata de articular la moralidad del propio señalar (en alemán: «die Moral des Zeigens») y propone tres requisitos clave. Uno es que el señalar (educativo) debe ser comprensible («verständlich»); el segundo, que debe ser apropiado («zumutbar»); y el tercero, que debe ser «conectable» («anschlussfähig»).

Respecto al primer requisito, Prange argumenta que, sea lo que sea lo que señalemos, debemos mostrarlo de una manera correcta, transparente y comprensible (véase *ibid.*, p. 146). Esto incluye la exigencia de racionalidad (véase *ibid.*) o, expresado de forma ligeramente distinta, la exigencia de *verdad* (*ibid.*, p. 148). Prange razona que este requisito se aplica a aquello que señalamos, es decir, *qué* mostramos, y a *cómo* lo mostramos, por lo que también es importante que la propia forma de mostrar sea transparente y accesible.

¹² Agrego «educativo» «aquí» para destacar que la discusión de Prange no trata sobre el bien de señalar en general, sino del bien de señalar como acto educativo.

Respecto al segundo requisito, el de «apropiado», Prange arguye que debemos asegurarnos de que aquello que señalamos sea accesible para los alumnos a los que se lo mostramos, que no resulte demasiado complicado. Esto no significa que no deba ser desafiante, pero el desafío debe ser factible. Prange sugiere que esto incluye la exigencia de *respeto*, es decir, que reconozcamos a nuestros alumnos como personas (su término) o sujetos (mi término), y que no los tratemos como objetos, pues eso convertiría la educación en entrenamiento u opresión (véase *ibid.*, p. 147).

En tercer lugar, «conectable» es el requisito de que los alumnos puedan hacer algo con lo que les mostramos y, en particular, que puedan continuar con lo que les presentamos en sus propias vidas y a su propia manera (véase *ibid.*). En otras palabras, esto significa que, a la hora de determinar qué les mostramos, tenemos en mente los intereses de nuestros alumnos y debemos encontrar una conexión con esos intereses, y no dejar que nuestro señalar esté regido por nuestros propios intereses. Esto, arguye Prange, incluye la exigencia de *libertad*.

Es importante destacar que –en lo que Prange vería como una lectura superficial– uno podría ver los tres requisitos en términos puramente técnicos y concebirllos como requisitos para una instrucción eficaz, con independencia de lo que la instrucción trate de conseguir. Decir que la enseñanza debe ser comprensible y accesible y, en una interpretación algo limitada, que debe ser útil para los alumnos, suena ciertamente como si la cuestión radicara simplemente en asegurarse de que la enseñanza «encaja» con los alumnos, sin especificar si está dirigida al adoctrinamiento o la emancipación. Prange enfatiza, sin embargo, que los requisitos *no* son moralmente neutros, que es precisamente por lo que sugiere que los requisitos deben incluir la exigencia de respeto, verdad y libertad. Tal como él lo explica: cualquier intento de adoctrinamiento iría en contra de la exigencia de verdad; cualquier intento de manipulación iría en contra de la exigencia de libertad; y cualquier intento de condicionamiento iría en contra de la exigencia de respeto (véase *ibid.*, p. 150).

Por tanto, en este sentido Prange llega a la conclusión de que la forma de la educación –del señalar educativo– tiene su *propia* moralidad intrínseca o integral, en lugar de que esta moralidad necesite agregarse desde fuera. Así, esta es otra manera en la que la forma de la educación resulta importante para la integridad de la educación en sí misma.

Discusión y conclusiones

Comencé este artículo con la observación de que la educación contemporánea está sujeta a muchas intenciones y programas. Algunas de estas intenciones son restringidas y simplistas y reducen la educación a un producto que está ahí para servir a intereses privados, ya sean los intereses de individuos, de grupos o de la sociedad en general, pero únicamente, por tanto, en términos de producir productos que sean útiles para el funcionamiento de la sociedad (como una fuerza laboral con buena formación o una ciudadanía con buen comportamiento o incluso obediente). Este desarrollo ha suscitado constantes preocupaciones; preocupaciones que aluden con frecuencia a modelos de gobierno neoliberales y, más en general, a la centralidad de los programas económicos. En todo esto, una cuestión clave es si aún hay una oportunidad para que la educación exista como un bien público o común, no centrada en dar a los clientes lo que quieren de ella, sino contribuyendo a una esfera pública viable y vibrante que, en sí misma, es crucial para la calidad democrática de la sociedad en general.

Aunque estas preocupaciones son reales e importantes, la intuición por la que he escrito este artículo es que, si solo nos centramos en conseguir que el programa educativo sea adecuado y, aún más importante, si pensamos que luchar contra la continua privatización de la educación es solo una cuestión de establecer una hegemonía progresista y democrática en torno a la escuela, continuaremos tratando la propia educación –que, en primer lugar, significa el trabajo de los profesores– como un instrumento para la consecución de dicho programa. Aunque los programas importan, y aunque la lucha política acerca de los programas educativos sigue siendo importante, mi preocupación en este artículo ha sido que la voz de la propia educación, por así decir, se pierde u olvida fácilmente. Como mencioné en la introducción, la educación termina así siendo un juguete o, para ser más precisos, termina siendo un objeto de uso, es decir, un producto. En la misma jugada, esto también convierte a los educadores en productos, en cosas para usar, y la manifestación más visible de esto es el intento continuo de ver y tratar a los profesores como técnicos, es decir, como ejecutores de los programas procedentes «de otros ámbitos».

Me he centrado en la obra de Klaus Prange porque creo que es uno de los pocos académicos que ha intentado «pensar» la educación

desde su *forma*, y que lo ha hecho precisamente para no terminar en la instrumentalización o mercantilización de la educación por parte de programas externos. Entonces, ¿qué saca a la luz el enfoque de Prange y cómo puede ayudarnos a entender la integridad de la educación en sí misma? Si seguimos la sugerencia de Prange de que señalar, como (re) dirigir la atención de alguien hacia algo, es el gesto educativo más básico y más adecuado, podemos plantear tres preguntas. La primera pregunta es cómo debemos entender este «algo». En otras palabras, ¿en qué debe enfocar la enseñanza la atención del alumno? La segunda pregunta es *por qué* deberíamos hacer esto, es decir, cuál es realmente el sentido del señalar educativo. Y la tercera es *qué deberían hacer los alumnos* una vez que su atención ha sido redirigida. En otras palabras, ¿qué esperamos de nuestros alumnos? o, en términos algo más abiertos, ¿qué esperamos que puedan hacer nuestros alumnos una vez que hemos conseguido (re)dirigir su atención hacia algo? Intentaré responder a estas preguntas haciendo referencia a las ideas de Prange.

La cualidad del gesto de señalar que quizá sea más importante e interesante es que se trata de un gesto doble, porque al señalar siempre estamos señalando algo (con el «¡Mira ahí!» estamos dirigiendo la atención de alguien hacia *algo*), pero al mismo tiempo estamos aludiendo a *alguien* (con el «Tú, ¡mira ahí!» estamos, al fin y al cabo, intentando dirigir la atención de *alguien*). Por tanto, con el gesto doble de señalar estamos pidiendo a alguien que atienda al mundo. No es solo que convirtamos *el mundo* en un objeto para la atención de alguien; al mismo tiempo y en el mismo gesto, estamos invitando a *alguien* a atender al mundo. Por tanto, aunque podríamos decir que al señalar centramos la atención del alumno en el mundo, visto como un todo «fuera» del alumno, en realidad el acto de señalar también señala al alumno y, de este modo, también sitúa el yo del alumno bajo el foco de atención del alumno. Esto no solo empieza a revelar la manera en la que el gesto de señalar está verdaderamente *centrado en el mundo* (véase también Biesta 2021). También empieza a revelar que la educación centrada en el mundo no *aleja* a los alumnos de sí mismos, sino que los *llama* a atender al mundo. «Tú, ¡mira ahí!».

Antes de intentar responder a la pregunta de por qué deberíamos hacer esto, es decir, cómo puede justificarse el acto de señalar, me gustaría decir algunas cosas sobre la tercera pregunta: ¿qué esperamos de nuestros alumnos una vez que hemos logrado «captar» su atención? Desde mi propia perspectiva, me parece bastante poco útil que Prange centre la respuesta

a esta pregunta con tanta vehemencia en el aprendizaje. Tal como he argumentado en varios lugares, el aprendizaje es solo una posibilidad existencial entre muchas otras (véase, por ejemplo, Biesta, 2015b), por lo que afirmar, como hace Prange, que la significación educativa de señalar radica en el aprendizaje, es decir, que el aprendizaje otorga al señalar su significación educativa, me resulta demasiado limitado, ya que trata de excluir muchas otras formas en las que los seres humanos pueden existir en y con el mundo. En este respecto, la sugerencia de Paul Komisar de pensar en el alumno como un «auditor» *«que está adquiriendo consciencia del sentido del acto [de la enseñanza]»* (Komisar, 1968, p. 191; énfasis en el original) me parece mucho más interesante y relevante, ya que posibilita un abanico mucho más amplio de «sentidos» del acto de la enseñanza que el mero aprendizaje y, por tanto, abre un abanico mucho más amplio de respuestas por parte del alumno que el mero aprendizaje (véase, para más detalles sobre esto, Biesta, 2015b).

Lo que me parece fascinante de la discusión de Prange sobre el aprendizaje es, en primer lugar, su idea de la falta de transparencia e invisibilidad del aprendizaje, que constituye un antídoto efectivo contra todas las afirmaciones sobre el aprendizaje realizadas por las ciencias del aprendizaje, incluida la afirmación de que la ciencia del aprendizaje debería sentar las bases de la educación. Lo que también resulta muy útil es lo que podríamos describir como la perspectiva profundamente *educativa* del aprendizaje que ofrece Prange, es decir, su sugerencia de que la manera en la que el aprendizaje emerge y se manifiesta depende de las provocaciones educativas particulares, la idea del aprendizaje como un camaleón. En todo esto, Prange sostiene –de forma correcta desde mi punto de vista– que el aprendizaje en sí mismo nunca llega realmente a la superficie, sino que, como máximo, podemos apreciar un cambio. Esto significa –y aquí la noción de Prange del aprendizaje se mantiene bastante formal y, en cierto sentido, vacía– que para él el «aprendizaje» hace referencia básicamente a algún tipo de cambio y, en consonancia con la definición «formal» más común del aprendizaje, un cambio que no es el resultado de la maduración. Por tanto, quizá habría sido más útil si Prange hubiera sustituido la palabra «aprendizaje» por la palabra «cambio», aunque incluso entonces podríamos decir que en educación no perseguimos simplemente un cambio; en ocasiones, el trabajo que hacemos como educadores es intentar asegurar que los alumnos *no* cambian, sino que permanecen en el «camino estrecho», por así decir.

Esto me lleva entonces a la pregunta del *porqué* del señalar, es decir, la pregunta de cuál es realmente el sentido del señalar educativo. Lo que está muy claro es que *señalar no tiene que ver con control*. Uno podría decir que aquí radica la belleza del gesto de señalar. Dice «¡Mira ahí!», e incluso dice «Tú, ¡mira ahí!», pero no obliga al alumno a mirar ahí y no determina lo que el alumno debe hacer una vez que ha centrado su atención en lo que hay «ahí». En este respecto, el gesto de señalar no es solo un gesto abierto, sino un gesto de *apertura*, ya que «abre» el mundo al alumno y, como he indicado anteriormente, en la misma «jugada» también «abre» al alumno al mundo. Por tanto, lo que hay en juego en este gesto –como Prange señala en su discusión de la moralidad de señalar– es la libertad del alumno. Esta no es, me gustaría añadir, la libertad de que el alumno haga lo que quiera, en la que el mundo es solo un instrumento o un campo de juego para los deseos del alumno. Es más bien la libertad de existir como sujeto «en» y «con» el mundo, no solo persiguiendo los propios deseos, sino también, ante todo, conociendo el mundo y descubriendo lo que el mundo puede estar pidiéndonos.

Una conclusión que puede extraerse de todo esto es que, en un sentido bastante profundo, la forma de la educación-como-señalar ya «contiene» una preocupación por la libertad del alumno, y que esto revela algo acerca de la integridad de la educación porque, cuando esta libertad se niega –cuando la diferencia entre la operación de la enseñanza y la operación del aprendizaje se olvida o se erradica–, la educación se convierte en otra cosa, en algo profundamente no educativo. En este sentido, podríamos decir incluso que la propia forma de la educación ya resiste cualquier intento de convertir la educación en un instrumento «perfecto», lo que podría sugerir incluso –pero abro esto a discusión– que la educación, si se mantiene fiel a su forma única y adecuada, puede tener una resistencia integrada a los intentos de instrumentalización y mercantilización. A su vez, esto sugiere que, en lugar de luchar únicamente por el programa educativo correcto o adecuado –lo que, en sí mismo, no carece de importancia–, es asimismo absolutamente crucial que defendamos la forma de la educación en sí misma y no pensemos en la forma de la educación como algo contingente y práctico, algo que solo tiene que ver con el «cómo» de la educación –con cómo enseñamos–, pero que, en sí misma, no tendría ninguna significación.

Por lo tanto, la conclusión que deseo extraer es que la forma de la enseñanza importa, no en el sentido técnico de que los profesores han

de ser competentes en la enseñanza, sino en el sentido altamente político de que la integridad de la educación se encuentra precisamente en la forma de su ejecución. Aunque esta idea no pueda por sí misma impedir las incursiones neoliberales en el dominio de la educación, me gustaría sugerir que un enfoque en la forma abre un terreno diferente para combatir los intentos de instrumentalización de la educación y, por tanto, abre un terreno diferente para combatir la reducción de la enseñanza a una cuestión técnica y la reducción de los profesores a meros técnicos.

Referencias bibliográficas

- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Ball, S. J. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255-271. <https://doi.org/10.2307/3121983>
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4-15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Biesta, G. (2015a). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education* 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2015b). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education* 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Biesta, G. (2020a). What constitutes the good of education? Reflections on the possibility of educational critique. *Educational Philosophy and Theory* 52(10), 1023-1027. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723468>

- Biesta, G. (2020b). Can the prevailing description of educational reality be considered complete? On the Parks-Eichmann paradox, spooky action at a distance, and a missing dimension in the theory of education. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1011-1025. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>
- Biesta, G. (in press[a]). School-as-institution of school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy. *Educational Theory*.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. New York/London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Biesta, G. (in press[b]). On being a teacher: How to respond to the global construction of teachers and their teaching? In M. Proyer, S. Krause & G. Kremsner (Eds). *Making of a Teacher in the Age of Migration*. London/New York: Bloomsbury.
- Herbart, J.-F. (1989). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: Karl Kehrbach, Otto Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke*. Band 2. Aalen: Scientia.
- Hodkinson, P. (1998). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/13636829800200045>
- Komisar, P. (1968). Teaching: Act and enterprise. *Studies in Philosophy and Education*, 6(2), 168-193. <https://doi.org/10.1007/BF00367718>
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Plato (1941). *The republic*. Oxford; Oxford University Press.
- Prange, K. y Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, K. (2011). *Zeigen, Lernen, Erziehen*. Herausgegeben von Karsten Kenklies. Jena: IKS Garamond.
- Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. (2. Auflage. Korrigiert und erweitert.) Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657775477>
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as attention formation. A relational approach to teaching and attention*. Doctoral Dissertation, Mälardalens Högskola.

Smeyers, P. y Depaepe, M. (Eds). (2006). *Educational research: Why 'what works' doesn't work*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5308-5>

Dirección de contacto: Centre for Public Education and Pedagogy Faculty of Social Sciences. Maynooth University. Co Kildare, Ireland. E-mail: gert.biesta@mu.ie; gert.biesta@ed.ac.uk

Por favor, ¡muéstrame tu mundo! Una práctica sofisticada de la enseñanza¹

Please, show me your world! A sophisticated practice of teaching

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-521

Carl Anders Säfström

Centre for Public Education and Pedagogy, Maynooth University

Resumen

Este artículo explora cómo la educación y la enseñanza son o pueden ser una práctica sofisticada. Se inspira en las lecturas que Cassin hace de los sofistas, en la crítica de Rorty a la filosofía platónica, así como en cómo comprende Rancière la enseñanza como la unión de diferentes mundos. El artículo desarrolla en detalle qué es lo que hace de la enseñanza un proceso de democratización basado en una práctica discursiva sofisticada. El artículo también desarrolla una crítica precisa de la línea de pensamiento platónico-aristotélico dentro de la educación a través del trabajo de Cassin y Jaeger. Muestra cómo el pensamiento platónico-aristotélico establece un patrón fundamental de dominación sobre la educación por parte de la filosofía y otras disciplinas. Se muestra que esta “teoría de la educación científicista” vincula al ser humano y al estado a través de un patrón socio-psicológico que busca el perfeccionamiento de ambos. El artículo problematiza el escenario social original y patriarcal que se encuentra en el centro de dicha teoría y tiene la intención de reemplazar tal imagen con la de “la mezcla” y la interacción de las personas en la cotidianidad de la vida vivible, como punto de partida para el pensamiento y la práctica educativos. El artículo aborda la

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

idea, compartida con Arendt, de que vivimos en una pluralidad irreductible de otras personas que son diferentes a nosotros y que, por lo tanto, necesitamos educación y enseñanza para descubrir “cómo movernos” con y entre otros. El artículo concluye defendiendo una vida digna para todos como aquello que mueve a la educación y la enseñanza a ser algo más que dominación y control.

Palabras clave: práctica sofística, enseñanza, improvisación, kairos, poesis, techne, democratización, educación platónico-aristotélica, escolarización.

Abstract

This paper explores how education and teaching is or can be a sophistical practice. It takes inspiration from Cassin’s readings of the sophists, Rorty’s critique of Platonian philosophy, as well as Rancière’s understanding of teaching as linking different worlds. The paper develops in detail what makes teaching a process of democratisation based on a sophistical discursive practice. The paper also develops a precise critique of the Platonian/Aristotelian line of thought within education through the work of Cassin and Jaeger. It shows how Platonian/Aristotelian thought establishes a foundational pattern of domination over education by philosophy and other disciplines. Such ‘scientific educational theory’ is shown to link man and state through a socio-psychic pattern aiming at the perfection of both. The article is making problematic the original and patriarchal social scene at the heart of such theory and intends to replace such image with ‘the mixture’; of interaction people in the everydayness of liveable life instead as the starting point for educational thought and practice. The insight shared with Arendt, that we live in an irreducible plurality of other people that are different from us and that we, therefore, need education and teaching to find out ‘how to move’ with and among others is developed in full in this paper. The paper concludes by making a case for a liveable life for all as that which motivates education and teaching to be something else than domination and control.

Key words: sophistical practice, teaching, improvisation, kairos, poesis, techne, democratisation, Platonian/Aristotelian education, schooling.

Introducción

En este artículo, la enseñanza se explora como una práctica sofisticada a través de una lectura pormenorizada de la obra de Barbara Cassin (2014, 2016), Werner Jaeger (1939, 1943), Richard Rorty (1980, 1982, 1990) y Jacques Rancière (1991, 2007), entre otros autores.

El artículo es esencialmente una exploración guiada por tres cuestiones. En primer lugar, ¿cómo es que el pensamiento educativo sofista, tan crucial para el nacimiento de la cultura democrática occidental tal como la conocemos, está dominado por la filosofía y otras disciplinas? En segundo lugar, ¿qué consecuencias, o efectos, tiene dicha dominación para la posibilidad de una tradición sofista del pensamiento y la práctica educativos en la actualidad? En tercer lugar, ¿cómo puede la enseñanza como práctica sofisticada recuperarse como práctica (disciplina) de democratización y de la cultura democrática de la que emana? Estas cuestiones sirven de guía para la exploración, más que constituir una demanda de una respuesta definitiva. Como tal, forman parte de un proyecto más amplio para recuperar el pensamiento y la práctica educativos al que estoy contribuyendo (Todd, 2009; Säfström y Biesta, 2011; Biesta 2014; Masschelein y Simons, 2013; Säfström y Saeverot, 2017; Hodgson *et al.*, 2018; Yosef-Hassidim y Baldachino, 2021).

La primera sección explora especialmente la obra de los sofistas como el enemigo preferente de la filosofía, y la constitución de una Teoría de la educación a través de una dominación platónica/aristotélica de la práctica educativa. Se muestra que dicha Teoría de la educación establece la relación entre hombre y Estado, dotando de sentido a la idea de escolarización y definiendo la enseñanza como reproducción de una escena social original. La segunda sección se aleja de una Teoría de la educación platónica/aristotélica y revela lo problemáticos que son sus cimientos en la educación basada en la ciencia². En una tercera sección, la educación se discute como una determinada performatividad de la

2 Con «educación basada en la ciencia» me refiero principalmente al pensamiento educativo fundamentado en la «ciencia como primera filosofía» y en la lógica formal tal como la instauró Aristóteles, hoy en día expresado a través de deseos positivistas o cuasipositivistas. Un ejemplo de ella es el denominado movimiento «basado en la evidencia» en los campos de la investigación educativa (véase Biesta, 2006). También me refiero, tal como el artículo desarrolla en detalle, a cualquier intento de basar el pensamiento educativo en la «ontología» a fin de defender una verdad (absoluta) en las iniciativas educativas como basada en la ciencia.

pedagogía, pues la pedagogía y la educación se entienden como práctica sofística. En una cuarta sección, la enseñanza se explora como una práctica sofística de democratización y se desarrollan en detalle algunos aspectos que se derivan para la enseñanza. En particular, el momento poético de la enseñanza se examina mediante el concepto griego de *kairós*. Aquí se evidencia el momento preciso de democratización en la enseñanza, así como el punto exacto en el que una educación platónica/aristotélica se vuelve violenta y la naturaleza de esta violencia. En una quinta sección final, la práctica sofística de la educación y la enseñanza se resume como una contribución a una vida digna en una cultura democrática más allá de la *stasis* de la educación platónica/aristotélica (y del Estado correspondiente).

La obra de los sofistas y la subyugación del pensamiento y la práctica educativos

En la historia intelectual, los sofistas son tratados principalmente, si acaso, como oradores por el bien de la oratoria sin ningún vínculo real con la Verdad (con «V» mayúscula) y, por tanto, son excluidos completamente del pensamiento filosófico (Cassin 2014). En otras palabras, la filosofía tradicional se construye como la oposición radical a lo que los sofistas enseñaban, y el sofisma se considera la negación de todo lo que la filosofía aspira a ser.

De esto también se deriva que, puesto que los sofistas introducen el pensamiento educativo en la historia intelectual, y como guía para la vida en la ciudad-Estado, la filosofía, a fin de establecerse como fundadora de la Verdad por sí misma necesita controlar las enseñanzas de los sofistas. Necesita proteger la Verdad denunciando a los sofistas y, al hacerlo, deja el pensamiento educativo en una situación precaria. Lo que se crea, tal como exploraremos a continuación, es una «lógica» en la que el pensamiento educativo siempre necesita emparejarse con otras disciplinas para controlar las «medias verdades» del pensamiento educativo. La dominación de la filosofía sobre la educación significa directamente una colonización del pensamiento educativo, motivando, entre otras cosas, la necesidad de domar la educación.

Masschelein y Simons (2013) llegan a una conclusión similar en sus estudios de los colegios y la educación; la *scholé* griega, tal como explican,

es una forma de igualdad implícitamente pública y democrática, por tanto: «La doma de la escuela (...) implica la reapropiación o reprivatización del tiempo público, el espacio público y el “bien común” que la escuela hace posible», y sugieren que la historia de la escuela podría leerse como «una historia de doma; una serie de estrategias y tácticas para deshacer, restringir, constreñir, neutralizar o controlar la escuela» (p. 51).

Mientras que Masschelein y Simons (2013) desarrollan un argumento y un análisis en el que especifican distintas maneras en las que se doma a la escuela y al profesor a través de la politización, la pedagogización y la naturalización, a continuación, nos centraremos en la ideología teórica³ que hace posible la doma. El interés está en la enseñanza, no en el profesor, y en la educación, no en la escuela *per se*. Lo que se explora son las propias prácticas discursivas⁴ que establecen esto como aquello, el discurso como realidad vivida, como discurso encarnado (Cherryholmes, 1988). Por tanto, y en consonancia con un enfoque de este tipo, la doma del pensamiento y la acción educativos no es tanto una doma de la forma como una historia de dominación del pensamiento y la práctica educativos en sí mismos.

De acuerdo con Werner Jaeger (1939), la dominación subsiguiente sobre el pensamiento y la práctica educativos se gesta con Platón en su aversión hacia los sofistas. Con su aceptación de una verdad limitada en la finitud de la vida, y de las experiencias de la vida práctica como las bases del pensamiento y la acción, los sofistas cuestionan las aspiraciones de Platón de establecer el pensamiento filosófico como la esencia de la Verdad e ilimitado en sus aseveraciones. Los sofistas cuestionaron la filosofía al mostrar los límites de la filosofía: «La doctrina de los sofistas es ciertamente un operador que sirve para circunscribir y definir el alcance de la filosofía» (Cassin, 2014, p. 30).

Lo que se deriva de la visión de Platón no es una sociedad que puede cambiar por el modo en que las personas interactúan o ejercen la cultura, como ocurría para los sofistas. En cambio, en el universo de Platón, el modo en que uno ocupa su sitio en la cultura es fijo, en el sentido de que *la escena original de lo social*, tal como se presenta en *La República*,

³ Entiendo la ideología teórica, tal y como la desarrollan Brante (1980) y otros autores, como esos cimientos que no pueden demostrarse pero que deben aceptarse para que una estructura teórica y un objeto de conocimiento particulares posean significado.

⁴ Las prácticas, como el discurso, afirma Cherryholmes (1988), «están constituidas por conjuntos de reglas conectados y superpuestos que las organizan y les dan coherencia» (p. 4). Además, las reglas –señala– son aquello que valoramos como tales.

ya está establecida y se reproduce con el tiempo; «el granjero es un granjero y el alfarero, un alfarero» (Cassin, 2014, p. 123; Bloom 1991, p. 98, 421a, en *La República*). De este modo, la *areté*, la cultura encarnada y ejercida y sus valores, es fija para Platón y no puede enseñarse, sino solo heredarse, mientras que los sofistas afirman exactamente lo contrario, que la *areté* es ante todo *enseñada* en las distintas maneras de ejercer la cultura (Jaeger, 1939). Además, como señala Rorty (1980), Platón «inventó el pensamiento filosófico» (p. 157), y en esa invención se distanció del pensamiento y la práctica educativos de los sofistas, que entendían que la educación versaba estrictamente sobre «cómo moverse» bien entre otros en la cotidianidad de la vida social⁵. Esto significa que, en una filosofía de estilo platónico, hay una vertiente de sedimentos antisofistas y antieducativos inscritos como características definitorias de una tradición filosófica. A través de las sistematizaciones aristotélicas de una filosofía y un universo platónicos, estos sedimentos antisofistas y antieducativos continúan socavando el pensamiento educativo (véase Jaeger 1943, pp. 22-24 y pp. 80-81; Cassin, 2014).

Mientras que los sofistas «deben tener en cuenta la diversidad de opiniones, la mediocridad del comportamiento real de las personas y la finitud de su realidad vivida» (Cassin, 2014, p. 117), Aristóteles, en sintonía con la invención de Platón del pensamiento filosófico, no necesitaba preocuparse de la mediocridad del comportamiento real de las personas o la diversidad de opinión. La meta de la primera filosofía de la ciencia aristotélica era más bien controlar y gobernar la ambigüedad de la cotidianidad del mundo espacio-temporal de los sofistas a fin de perfeccionar los comportamientos humanos disfuncionales y, de este modo, perfeccionar el Estado (véase Jaeger 1943).

El universo platónico/aristotélico iba a dominar el mundo orientado a la práctica de los sofistas al establecer la ciencia teórica «como el tipo de cultura verdadero, el “superior”, y sustituir o *dominar* la disciplina educativa actual» (Jaeger 1943, p. 318; *enfatizado por mí*).

Una Teoría platónica/aristotélica (la Ciencia) vincula lo *absoluto* (la Verdad) con la *jerarquía* (lo Superior), así como con la *colonización* de la vida cotidiana (expresada a través de la dominación de la educación). Irónicamente, al establecer una *anomalía fundacional* en

⁵ Según Rorty (1980), Platón introdujo la división entre ideas eternas y el mundo espacio-temporal, mientras que los sofistas negaron dicha distinción y permanecieron en el mundo espacio-temporal como tal, o lo que yo denomino «la cotidianidad de la vida».

la que la filosofía/teoría debe dominar la educación/disciplina, desde una concepción renovada de la educación, «Platón y Aristóteles fueron los primeros en comprender plenamente la importancia educativa de la ciencia pura» (Jaeger, 1943, p. 318). Esto es, la ciencia pura⁶ iba a dominar el pensamiento y la práctica educativos, en lugar de la disciplina educativa de la vida ordinaria (*areté*); esta «nueva materia [ciencia] que requería tanto tiempo y energía para estudios puramente intelectuales se divorció [separó el pensamiento y la práctica educativos] de los intereses de la vida ordinaria» (Jaeger, 1943, p. 318).

La operación en la que el pensamiento educativo se somete a la filosofía y la ciencia se completa con la dominación platónica/aristotélica del pensamiento educativo de los sofistas. Desde esta posición de dominación, argumentan que el énfasis de los sofistas en la vida ordinaria y la *paideia* como eminentemente política y ética corre el riesgo, según su visión, de producir «medias verdades». Puesto que los sofistas no se ocupaban de la Verdad por sí misma, de la Teoría y la lógica formal, los sofistas: «corrían el riesgo de enseñar medias verdades, salvo que [la moralidad y las cuestiones del Estado en la práctica] pudieran basarse en pensamiento político genuino y riguroso, buscando la Verdad por sí misma. Desde este punto de vista, Platón y Aristóteles atacaron posteriormente el sistema completo de la cultura sofística e hicieron temblar sus cimientos» (Jaeger 1943, p. 293).

Estos planteamientos antisofistas y antieducativos ponen el broche final al convertir a los sofistas en *el* enemigo de la filosofía mediante la deshumanización aristotélica de los sofistas (Cassin 2014, p. 32-34): «excluyendo a todos aquellos que no encajan con su demostración [de Aristóteles] de la humanidad, desde el principio, “puesto que un hombre así es, como tal, como una planta, desde el principio”» (Cassin, 2014, p. 35).

La deshumanización de los sofistas se basa en un principio aristotélico de no contradicción, conforme al cual «hablar es decir algo que tenga sentido, y que este sentido sea el mismo para uno mismo y para otro» (p. 34), lo que, entre otras cosas, lleva a concluir que, al negar el principio de no contradicción, uno ya se ha visto obligado a aceptarlo «en el preciso momento en que lo niega» (p. 34) al confirmar su sentido negativamente.

⁶ Sobre el tema de la «ciencia pura», véase también Von Wright (1989), que distingue entre dos formas de racionalidad dentro de la ciencia, en gran consonancia con la distinción realizada en este artículo entre el pensamiento educativo platónico/aristotélico y el sofista.

Aristóteles dota a este argumento de un valor tan fundamental como la ontología, afirma Cassin, y lo considera una condición esencial para definir qué es la humanidad y quién forma parte de ella. Este movimiento, señala Cassin, es sobre todo «una máquina de guerra contra la *homonimia*» (p. 35), en virtud de la cual una palabra puede tener la misma escritura y pronunciación, pero mantener un significado diferente. Sin embargo, continúa Cassin, «al hacer que una dimensión completa del discurso sea filosófica y éticamente inaudible, se ha confundido la otredad con la nada» (2014, p. 36). Regresaré más adelante a la visión de los sofistas de la *homonimia* al discutir cómo dicho pensamiento, en el que la homonimia no es un problema, guarda relación con la manera en que los sofistas entendían la política de la igualdad y el consenso. Una política en la que la pluralidad se mantiene y no se elimina por un consenso y que, como tal, es necesaria para la fundación de la ciudad (democrática).

El punto que quiero destacar aquí es que la construcción de lo que puede denominarse educación platónica/aristotélica excluye por definición la educación como *praxis*, como ejercicio de cultura y como ligada inherentemente a la cotidianidad de las vidas vividas por una pluralidad de personas que interactúan entre sí en un entorno concreto. A través del filtro de la filosofía de estilo platónico/aristotélico, la educación se implanta con una concepción de la Teoría y la lógica formal que vincula internamente la Verdad con la jerarquía, la educación se considera inferior a la filosofía y los sofistas se ven como una planta fuera de la humanidad. En resumen, la educación de estilo platónico/aristotélico implica una Teoría de «La» Verdad ilimitada y una jerarquía social dependiente de dicha Verdad, mientras que la educación sofista implica más bien disciplina a fin de convivir bien con una multiplicidad de otras personas en la ciudad-Estado.

El hombre perfecto y el Estado perfecto

Volviendo a lo que anteriormente denominé la escena original de lo social, a La República de Platón, ahora puede verse cómo dicha escena fundacional en La República es fija en más de un sentido y, en esa fijación, establece la realidad social como fundamentalmente jerárquica. Dicha realidad se refleja en una Teoría educativa científica y viene fijada por la Verdad absoluta, distanciando la educación de la vida cotidiana, de

su mundanidad. Esta Teoría, en lugar de concebirse como perteneciente a la cotidianidad de la vida, ahora impone y domina dicha mundanidad «desde el principio». Por tanto, la Teoría educativa aspira a controlar el «desorden» y la multiplicidad de opiniones de manera más efectiva al reemplazar la cotidianidad ambigua y cambiante de la vida social por una estructura fundacional que, supuestamente, establece y ordena la vida social en la *polis*.

De acuerdo con Jaeger (1943), *La República* de Platón es «principalmente un libro sobre la creación del carácter humano» (p. 259) y, como tal, es vital para consolidar la educación como una *purificación* del carácter humano, de la esencia del hombre, a fin de generar el Estado perfecto. *La República* conforma un yo auténtico en la imagen de un Estado o nación perfectos: «el hombre perfecto solo puede modelarse dentro del Estado perfecto, y viceversa. Para construir este Estado, debemos descubrir cómo crear a estos hombres. Esta es la base de la correspondencia universal entre el hombre y la estructura interna del Estado, de la semejanza entre ambos patrones» (Jaeger 1943, p. 259).

La semejanza de los patrones establece *la estructura interior del hombre y del Estado* como un patrón psicosocial que da lugar a la escena original de lo social. Dicha escena tiene que ser estática; «el sistema tiene que ser estático» (Jaeger, 1943, p. 237), puesto que su función es garantizar la estabilidad de la propia ciudad-Estado. En consecuencia, la educación platónica/aristotélica trata de establecer este patrón psicosocial de la escena original como la Teoría de la educación, dominando la mundanidad de la educación sofista y guiando la perfección del hombre y el Estado, y «cualquier desviación de sus normas es degeneración y decadencia» (p. 237). Por lo tanto, dicho patrón también es inmanentemente *stasis* patriarcal y conlleva graves problemas para la posibilidad de la igualdad y el cambio hasta la actualidad, en la forma del nacionalismo de extrema derecha, pero también en las democracias liberales modernas (véanse Orellana y Michelsen 2019; Säfström 2019; Butler 2015).

El ideal de la escolarización

De este modo, la escolarización ideal en la teoría platónica/aristotélica de la educación es un sistema de procesos, expectativas institucionales y deseos que representan y crean el hombre perfecto y el Estado perfecto a

través de la purificación de la estructura psicosocial en la que la conexión ya existe: «El aspecto esencial es que la educación no debe cambiar» (Jaeger, 1943, p. 237), puesto que garantiza la estabilidad de la ciudad-Estado a lo largo del tiempo. Por tanto, la escolarización se establece como un patrón a través del cual el hombre y el Estado están unidos para siempre mediante lo que puede denominarse «el mito original de la escolarización» (véanse Säfström, 2011, pp. 94-95, O'Toole *et al.*, 2021; Hunter, 1994) y que sirve como un punto de partida absoluto desde el que puede determinarse y juzgarse todo lo que ocurre en la escuela real. De este modo, define la realidad de la escolarización y la sociedad, a través de su reflejo recíproco, como estructurada jerárquicamente de una manera fundamental.

De acuerdo con este patrón, cualquier sistema de clasificación en la escolarización puede considerarse justo, ya que puede afirmarse que refleja la desigualdad jerárquica de la realidad como tal, una desigualdad que se perfeccionará mediante el proceso de la enseñanza. Además, cuando la desigualdad se distribuye en el espectro social, todo el mundo tiene su lugar correcto en la jerarquía y según su «carácter» (o habilidades y talentos, o inteligencia, o clase), estabilizando la sociedad en su jerarquía natural y haciendo que la ciudad-Estado (o cualquier Estado o nación) sea armoniosa y próspera⁷. En la educación moderna, la realidad jerárquicamente ordenada de la escolarización actúa naturalizando la desigualdad, motivando y justificando que algunos ya estén incluidos y otros queden incluidos o excluidos a través de la escolarización (Rancière, 1999, p. 38; 2007, p. 23).

Romper la corteza de la convención de la educación científica platónica/aristotélica

En la Grecia pagana precristiana, los dioses podían adoptar formas humanas, lo que implicaba que cualquier extraño debía abordarse siempre con cuidado; él o ella podía ser un dios, «él o ella podía ser divino/a» (Cassin, 2016, p. 10). En otras palabras, el otro debía abordarse con una ambigüedad fundamental en mente, no como uno u otro, sino, tal como

⁷ Véase también Säfström (2020), donde se identifica y deconstruye el paradigma distributivo de la educación y la escolarización.

sugiere el prefijo «ambi-», como dios y humano al mismo tiempo, lo que ya hace que la ley de no contradicción resulte problemática y compleja. Puesto que implicaría que «uno» y el «mismo» poseen dos significados radicalmente distintos, y ambos tienen consecuencias totalmente diferentes a la hora de establecer el consenso necesario para la aparición de la ciudad-Estado.

Cada «mismo» se entiende como un mismo idéntico, como una identidad en la que el consenso representa este mismo idéntico de la misma manera, en la que todos alcanzan el mismo significado al mismo tiempo; «mismo» aquí se convierte en Uno, unifica la ciudad y el alma de aquellos considerados como pertenecientes a la totalidad de la ciudad. Esta es la postura de Platón, en la que el todo, «la ciudad/alma funciona como el cuerpo» (Cassin, 2014, p. 123), y en la que las partes «conspiran para ser un todo» (p. 123). Este esfuerzo para ser un todo también implica que ninguna parte puede exigir autonomía, sino que siempre se define a partir del todo (el cuerpo). Además, es aquí donde los sofistas se desvían, puesto que «a diferencia de los sofistas, el todo [de Platón] [no permite] la competitividad abierta entre las singularidades que lo constituyen» (p. 123). La pluralidad no es posible.

En contraste con el consenso platónico, el consenso sofístico es posible sin que todo el mundo piense lo mismo al mismo tiempo: «El consenso sofístico no requiere siquiera que todo el mundo piense lo mismo (*homonoia*), sino solo que todo el mundo hable (*homologia*) y preste oído (*homophonia*)» (Cassin, 2014, p. 33). Por tanto, la interpretación sofística de la *homonoia* «emplea como modelo no la unidad de un organismo, sino la composición de una mezcla» (p. 124). Se trata de «un caso de interpretar el “mismo” no como “uno”, sino como un “con”» (p. 124). Estar con ya implica una división del Uno y una relación entre las partes que permite la singularidad sin reducirla a una «subordinación jerárquica» bajo un «todo» (p. 130).

Por lo tanto, lo esencial en una práctica sofística no es una Teoría de la educación que represente un todo, sino la disciplina *en* hablar bien y escuchar atentamente a otros, sin imaginar que las palabras de los otros ya se encuentran en el propio mundo de significado, sino considerándolas una expresión de otro movimiento, otra práctica en la mezcla. Así, la escena original de lo social para los sofistas (o, siguiendo a Cassin, la sofística) no está jerarquizada ni diferenciada desde un punto fijo del Uno (el todo-cuerpo), sino que implica una relación de al menos dos

(estar con) en la mezcla y es por tanto inherentemente plural. Es decir, la escena original en la «sofística» ya es plural y se establece como *praxis*, como abierta y en movimiento, poblada por múltiples singularidades que negocian ambiguamente su propia humanidad divina, así como la de otros a fin de avanzar juntos (la mezcla), pero no necesariamente de la misma manera. La *isonomia*, la igualdad necesaria para la organización de la democracia, se entiende aquí en términos de pluralidad (en la diferencia), en lugar de como un mismo idéntico, y como performatividad dentro de una práctica discursiva particular, en lugar de como reflejo de una *stasis* particular.

Cassin (2014) ejemplifica un consenso sofístico con la insistencia de Hanna Arendt en una condición plural irreducible de la humanidad, pues la teoría política arendtiana «define la especificidad de lo político por el “con”, que es característico de una condición plural irreducible» (p. 133). La sofística arendtiana también revela cómo Arendt entiende la ciudad, no a la manera de Heidegger, como «trágicamente eufórica de sí misma», sino en la «circunstancia extraordinaria y completamente cotidiana de “convivir” (*suzên*) “compartiendo palabras y actos”» (Cassin, 2014, p. 133; Arendt, 1993, p. 157).

Por tanto, «¿quién tiene miedo de los sofistas?», tal como pregunta Cassin (2014, p. 25), ¿y por qué? Al convertir al «sofista» en un enemigo de la filosofía, el filósofo expulsa al sofista no solo del dominio de la filosofía, sino «incluso de la misma humanidad» (Cassin, 2014, p. 30). Este movimiento puede entenderse en el contexto de cómo la sofística limita las afirmaciones de la filosofía acerca de la Verdad, y en su avance más allá de cualquier fijación de la misma como eterna y como un fin en sí mismo. La sofística desestabiliza cualquier proyecto político que sea platónico y aristotélico y que no sea inherente y ampliamente plural y democrático.

Una práctica sofística no solo desestabiliza la *fixion*⁸ de la escena social original desde la perspectiva de la educación, sino que cuestiona la misma originalidad de la escena social original, su posición protegida como fundadora de la realidad de la ciudad-Estado y su organización fundamental y necesariamente jerárquica. Una práctica sofística de la educación cuestiona que «todo el *mundo intelectual y espiritual* revelado por la educación en el que cada individuo nace según su nacionalidad o

⁸ «Fixion», en el sentido de Lacan, es «una ficción que uno elige fijar» (Cassin, 2016, p. 38).

posición social» (Jaeger, 1939, p. 303; *énfasis en el original*) sea tan fijo, tal como Jaeger parece afirmar en la cita. Porque una práctica sofística niega precisamente que uno nazca en algo tan fijo como una estructura original que representa el mundo intelectual y espiritual y a la que, por definición, uno está supuestamente destinado por la fe, y a la que regresa mediante la educación y la enseñanza (véase también Arendt, 1958). En cambio, la educación como práctica sofística se formula más allá de la idea de lo fijo como eterno, la fijación, la *fixion* de la escena social original como representativa del alma y el Estado para toda la eternidad.

El inicio de la ruptura sofística con la filosofía puede encontrarse principalmente, de acuerdo con Cassin (2014), en la postura de Gorgias (483-375 a. C.). Como «siempre hace una pregunta de más, siempre deriva una consecuencia de más» (p. 30). Hay algo profundamente interesante en este «de más», ya que apunta desde dentro de la filosofía a los propios límites de la filosofía, mientras que uno solo puede aprehender el límite desde fuera de la filosofía. El «de más» refleja una ambigüedad fundamental.

La versión de Rorty (1980) de la sofística alude directamente a los «de más» de Gorgias en la forma del «filósofo edificante» de Rorty. Este filósofo debe seguir inventando nuevos lenguajes, y lo edificante consiste principalmente en «la actividad poética de imaginar [...] nuevas metas, nuevas palabras o nuevas disciplinas» desde las que «reinterpretar nuestros entornos familiares en los términos no familiares de nuestras nuevas invenciones» (p. 360). Lo que Rorty denomina una filosofía edificante es una filosofía para la que no hay nada más en el mundo que el mundo como tal: «[No] hay algo ahí fuera, además del mundo, llamado “la verdad del mundo”» (Rorty, 1982, p. xxvi). De acuerdo con Rorty (1982), una verdad sofística es más bien una verdad con «v» minúscula y plural y, como tal, un cumplido que hacemos a ciertos movimientos en la cotidianidad de vivir bien la vida con otros dentro del mundo espacio-temporal.

«Las palabras y los actos» están siempre en el mundo y son del propio mundo: Cuando decimos «¡dame tu palabra!», estamos pidiendo a alguien que se comprometa éticamente con lo que pedimos, pero al hacerlo también pedimos que el mundo de la palabra esté presente, el mundo del otro. No estamos pidiendo un concepto, un distanciamiento del mundo, haciendo la relación dependiente de un tercer punto desde el

que debe juzgarse la relación y que, como tal, desplaza el carácter directo de nuestras palabras y mundos diferentes.

Asumir un tercer punto de la Teoría (platónica/aristotélica) es asumir un poder superior, lo que Rorty (1990), aludiendo a Putnam, denomina «la visión desde el ojo de Dios» (p. 3). Dicha visión divina implica que una relación ya no puede ser directa, sino que se filtra a través de este tercer punto, externo a la relación y desde el cual se debe otorgar sentido y entender la relación. Una educación platónica/aristotélica, basada en el dominio de lo absoluto (la Verdad), la jerarquía (la Verdad superior) y la ciencia (la Primera filosofía) sobre la educación, lleva a la educación y la enseñanza a la posición extremadamente complicada de reproducir una realidad extrarreal de la escolarización en la que la reproducción de la desigualdad constituye la propia realidad fundacional de esa situación.

Para una práctica sofística, este tercer punto desde el que fluye el poder y el juicio es solamente una repetición de una fijación, de una *fixion*, desde la que una verdad sin palabras en una representación mental de un concepto llena supuestamente el mundo de significado. Para una práctica sofística, el discurso no trata del significado *per se*, sino más bien de aquello que «induce un cambio de estado» y: «él [el sofista] sabe y enseña *cómo moverse*, no –conforme a la bivalencia del principio de no contradicción– desde el error hacia la Verdad o desde la ignorancia hacia la sabiduría, sino –conforme a la pluralidad inherente de la comparación– desde un estado inferior hacia uno mejor» (Cassin, 2014, p. 33; *enfatizado por mí*).

Solo existe la riqueza plural de un reino espacial y temporal en el que el habla se expresa mediante las prácticas practicadas, lo que implica que aquello que denominamos lo real depende de las prácticas discursivas en las que participamos dentro de la esfera ética y política emergente (que es lo que la *paideia* es para los sofistas, véase Jaeger 1939, p. 300). Por tanto, lo que se necesita para lograr estabilidad social en la ciudad-Estado no es una Teoría de la educación y la enseñanza, sino la disciplina de la pedagogía (en un sentido práctico), desde la que enseñar cómo moverse bien con y entre otros, y cómo hablar y escuchar atentamente a otros, así como a uno mismo, a fin de participar (estar con) en la mezcla de la ciudad-Estado democrática. Se trata de una pedagogía de performatividad en la que son posibles una multiplicidad de «palabras y actos», más allá de los efectos limitantes de la sociedad como un solo cuerpo completo al que todo debe ajustarse. Por tanto, la meta de una

pedagogía disciplinada es siempre: «realizar la función social que Dewey calificó como «romper la corteza de la convención», evitando que el hombre se engañe a sí mismo con la noción de que se conoce a sí mismo, o a cualquier otra cosa, excepto a través de descripciones opcionales» (Rorty, 1980, p. 379).

La pluralidad inherente de las comparaciones y la disciplina de la pedagogía

En esta sección voy a explorar específicamente la enseñanza como la práctica sofisticada de pasar continuamente de «estados inferiores a mejores» a través de comparaciones o, con más precisión, a través de la «pluralidad inherente de las comparaciones» (Cassin, 2014, p. 33). Este punto de partida requiere cierta elaboración, ya que parece implicar «el nuevo lenguaje del aprendizaje» (Biesta, 2006, p. 15) que está infiltrándose en educación, en el que las comparaciones y sus resultados se secuencian en tablas clasificatorias y regímenes de evaluación y que, de acuerdo con Rancière (1991), siempre se reduce a comparar la inteligencia para estar adelante y querer siempre dominar al otro (pp. 80-82). Es «una actividad de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad», y continúa: «[...] al vincular a una persona o grupo con otro, por comparación, los individuos reproducen continuamente esta irracionalidad, esta estultificación que las instituciones codifican y los explicadores solidifican en sus cerebros» (Rancière, 1991, p. 82).

Como el nuevo lenguaje del aprendizaje, dicho lenguaje y dicha actividad parecen implicar y alentar la concepción de la enseñanza como un acto de «explicadores» que emplean una forma particular de retórica. Un tipo particular de habla que «se rebela contra la condición poética del ser hablante. Habla para silenciar. *Ya no hablarás, ya no pensarás, harás esto: ese es su programa*» (Rancière, 1991, p. 85; *énfasis en el original*). Es decir, la enseñanza en el nuevo lenguaje del aprendizaje se integra básicamente en un mundo educativo en el que la enseñanza está atrapada por la violencia y la dominación implícitas en el esfuerzo por ser siempre mejor a través de comparaciones y por la dominación sobre la cotidianidad de la realidad vivida por los alumnos: es una enseñanza atrapada en definitiva por los deseos de la modernidad y el

capitalismo de producir ciudadanos productivos más que responsables (véase Säfström, 2020).

En cambio, desde la perspectiva de la práctica sofística, las comparaciones no se entienden a través de una visión jerárquica en la que se reproduce la pasión de la desigualdad, sino a través de una mezcla en la que la verificación de la igualdad es una meta de una pedagogía disciplinada. La comparación, por tanto, no se entiende en el contexto de ganar y perder, de ponerse por delante y derrotar al otro, sino como una parte integral de la traducción de uno a otro y de vuelta a la mezcla: «En el acto de hablar, el hombre no transmite su conocimiento, sino que hace poesía, traduce e invita a otros a hacer lo mismo» (Rancière, 1991, p. 65).

Podría decirse que hacer comparaciones es un acto de poesía, en lugar de una herramienta en una guerra. Por tanto, no se trata de conocimiento como tal, puesto que el conocimiento se reduce a control y apunta a un fin (a lo que antes era incierto), pero, además, aplicado a personas, amplía este control para controlar también a otros (Foucault, 1980). No necesitamos conocer al alumno para interactuar con él o reconocerlo como una persona. En una práctica sofística, debemos reconocer y responder al otro en la educación y la enseñanza; «no como alumnos o como hombres ilustrados, sino como personas; de la manera en que respondes a alguien que te habla y no a alguien que te examina: bajo el signo de la igualdad» (Rancière, 1991, p. 11).⁹

Hablar y reconocer al otro bajo el signo de la igualdad y como alguien capaz de hablar exige asimismo escuchar atentamente, no para conceptualizar las palabras del otro, sino para oír el mundo descrito por esas palabras, para embarcarse en un proceso de traducciones mutuas: «Todas las palabras, escritas o habladas, son una traducción que solo adopta significado en la contratraducción, en la invención de las posibles causas del sonido oído o del trazo escrito» (Rancière, 1991, p. 64).

Este proceso de traducción mutua es en última instancia un proceso de comparación de palabras, de comparación de mundos diferentes. Al comparar mundos diferentes con un *habla* diferente, la traducción no es una traducción punto por punto¹⁰, sino más bien la actividad poética de comparar mundos sin la necesidad de fijar dichas comparaciones

⁹ Ver a una persona más allá de la categoría no significa que el profesor no reconozca a un alumno, porque este ya está posicionado como tal; más bien significa reconocer la singularidad y posible autonomía de una persona más allá de la categoría generalizada de ser un alumno.

¹⁰ Véase Bernstein (1983) acerca de la incommensurabilidad

mediante un punto fijo común o una red conceptual de los que extraer un consenso de significado. En cambio, a lo que el acto de traducción mutua se reduce, de acuerdo con Rancière, pero que también era fundamental para los sofistas (Culler, 2014, p. 92), es la necesidad de improvisación, entendida como «la virtud principal de nuestra inteligencia: la virtud poética», y Rancière prosigue: «la imposibilidad de *decir* la verdad, incluso si la *sentimos*, nos hace hablar como poetas, nos hace contar la historia de nuestras aventuras mentales y comprobar que otros aventureros las entienden, nos hace comunicar nuestros sentimientos y ver que otros seres sintientes los comparten» (Rancière, 1991, p. 64).

En otras palabras, una práctica sofística en educación y enseñanza compara, no para derrotar al otro o examinarlo, sino para ser capaces de conectar mundos diferentes en la mezcla de compañeros aventureros. Una mezcla en la que estar con el otro se reduce a la traducción mutua de una pluralidad de palabras y actos, y a aquello que es necesario para poder avanzar, juntos, pero de manera diferente. Este tipo de enseñanza necesita mantenerse en el mundo plural de otros, para averiguar cómo moverse en un mundo plural en el que todos tienen «el derecho de avanzar de manera diferente» (Bauman 1999, p. 202). Para una práctica sofística de la educación y la enseñanza, estar *con* es precisamente el motivo por el que una ciudad-Estado democrática es posible, en lugar de basarse en la dominación y la violencia desde el punto de vista del «Uno» anticipado por una Teoría de la educación platónica/aristotélica. En cambio, una práctica sofística es una pedagogía disciplinada en la práctica de la democratización.

La enseñanza como una práctica de democratización

Si estar con alude a una escena original de lo social diferente que la *stasis*, es porque una práctica sofística es performativa (Culler 2014, pp. 200-202), pero también porque estar con no excluye *estar ante* el otro, y no solo eso, sino que no excluye la ética (véanse Säfström y Månsson, 2004; Levinas, 1994).

La ética, en este sentido, no necesita una Teoría (Primera filosofía) para emitir juicios sobre interacciones y relaciones desde arriba de la cotidianidad de la vida, sino que es más bien una práctica particular (disciplina) de cómo vivir bien con y entre otros. Esta práctica incluye

hablar y escuchar, hablar el mundo propio y escuchar los mundos de otros para poder conectar y participar en traducciones mutuas de esos mundos. Al traducir palabras, la mundanidad del mundo se expande, y esta expansión infundida éticamente se entiende aquí como democratización en acción. En otras palabras, el carácter público de lo público se amplía a través de la enseñanza al comparar y conectar diferentes mundos en una mezcla en expansión, ya que dicha mezcla encarna la organización social y política de la ciudad-Estado.

La enseñanza conecta diferentes sensibilidades como una capacidad compartida para sentir (Berardi, 2017), para hallar sentido más allá de un consenso del Uno, reconociendo que el sentir es siempre único y compartido (Rancière, 2007; *partage du sensible*). Como tal, la enseñanza verifica el sentir como una capacidad entre una pluralidad de seres hablantes, no para fusionar su habla y sus mundos en un todo único, sino para destacar el ordenamiento sensible de lo real como inherentemente plural, y para comprender nuestra capacidad de sentir como algo compartido con otros. Si puedo hallar sentido, el otro también puede (cf. Rancière 1991, pp. 57-58).

Por lo tanto, *hablar, escuchar, traducir, comparar, vincular* son maniobras pedagógicas dentro de una práctica sofística de la enseñanza que no examina al otro para interactuar con él, ni interactúa desde la distancia para controlarlo a través del conocimiento. La enseñanza es *estar* (como verbo) involucrado *en* hablar, *en* escuchar, *en* comparar, *en* vincular, *en* estar *con* (con tanta plenitud como uno pueda entender el estar con otras personas).

El acto poético de la enseñanza

El acto poético de la enseñanza no es solo una virtud intelectual, como dice Rancière, sino que también requiere improvisación. La actividad poética de las improvisaciones introduce un exceso y un «de más» en el ordenamiento normal de la desigualdad natural, ya que la desigualdad se confunde con el verdadero estado del hombre en el mundo social y natural. Contra dicha *stasis* (patriarcal), el acto poético de la enseñanza hace constantemente una pregunta de más y extrae una consecuencia de más. La *poësis* en la enseñanza introduce una posibilidad de «des-identificarse» (Rancière, 1991, p. 98) con el orden de desigualdad establecido,

ejemplifica la posibilidad de cambio a través de la desestabilización de lo dado, y por tanto limita el espectro de afirmaciones de desigualdad como una condición necesaria para que la educación sea real.

Para los sofistas, la improvisación significa permitirse a uno mismo hablar acerca de todo «al permitir que la oportunidad lo guíe» (Cassin, 2014, p. 92), lo que lleva a la aparición del *kairós*, una palabra griega casi intraducible. No obstante, Papastephanou (2014) traduce *kairós* como «tiempo vivido» (p. 719) y lo contrasta con *kronos*, el «tiempo mensurable». Ella no los ve como conceptos binarios, sino que intenta acomodar el tiempo vivido considerando que está implícito necesariamente en el tiempo mensurable, sobre todo cuando se emplaza en las prácticas cotidianas de los eventos gestionados y organizados por *kronos*. A continuación, discutiré algunos aspectos de *kairós* a fin de situar la improvisación como la actividad poética *de preferencia* dentro de la enseñanza, para destacar el momento de los nuevos comienzos que implica el término griego *kairós*.

En primer lugar, *kairós* es «el momento de la apertura de posibilidades» (Cassin, 2014, p. 93), reconocible en la enseñanza como el momento en que uno se dirige al alumno como una persona más allá de su identidad como alumno de un orden particular; y como tal, en segundo lugar, «tanto apertura como corte» (p. 93) en el orden en el que el alumno se ha identificado como perteneciente a un lugar particular en el orden jerárquico de la desigualdad.

En tercer lugar, el momento de apertura y corte es también un momento en el que su propósito se revela como perteneciente a ese preciso momento, «*kairós* es autotélico, contiene su propio propósito. Es el momento en el que *poësis* y *technê* (...), en el cenit de su inventiva, se aproximan a *praxis*, se aproximan a una interiorización divina del propósito» (p. 94). Es el momento en la enseñanza en el que una persona habla de una manera en la que nunca ha hablado antes, no repite lo ya dicho ni responde a los deseos de la institución, sino que en ese momento hace surgir algo que no existía antes. Es un momento que se despliega desde dentro del acto de la enseñanza. *Technê* en enseñanza es el arte de escuchar y verificar a alguien como hablante (en su sentido más completo) y guía el despliegue de la novedad del evento. *Kairós*, en resumen, puede entenderse así como *poros*, «el “paso”» (p. 94) a través del cual la *technê* de la enseñanza y la *poësis* del momento o los momentos

en la enseñanza entran en la educación: la enseñanza se convierte en *praxis*, un proceso de democratización de los eventos que despliega.

Kairós se adapta perfectamente al momento en el que la *poësis* y la *technê* aparecen; puesto que *kairós*, señala Cassin, es una singularidad: «Con *kairós*, uno (2014, p. 94) se ve inmerso en un caso particular, y no existe nada aparte del caso, toda invención es singular porque está perfectamente adaptada» (2014, p. 94).

Por lo tanto, en la enseñanza como una situación de *kairós*, el profesor está plenamente presente en la actividad poética de la improvisación, en la singularidad de un caso en el que alguien entra en escena. El profesor reconoce y verifica que alguien está hablando su mundo, su verdad, a medida que se despliega a través del propósito del momento. Dicho propósito se aproxima a la *praxis*, «la interiorización divina del propósito» (Cassin, 2014, p. 94) de la que forma parte el momento educativo. La importancia del momento como una serie de despliegues es asimismo el motivo por el que los efectos de la enseñanza son únicos en su *poësis* y singularidad y no pueden generalizarse, mientras que la *technê* en enseñanza es el arte de mantener el proceso en movimiento, *escuchando, hablando, comparando y vinculando* mundos diferentes.

Por tanto, el momento de *kairós* en la enseñanza es también el momento en el que la educación platónica/aristotélica se vuelve violenta, al suprimir la singularidad del momento y de todos los implicados en él mediante su exigencia de generalización a través de una educación científica (es Aristóteles «el que exige generalidad», Cassin 2014, p. 94). Así, la educación platónica/aristotélica va en contra del acto poético en la enseñanza en el preciso momento en el que la singularidad del que habla se generaliza y conceptualiza a fin de volver mediante la Teoría (ciencia, científicista, científicismo) a *dominar* el habla de todos los implicados. La dominación de esta educación y enseñanza se manifiesta al convertir a una persona hablante en una cosa (un concepto) en la escolarización, definiendo un *telos* fuera de la singularidad del momento y al que todos se tienen que adaptar; «y todo lo que tenemos que hacer es seguir la ruta predeterminada» (Cassin, 2014, p. 94). Dicho *telos* clausura y restringe la actividad poética en la educación para controlar la *poësis* y la *technê*, o más bien cuando esta última se convierte en ciencia controlando la enseñanza y vinculándola a una ruta predeterminada hacia un objetivo dado. Mientras que, en el acto poético en la enseñanza, en la improvisación, el impulso del momento se encarga del arte de apertura y corte para que

aparezca un nuevo comienzo; «con *ex tempore* [como un efecto en *kairós*] tenemos la apertura autotélica del comienzo» (p. 94).

La enseñanza, la actividad poética en la improvisación, abre una pluralidad de posibilidades en el momento en el que múltiples comienzos y propósitos se despliegan continuamente. Comparar esos comienzos y vincularlos amplía quién puede ser visto y oído e introduce múltiples maneras en las que uno puede moverse *con* otros en el mundo. Por tanto, la enseñanza como práctica sofística no es la actividad de proteger la *stasis* de una escena original de lo social, sino que alude a una escena social diferente en la que la democratización se sitúa precisamente en el despliegue de nuevos comienzos, a medida que estos se generan en los momentos de improvisación en un aula concreta.

Conclusión: una práctica sofística en una vida digna

En conclusión, más allá de la filosofía definida como tal mediante la dominación del pensamiento educativo sofista, una práctica sofística de educación y enseñanza contribuye a una vida digna en una cultura democrática. Saca a la luz la posibilidad de la multiplicidad, del pluralismo, que no implosiona en la imagen (de la ontología) del consenso como representado por un cuerpo social completo, ni exige que todos entren en el mismo pensamiento al mismo tiempo. Ni exige cruzar la línea del *telos*, en el que los pasos dados ya están definidos desde una posición de poder absoluto. Una práctica sofística es más bien una práctica de democratización más allá de la *stasis* de una escena social original compuesta de jerarquía y patriarcado, y muestra una ruta posible más allá de los efectos violentos de la *stasis*. Una práctica sofística, al articularse, limita los efectos de una filosofía ilimitada y cuestiona profundamente la Teoría platónica/aristotélica como fundamento de la educación, ya que dicha educación reproduce una monocultura del «Uno». Una monocultura en la que cada uno de nosotros ya tiene su sitio tallado en el cuerpo social. En cambio, las inquietudes de una práctica sofística son cómo moverse entre y con otros a fin de vivir bien con una multiplicidad de otros en la mezcla de una ciudad-Estado democrática.

La *poësis* de la improvisación, esencial en la enseñanza, se abre a los propósitos autocráticos de cada momento, vinculando la educación con *praxis* y democratización. Por tanto, la educación sofística entiende la

enseñanza como un arte (*technê*) en el que *hablar, escuchar, comparar y vincular* son las principales técnicas empleadas para guiar el despliegue de la novedad de cada momento (*poêsis*). En dicha enseñanza, el profesor reconoce y verifica cuando alguien habla más allá de los deseos de una institución y de una manera en la que nunca ha hablado con anterioridad. Una práctica sofística enseña desde la finitud de nuestra realidad vivida y verifica una multiplicidad de maneras posibles en las que podemos avanzar *con* otros en la cotidianidad de nuestras vidas compartidas. El profesor sofista dice: «Por favor, ¡muéstrame tu mundo en tus palabras!». Dicha enseñanza, basada en una multiplicidad de maneras de ser en el mundo, vincula nuevos comienzos con la expansión de vidas dignas en nuestras sociedades democráticas.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1958). *Vita Activa*. Chicago: University of Chicago.
- Arendt, H. (1993). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. London: Penguin.
- Bauman, Z. (1999). *In Search of Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Berardi, F. (2017). *Futurability. The Age of Impotence and the Horizon of Possibility*. London: Verso.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism. Science, Hermeneutics and Praxis*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.9783/9780812205503>
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bloom, A. (1991). *The Republic of Plato*. New York: Basic Books.
- Brante, T. (1980). *Vetenskapens struktur och förändring* [The Structure and Change of Science]. Karlshamn: Doxa.

- Butler, J. (2020). *The Force of Non-Violence: The Ethical in the Political*. London: Verso.
- Butler, J. (2015). *Notes Towards a Performative Theory of Assembly*. Harvard: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674495548>
- Cassin, B. (2016). *Nostalgia. When Are We Ever at Home?* New York: Fordham University. <https://doi.org/10.2307/j.ctt19rm9jg>
- Cassin, B. (2014). *Sophistical Practice. Toward a Consistent Relativism*. New York: Fordham University Press. <https://doi.org/10.1515/9780823256426>
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York: Teacher College Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamoskij, P. (2018). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. New York: Punctum Books.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. St Leonards: Allen & Unwin.
- O'Toole, L., Mc Clelland, D., Forde, D., Keeffe, S., Purdy, N., Säfström, C. A., y Walsch, T. (2021). Contested Childhoods Across Borders and Boundaries: Insights from Curriculum Provisions in Northern Ireland and the Irish Free State In the 1920s. *British Educational Research Journal*, 47(4), 1021-1038. <https://doi.org/10.1002/berj.3708>
- Rancière, J. (2007). *The Politics of Aesthetics. The Distribution of the Sensible*. New York: Continuum.
- Rancière, J. (1999). *Dis-agreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rorty, R. (1990). Pragmatism as Anti-Representationalism. In J.P. Murphy (Ed.) *Pragmatism. From Pierce to Davidson* (pp. 1-6). Boulder: Westview Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Jaeger, W. (1943/1986), *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol II. In Search of the Divine Order*, New York, Oxford: Oxford University Press.

- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The ideas of Greek Culture. Vol 1. Archaic Greece the Minds of Athens*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Levinas, E. (1994). *Otherwise Than Being or Beyond Essence*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Orellana P.D. y Michelsen, N. (2019). The New Right: How a Frenchman Born 150 Years Ago Inspired Contemporary Nationalism. *New Statesman*, 3 July, 2019. <https://www.newstatesman.com/world/2019/07/new-right-how-Frenchman-born-150-years-ago-inspired-contemporary-nationalism>.
- Papastephanou, M. (2014). Philosophy, Kairosophy and the Lesson of Time. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 718-734. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.784860>
- Säfström, C. A. (2021). The Ethical-Political Potentiality of the Educational Present: Aristocratic Principle versus Democratic Principle. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 11-33. <https://doi.org/10.14201/teri.22894>
- Säfström, C. A. (2020). *A Pedagogy of Equality in a Time of Unrest. Strategies for an Ambiguous Future*. London: Routledge <https://doi.org/10.4324/9781351169400>
- Säfström, C. A. (2019) *Paideia* and the Search for Freedom in the Educational Formation of the Public of Today. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), pp. 607-618. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12385>
- Säfström, C. A. (2011). The Immigrant Has No Proper Name: The Disease of Consensual Democracy Within the Myth of Schooling. In J. Masschelein & M. Simons (Eds.). *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 93-104). London: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444393866.ch7>
- Säfström, C. A. y Månsson, N. (2004). The Limits of Socialisation. *Interchange*, 35(3), 353-364. <https://doi.org/10.1007/BF02698883>
- Todd, S. (2009). *Toward an Imperfect Education. Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. London: Paradigm Publishers.
- Whitty, G. & Power, S. (2000). Marketisation and Privatisation in Mass Education Systems. *International Journal of Educational Development*, 20(1), 93-107. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)

von Wright, G. H. (1989) *Science, Reason and Value. Documenta, 49* (Stockholm, Information Department, Royal Swedish Academy of Sciences).

Yosef-Hassidim, D. y Baldacchino, J. (2021). Education's Autonomy as a Utopian Polysemic Possibility: Challenges and a Path Forward. *Educational Theory, 71*(1), 35-51. <https://doi.org/10.1111/edth.12466>

Dirección de contacto: Carl Anders Säfström. Maynooth University, Faculty of social Sciences, Centre for Public Education and Pedagogy. E-mail address: carlanders.safstrom@mu.ie

Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación¹

Conserve, pass on, desire. Edifying teaching practices to restore the publicness of education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-527

Bianca Thoilliez

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo presenta la tesis de que, en la base de la crisis de identidad, misión y función que afecta actualmente al carácter público de los sistemas educativos, se encuentra una profunda erosión de las prácticas fundamentales en el acto de la enseñanza, ya que la desaparición de estas prácticas contribuye decisivamente a eclipsar las promesas democratizadoras y potencialmente liberadoras de la educación escolar. El artículo comienza presentando los principales temas de exploración y los problemas generados por el mandato de innovar en educación y su relación con la crisis de transmisión. Continúa explorando las posibilidades de devolver a la educación su parte pública a través de la restauración de tres prácticas docentes edificantes fundamentales: conservar, legar y desear.

Palabras clave: prácticas docentes; educación pública; escuela; pedagogía poscrítica

Abstract

The article presents the thesis that at the basis of the crisis of identity, mission, and function currently affecting the publicness of education systems

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional "Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices" celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033).

there is a deep erosion of substantive practices in the act of teaching, since the disappearance of these practices contributes decisively to eclipsing the democratizing and potentially liberating promises of school education. After introducing the main topics for exploration, a relation is established between the problems brought about by the mandate to innovate in education and its relationship with the crisis of transmission. The article goes on to explore the possibilities of bringing back the public part to education through the restoration of three core edifying teaching practices: conserving, passing on, and desiring.

Key words: teaching practices, public education, school, post-critical pedagogy.

Introducción

En este artículo desarrollo la idea de que en el centro de la crisis actual relativa al carácter público de la educación² se encuentra, en primer lugar, la afirmación de que las prácticas docentes³ deberían implicarse más en la transmisión y no tanto en la construcción y, en segundo lugar, que corresponde a los profesores convertirse en actores principales en el movimiento para garantizar la disponibilidad democratizadora del conocimiento. Sostengo que, para que la educación escolar sea pública, debe reafirmar su misión conservadora. Trataré de mostrar a qué tipo de conservadurismo me refiero y por qué creo que es un aspecto fundamental en el camino hacia la reparación de las promesas democratizadoras de la educación escolar. Esto se hará con un espíritu post-crítico y afirmativo⁴, y empleando vocabularios conservadores

² La crisis relativa al carácter público de la educación guarda relación con la amenaza a las mismas condiciones de su posibilidad. Este escenario crítico está impulsado por (i) las tendencias actuales de privatización y mercantilización, (ii) la diversificación de los agentes involucrados, y (iii) la incorporación de nuevos patrones en la gestión pública de la educación. Varias de estas amenazas se exploran exhaustivamente en un próximo volumen colectivo (Thoilliez y Manso (Eds.), 2022).

³ Entiendo las prácticas docentes en el sentido de una habilidad artesanal, como he discutido en otro lugar (Thoilliez, 2019a).

⁴ En los últimos años hemos visto un interés creciente en los enfoques post-críticos en la investigación educativa (Hodgson, Vlieghe y Zamojski 2017, 2018, 2020; Koopal, Vlieghe y Baets, 2020; Oliverio, 2019, 2020; Schildermans 2020; Schildermans, Vandenabeele y Vlieghe, 2019; Thoilliez 2019b, 2020a; Vlieghe y Zamojski 2019, 2020; Wortmann 2019, 2020). La poscrítica muestra una forma de escapar de la hermenéutica de sospecha, intelectualmente sofocante, al abrir más caminos de razonamiento afirmativos para el estudio de nuestros problemas. Las prácticas críticas de señalar lo

como ejercicio para reexaminar un conjunto de prácticas docentes que considero adecuadas para restablecer el carácter público de la educación y, más exactamente, los bienes comunes de la educación. Presento esto como un experimento para plantear “un argumento progresista para una idea conservadora” (Biesta, 2017). Aunque soy consciente de los riesgos de esta postura, creo no obstante que son el tipo de riesgos pedagógicos que deben tomarse dadas las condiciones actuales. Al final del artículo, se discute por qué vale la pena el riesgo de este paso experimental.

Siguiendo la obra de Higgins y Knight-Abowitz (2011), la educación es un bien público cuando (i) se financia total o parcialmente con dinero público; (ii) rinde cuentas a la Administración pública y al público general a través de un mecanismo de control establecido democráticamente relativo a su rendimiento; y (iii) se basa en la idea (y el ideal) de la educación como un bien común, en particular, como escolarización para todos. Prestaré especial atención al problema existente cuando, como ocurre actualmente, se dice que un sistema educativo es público y cumple los dos primeros criterios anteriores, pero se queda corto en un aspecto clave del tercero: la escuela deja de ser para todos si no logra redistribuir el conocimiento acumulado al olvidar las mismas prácticas docentes que lo hacen posible.

Vivimos en la época del imperativo de innovación, de cambio, de transformación para los colegios y sus profesores. Efectivamente, los profesores ayudan a otros a prepararse para el futuro, un futuro que es incierto en el mejor de los casos y, por tanto, impulsa a la actividad educativa a estar en constante movimiento atendiendo a ese futuro desconocido. Los sistemas están llamados a abordar, adaptar y preparar para el futuro de formas más amplias y mejores (Fernández Liria *et al.*, 2018; Gil-Cantero, 2018; Pérez-Rueda, 2021).

En mi opinión, esto causa un daño que va más allá del mero discurso al penetrar en las prácticas docentes alterando su capacidad de estar ancladas en el presente, su atención al pasado y su orientación indeterminada a un futuro abierto. Los sistemas educativos actuales viven inmersos en la *innovafilia*⁵, en la que la educación escolar se sobreidentifica, se *unilateraliza* en su orientación a una idea del futuro que, pese a la

que está mal deben complementarse con gestos poscríticos alternativos de cuidar lo que merece ser preservado. En el contexto español, este debate ha sido abordado recientemente (Ayuste y Trilla, 2020; Noguera, 2020; Mejía, 2020; Huarte, 2020; Pagès, 2020; Pallarés y Lozano, 2020).

⁵ Neologismo derivado de “tiempos innovafílicos” (Narodowski, 2018).

incapacidad de conocer lo que (el futuro) nos deparará o exigirá de nosotros, obliga a los colegios a hacer lo imposible para cumplir su promesa de “preparar para el futuro”. Las promesas democratizadoras y liberadoras de la educación escolar se cambian por la imposibilidad metafísica de la promesa de preparar para un futuro particular que, en realidad, es imposible conocer. En su lugar, el colegio *innovafílico* se convierte en un engaño en el que vivimos ciegos a los problemas y condiciones fundamentales del presente, en el que vivimos ajenos a un pasado cuya transmisión se considera inútil para los “retos del futuro”. Sin embargo, ese futuro está lejos de ser una cuestión abierta, sino que tiene que ver más con la necesidad de actualizar, de eliminar, borrar y demoler constantemente lo que tenemos para reemplazarlo, sustituirlo, cambiarlo por otra cosa. En dicho futuro, nada se preserva o se lega, y la educación se presenta como un mecanismo de aguante. Además, la enseñanza se produce en modo de supervivencia para sacar vivo al alumno del presente, y se le pide que se centre en el cambio por el cambio en sí mismo.

Construcción frente a transmisión

Independientemente de adónde conduzca la innovación, la transmisión que tiene lugar en la relación profesor-alumno sucumbe más fácilmente a una pseudoconstrucción autónoma y creativa del conocimiento. Si la restauración de la naturaleza pública de la educación implica, como sostengo aquí, continuar aspirando a la promesa democratizadora *pansofista* de todo el conocimiento para todos, el conocimiento no puede ser solo autoconstruido; también (y en primer lugar) debe ser transmitido. De hecho, creo que esto es lo que hacen muchos profesores, aunque sea de forma clandestina y periférica: el empeño por transmitir lo bueno y valioso de su conocimiento del mundo. Pero lo hacen furtivamente, apologeticamente, incluso con remordimientos. Por supuesto, aquí estoy pensando en la versión simplificada y plana del constructivismo. Creo que vale la pena estudiar las ideas de Piaget, Vygotsky o Brunner y reimaginarlas pedagógicamente. El problema con las teorías constructivistas en educación es cómo han sido traducidas a

prácticas docentes, y no cómo fueron formuladas originalmente, o las numerosas tentativas serias de materializarlas⁶.

Cuando sitúo transmisión frente a construcción, “transmisión” no debe confundirse con imposición. Propongo transmisión simplemente en el sentido de entregar un mensaje. Mi afirmación de la fuerte conexión entre enseñanza y transmisión (siempre que la enseñanza tenga que ver con la realización de la educación pública, con la puesta a disposición de los bienes comunes de la educación para todos) no implica que apunte a una metodología particular. La transmisión tiene que ver más con el reino de los motivos docentes, una materialización del tipo de amor por el mundo que lleva a muchos a la práctica de la enseñanza. Una razón para enseñar algo a alguien es tener un mensaje (idea, valor, descubrimiento, hecho, artefacto) y la necesidad, el deseo, la inclinación, incluso el ansia de entregárselo, de hacerlo público al compartirlo. La transmisión es un paso fundamental para que los profesores compartan el mundo con sus alumnos. Por lo tanto, “transmisión” aquí no debe confundirse con la idea de Freire de la educación bancaria, ni con una negación de la igualdad fundamental entre el alumno y el profesor (la diferencia es de posición, y no hay nada fundamental en las posiciones; son contextuales, intercambiables, temporales por definición). Esta aclaración de lo que quiero decir con “transmisión”, antes siquiera de intentar hacer algo con ella, es indicadora de la mala prensa que ha atesorado este término con el tiempo. Sin embargo, en sintonía con la postura restaurativa de este artículo, los viejos héroes malos de la historia reciente de la educación, como la “transmisión”, pueden merecer una reexaminación afirmativa.

En su fascinante reconstrucción de las causas que nos han llevado de una escuela de transmisión a una escuela de aprendizaje, Blais, Gauchet y Ottavi (2014) señalan cuatro fundamentos para el acto de transmisión. Su identificación puede ayudarnos a acotar la restauración que propongo iniciar a continuación. Para empezar, la transmisión está arraigada en nuestra condición temporal e histórica, puesto que “vive del peso de quienes nos preceden”. Esta condición se intensifica por el hecho de que, en el acto de aprender algo, estamos en deuda con aquellos que lo aprendieron antes que nosotros. Los profesores son portavoces de esos precedentes, y los mejores profesores son los que interpretan este

⁶ Las versiones popularizadas del constructivismo se encuentran también en la base de lo que Meirieu denominó la disputa contemporánea entre hiperpedagogos y antipedagogos (Meirieu, 2022).

papel de asimilación y restitución en mayor medida. En su campo de conocimiento, encarnan “la relación justa con el pasado, el dominio de su herencia que le permite añadir, inventar y romper con él siempre que sea necesario” (p. 104). La experiencia de saber algo, incluso en el proceso más individualizado que podamos imaginar, consiste en adquirir algo que otros ya poseen. “Siempre existe *objetivamente* transmisión” (ídem.). El segundo fundamento de la transmisión puede hallarse en la naturaleza irreductiblemente misteriosa del conocimiento que implica la naturaleza irreductiblemente iniciática de su comunicación. El acceso a elementos de conocimiento cada vez más sofisticados requiere la transmisión previa de su lenguaje (ya sea literario, histórico, matemático, científico, etc.). En contraste, vivimos en una época de descalificación de “todo tipo de conocimiento que implica dependencia hacia lo saberes, revalorizando en cambio aquellos que se supone los individuos son capaces de apropiarse por sí mismos a través de sus capacidades racionales” (p. 107). El tercer fundamento de la transmisión se encuentra en la dimensión personal del conocimiento. Este fundamento es también el “hogar de su dificultad en tanto que arte” (p. 108). No importa cuánta curiosidad tenga uno hacia un campo de conocimiento, debe estar acompañado por otro para afrontar la aprensión que le espera en un camino lleno de dificultades. Este acompañamiento no se reduce a proporcionar una información o habilidad particulares; consiste más bien en “exorcizar los afectos contrarios y liberar aquellos que lo hagan avanzar, empezando por el placer de pensar” (p. 109). Es un acompañamiento en el camino desde el deseo de conocer al deseo de estudiar y aprender. El cuarto y quinto fundamentos son la dimensión simbólica de la adquisición de conocimiento en sí misma. Los profesores hacen esta dimensión palpable, ya sea a través “del poder de la palabra, del papel de la donación o de la inserción en un linaje” (p. 110). El aprendizaje es siempre recepción, no importa lo autónomo que sea –incluso cuando aprendemos por nuestra cuenta–, ya que recogemos los frutos del conocimiento que otros conquistaron, establecieron o desarrollaron. El conocimiento estaría hecho para darlo, porque en definitiva no le pertenece a nadie. En cambio, es el resultado de una obra colectiva destinada a prolongarse en el tiempo, que crea un vínculo particular de cercanía entre sus participantes.

En un contexto en el que el precio es el futuro, el individuo y la utilidad profesional del conocimiento, es fácil entender por qué la educación escolar tiende a ignorar los cuatro fundamentos discutidos.

Sin embargo, el precio de esta ignorancia es que el aprendiz autónomo eclipsa el siempre necesario movimiento de transmisión. A continuación, en contraste con la *unilateralización* de la escuela que mira al futuro, consumida en procesos de innovación y cambio, propongo recuperar las promesas democratizadoras y potencialmente liberadoras de la educación escolar, revisando las siguientes prácticas docentes de inspiración poscrítica: conservar, legar, desejar. Revisitando movimientos productivos como herramientas de resistencia creativa para devolver lo “público” a la educación escolar.

Conservar

Tal como señaló Hannah Arendt (1961), la educación consiste en la transmisión intergeneracional de lo que vale la pena conservar en nuestro mundo. Desde este punto de vista, las prácticas docentes en los colegios son principal y mayoritariamente una empresa conservadora. Este es uno de los principios clave del *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy* (Manifiesto por una pedagogía poscrítica) (Hodgson, *et al.*, 2017, 2018, 2020). Si podemos trascender, o suspender momentáneamente, el paradigma crítico y sus cadenas intelectuales, abrimos caminos de pensamiento que pueden restaurar las promesas de la educación cuidando sus prácticas de conservación. El cultivo de esta práctica es tan poco frecuente en los colegios que, paradójicamente, como veremos, es fuera de los edificios escolares donde pueden encontrarse razones para restaurarla en un estilo edificante.

Cuando trata con la naturaleza, el mundo occidental tiende a relacionarse con ella en términos conservacionistas (y clasificatorios). Algunos ejemplos de esto incluyen el patrocinio de exploraciones científicas y la creación y el mantenimiento de museos y colecciones de ciencia. El Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid, adscrito actualmente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España, es un caso ejemplar. A pesar de su modesta financiación en comparación con otros museos similares en otras grandes ciudades, ofrece algo bastante extraordinario: una justificación pública y una explicación de su propia existencia. El razonamiento del museo acerca de sus propósitos conservacionistas se estructura en torno a los siguientes

principios generales⁷: (i) El principio ético: La probabilidad de la vida es ínfima. De momento sólo 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 sólo por eso, porque existe (y por salvar la proeza). (ii) El principio estético: Se dice “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 sólo por eso, porque toda especie forma parte de la belleza, que todas merecen salvarse. (iii) El principio de complementariedad: Las especies no son entes asilados, 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. (iv) 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). (v) 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. (vi) 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 sólo porque es mejor conocer las cosas que desconocerlas. El instinto ancestral de adquirir conocimiento ha permitido el avance de la civilización humana. Por otro

⁷ La riqueza de pensamiento ofrecida en esta declaración de siete principios me ha llevado a utilizarla recientemente en otro lugar, aunque con otros fines (Thoilliez, 2020b, 29-30).

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. (vii) 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 en la base de 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.

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. El punto crucial es que los colegios y los museos comparten una misión pública similar 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. Sin embargo, esto es precisamente lo que los colegios están haciendo cada vez en menor medida, y cuando lo hacen, ya no cumplen su papel “público”. No obstante, una práctica docente que trate de cumplir las promesas democráticas de la escolarización implicaría un compromiso conservacionista con los objetos culturales que conforman el currículo y los rituales diarios de la vida en el aula durante el año escolar.

En comparación con un museo, los colegios presentan asimismo varias particularidades que resaltan la dimensión conservadora de las prácticas docentes. Prestarles atención puede ayudarnos a determinar algunas de las particularidades de la naturaleza conservadora de las prácticas docentes. Entre estas elocuentes diferencias se incluyen las siguientes: al contrario que los museos, con sus vínculos con las atracciones culturales y el turismo, el colegio no es algo que se visite, sino un lugar de asistencia generalmente obligatoria, al menos desde hace un buen número de años (y el profesor es un guardián que espera y comprueba diariamente que su grupo de alumnos se conserva intacto); los contenidos de un museo se muestran al público con fines de difusión, mientras que el objetivo del colegio es fundamentalmente la alfabetización (y el profesor es aquel que, de un año al siguiente, conserva las claves que requieren su traducción); el museo es también un lugar público, que uno visita o por donde pasa de

vez en cuando, mientras que el colegio es un destino temporal habitado diariamente durante varias horas, y sus aulas se convierten en espacios intermedios a medio camino entre lo público y lo privado (y el profesor es el principal responsable de mantenerlos en un estado reconocible por todos); el anonimato del visitante inesperado del museo no tiene equivalente en los colegios, donde todo el mundo es alguien, todo el mundo es conocido y esperado (y el profesor es el anfitrión diario de una potencial celebración, con su nombre en una lista guardada).

Legar

La conservación tiene bienes internos y externos que la declaración del Museo de Ciencias nos puede ayudar a identificar. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, especialmente en el sentido educativo explorado aquí, la conservación pierde su relevancia si no se acompaña de la posibilidad de entregar, de legar a otros. Y pierde aún más su sentido sin la renovación potencial por parte de las nuevas generaciones y el llamamiento a la responsabilidad que representa (Arendt, 1961). El hecho de que haya una nueva generación por venir es lo que motiva a la generación anterior a guardar lo que considera valioso. La razón por la que se conservan las cosas es que pueden legarse a los recién llegados con todo su potencial de renovación⁸. Las obras del filósofo francés Françoise-Xavier Bellamy son particularmente esclarecedoras a la hora de considerar “legar” como una práctica docente clave que pone los bienes comunes de la educación a disposición de todos⁹.

Las reflexiones de Bellamy parten de su experiencia como aspirante a profesor de filosofía de secundaria en la formación de la IUMF, donde se le informó de que no hay nada que transmitir, ya que, con la transmisión, el profesor solo ayuda a la élite a reproducirse mediante el ejercicio

⁸ Vlieghe y Zamojsky formularon esta idea de la siguiente manera: “Un encuentro intergeneracional durante el cual la generación actual pasa el ‘viejo’ mundo a los recién llegados; por amor a nuestro mundo común, pero también por amor a la nueva generación. A su vez, esto brinda la oportunidad de traer nuevos comienzos a este mundo” (2019, p. 11). La obra seminal de Fernando Bárcena sobre la natalidad de Arendt se encuentra también en el trasfondo de mi propio interés por este motivo pedagógico arendtiano particular (Bárcena, 2007).

⁹ Debido a las limitaciones de espacio, me centraré en su aclamado libro *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*. No obstante, las ideas contenidas en su *Demeure. Pour échapper à l'ère du mouvement perpétuel* son también de gran interés (Bellamy, 2020). Para una revisión actualizada de sus propias posturas, véase Bellamy (2021).

de violencia simbólica en alumnos no familiarizados con el lenguaje escolar. A su desconcierto inicial le siguió una búsqueda de motivos para continuar enseñando a sus alumnos. A esto se añadió una clara conciencia de que los errores colectivos cometidos en educación son, por su propia naturaleza, de una escala diferente a los de otras empresas colectivas. Y la comprensión de que, si lo que debe hacerse en cuestiones educativas no se hace o se comete un error, compensarlo o rectificarlo puede ser imposible: “el saber que no ha sido enseñado, las referencias que no han sido dadas, ¿quién las reinventará?” (Bellamy, 2014, p. 160). Bellamy añade que el patrimonio cultural “solo se protege cuando se comparte” (ídem). La posibilidad de un legado público que hace posible la educación escolar hace de la herencia cultural una “una herencia viva, abierta a una multiplicación infinita, la vuelve también infinitamente frágil; nuestro patrimonio muere cuando no se transmite. Nuestra cultura y, con ella, nuestra propia humanidad, morirán por nuestra ingratitud” (ídem). No obstante, esta advertencia va acompañada de un análisis minucioso, porque, como Bellamy señala, el despertar contemporáneo de la responsabilidad social de la transmisión es “el resultado de un trabajo mediado, duradero y explícito” (p. 26). A la cabeza de este trabajo se encuentran los intelectuales (y la reverberación del eco de sus obras) Descartes, Rousseau y Bourdieu. El pecado original de los tres acusados sería el de la transmisión, y cada uno de ellos añade una esfera diferente pero acumulativa de culpa.

Comenzando por Descartes, la transmisión sería un defecto en el razonamiento: con treinta y ocho años, Descartes, un estudiante desilusionado según se describe a sí mismo en las primeras páginas de su *Discours*, en todas sus horas de estudio y lecciones recibidas no ha encontrado nada más que “un farrago de doctrinas oscuras, complicadas e inciertas. Ninguna de entre ellas consigue su adhesión, ninguna consigue realmente zanjar la confusión que reina en el orden del pensamiento” (Bellamy, 2014, p. 31). Los libros son promesas nunca cumplidas y una enfermedad peligrosa que deforma la naturaleza humana. Lo único que queda es volver a la luz natural de la razón: “Elijamos totalmente solos nuestro propio camino. Solo las ideas que nuestra razón haya producido por sí mismas serán claras y distintas y, por ello, indudables” (p. 35). Descartes hace un llamamiento al hombre moderno para que siga sus pasos en la destrucción interior de “los sedimentos de la tradición para reemplazarlos por la obra ordenada de la razón” (p. 37).

No debe recibirse nada del pasado; toda herencia debe ser rechazada, rehusada. Posteriormente, Rousseau ahondó en la cadena de transmisión al romantizar el estado natural del ser humano, incontaminado por la cultura, el ser humano inculto como un paraíso natural perdido, anhelado y buscado. En consecuencia, “los únicos responsables de nuestra desgracia somos nosotros mismos, es nuestra cultura, de la que deberíamos deshacernos para volver a encontrar, por fin, el sentido de la naturaleza” (p. 51). De este modo, el proyecto educativo de Rousseau implica garantizar la soledad y el máximo control de cualquier influencia y tentación reflexiva que pueda cernirse sobre él. Lo mejor sería “no enseñar nada a los niños, guardarían la inocencia que envidiamos en ellos” (p. 53) y, por tanto, el tutor debe parecerse lo menos posible a un padre: “Más vale la pureza de la ignorancia que la alienación de la transmisión” (p. 56). Rousseau también criticó la figura simbólica por excelencia de la transmisión: los libros (que es el motivo por el que Rousseau tuvo tan poco contacto con ellos al final de su educación). Los libros “nos alejan de la experiencia directamente vivida y nos hacen entrar en la abstracción de un discurso desligado de lo real” (p. 62). La libertad, que solo es posible en un estado natural de ignorancia, se ve amenazada por el contacto con la palabra escrita. Puesto que el contacto con los libros y la cultura que comunican no beneficia de ninguna manera al niño, surge la pregunta de quién es realmente el beneficiario de la transmisión. Esto es lo que busca la obra de nuestro tercer acusado en la breve historia intelectual del desprecio por el patrimonio cultural. Bourdieu sostiene que la cultura es arbitraria y “sirve, enteramente, para aprender a hacer distinciones” (p. 71). Estas distinciones solo son buenas para diferenciar y crear jerarquías, para reproducir y legitimar desigualdades, como una especie de patrimonio cultural reproducido en la escuela que las convierte en aparatos de violencia. “La escuela es elimina, expulsa, encierra. Pero es violenta especialmente porque no se contenta con condenar: además, exige al condenado que consienta su condenación” (p. 77). A Bourdieu también le preocupa el mecanismo ficticio de las escuelas, el ejercicio de la formación escolar a la que están sujetos los alumnos. Esto le llevó a invocar una pedagogía racional para la preparación para el mercado laboral, para dejar de ser un alumno lo antes posible. En la medida en que la escuela hace creer erróneamente a los alumnos que la cultura que transmite tiene algún valor en sí misma, “priva así a los estudiantes desfavorecidos de la lucidez pragmática que

les permitiría comprender la realidad concreta de la competencia escolar y adoptar estrategias más eficaces” (p. 80) que los preparen “para el combate por el capital económico” (p. 81). Este modelo teórico encierra al profesor que trata de enseñar, transmitir conocimiento, ganar autoridad y calificar a sus alumnos en la desesperanza de la culpa sin posibilidad de redención, sin escapatoria: un instrumento eterno de reproducción de desigualdades sin un fin posible, un sirviente del aparato de violencia (escolar) en el que encaja simplemente como un tornillo más. El profesor, desposeído de su capacidad de legar, es empujado a salir rápidamente por la puerta de atrás del aula.

Desear

Cualquiera que haya heredado bienes materiales sabe que hay un momento muy concreto en el que uno puede aceptar la herencia o rechazarla. Aceptar la herencia implica asimismo asumir las deudas, como un gesto definitivo de responsabilidad y amor intergeneracionales¹⁰. Esto solo puede ocurrir si hay un despertar de un deseo anterior: el deseo de legar y el deseo de recibir. Las herencias no se aceptan por un mandato oficial; se asumen cuando se aceptan. No hay garantías. Hay que inyectarles el deseo de posesión. Para avanzar en la práctica de desear (de despertar el deseo), recorro al psicoanalista italiano Massimo Recalcati y su redescipción de la “erótica de la enseñanza” que, según insiste, incluso hoy en día es posible.

A través de la lente del psicoanálisis, aborda el declive actual en la transmisión de conocimiento y analiza el papel que el profesor puede y debe desempeñar en el milagroso encuentro en la clase. La tesis principal de su libro es que “lo que perdura de la Escuela es el papel insustituible del enseñante”, cuya función es “abrir al sujeto a la cultura” haciendo posible “el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento” (Recalcati, 2016, p. 14). La lógica del mercado en el neoliberalismo establece un imperativo de disfrute que demanda inmediatez, en lugar de la satisfacción pospuesta del deseo (sublimación) sobre la que se ha construido nuestra cultura. Y todo esto se hace “en nombre de una

¹⁰ Sobre la posibilidad de que nuestras invitaciones educativas para compartir el mundo se vean rechazadas, véase Thoilliez (2020a), y Thoilliez y Wortmann (2021).

pedagogía neoliberal que reduce la Escuela a una empresa que tiene como objetivo producir habilidades eficientes y adecuadas para su propio sistema” (p. 21). Tal como Lacan diagnosticó, ha habido una disminución de la función paterna. La Ley ha cedido ante una lógica de oferta y demanda que deja los símbolos encallados en los lejanos extremos imaginarios. Los padres renuncian a su papel, que solía estar junto al del profesor, y se ponen del lado de sus hijos contra los profesores desde la ansiedad de la paternidad. El problema de la Escuela “no es la mirada panóptica del vigilante que identifica y reprime, castigando las diferencias subjetivas del ideal normativo que se exige reproducir, sino más bien su dramática evaporación, el riesgo de extinción en el que se halla. Es el mismo proceso que afecta a la figura paterna” (p. 19). Y esto, arguye Recalcati, causa una ruptura de lo simbólico: una ruptura en la cadena de transmisión entre generaciones. A la precariedad social y económica de quienes deben mantener esta transmisión se suma ahora la precariedad de su situación simbólica. La palabra del profesor no adquiere peso y se sustituye por la cacofonía de sistemas multimedia, teléfonos móviles y distintos dispositivos a los que los alumnos están continuamente conectados. Recalcati lo llama “totalitarismo blando, narcotizador o excitante, que reduce el pensamiento crítico aprovechando la función hipnótica ejercida por los objetos de goce que han invadido la vida de nuestros jóvenes” (p. 22). No hay texto, ni esfuerzo por desentrañarlo, solo fragmentos aplicables inconexos. Hoy en día es difícil mantener el deseo del profesor sobre la base de su propia palabra.

De modo análogo, para que haya un alumno, debe haber un deseo de conocimiento. “Sin el deseo de conocer no hay posibilidad de aprendizaje subjetivo del conocimiento; sin transferencia, sin éxtasis, sin erotización, no hay posibilidad de un conocimiento conectado con la vida, capaz de abrir puertas, ventanas, mundos” (Recalcati, 2016, p. 43). Y para que este deseo exista, un requisito previo es alejarse de la lengua materna, abandonar el seno familiar que facilita o impide la separación. Esta es la única forma de emprender vuelo a otros horizontes más allá del incesto y el autoerotismo. En el sujeto dispuesto a aprender, el exilio de la Cosa ya ha tenido lugar. En él, los objetos familiares se han visto afectados por el mandato de la Ley, y de este modo, su vida puede volverse hacia otros mundos y otras actividades libidinosas. “En el caso de los docentes, ya no se trata de perseguir el ideal de maestro-amo capaz de pronunciar la última palabra sobre el sentido de la vida, sino el del maestro-testimonio

que sabe abrir mundos a través del poder erótico de la palabra y del saber que ésta saba vivificar” (p. 45). Por su propia naturaleza, la escuela obligatoria no mata el deseo, pero separa al sujeto de la familia, de la incestuosa constelación del deseo, para socializarlo y ampliar sus horizontes más y más. Y así, librándose de la Cosa, el sujeto despojando encuentra una palabra, rebotante de deseo, que lo sostiene entre todos los demás. “La Escuela obligatoria marca el necesario alejamiento del sujeto de su familia y su posible encuentro con otros mundos: es la obligación del exilio, de la transición de la lengua madre a la lengua del alfabeto o a otras lenguas” (p. 78).

Por tanto, durante la hora de clase, los deseos se entrecruzan; el deseo de enseñar y el deseo de aprender, el deseo de transmitir un legado, de recrearlo, y el deseo de recibir un mundo fundacional que orienta el deseo en lugar de simplemente informar o reformular lo que ya se conoce *ad nauseam*. Sin deseo no hay transmisión, solo imposición. Y la imposición no despierta el deseo en sí mismo hacia el objeto impuesto, sino solo incompreensión y un deseo de huir. De este modo, como sostiene Recalcati, para que haya un aprendiz debe haber un erotismo de la palabra, un deseo apasionado por el objeto en cuestión que sirve para transmitir conocimiento. La hora de clase no es un almacén o un vehículo de información, sino un lugar de encuentro que convierte la palabra en un evento. Hoy en día, esa palabra formativa se trivializa; pierde la fuerza del deseo de enseñar. Está demasiado reducido y aislado para desentrañar la palabra del profesor. “Los verdaderos maestros no son los que nos han llenado la cabeza con un saber preconstruido y, por lo tanto, ya muerto, sino los que han practicado en él algunos agujeros para contribuir a suscitar un nuevo deseo de conocer” (Recalcati, 2016, p. 122). En contraste con la Escuela de Edipo, desaparecida tras los golpes de las revueltas de mayo de 1968, y la Escuela de Narciso, definida por la ausencia del padre, ahora nos enfrentamos a la posibilidad de reconstruir una Escuela de Telémaco que restablezca la diferencia generacional y la función del profesor como una figura central en el proceso de erotizar el mundo a través de las palabras. “La clase genera cuerpos eróticos de los objetos del saber, pero su efecto se extiende más allá del saber generando libros de los cuerpos, transformando el cuerpo de la amada en un libro” (p. 96). De hecho, la enseñanza consiste en persuadir al sujeto para que salga de sí mismo, hacer sus propias preguntas y marcar su propio rumbo desde el que puede ocupar un destino en el legado.

El gesto del profesor es el gesto del que sabe cómo “convertir los libros en cuerpos eróticos, que sabe transformar el saber en un objeto que causa el deseo, actúa ensanchando el horizonte del mundo, transporta la vida a otros lugares, más allá de lo ya visto o ya conocido” (p. 98). Este erotismo de la palabra, este amor por la enseñanza que abre al sujeto al deseo, produce encuentros afortunados y permite la generación y apertura de horizontes culturales así como la transferencia de un lugar para la palabra más personal e íntima.

¿Vale la pena correr el riesgo? Vocabularios conservadores para una idea progresista de la educación pública

Las prácticas que he redescrito en este artículo no deben entenderse de ninguna manera como una denuncia o una reivindicación (Thoilliez 2019a; Masschelein y Simons, 2013). Las ofrezco más bien en el sentido de redescubrimiento (Biesta, 2017; Thoilliez, 2019a): de reanudar estas prácticas, resituirlas en el centro de la enseñanza, en un sentido edificante rortyano, entendido como el esfuerzo de “estudiar nuestros problemas para entender mejor nuestras presentes circunstancias y crear descripciones que puedan ayudarnos en el camino de exploración para superar nuestras dificultades actuales” (Thoilliez, 2020a). Además, tienen un potencial restaurador, en el sentido de revitalizar la labor educativa de los profesores.

Al comparar museos y colegios para tratar la práctica de conservación en la tercera sección, me he sentido inclinada a presentar los segundos como un lugar más seguro que los primeros, pero esto no implica en absoluto que los colegios estén exentos de peligros. Por ejemplo, un museo puede ser un lugar seguro para encontrarte con alguien a quien no conoces bien, pero los colegios pueden ser el lugar muy inseguro donde un niño se encuentra con un compañero que lo acosa diariamente (y donde el profesor puede estar ciego a todo ese sufrimiento)¹¹. Tanto los museos como los colegios comparten críticas sobre cómo se originaron, cómo reproducen relaciones de poder y cómo tratan con el pasado y

¹¹ En un artículo anterior, exploré la posibilidad de que tengan lugar prácticas corrosivas y cosificadoras en los entornos escolares, como lado oscuro de su naturaleza democratizadora tal como la defiende Dewey (Thoilliez, 2019c).

con la novedad. Son, en muchos aspectos, instituciones ambivalentes. Su naturaleza cuestionable (en el sentido de que están abiertas a debate, su naturaleza se compone de preguntas) es lo que las hace tan interesantes. Y, volviendo al punto discutido aquí, hay algo valioso en la orientación pública de su misión conservadora. No obstante, esto no las convierte en instituciones menos adecuadas para –o menos necesitadas de– renegociaciones continuas. Más bien lo contrario. En el caso de los colegios, estas renegociaciones tienen lugar en la siguiente práctica docente que se ha abordado: legar.

Al igual que sucede en cualquier colección de argumentos, hay una tendencia a hacer que algo complicado parezca más sencillo. Desde luego, hay algo de esa cómoda linealidad en la reconstrucción de Bellamy de la triada Descartes-Rousseau-Bourdieu presentada en la cuarta sección. Es cierto que plantea algunos problemas, como su excesivo afrancesamiento, y el hecho de que el propio Bellamy es un ejemplo de lo que Arendt insistía que no debía hacerse: mezclar vocabularios conservadores que encajan bien con la necesidad de restauración de la educación y usarlos con fines políticos. Fue profesor de filosofía, pero ahora es un político profesional en el Parlamento Europeo (integrado en el Grupo del Partido Popular Europeo). No obstante, el arriesgado ejercicio intelectual de utilizar viejos nombres para reimaginar nuevas formas de pensar en el carácter público de la educación es lo que ha hecho que este experimento valiera la pena. A través de la obra de Bellamy se ha argumentado que el constructivismo (en el sentido plano al que aludí en la segunda sección), que sueña con que los niños autoconstruyan el conocimiento desde sus propios intereses, la negación como una influencia adulta perjudicial en el niño, y la aspiración de que la escuela abandone sus ejercicios de formación en la cultura elitista para centrarse, en cambio, en la preparación de competencias para el mundo de la producción real de trabajo, tienen sus apoyos filosóficos en, respectivamente, los orígenes racionalistas de la modernidad, el proyecto de la ciudadanía ilustrada y la afirmación de la capitalización y la jerarquía sospechosamente elitistas de la cultura tal como se transmite en los colegios. El fenómeno de la *innovafilia* y el eclipse de la transmisión que amenaza “lo público” de la educación escolar tal como se describe en la sección 1 comenzaron con el proyecto supuestamente progresista¹² de la modernidad. Conservar y

¹² “El progresismo es una tensión hacia el futuro, y está conforme con su propia esencia que no

legar podrían readaptarse como prácticas docentes con el potencial de restaurar el “carácter público” de la educación.

El deseo, tratado en la quinta sección, es el tercer vértice de mi experimento de restauración. Aunque me he centrado en la descripción de Recalcati, él no es el primero y desde luego no será el último en discutir la compleja relación entre educación y erotismo desde una perspectiva psicoanalítica. Las obras de Deborah Britzman, Sharon Todd o Ewa Plonowska Ziarek, aunque no se examinan en el presente artículo, merecen un examen exhaustivo de todo aquel que busque la plena comprensión de una ética pospsicoanalítica en educación. Sin embargo, la orientación más conservadora del enfoque de Recalcati hace su obra más apropiada para el tipo de argumento que he intentado articular en este artículo. En otro orden de cosas, también debe reconocerse que la insistencia de Recalcati en despertar el deseo de saber del alumno se asemeja a las demandas de potenciar la motivación del alumno para aprender. Pero eso no es lo que Recalcati trata de hacer. Tal como Biesta lo ha expresado recientemente, “el reto de intentar vivir la propia vida de una manera adulta, es decir, no corriendo tras los propios deseos, sino volviendo constantemente a la cuestión de si lo que uno encuentra en su interior como deseo es lo que uno debería desear” (2022, p. 100). De igual modo, para Recalcati no se trata solo de desear como tal, sino de lo que el profesor presenta como deseable, de cómo el profesor encarna la palabra para que sea deseado por el alumno. Recalcati nos advierte acerca de la desaparición de la palabra, para recordarnos la esperanza de que no es demasiado tarde para asumir el deseo. El deseo de conocimiento puede interiorizarse como un valor personal, en la medida en que sea una verdadera recreación vital de lo que se recibe.

La reivindicación de vocabularios conservadores para restaurar el carácter público de la educación de un modo edificante es indudablemente un experimento arriesgado: el anhelo de una escuela idealizada del pasado (que nunca existió), el tradicionalismo educativo según el cual cualquier tiempo escolar pasado fue mejor, la romantización de las situaciones educativas a través de una interacción imaginaria y pacífica

conoce ningún punto de llegada que pueda poner fin a su movimiento. Nunca cesará de mirar a lo real como lo que hay que superar y, por eso mismo, como lo que hay que despreciar. Cualquier innovación, hasta la más reciente, es rápidamente desdeñada por el solo hecho de que ella ya es real y no sigue siendo una promesa. Cuanto más se acelera el ritmo del progreso técnico, más acelera con él esta renuncia real” (Bellamy, 2020, p. 81). Véase también Bellamy (2021).

de profesor-alumno-contenido. O incluso el riesgo de convertirse en un “cazafantasmas de lo escolar” (p. 61), tal como lo formula Narodowski (2021) en su ataque escéptico y vigoroso de las narrativas actuales sobre el pasado y el futuro de los colegios. Sin embargo, precisamente porque el riesgo de extinción de los colegios tal como los conocemos es tan real, precisamente porque el carácter público de la educación está al borde de la desaparición, ahora es el momento adecuado para asumir riesgos reales y reimaginar una manera en la que los bienes de la educación sigan siendo públicos a través de la enseñanza y la escolarización. El riesgo que afrontan las tres prácticas planteadas es su degradación en el camino de un conservadurismo nostálgico y temeroso. Este es el motivo por el que deben practicarse, al tiempo que, a nivel político, se evitan posturas de miedo al futuro y rechazo del presente, fingiendo el amor por el pasado. Conservar, legar y desear son prácticas docentes capaces de hacer avanzar el conservacionismo educativo creativo, evitando al mismo tiempo el conservadurismo político regresivo. Teniendo en cuenta este conjunto de prácticas, los profesores pueden desarrollar un tipo de labor educativa que no es ajena a los problemas del presente y que está lejos de tener miedo del futuro o de lo que está por venir. En cambio, deberían practicar la enseñanza como una expresión de verdadero amor por el pasado, de cuidado real del presente, y de un espíritu lleno de esperanza por las posibilidades futuras que encarnan las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1961). *The crisis in education. In Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: The Viking Press.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica'. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 25-36. <https://doi.org/10.14201/teri.22384>
- Bárcena, F. (2007). *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bellamy, F. X. (2014). *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*. Paris: Plon.

- Bellamy, F. X. (2020). *Demeure. Pour échapper à l'ère du mouvement perpétuel*. Paris: Flammarion.
- Bellamy, F.-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>.
- Blais, M. C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris: Stock.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education. Reconnecting School and Society*. Leiden: Brill | Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004401105>
- Biesta, G. (2022). *World-Centered Education. A View for the Present*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2018). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Gil-Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Higgins, C. y Abowitz, K. K. (2011). What makes a public school public? A framework for evaluating the civic substance of schooling. *Educational Theory*, 61, 4, 365-380. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00409.x>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. London: 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. (2020). 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>
- Huarte, R. (2020). Sobre el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica': problemas de traducción a otras tradiciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 81-94. <https://doi.org/10.14201/teri.22742>

- Koopal, W. J., Vlieghe, J. y Baets, T. (2020). Mahler Is a DJ: Reconducting Classical Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(2), 220-238. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.2.07>
- Masschelein, J. and Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. E-ducation Culture and Society Pub.: Leuven
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 51-63. <https://doi.org/10.14201/teri.22718>
- Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63. <https://doi.org/10.14201/teri.25136>
- Narodowski, M. (2018). Educación: Innovación, variación y gambeta. *Ideas Pansophianas*. Retrieved from <https://goo.gl/EEwzXb>
- Noguera, C. E. (2020). Ni crítica ni post-crítica: por una pedagogía sin atributos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 37-50. <https://doi.org/10.14201/teri.22485>
- 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
- 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>
- Pagès, A. (2020). Debilidades hermenéuticas y educación post-crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 95-106. <https://doi.org/10.14201/teri.22379>
- Pallarès, M., and Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' 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-Rueda, A. I. (2021). *La educación libertaria en un contexto neoliberal: dilemas, desafíos y aportaciones*. PhD Dissertation. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/695913>
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Giulio Einaudi editore.

- Schildermans, H., Vandenabeele, J. y Vlieghe, J. (2019). Prácticas de estudio y la creación de un mundo en común. Desvelando las dinámicas educativas de una iniciativa de agricultura urbana. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teri.21199>
- 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: 1 peligro, 2 reacciones, 1 propuesta. En, E. S. Vila, J. E. Sierra y V. M. Martín (Coords.) *Teoría de la Educación: Docencia e Investigación* (pp. 19-34). Málaga: Editorial GEU.
- Thoilliez, B. (2019a). The Craft, Practice, and Possibility of Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 555-562. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09669-w>
- Thoilliez, B. (2019b). 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. (2019c). Dewey in Transition: Towards a Pragmatist Ethics of Recognition in Schools. *Journal of Philosophy of Education*, 53(4), 759-772. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12401>
- Thoilliez, B. & Manso, J. (Eds.) (2022). *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* Síntesis [in press].
- Thoilliez, B., & Wortmann, K. (2021). "Intergenerational Failures. When the gift of education gets rejected". Paper. Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie: Generation und Weitergabe Zwischen Erbe und Zukunft. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Online. 20-23/09/2021.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Earth-bound study as a post-critical response to the corona-crisis. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.5
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. London/ New 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

Información de contacto: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Calle Francisco Tomás y Valiente, núm. 3, despacho. I-307 - 28049, Madrid. E-mail: bianca.thoilliez@uam.es

La apuesta Pascaliana de los profesores. La locura razonable de la educación como un bien común¹

The teachers' Pascalian wager. The reasonable folly of education as a public good

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-525

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli Federico II

Resumen

El presente artículo investiga la idea del profesor como funcionario público y, en esta capacidad, como el principal vehículo para la defensa de la educación como un bien común y público en la época del segundo cercamiento, dominado por una feroz privatización. Entrelazando filosofía política y teoría educativa, explora en primer lugar las nociones de lo común y lo público y su importancia en el campo de la educación, y a continuación reconstruye el concepto de “funcionarios públicos” a través de una reelaboración de varios principios deweyanos a fin de mostrar su papel como promotores de los bienes públicos. Se argumenta que, para los profesores, ser un funcionario público (en el sentido elaborado aquí) no es una condición sociológica, sino un rasgo constitutivo de su práctica profesional y un elemento esencial de su centro moral. En consecuencia, ante el declive de lo público y los retos engendrados por el movimiento global de reforma educativa contemporáneo con una matriz neoliberal, debe recuperarse esta manera de ser contra cualquier desmoralización, aunque sea en forma de una apuesta de Pascal a favor de la locura razonable de la educación como un bien común.

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

Palabras clave: docentes, educación pública, funcionario público, Dewey, Pascal.

Abstract

The present paper investigates the idea of the teacher qua public official and, in this capacity, as the major vehicle for the defence of education as a public and common good in the era of the second enclosure, dominated by raging privatization. Interweaving political philosophy and educational theory, it first explores the notions of the commons and the public and their significance for the field of education and then it reconstructs the concept of “public officials” through a re-elaboration of some Deweyan tenets in order to show their role as promoters of public goods. It is argued that for teachers being a public official (in the meaning here elaborated) is not a sociological condition but a constitutive trait of their professional practice and an essential element of their moral centre. Accordingly, in the face of the decline of the public and the challenges engendered by the contemporary global educational reform movement with a neoliberal matrix, this way of being needs to be reclaimed against any demoralization, be it in the form of a Pascalian wager in favour of the reasonable folly of education as a public good.

Key words: teachers, public education, public officials, Dewey, Pascal.

Introducción

En cierto sentido, el presente artículo expone una tesis muy simple, a saber, una reivindicación de la importancia de los profesores como *servidores públicos* (o *funcionarios*, como prefiero decir por motivos que se aclararán a continuación) como una forma privilegiada de abordar el tema cadente de la defensa del principio de la “educación como un bien público y común”, haciendo referencia a la declaración del Objetivo 1 del proyecto *#LobbyingTeachers* (véase <https://lobbyingteachers.com/elproyecto/>).

Obviamente, la defensa de la enseñanza como “servicio público” no es nueva en el debate educativo. En este artículo, el argumento se desarrollará inicialmente en la intersección entre teoría educativa y filosofía política.

Hay tres motivos que justifican este planteamiento: en primer lugar, como se ha mencionado, una referencia a y una interconexión constante con el tema central del proyecto *#LobbyingTeachers* subyace a la presente reflexión, y cabe señalar que tanto el nombre del proyecto como la especificación de sus propósitos insisten en una plataforma conceptual que entrelaza los vocabularios educativo y político.

En segundo lugar, no se trata de una mera curiosidad estilística, sino de algo que debe valorarse a un nivel teórico: tal como Axel Honneth (2012; véase también Oliverio, 2018) destacó contundentemente, el desacoplamiento contemporáneo de la filosofía política y la teoría educativa no solo interrumpió la tradición moderna (desde Kant hasta Durkheim y Dewey) que entrelazaba las dos dimensiones, sino que ha tenido como consecuencia un empobrecimiento de la propia teoría de la democracia. Aunque Honneth se centra en la educación de las nuevas generaciones como un aspecto clave para cultivar la “capacidad de cooperación y autoiniciativa moral” que es crucial para “la acción común en la autodeterminación democrática” (Honneth, 2012, p. 430), en el contexto de este artículo, el diálogo entre los dos tipos de discurso² concernirá a las nociones de “lo común” y “lo público” en la forma en que son (o pueden ser) apropiadas en teoría educativa³.

De hecho –y este es el tercer motivo–, al hablar de la “educación como un bien público y común”, el Objetivo 1 mencionado postula una especie de hendíadis conceptual (público y común) que, teniendo en cuenta los debates en filosofía política, en absoluto debe darse por sentada. No obstante, esta observación no implica negar la utilidad de la hendíadis conceptual, sino que se entiende como una invitación a profundizar en ella y desarrollarla en términos de lo que se ha definido elegantemente como “la triangulación pública-privada-común” (Pennacchi, 2012). Y es precisamente la exploración del estatus del profesor como “funcionario público” lo que nos otorgará una perspectiva ventajosa desde la que examinar esta triangulación en una clave educativa, implicando así, si

² Sería interesante explorar si, y en qué medida, la necesidad «honnethiana» de un reacomplamiento de la filosofía política y la teoría educativa puede emplazarse en el marco de una postura poscrítica en educación (Vlieghe y Zamojski, 2020. Véase también su contribución a este número monográfico). Sin embargo, esta no es una tarea que pueda emprenderse aquí.

³ En muchos aspectos, el argumento de Honneth puede considerarse representativo de ese enfoque instrumentalista de la educación que Biesta nos invita a superar en su artículo de este número especial. No obstante, argüiría que el tema fundamental del trabajo de Biesta y las principales inquietudes del presente artículo podrían confrontarse en un fructífero diálogo, que deberá posponerse para otra ocasión.

no superponiéndose con ello, un estrecho entrelazamiento entre las nociones del bien “público” y “común” al abordar la educación.

Si la primera parte de mi argumentación se basa en un diálogo entre filosofía política y teoría educativa que culmina en el énfasis en los profesores como funcionarios públicos (en una acepción filosófica-educativa específica), en la segunda parte el foco de atención se desplaza a una investigación de los profesores desde la perspectiva de lo que podemos denominar su “subjektivación profesional”, para adoptar –no sin un giro idiosincrático– una frase oportuna de Gert Biesta (2014, p. 135) que captura las dimensiones profundamente morales de la práctica docente profesional. Ciertamente, reivindicar el discurso del “bien público y común” representa una denuncia de la feroz privatización del mundo que estamos presenciando y que va de la mano del “individualismo ilimitado” (Pennacchi, 2012, cap. 5) que domina nuestras sociedades y está infiltrándose en la comunidad escolar, incluso si los colegios conservan jurídicamente su carácter “público”. En este respecto, es una cuestión genuinamente política, si bien rebotante de resonancias educativas. No obstante, este tema altamente político se abordará recurriendo a las reflexiones de Barber (2007) sobre “el *ethos* infantilizante del capitalismo”, que en última instancia contribuye a erosionar el significado de la enseñanza como una práctica moral y, en consecuencia, a la “desmoralización” de los profesores (Santoro, 2018). Argumentaré que la “recuperación de la enseñanza” (Biesta, 2017) incluye también recuperar su misión *pública* y que esta última forma parte de la propia subjektivación de los profesores como profesionales. Entablando un diálogo con la esclarecedora perspectiva de Santoro, haré hincapié en el significado de ser profesor en la era de la privatización (que socava el carácter común y público de la práctica profesional). Sugeriré que, en la época del eclipse de lo Público, se requiere algo similar a una apuesta de Pascal por parte de los profesores; y, por tanto, un acto sustancial que no debe entenderse como meramente político, sino que implica (también) un “espesor existencial”. Así, en el panorama actual esta apuesta puede haberse convertido en un vector intrínseco de la subjektivación profesional de los profesores.

La arquitectura argumentativa descrita se estructurará en tres secciones: en la primera, reconstruiré brevemente algunos debates contemporáneos en filosofía política que enfatizan la *diferencia* entre el vocabulario de lo común y el de lo público, y los reconectaré con dos

visiones “alternativas” recientes de la escolarización que están emergiendo en la teoría educativa; en la segunda, me centraré en la cuestión del profesor como un funcionario público recurriendo a la concepción tripartita deweyana de la función pública (en inglés, *office*), elaborada en otro lugar (Oliverio, 2018). Si la primera sección trata de desligar los dos vocabularios del bien común y el bien público del vínculo que presupone la citada hendíadis, la segunda sección reintegra –a través de la reconstrucción deweyana de la idea de “*office*”– las dos dimensiones, y el profesor como funcionario público se verá como la ejemplificación (y el promotor) de la educación como un bien común y público. La segunda sección actúa como una especie de bisagra de la argumentación en el sentido de que, por un lado, la caracterización del profesor como un funcionario público nos permitirá encontrar sentido a la hendíadis conceptual sin pasar por alto la diferencia entre los dos vocabularios (y, en este aspecto, regresa al diálogo con la filosofía política); y, por otro lado, la segunda sección representará un paso intermedio hacia la perspectiva de la subjetivación profesional que se desarrollará en la sección final, en la que la figura del funcionario público se analizará bajo la luz de los retos contemporáneos que a menudo parecen condenar a los profesores a la desmoralización. Por tanto, recurrir a la apuesta de Pascal como una respuesta a este trance significa en última instancia recuperar “la locura razonable” (Cassano, 2004) de la educación como un bien público y común.

Lo común y lo público: ¿“educación cercada” vs. “el colegio como una cuestión pública”?

La cuestión de lo común o los (recursos/bienes) comunes ha regresado al centro del activismo y la teorización políticos durante las últimas décadas. Desde el artículo pionero de Garrett Hardin (1968) sobre la tragedia de los comunes (*The Tragedy of the Commons*) (que, sin embargo, no era una reflexión sobre filosofía o práctica políticas), pasando por los estudios de Elinor Ostrom (1990), hasta la teorización más reciente (véase Dardot y Laval, 2019), el tema ha adquirido una relevancia creciente en el debate económico, filosófico y político, en conexión con acciones mundiales en defensa de los bienes comunes; ya sean materiales, como el agua, o inmateriales, como la educación. No ha sido una moda académica o

investigadora, sino más bien una respuesta al “movimiento del segundo cercamiento” (Boyle, 2003; véase también Coccoli, 2019), que continúa a nivel global a través de un proceso de expropiación de los recursos comunes y un empuje incesante hacia la privatización.

Desde esta perspectiva, el llamamiento a la educación como “un bien común” podría integrarse en el marco de esta labor de resistencia al neoliberalismo contemporáneo. Sin embargo, la frase que constituye el punto de partida de este artículo, a saber, “la educación como un bien público y común”, complica todo el cuadro, ya que no solo presenta el arsenal conceptual de “lo común”, sino también el de “lo público”. Por decirlo sin rodeos, el problema es el estatus de ese “y” que conecta (pero también distingue) los dos adjetivos. Obviamente, puede argumentarse con toda legitimidad que ambos adjetivos deben entenderse como una oposición a la privatización de la educación y que simplemente se refuerzan mutuamente, de modo que sería un ejercicio de distinción banal seguir desarrollando este aspecto; no obstante, es discutible que se puedan yuxtaponer simplemente sin explorar su relación. Por tanto, puede ser apropiado esbozar brevemente algunos debates recientes en filosofía política a fin de construir una plataforma conceptual que pueda ayudar a comprender ese “y” que conecta lo “común” y lo “público” cuando la educación se halla en el foco de atención.

Simplificando drásticamente (y poniendo entre paréntesis los tecnicismos ajenos al interés educativo de este artículo), podemos distinguir dos perspectivas. En primer lugar, están aquellos (Cacciari, 2010; Mattei, 2012; Coccoli, 2019) que apelan a la idea de “lo común” como un derrocamiento y un abandono de la diada público-privado moderna, construida como una oposición entre el Estado y el mercado que “coloniza por completo la imaginación, agotando respectivamente el dominio de lo público y el de lo privado en una especie de juego de suma cero” (Mattei, 2012, p. 41)⁴ en el que las concepciones alternativas parecen imposibles. En palabras de Coccoli (2019), “la supresión de la dimensión de lo común está en el origen de esa oposición complementaria de lo público y lo privado que representa, aparentemente de una manera completa, la estructura política y jurídica de la modernidad occidental” (p. 186).⁵

⁴ Todas las traducciones [al inglés en el artículo original] de pasajes de obras no inglesas son del autor.

⁵ De acuerdo con la célebre argumentación de Bobbio (1995, cap. 1), la distinción público-privado

Esta forma de enmarcar la oposición, que la conecta con el auge del “individualismo posesivo”, excluiría en principio la “dimensión cualitativa y ecológica” (Mattei, 2012, p. 37) de la vida. “Ecológico” se entiende aquí como algo “organizado en torno a una estructura comunitaria en equilibrio en la que el conjunto (la comunidad) no se reduce a la suma de sus partes (los individuos), sino que presenta sus propias cualidades cuyo sentido se deriva precisamente de su capacidad de satisfacer necesidades comunes” (*Ibidem*). En un modelo ecológico de este tipo, la dimensión cualitativa prevalece sobre la cuantitativa, y el estar juntos, sobre la posesión de algo solos: “De hecho, el bien común existe solamente en una relación cualitativa. No ‘tenemos’ un bien común (un ecosistema (...)), sino que, en cierto sentido, ‘somos’ (partícipes de) el bien común ((...) somos parte de un ecosistema)” (*Ibid.*, p. 57).

La primera víctima de esta “gran transformación” –del ser ecológico en una estructura comunitaria al individualismo posesivo, de lo cualitativo a lo cuantitativo– es la “inteligencia general que preside los intercambios ecológicos de producción” (*Ibid.*, p. 38). Cabe destacar que en esta argumentación contra la modernidad y sus consecuencias se indican maneras de vivir premodernas, si no como un modelo a recuperar, al menos como una opción que demuestra las limitaciones de la perspectiva moderna. En este sentido, algunos han hablado de una forma de “neomedievalismo”. Sin embargo, lo que aquí nos concierne es que, en esta visión, la noción de “lo común” *no* coincide con la de lo público, sino que en realidad representa una alternativa a ella, pues aspira a ir más allá de los dualismos modernos (arraigados en última instancia en la dicotomía sujeto/objeto).

Este enfoque ha sido criticado como un regreso a “una cosmovisión premoderna, una regresión romántica a la Edad Media, vista como el lugar de una vida comunitaria feliz y ecológicamente equilibrada” (Vitale, 2013, p. 7) y, por tanto, se ha propuesto una segunda visión –diferente– del discurso de lo común. Aunque coincide en el ataque al individualismo y la privatización feroces que están teniendo lugar en las sociedades contemporáneas, que es el blanco principal de los heraldos del retorno de lo común, esta segunda postura se aleja de formas de pensamiento que podrían poner en riesgo todo el proyecto moderno y reclama el

se remonta al *Corpus iuris Iustinianaeum* y, por lo tanto, no es una invención moderna. Para una fructífera discusión de esta distinción desde la perspectiva de la filosofía de la educación, véase Higgins (2018).

valor permanente de la herencia de la Ilustración, consistente en la defensa de la importancia de los “distintos puntos de vista, la disposición al diálogo en una escena pública y la capacidad de autoescrutinio de las propias convicciones” (Ibid., p. 8). En otras palabras, el temor es que el llamamiento a la vida comunitaria escotomice los peligros de la dinámica de exclusión, conformismo y supresión de diferencias que la comunidad ecológicamente equilibrada que se evoca (concebida como una especie de *Gemeinschaft*) puede ocultar.⁶ El bien común debería reinterpretarse, en cambio, como “el interés general de una colectividad política que es articulada y conflictual [y debería leerse] como ese núcleo de intereses compartidos a nivel global, universal (yo diría cosmopolita)” (Ibid., p. 67).⁷

Lo que desconcierta a los críticos de la invocación más radical a los bienes comunes es que el llamamiento a una postura ecológica parece resultar en una actitud anticientífica y en un rechazo de la esfera pública tal como la modernidad la ha concebido, es decir, como el campo de ejercicio de una reflexividad dialógica y argumentativa que puede (y debe) ser agonística, manteniendo así a raya los riesgos del fundamentalismo (Pennacchi, 2012, p. 1512). Además, contra el culto de la inmediatez de una vida comunitaria uno debe apelar al mérito de la mediación de lo Público; teniendo en cuenta que, si “lo Público no es idéntico al Estado, el Estado ha sido decisivo para el desarrollo de lo Público y de la esfera pública” (Ibid., p. 1670). En consecuencia, “lo común –cuya reconcepción nos permite escapar de la roma dicotomización público-privado (sobre la cual se modela la de Estado-mercado)– vive en un esquema triangular y muere si trata de devorar y engullir cualquier otra dimensión presentándose como el único polo y, por ende, transformándose en un absoluto” (Ibid., p. 1768).

Aunque puede argüirse de modo plausible que es precisamente la “nebulosidad semántica” de la noción de “lo común” la que lo ha convertido en un “significante vacío”, confiriéndole así el poder de sostener una serie de luchas importantes y aparentemente dispares en todo el mundo (Coccoli, 2019, p. 320), he querido ahondar en las dos

⁶ Para evitar simplificaciones excesivas y dicotomías osificadas, debe señalarse que los autores que pertenecen al primer campo examinado aquí también han reconocido este riesgo (véase Coccoli, 2019, p. 355).

⁷ No puedo extenderme en este punto aquí, pero una afirmación como la de la cita puede leerse fácilmente a través de una lente deweyana (véase especialmente el párrafo 5 del capítulo 7 de *Democracy and Education*).

posturas diferentes mencionadas para dejar patente la relevancia de la hendidura conceptual. Por una parte, están aquellos que acogen el vocabulario de “lo común” como incondicionalmente alternativo al de “lo público” y consideran que este último es coincidente con una mentalidad moderna que ha estado haciendo insostenibles a nuestras sociedades en todos los aspectos; por otra parte, están aquellos que, aunque coinciden con muchas de las inquietudes de los defensores de lo común, tienden a ver algunos peligros en el respaldo a un abandono total del marco moderno (especialmente en lo referente a una esfera pública), pues puede conducir a movimientos regresivos indeseados y a una especie de anhelo nostálgico de las comunidades organicistas. En la lectura propuesta aquí, el primer campo considera lo público como cómplice en última instancia del gesto del “cercamiento” –del que el proceso contemporáneo de privatización sería una calamitosa renovación– y, en consecuencia, abren un abismo entre lo común y lo público, mientras que sus críticos insisten en la necesidad de combinar los dos vocabularios, rescatando lo mejor del de lo público.

Sería una imprudencia aseverar que en la teoría educativa actual podemos identificar posturas que encajan perfectamente con las dos descritas aquí. No obstante, la obra de Robbie McClintock (2012) representa el que quizá sea el abordaje más sustancial y sugerente del tema de lo común y sus reverberaciones en educación. Sin ahondar en su complejo y sofisticado aparato teórico, me limitaré a señalar únicamente un par de aspectos: en primer lugar, aunque son conscientes de la mencionada recuperación contemporánea del tema de lo común (Ibid., pp. 82-84 para sus observaciones sobre Hardin y Ostrom), los pedagogos estadounidenses parecen llevar a cabo una apropiación más amplia de la cuestión al sugerir la noción del *cercamiento conceptual*: “Un observador postula límites en el tiempo y en el espacio que le permiten concentrarse en lo que se encuentra dentro de ellos, inventariar los diversos atributos de las cosas observadas allí y buscar relaciones causales que determinen cómo una cosa en el espacio limitado actúa sobre otra en virtud de una secuencia temporal” (Ibid., p. 28). Esta idea está íntimamente ligada a la del “mapeado de área”, interpretada como el acto de “establecer límites que diferencian lo que está dentro de los límites de lo que está fuera” (Ibid., p. 31) y como “la forma de pensar en lo que entonces se llamó la era moderna, la era impresa, lo que ahora vemos como la era del

cercamiento” (Ibid., p. 32).⁸ En este sentido, la propia modernidad es una “era de cercamiento” no solo en los niveles económico y político, sino también en sus formas más íntimas de relacionarse con el mundo. Por lo tanto, en este panorama no resulta sorprendente que “numerosos actos de cercamiento conceptual proporcionaron a la mayoría de las personas la metáfora generadora básica para pensar sobre los colegios y lo que tuvo lugar en ellos. [...] *El cercamiento conceptual fue un paso esencial en la construcción de la escolarización moderna*” (Ibid., pp. 28-29. énfasis añadido). No es descabellado extraer la conclusión de que, en la visión de McClintock, la escolarización (obligatoria) moderna es fundamentalmente educación “cercada”:

Los colegios cercaron actividades educativas dirigidas por profesores guiados por el currículo, con su ámbito de aplicación y su secuencia, actuando sobre grupos de niños clasificados por edad y otras características. Los educadores definieron resultados y postularon causas; y entonces desarrollaron explicaciones de cómo actuaban las causas y cómo se producían los resultados. Prácticamente todo lo que la gente tenía que decir sobre los aspectos educativos de la vida humana implicaba la demarcación de límites que cercaban el trabajo de instrucción, clasificando las características predominantes que los niños debían manifestar y lograr dentro de los espacios del aula y la duración de la clase” (McClintock, 2012, p. 43).

Por tanto, a fin de revivir el espíritu de lo común (aprovechando las posibilidades tecnológicas ofrecidas por medios distintos a la impresión y su estilo de “mapeado de área”), debemos desacoplar (= des-cercar) la educación de la escolarización en esta versión moderna:

En un futuro sustancial, uno diferente de una extensión del presente, el papel educativo de los colegios se volvería altamente contingente. Dependería en gran medida de si las personas valoran la educación como perjudicial o favorecedora para la aparición de competencias importantes en sus vidas. (...) Si surgiera un sistema de educación

⁸ La reflexión de McClintock se sitúa ficcionalmente en una especie de narrativa utópica, y esto explica el uso de los tiempos verbales: el pasado se refiere a nuestra época; el presente, en cambio, al año 2162, que es el año en el que se imagina que vive el autor o los autores de los pensamientos, problematizaciones, etc.

alternativo, proporcionaría a las personas de todas las edades recursos sofisticados para apoyar la autoorganización de las capacidades humanas que tienen lugar en sus vidas (McClintock, 2012, p. 159. énfasis añadido).

Cabe añadir algunas advertencias: en primer lugar, como se ha mencionado anteriormente, sería imprudente considerar las elaboradas posturas de McClintock como el simple homólogo educativo de la versión más radical de la invocación a lo común. Por mencionar solo un aspecto, si los defensores de esto último parecen coquetear a menudo con una mentalidad organicista, nada resulta más ajeno al pedagogo estadounidense que, aunque trata de superar el punto muerto causado por el cercamiento conceptual de la modernidad, no se entrega a ningún escapismo retrógrado y, de hecho, despliega lecturas ingeniosas de Kant y Hegel para dar un giro diferente al proyecto moderno. En segundo lugar, en el nivel típicamente educativo, podría haber hecho una lectura excesivamente simplista e insensible de las visiones de McClintock sobre la escolarización como educación cercada, en la medida en que su ataque podría ser no tanto al aparato escolar en sí, sino a la configuración específica que ha adoptado en tiempos modernos. Y, sin embargo, no se puede evitar la impresión de que, en última instancia, su manera de apropiarse creativamente de los temas del cercamiento y lo común en clave educativa corre el riesgo de implicar un desmantelamiento de la propia misión del colegio.

¿Está abocada una consideración de la educación como un bien común a una desaparición del proyecto escolar en su conjunto? Este no parece ser el resultado de la reflexión de Masschelein y Simons (2013), que llegan a un relanzamiento de la razón de ser del colegio. Cabe señalar que esto sucede a través de un despliegue del vocabulario de lo público, que se moviliza para dotar de sentido al *eidós* más íntimo del colegio:

Lo importante aquí es que son precisamente estas cosas públicas –que, al ser públicas, están disponibles para el uso libre y novedoso– las que brindan a la joven generación la oportunidad de experimentarse a sí misma como una nueva generación. La experiencia escolar típica –la experiencia que posibilita el colegio– es exactamente esa confrontación con las cosas públicas puestas a disposición para un uso libre y novedoso (Masschelein y Simons, 2013, p. 38).

Es cierto que la concepción de los pedagogos belgas de la noción de “público” no puede superponerse con la introducida anteriormente y guarda más bien relación con una apropiación de los temas centrales de Rancière y Agamben. No obstante, lo que me interesa destacar es que Masschelein y Simons presentan el colegio como un tercer espacio en comparación con el reino privado del hogar y la comunidad como el dominio de lo que ya es común: “Una comunidad de alumnos es una comunidad única; es una comunidad de personas que (aún) no tienen nada en común, pero al confrontar lo que se pone sobre la mesa, sus miembros pueden experimentar lo que significa compartir algo y activar su capacidad de renovar el mundo” (Masschelein y Simons, 2013, p. 73). Así, la experiencia escolar promueve un tipo de comunidad diferente gracias a la interacción con lo que se hace público, es decir, lo que se separa por el uso común y se convierte en algo para estudiar. En este sentido, el aparato escolar como lugar de estudio colectivo⁹ es lo que posibilita la instauración del “y” de la hendíadis conceptual (bien común y público).

A través de Masschelein y Simons podemos obtener una visión puramente pedagógica de la hendíadis conceptual como inscrita esencialmente en la propia experiencia escolar. Sin embargo, como resultado de las anteriores exploraciones en filosofía política, esta trayectoria argumentativa abordará esta constelación temática dirigiéndose a una cuestión más específica: ¿en qué sentido los profesores, como profesionales, habitan esa triangulación (privado-común-público) que reconoce los derechos de lo común sin sacrificar la importancia de lo público en su altar? ¿En qué sentido contribuyen a respaldar el vínculo que conecta y distingue el bien público y común que es la educación? ¿En qué sentido es esta la esencia de su misión como profesores?

En la siguiente sección me gustaría esbozar brevemente una versión deweyana de la triangulación de la que he hablado como el horizonte bajo el cual se sitúa la tarea de los profesores.¹⁰ Trataré de delinear la

⁹ Cabe destacar que, aunque McClintock (1971) ha sido uno de los defensores más firmes de la noción de estudio, parece utilizarla fundamentalmente en contra del colegio (reducido en esencia a una máquina instructiva).

¹⁰ Debido a las restricciones de espacio, no podré mostrar en qué medida los principios de Dewey serían aplicables al debate sobre lo común en un nivel típicamente político. Véase la reevaluación de Honneth (1998) de la visión de Dewey de lo Público como una de las opciones más prometedoras. Para una brillante discusión (a lo largo de líneas diferentes) de la contribución de Honneth a una

figura del profesor como un *funcionario público* que, precisamente en esta capacidad, se encarga de preservar el valor de la educación como un bien público y común. O, por expresarlo sucintamente: respaldar el movimiento de lo común contra el del “segundo cercamiento” no tiene por qué conducir, en el nivel educativo, a la desaparición del proyecto escolar, sino más bien a la reafirmación de la enseñanza como un servicio público¹¹.

El profesor como un funcionario público

Debemos a Philippe Meirieu (2008) una interesante reflexión sobre el profesor como un servidor público. Su punto de partida es que, “en principio, en una Escuela digna de ese nombre, un verdadero “maestro” solo puede serlo legítimamente si es un ‘servidor público’”¹² (p. 1) en la medida en que¹³ promueve el avance del espacio privado al público. De hecho, para el pedagogo francés,

“la asociación de la autoridad del profesor con su estatus como servidor público lo libera de contingencias políticas y le permite poner en perspectiva las presiones tecnocráticas que a menudo lo acorralan. Registra su conocimiento de la materia y sus obligaciones administrativas desde una perspectiva que les da sentido. (...) En resumen, le otorga una identidad al situarlo en una valiosa verticalidad: una verticalidad que le permite escapar de la horizontalidad del mercado escolar” (Meirieu, 2008, p. 2).

La noción de verticalidad es clave en el argumento de Meirieu, que hace hincapié en la “falta de simetría entre alumnos y educadores” (p. 9), por lo que la escuela no puede ser una “institución democrática”, sino que es y debe ser “un lugar donde se aprende la democracia” (*Ibidem*).

reconstrucción del pensamiento educativo de Dewey, véase Thoilliez (2019).

¹¹ Veo en la exploración realizada aquí una correspondencia, en muchos aspectos, con el tema fundamental de las ideas de Maria Mendel y Tomasz Szkucllarek en su contribución a este número especial.

¹² Para la versión inglesa del artículo de Meirieu me basaré en la que se encuentra en su sitio web (http://meirieu.com/ARTICLES/autorite_english.pdf).

¹³ Al presentar y discutir las reflexiones de Meirieu sobre el profesor como un servidor público, utilizaré el pronombre masculino de conformidad con su texto.

Esto no implica ninguna nostalgia de la clase de legitimidad anticuada del papel de los profesores, basada en una verticalidad construida como autoridad indiscutible; sin embargo, Meirieu atrae nuestra atención sobre el hecho de que ninguna enseñanza es posible sin un tipo de verticalidad que no puede sustituirse ni con la capacidad de gestionar las situaciones difíciles en la escuela y una visión técnica del profesionalismo ni con “reacciones corporativas” (p. 4).

Pero, ¿qué tipo de verticalidad es posible en la era de la democracia, que más bien parece invocar la adopción de relaciones puramente horizontales? La respuesta de Meirieu es la siguiente:

En este caso, no es el ideal democrático lo que representa la verticalidad, sino lo que hace posible la democracia: la fundación y mejora de instituciones que establecen el ‘bien común’, y la educación de nuestros hijos para permitirles vivir en estas instituciones y hacerlos progresar. La verticalidad es el estado de una horizontalidad que no es una guerra de individualidades. Y, en este respecto, la Escuela puede encarnar dicha verticalidad: en la medida en que no se reduce a un sistema sofisticado para gestionar el cambio, o a una yuxtaposición de enseñanza fragmentada” (Meirieu, 2008, p. 7. énfasis en el original).

Así, es la escuela la que, en cierto sentido, instituye esa verticalidad sin la cual estaríamos abocados a relaciones meramente mercantilizadas o a “esos conflictos inherentes a una horizontalidad sin referencias” (p. 8). Y es desde esta perspectiva que el profesor es un “servidor público”, ya que contribuye a la construcción del espacio público¹⁴.

Estas observaciones de Meirieu son significativas porque es capaz de abordar la cuestión del estatus del profesor como un servidor público no de una manera sociológica, sino educativa: ser un servidor público no es meramente una condición social, sino que se incluye en la misma definición de lo que significa ser un verdadero profesor. Por lo tanto, no es algo accesorio a ser profesor, sino que forma parte de ello. Además, situar la interpretación del profesor como un servidor público bajo el horizonte de la cuestión de verticalidad es un movimiento crucial no solo porque elimina muchos mantras pedagógicos huecos de la actualidad,

¹⁴ Sugeriría leer los elegantes argumentos de Bianca Thoilliez sobre las tres prácticas docentes de conservar, legar y desear como una manera extraordinariamente interesante y prometedora de articular pedagógicamente esta verticalidad (véase su contribución a este número especial).

sino porque emplaza la cuestión de ser profesor en una perspectiva no tecnocrática: cuando la investigación de lo que significa e implica ser un profesor está en juego, la referencia a estrategias de gestión del entorno escolar y las relaciones, las cuestiones de eficacia y efectividad y las “recetas” metodológicas no son suficientes, por muy importantes que sean.

Y, sin embargo, la articulación de Meirieu de la concepción del servicio público puede no ser plenamente satisfactoria, ya que sigue atrapada en dicotomías y mentalidades modernas.¹⁵ Su énfasis en la construcción del espacio público es bienvenido, pero corre el riesgo de dejar a un lado algunas de las inquietudes de los defensores de lo común, al tiempo que necesitamos una visión del servicio público que lo sitúe dentro de la triangulación mencionada (privado-común-público). En el resto de esta sección, me gustaría sugerir que algunos principios deweyanos pueden ofrecer una perspectiva que mantiene los aspectos positivos de la plataforma conceptual de Meirieu, pero además la completa en las líneas esbozadas en la primera sección. Este movimiento interpretativo requerirá un cambio del vocabulario del “servicio público” al de la “función pública”.

Para empezar, debemos recordar cómo aborda Dewey la cuestión de lo público. Al distinguirlo de lo privado, se basa en un ejemplo muy sencillo: la diferencia entre “edificios privados y públicos, colegios privados y públicos, caminos privados y autopistas públicas, activos privados y fondos públicos, personas privadas y funcionarios públicos. Nuestra tesis consiste en que esta distinción nos brinda la clave sobre la naturaleza y la función del Estado” (LW 2: 245)¹⁶. Esta declaración casi incidental es notoria, porque Dewey establece indirectamente una especie de identificación completa entre “público” y “funcionario” (si privado vs. público; y privado vs. funcionario; entonces público = funcionario). Sin embargo, el alcance de esta conexión se matiza pronto:

¹⁵ Véase la referencia explícita de Meirieu a Kant (p. 9) y la implícita en la idea de una educación para la democracia. Acerca de Kant como representante de la idea de educación para la democracia, véase Biesta (2006, cap. 6).

¹⁶ Las citas de las obras de Dewey corresponden a la edición crítica publicada por Southern Illinois University Press. Los números de volumen y página siguen las iniciales de la serie. Las abreviaturas utilizadas para los volúmenes son: EW *The Early Works (1882–1898)*; MW *The Middle Works (1899–1924)*; LW *The Later Works (1925–1953)*.

No carece de importancia que, etimológicamente, “privado” se define en oposición a “funcionario”, siendo una persona privada aquella que no tiene un cargo público. *Lo público se compone de todos aquellos que se ven afectados por las consecuencias indirectas de las transacciones de tal manera que se considera necesario atender sistemáticamente a esas consecuencias. Los funcionarios son aquellos que velan y cuidan de los intereses afectados.* Puesto que aquellos que se ven afectados indirectamente no participan directamente en las transacciones en cuestión, es necesario designar a ciertas personas para que los representen y velen por la conservación y protección de sus intereses. (LW 2: 245-246. énfasis añadido)

Esta especificación evita una equivalencia simple: lo público no debe identificarse completamente con el funcionario, sino que se entiende como un dominio *organizado por medio de funcionarios*. Público es el nombre elegido para “aquellos que se ven afectados de forma indirecta y sería para bien o para mal [que] forman un grupo lo bastante distintivo para requerir reconocimiento y un nombre” (LW 2: 257). Público y funcionario serían así dos nociones *íntimamente relacionadas, en lugar de totalmente identificadas*.

Sin embargo, las cosas no son tan simples, sobre todo en un Estado democrático. De hecho, al sugerir que un ciudadano-votante es un “funcionario de lo público al igual que [...] un senador o un alguacil” (LW: 282), ¿no está postulando Dewey que en una democracia la relación entre “público” y “funcionario” tiende a identificarse asintóticamente, de modo que cada persona es un funcionario de lo público? Podría objetarse que Dewey está hablando aquí sobre el ámbito político y que esta afirmación solo expresa su aspiración a formas de democracia más participativas. No obstante, si nos tomamos en serio esa tendencia asintótica, ¿no llegamos a la disolución del papel de los profesores como funcionarios públicos, es decir, personas dedicadas a la organización de lo público en el dominio específico de la educación (o, para ser más precisos, de la educación formal)? ¿Sería una postura tan alejada de la de McClintock, aunque se haya llegado a ella a través de un camino argumentativo diferente?

En comparación con esta interpretación (plausible), insistiría en que Dewey –ciertamente abordado a través de un giro hermenéutico– nos provee de herramientas conceptuales para pensar en el profesor como un funcionario público, al tiempo que se tienen en cuenta algunas de las

dimensiones destacadas por los defensores de lo común. En particular, aludiré a algunos aspectos de la visión tridimensional de la “función” pública [en inglés, “office”] elaboradas en otro lugar en referencia a Dewey (Oliverio, 2014, 2018), distinguiendo entre *officium*₀, *officium*₁ y *officium*₂.¹⁷

Solo tocaré las dos primeras dimensiones. En el primer texto en el que se aborda la función pública (*office*), el tratado homónimo de Cicerón, la noción hace referencia a un plano antropológico.¹⁸ No puedo explayarme aquí mostrando en detalle cómo los principios de Cicerón pueden leerse a través de una lente deweyana; únicamente especificaré que con *officium*₀ me refiero a esa dimensión en la que Cicerón (mi Cicerón deweyano) conecta con la aparición de la mente y la esfera de significado en relación con la vida en común y en asociación (*societas vitae*) y el lenguaje/comunicación (*oratio*). *Officium*₀ se construye, así como la condición de posibilidad del surgimiento de una vida humana como algo no meramente vivido y sentido, sino como algo en lo que las cosas, en la medida en que son significativas, pueden (y deben) ser “gestionadas”, “gobernadas” (Cicerón habla de *res gerenda*), y la vida se “instituye” como una vida en común (*ad institutionem vitae communis*, leemos en su *De officiis*). Cabe señalar que la comunidad no está ya ahí, sino que debemos ver este movimiento del modo opuesto. En términos deweyanos: “Hay algo más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad en virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es la manera en la que llegan a poseer cosas en común” (MW 9, p. 7). En este respecto, pese al uso posiblemente infeliz del verbo “poseer”, los principios de Dewey podrían resonar con algunos temas relevantes planteados por los teóricos de lo común, pero, al mismo tiempo, él no caería en una concepción de la comunidad como una especie de *Gemeinschaft* cerrada que suprime la variedad y la individualidad.

Además, aunque Dewey reconocería este telón de fondo como vital, no lo consideraría exhaustivo de la vida en común, especialmente en una sociedad compleja. Es aquí donde entra en juego la dimensión de *officium*₁. Esta es la dimensión de la *función* (en inglés, *office*) de los

¹⁷ Aunque se basa en el modelo tridimensional, el argumento presentado aquí se desvía realmente en algunos puntos del tratamiento anterior del tema. Sin embargo, no puedo entretenerme en esta diferencia.

¹⁸ Agamben (2012, p. 89) ha señalado sagazmente este aspecto en un tipo de exploración diferente.

funcionarios (en inglés, *officials*) como aquellos que se ocupan de las consecuencias indirectas y, por tanto, promueven la organización del dominio de lo público. En la lectura planteada aquí, ser un funcionario en referencia a un área específica de la vida social implica preocuparse sistemáticamente de la importancia de esa área para el bienestar de toda la vida común, mucho más allá de intereses inmediatos.

El “nivel” de *officium*₀ como la institución de la vida en común es el momento de la comunicación como participación, que en última instancia consiste en las relaciones entre generaciones antiguas y nuevas (MW9, cap. 1, párr. 1-2). Por lo tanto, tiene un significado educativo constitutivo que es reconstruido y reforzado por los profesores como funcionarios, una vez que la complejidad de la sociedad exige el establecimiento de una educación formal y de la escuela como un entorno social especial. En consecuencia, sugeriría interpretar la insistencia de Dewey en la necesidad de que la educación formal no decaiga en escolasticismo (en el sentido despectivo de la palabra) no como un llamamiento a una liquidación de la escuela, sino como una forma de destacar la reconstrucción en continuidad que se obtiene entre *officium*₀ y *officium*₁. Por lo tanto, para readaptar los principios de Meirieu tenemos que tratar con un movimiento de verticalidad (*officium*₁) que ayuda a reorganizar las relaciones horizontales. Sin embargo, este movimiento no es la irrupción de algo totalmente ajeno a lo que “precede” (*officium*₀), sino –en la lógica de las “dimensiones” de *office*– una renovación a un nivel diferente (incluyendo ahora una dimensión “pública”) de las dinámicas de la instauración de la vida en común.

En este sentido, entender a los profesores como funcionarios significa destacar su papel como aquellos que preservan el significado de la educación como “un bien común y público”. Abandonando el plano de las conceptualizaciones abstractas y remitiéndolas a los desafíos contemporáneos, significa que los esfuerzos de los profesores por ser fieles a la integridad de su profesión implican (también) una especie de papel político. Podemos describir esto último con las palabras de Dewey al reflexionar sobre la crisis de la educación (*The Crisis of Education*; LW 9, pp. 112-126) en los problemas de la década de 1930. Citaré con cierta extensión un pasaje magnífico de este texto, pues ilustra la postura que trato de esbozar al reivindicar el papel de los profesores como funcionarios:

si el cuerpo docente se rinde sin luchar por mostrar la diferencia entre la verdadera y la falsa economía, sin un esfuerzo por revelar los motivos de las finanzas organizadas, los profesores no solo se perjudicarán a sí mismos y a la causa de la educación, sino que también se convertirán en cómplices de los políticos al seguir desarrollando su actividad a la vieja usanza en el viejo puesto. Ante todo, *corresponde a los profesores en nombre de la comunidad, de la función educativa que cumplen, y no solamente por su interés personal en un salario adecuado por lo que hacen –por muy respetuoso y honorable que sea ese motivo–, dejar claro más allá de toda duda que la educación pública no es un negocio realizado para obtener beneficios pecuniarios, que no es, por tanto, una ocupación que pueda medirse por los criterios que los banqueros y los agentes inmobiliarios y los grandes industriales buscan para sí mismos, trabajando en beneficio personal y midiendo el éxito y el fracaso por el balance contable, sino que ese dinero gastado en educación es una inversión social, una inversión en el futuro bienestar moral, económico, físico e intelectual del país. Los profesores son simplemente medios, agentes en esta obra social. Están cumpliendo el deber público más importante que pueda cumplir cualquier grupo en una sociedad. Cualquier reclamación que puedan hacer legítimamente no la hacen en su nombre como personas privadas, sino en nombre de la sociedad y la nación.* Estas últimas serán lo que son y no son en el futuro en gran medida por lo que se hace y no se hace hoy y en esta generación en los colegios del país. (LW 9, p. 123. énfasis añadido)

La inflexión deweyana de la hendíadis conceptual (común y público) radica, por tanto, en el entrelazamiento de *officium_o* y *officium_p*, es decir, en el reconocimiento, por una parte, de que la institución de la vida común es el telón de fondo ineludible para cualquier tipo de función (en el sentido de *officium_p*), salvo que decaiga finalmente en mero funcionariado¹⁹; y, por la otra, que *officium_o* –en tanto que participe de un bien/vida común– puede ser insuficiente para contrarrestar los fenómenos relativos a las consecuencias indirectas, reclamando así la consolidación de un espacio público. En consecuencia, poner fin a la

¹⁹ Con funcionariado me refiero a la concepción burocrática del papel del profesor como un funcionario público, que es el polo opuesto de la visión defendida aquí, concerniente a una dimensión política y moral.

era del cercamiento en educación no debe implicar el desmantelamiento de la escuela, sino la recuperación de su significado como “una cuestión pública” (Masschelein y Simons, 2013).

Si la respuesta deweyana a la crisis de la educación –en el pasaje mencionado anteriormente– consiste fundamentalmente en un llamamiento a una especie de compromiso político de los profesores como funcionarios públicos (brindando así un ejemplo de ese acoplamiento de política y educación cuya necesidad ha reivindicado Honneth recientemente), a continuación seguiré un camino diferente (pero complementario): me centraré en el papel de los funcionarios públicos como consustancial a la misma práctica profesional de los profesores y, por tanto, a su subjetivación profesional. Este cambio de enfoque guarda relación con algunos fenómenos contemporáneos que afectan al mismo tejido de la comunicación entre las viejas y las jóvenes generaciones y dificultan las luchas de los profesores a la hora de cumplir su misión. Es a este punto al que tenemos que dirigir ahora nuestra atención.

La apuesta por lo público más allá de la desmoralización de los profesores

Es posible que Dewey lo viera venir: al concluir la Segunda Guerra Mundial, diagnosticó prescientemente un “retroceso al individualismo” como una “crisis en la historia humana” (LW 15, pp. 210-223), basándose en gran medida en una de las fuentes del discurso contemporáneo sobre lo común (*The Great Transformation* de Polanyi [2002]). Sin embargo, no podía anticipar lo que podemos llamar, con una pizca de ironía, “infantilismo como fase superior del capitalismo”, readaptando una frase de Lenin. Me estoy refiriendo al brillante análisis que Barber (2007) ha dedicado al “*ethos* infantilizante del capitalismo”. No podré describir la totalidad de su polifacético examen, pero sí desentrañaré algunos de sus hilos temáticos relevantes para la presente reflexión.

Su punto de partida es el “*ethos* de puerilidad inducida[,] una infantilización que está estrechamente ligada a las exigencias del capitalismo de consumo en una economía de mercado global” (Barber, 2007, p. 3). Esto pone en riesgo el proyecto democrático, en la medida en que, “muchas de nuestras principales instituciones empresariales, educativas y gubernamentales participan consciente y deliberadamente

en la infantilización y, como consecuencia, (...) somos vulnerables a prácticas asociadas como la privatización y el branding (...). De este modo, nuestra democracia se corrompe poco a poco, nuestro reino republicano de bienes públicos y ciudadanos públicos se privatiza gradualmente” (pp. 12 y 20).

Para aclarar este punto, Barber señala la existencia de una brecha clara entre un *ethos* consumista y uno democrático y, significativamente, hace coincidir esta distinción con la obtenida entre puerilidad/infantilismo y madurez:

“Los ciudadanos son adultos. Los consumidores son niños (...). Los ciudadanos adultos ejercen un poder colectivo legítimo y disfrutan de libertad pública real. Los consumidores ejercen una elección trivial y disfrutan de una libertad fingida. Los consumidores, incluso si son infantiles, ocupan un lugar en una sociedad libre y expresan una parte de lo que significa vivir libremente. Pero no definen ni pueden definir la libertad civil. Cuando se definen así, se pone en riesgo la sociedad libre. La privatización no solo refuerza la infantilización: en el ámbito de la política, es su realización (Barber, 2007, p. 162).

La argumentación de Barber abunda en referencias a la educación, aunque su tratamiento de la misma es fundamentalmente somero. No obstante, cabe destacar hasta qué punto sus reflexiones pueden resonar con algunas ideas influyentes del debate contemporáneo. Ya en 2001, trabajando con categorías arendtianas, Jan Masschelein –desde una perspectiva diferente– señalaba hasta qué punto el discurso de la sociedad del aprendizaje, que ha monopolizado incesantemente la teorización y la práctica educativas, es cómplice del *ethos* del *animal laborans* y el circuito trabajo/consumo, que impide la aparición de un dominio público. Si bien Masschelein destaca acertadamente que esta predominancia equivale en última instancia a una lógica de supervivencia, podemos decir que los fenómenos descritos por Barber constituyen la otra cara –aparentemente más alegre y despreocupada– del mismo proceso de erosión de lo público. Por otra parte, la identificación de Biesta (2017, p. 4) de la tarea de la educación con el esfuerzo de “posibilitar (...) la existencia adulta de otro ser humano en y con el mundo” nos proporciona las herramientas conceptuales para afrontar –de una manera genuinamente educativa– los retos presentados por Barber. Además, el énfasis de Biesta (2017, p. 18) en

el contraste entre estar sujeto a los propios deseos y convertirse en sujeto de los propios deseos, y en la necesidad de pasar de los deseos (como impulsos) a la deseabilidad, es clave para pensar en una educación que no está subyugada al *ethos* infantilizante, sino que trata de reivindicar el proyecto democrático en un escenario contemporáneo.

Debido al tema principal del presente artículo, abordaré los principios de Barber desde una perspectiva ligeramente diferente, manteniendo las observaciones del párrafo anterior (ciertamente esquemáticas) como un trasfondo necesario. En primer lugar, a raíz de la terna “infantilización, privatización y esquizofrenia cívica” (Barber, 2007, p. 260) cabe destacar que “ahora, incluso los modelos democráticos de ciudadanía están subordinados a paradigmas padre-hijo” (p. 28)²⁰ y “la privatización degrada el ‘nosotros’ a un ‘ello’ (gran gobierno, burocracia, ‘ellos’) e imagina que consumidores y ciudadanos son lo mismo” (p. 150). Ambos movimientos (la subordinación de cualquier práctica pública al paradigma padre-hijo y la cancelación del “nosotros” público) son, adoptando el vocabulario introducido en la segunda sección, la ruptura del entrelazamiento por diferencia entre *officium*_o (= la institución de una vida en común) y *officium*₁ (= el papel de los funcionarios como aquellos que contribuyen a modelar un espacio público); dicha ruptura, aunque afirma disolver el papel de *officium*₁ en favor de un aumento del poder de la elección personal, al final evapora también *officium*_o; en efecto, ¿qué clase de institución de la vida común es posible cuando se privatiza? En el vocabulario de Meirieu, es la verticalidad de *officium*₁ la que se necesita para evitar una horizontalidad desestructurada.

Al mismo tiempo, al disolver *officium*₁, cualquier espacio de mediación como un dominio de reflexividad no solo se imposibilita, sino que se ve incluso como un ataque a la inmediatez de la satisfacción de los propios deseos y a lo que se considera “libertad”, mientras que,

“para ser políticamente relevante, la libertad en nuestra era debe experimentarse como positiva en lugar de negativa, debe ser pública en lugar de privada. Esto significa que la educación para la libertad también debe ser pública, en lugar de privada. Los ciudadanos no pueden entenderse como meros consumidores porque el deseo

²⁰ Acerca de cómo la relación padre-hijo puede –y, de hecho, debe– entrar en una reflexión sobre la educación como un bien común y público y no descartarse simplemente como un modelo negativo, véase el brillante argumento en el artículo de Ramaekers y Hodgson en este número especial.

individual no es lo mismo que el terreno común, y los bienes públicos son siempre algo más que una suma de anhelos privados” (Barber, 2007, p. 126).

La lógica del *ethos* consumista se basa en la eliminación de deseos de segundo orden a favor del dominio indiscutido de los deseos de primer orden (empleando una distinción de Frankfurt (1971) similar a la oposición de Biesta (2017) entre deseo y deseabilidad). En contraste, el *ethos* democrático se nutre de la educación de personas que cultivan (la capacidad de) los deseos de segundo orden y de formas de relaciones que hacen esto posible. Conviene hacer una advertencia: los deseos de primer orden, alimentados frenéticamente por un *ethos* consumista, no son simplemente una manifestación de *officium*_o, ya que este último, como un tipo de *officium*, está orientado a la institución de una vida en común, mientras que un *ethos* consumista acaba por licuarla. Por esta razón, la quiebra de lo público (su corrosión en un “ello” en lugar de un “nosotros” y la reducción entrelazada de los funcionarios a un “ellos” que se experimentan como obstáculos para el pleno disfrute de los propios deseos) es contraproducente para *officium*_o; a su vez, como se ha mencionado, un tipo de *officium*₁, ejercido simplemente de una manera antitética a *officium*_o decaería a mero funcionariado. En otras palabras, el modelo tripartito de la función pública nos impide crear una brecha entre las dimensiones de la vida en común y la de la formación de lo público; nos permite operar bajo el horizonte de la triangulación mencionada, reinterpretada en clave deweyana, y de este modo preservar el valor de algunas intuiciones de los defensores de lo común sin ceder a sus excesos.

La constelación social presentada tiene consecuencias calamitosas para la enseñanza como profesión. En la era de GERM (Global Educational Reform Movement o Movimiento de Reforma Educativa Global), la “elección” (un mantra típico del capitalismo consumista) es una de las características principales que modelan las prácticas educativas (Sahlberg, 2016, pp. 133-134) y, además, se sustenta en el énfasis en la rendición de cuentas regida por una “extraña combinación de individualismo mercantilizado y control central” (Biesta, 2010, p. 56), es decir, en el vocabulario de este artículo, individualismo infantilizado y funcionariado, en la que desaparecen tanto *officium*₁ como, finalmente, *officium*_o. Los profesores corren el riesgo de perder (¿o ya lo han perdido?) su papel como

funcionarios públicos en el sentido fuerte de *officium*₁. Insistiendo en las categorías de Santoro (2018), esto puede resultar en una degradación de la profesión tanto en términos de los “daños causados a los alumnos” (al verse obligados a aceptar las prácticas dictadas por GERM) como del sentido de “deslealtad a la integridad de la enseñanza”. El resultado final de este proceso podría ser lo que Santoro denomina “desmoralización”, distinguiéndola con agudeza del agotamiento o *burn-out* (como noción psicológica).

Quiero apropiarme del argumento de Santoro (posiblemente con un punto de interpretación idiosincrásica) afirmando que la desmoralización de los profesores es la consecuencia del acceso perdido a lo que Albert Hirschman (2002) define como la “felicidad pública” que acompaña cualquier acción pública:

Una de las principales atracciones de la acción pública es el opuesto exacto de la característica más fundamental de los placeres privados en condiciones modernas: mientras que la búsqueda de estos últimos a través de la producción de ingresos (trabajo) está claramente separada del disfrute final de estos placeres, no existe en absoluto esta distinción tan clara entre la búsqueda de la felicidad pública y su consecución. (...) La búsqueda de la felicidad pública (en algún aspecto concreto) y su consecución no se pueden separar nítidamente. De hecho, el propio acto de perseguir la felicidad pública es a menudo lo siguiente mejor a tener realmente esa felicidad (y, en ocasiones, no solo lo siguiente mejor, sino lo mejor de todo el proceso (...)). La acción orientada a lo público forma parte, en este y en otros aspectos, de un grupo de actividades humanas que incluye la búsqueda de comunidad, belleza, conocimiento y salvación. Todas estas actividades “llevan su propia recompensa”, como reza esta frase algo trillada” (p. 950).

En la lectura ofrecida aquí, Hirschman explica lo que parecería una locura total en la lógica utilitarista que caracteriza las ciencias sociales, a saber, el compromiso con la acción pública y, en el presente contexto, con la enseñanza como acción pública (en la medida en que siga siendo así), pese al hecho de que hay muchas razones “prácticas” que podrían sugerir emprender otras carreras.

De manera notable, Hirschman ilustra su argumento citando un pensamiento de Blaise Pascal sobre la búsqueda de Dios, y esto me lleva a mi último punto: puesto que operar en el horizonte de lo público en la época de su declive (Marquand, 2004; véase también Biesta, 2012) es comparable al acto de creer en Dios en la época de su ocultamiento (Goldmann, 2013), la lógica que preside la apuesta de Pascal (Oliverio, 2002) puede leerse en la estructura del compromiso (contemporáneo) de los profesores con lo público. De hecho, tal como Franco Cassano (2004, p. 59) ha expresado maravillosamente, “apostar significa apostar que Dios [o lo público: *adición del autor*] no está muerto, sino solamente oculto, y que ahora la única forma de representarlo es demostrando, a través del propio comportamiento, que lo finito [o lo privado: *adición del autor*] puede no serlo todo”.

Desde esta perspectiva, esta apuesta es intrínseca a lo que Santoro (2018, p. 34 y ss.) denomina el “centro moral” del profesor. Sin poder profundizar aquí sobre los tecnicismos del razonamiento de Pascal, es importante precisar que, si nos atenemos a sus puntos de vista, apostar (por lo público) –aparentemente contra todo pronóstico– no es un juego de azar, sino una decisión que se toma haciendo uso de las explicaciones matemáticas elaboradas por el filósofo francés para demostrar la razonabilidad de “trabajar por lo incierto” (véase Oliverio, 2002, esp. p. 337 y ss.). De ahí que, por muy arriesgada que sea, la locura de la educación como un bien común sea razonable; es una locura razonable que apela a los profesores en tanto que funcionarios (en el sentido de *officium*). Y ello debe ser así si no queremos que el llamamiento a una educación des-cercada (posiblemente sensata en otros aspectos) termine confabulando con las presiones del *ethos* infantilizante del capitalismo consumista.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2012). *Opus Dei. Genealogia dell'ufficio*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Barber, B. R. (2007). *Consumed: How Markets Corrupt Children, Infantilize Adults, and Swallow Citizens Whole*. New York and London: W.W. Norton & Co Inc.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere. *Social & Cultural Geography* 13(7), 683-697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Bobbio, N. (1995). *Stato, governo, società. Frammenti di un dizionario politico*. Torino: Einaudi.
- Boyle, J. (2003). The Second Enclosure Movement and the Construction of the Public Domain. *Law and Contemporary Problems* 66(33), 33-74. <https://doi.org/10.2139/ssrn.470983>
- Cacciari, P. (ed.) (2010). *La società dei beni comuni. Una rassegna*. Roma: Ediesse.
- Cassano, F. (2004). *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*. Bari: Dedalo.
- Coccoli, L. (2019). Ieri, oggi, domain: i beni comuni tra passato e futuro. In L. Coccoli (ed.), *Omnia sunt Communia. Il dibattito internazionale su commons e beni comuni*. Firenze: goWare.
- Dardot, P., & Laval, Ch. (2019). *Common: On Revolution in the 21st Century*. London: Bloomsbury.
- Dewey, J. (1969-1991). *The Collected Works of John Dewey (1882-1953)*. Edited by J.A. Boydston. 37 volumes. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Frankfurt, H. G. (1971). Freedom of Will and the Concept of a Person. *Journal of Philosophy* 68, 5-20. <https://doi.org/10.2307/2024717>
- Goldmann, L. (2013). *The Hidden God. A Study of Tragic Vision in the Pensées of Pascal and the Tragedies of Racine*. New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431696>
- Higgins, Ch. (2018). The Public and Private in Education. In P. Smeyers (ed.), *Springer International Handbook of Philosophy of Education*

- (pp. 801-819). Berlin-New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_58
- Honneth, A. (1998). Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory* 26(6), 763-783. <https://doi.org/10.1177/0090591798026006001>
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 429-442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>
- Hirschman, A.O. (2002). *Shifting Involvements: Private Interest and Public Action*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. Kindle edition. <https://doi.org/10.1515/9781400828265>
- Marquand, D. (2004). *Decline of the Public*. Malden, MA: Polity Press.
- Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education* 35(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00206>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In Defense of the School. A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Mattei, U. (2012). *Beni comuni. Un manifesto*. Roma-Bari: Laterza.
- McClintock R. (1971). Toward a Place for Study in a World of Instruction. *Teachers College Record* 73(2), 161-205.
- McClintock, R. (2012). *Enough. A Pedagogic Speculation*. New York: The Reflective Commons.
- Meirieu, Ph. (2008). « Le maître, serviteur public » Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? Conference held within the framework of the Summer School of Rosa Sensat, University of Barcelona, July 2008, retrievable at http://meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public.htm, access October 3rd 2021.
- Oliverio, S. (2002). Condannati alla scommessa. In Giuseppe Imbucci (ed.), *Mercato ed etica del gioco pubblico* (pp. 333-344). Venezia: Marsilio.
- Oliverio, S. (2014). The Democratic Public to Be Brought into Existence and Education as Secularization. *Education & Culture*, 30(2), 5-20. <https://doi.org/10.1353/eac.2014.0016>
- Oliverio, S. (2018). *La filosofia dell'educazione come "termine medio"*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807763>
- Pennacchi, L. (2012). *Filosofia dei beni comuni. Crisi e primato della sfera pubblica*. Roma: Donzelli. Kindle edition.
- Polanyi, K. (2002). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144), Oxford: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Santoro, D. A. (2018). *Demoralized: Why Teachers Leave the Profession They Love and How They Can Stay*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Thoilliez, B. (2019). Dewey in Transition: Towards a Pragmatist Ethics of Recognition in Schools. *Journal of Philosophy of Education* 53(4), 759-772. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12401>
- Vitale, E. (2013). *Contro i beni comuni. Una critica illuminista*. Roma-Bari: Laterza.

Información de contacto: University of Naples Federico II, Department of Political Science, Via Rodinò, 22, 80138 Napoli (ITALY). E-mail address: stefano.oliverio@unina.it

Gestos docentes como una dimensión ontológica de la política: sobre la necesidad de comunizar en una era de privatización generalizada¹

Teacherly gestures as an ontological dimension of politics: On the need of commonising in an age of pervasive privatization

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-523

Joris Vlieghe

Katholieke Universiteit te Leuven

Piotr Zamojski

Uniwersytet Gdański

Resumen

En este artículo argumentamos que la constitución de una esfera pública precisa de gestos docentes. Partiendo de la tesis de que la política y la educación son dos esferas separadas pero interrelacionadas de la vida humana, investigamos las formas en que estas dos esferas se relacionan entre sí, más allá de una comprensión funcional o instrumental de su relación. La realización de gestos docentes por parte de aquellos reunidos en torno a alguna cosa es una condición necesaria para convertir ese asunto particular en una inquietud común, es decir, hacerlo público.

Palabras clave: comunizar, gestos docentes, democracia, esfera pública.

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

Abstract

In this article we argue that enacting a public sphere requires teacherly gestures. Starting from the thesis that politics and education are two separate but interrelated spheres of human life, we investigate the ways these two spheres relate with each other, beyond a functional or instrumental understanding of their relation. Performing teacherly gestures by those who are gathered around some-thing is a necessary condition for making this particular matter into a common concern, i.e., making it public.

Keywords: commonising, teacherly gestures, democracy, public sphere.

Educación y política: diferencias, relaciones, puntos comunes

En este artículo queremos desarrollar una nueva dirección de pensamiento en relación con el papel *público* del profesor y de la enseñanza. Se trata de un viejo debate en el campo de la filosofía y la teoría educativas donde el vínculo entre lo público y la enseñanza se considera predominantemente de una de las dos formas siguientes: bien desde la perspectiva tradicionalista de que el profesor debe introducir a la nueva generación en un mundo de cultura establecido (Feinberg, 2016)², bien desde la visión crítico-pedagógica de que el profesor debe posicionarse como un intelectual crítico (cf. Giroux, 1997, 2011 etc.). De acuerdo con el segundo punto de vista, se espera que los profesores ayuden a sus alumnos a desarrollar una conciencia de las formas de opresión existentes (y de su papel en ellas), así como una firme actitud crítica y democrática. Además, los profesores deben comportarse de una manera crítica, pluralista y antidiscriminatoria; posiblemente, implicándose ellos mismos y a sus alumnos en luchas políticas relacionadas con los problemas sociales más fundamentales, como las formas intolerables de desigualdad económica, la opresión de minorías y la violencia social estructural. Tal como hemos argumentado en otro lugar (Vlieghe y Zamojski 2019), consideramos

² En palabras de Feinberg (2016, p. 16): «La misión única de una educación pública [...] es reproducir un público cívico».

que ambas perspectivas se reducen a una *confusión* indudablemente bienintencionada pero *peligrosa de la política y la educación*.

Nuestro argumento aquí no es negar la importancia política (o económica, cultural, etc.) de la educación. En cambio, queremos explorar la idea de que no se puede hablar de una relación entre educación y política sin reconocer que son dos cosas diferentes. Que esto es así parece obvio en el nivel *óntico* de las prácticas (p. ej., enseñar es algo distinto a realizar una campaña política) o los procesos (p. ej., aprender a leer es algo distinto a tomar una decisión por votación). Sin embargo, la educación y la política también difieren en el nivel *ontológico*³, es decir, en el sentido de que muestran una relación diferente de los humanos con el ser. Siguiendo a Arendt (1958; 1961), puede argüirse que, desde un punto de vista ontológico, la educación y la política son dos esferas distintas de la vida humana. La *educación* es una respuesta al hecho de la *natalidad*, es decir, la llegada de recién nacidos a un mundo existente en el que tienen que ser introducidos por la generación adulta. Por lo tanto, afirma Arendt, la educación es una esfera de la vida en la que un representante de la generación actual introduce a los recién llegados en el viejo mundo de tal manera que esta nueva generación puede rehacer este mundo, es decir, puede inventar, diseñar e introducir sus ideas de nuevos comienzos y, de este modo, renovar potencialmente el mundo que todos habitamos. La *política*, por su parte, responde al hecho de la *pluralidad*, es decir, la unicidad de cada ser humano, que al mismo tiempo es siempre un miembro de una sociedad particular. Somos muchos, todos diferentes, y todavía necesitamos vivir juntos. Por lo tanto, la política es una esfera en la que muchos que son diferentes se encuentran, confrontan sus perspectivas y hacen un esfuerzo para establecer decisiones comúnmente reconocidas sobre una buena convivencia.

Hemos sugerido (Vlieghe y Zamojski, 2019, 2020) que ambas *esferas* operan conforme a sus propias *lógicas* específicas. La lógica de la educación parte del reconocimiento de que hay algo en el mundo que merece nuestra atención y el esfuerzo del estudio. Ya sea álgebra, química orgánica, música, cocina o artesanía con madera, la educación se basa necesariamente en la asunción de que vale la pena interesarse y ocuparse de esta materia particular por sí misma: las matemáticas por las propias matemáticas, por ejemplo, no porque la sociedad necesite

³ Seguimos la distinción entre lo óntico y lo ontológico introducida por Martin Heidegger (1962).

ingenieros. En este sentido, la educación siempre parte de una actitud de afirmación incondicional. La política, en cambio, parte de una actitud de indignación: necesita señalar los errores del mundo que exigen nuestra acción (colectiva). La lógica de la política parte de la asunción de que hay algo mal que debe arreglarse. Básicamente, exige una transformación del mundo (y, por tanto, si la política consiste también en una afirmación, esta siempre está condicionada por esa necesidad de transformación). Haciendo referencia a Max Scheler (1973), identificamos la lógica educativa como una lógica de *amor*, y la lógica política como una lógica de *odio* (cf. Vlieghe y Zamojski, 2019).

De acuerdo con este argumento, creemos que es enormemente importante realizar esta distinción, especialmente hoy en día. Porque la educación y la política se confunden constantemente. Esta confusión se deriva del hecho de que, aunque a nivel *óntico* existen muchas ideas diferentes sobre la orientación deseada de las prácticas educativas (por ejemplo, que deberían centrarse en la igualdad de oportunidades, abordar las necesidades del mercado laboral o crear las condiciones para una democracia sólida, o el bienestar individual, o la devoción patriótica, etc.), cuando se examina desde una perspectiva *ontológica*, resulta evidente que –con independencia de la variedad ideológica en todos estos casos– la educación está posicionada *fundamentalmente* como un mero medio para un fin político (o económico). Esta *instrumentalización* de la educación deviene en una apropiación de su lógica y nos hace olvidar su especificidad distintiva. Este es el motivo por el que hoy en día –tal como señala Biesta (2010; 2013)– debemos hablar de nuevo urgentemente sobre *lo educativo en educación*, es decir, sobre lo que hace que la educación sea única, sobre su esencia. Visto desde otra perspectiva, esta instrumentalización de la educación se entrelaza con el fenómeno de la educacionalización de los problemas sociales (cf. Smeyer y Depaepe, 2008). En este caso, tratar la educación como un medio para implementar una política particular redefine las cuestiones políticas en términos de problemas de la educación (por ejemplo, si el desempleo se describe en términos de una educación inadecuada de los desempleados, desviando la responsabilidad del Gobierno sobre la situación macroeconómica de un país hacia el individuo, por carecer de las cualificaciones adecuadas) (Simons y Masschelein, 2010).

Además, argüimos que la separación cuidadosa de estas dos esferas y sus lógicas es importante no solo para la educación, sino también para la

política. Porque, hoy en día, esta tendencia a mezclar la una con la otra también guarda relación con una creciente privatización de nuestra vida. Además de la obsesión con la libertad (privada) individual, la riqueza, el confort y el éxito en la vida –tal como prometen sin cesar las instituciones de la sociedad de consumo–, la privatización se deriva asimismo del hecho de vivir nuestras vidas cada vez más en el ámbito online, es decir, confinados en nuestras burbujas sociales. Para sus habitantes, estos nichos pueden transmitir la impresión de que constituyen una esfera pública, cuando en realidad se construyen mediante mecanismos que excluyen el encuentro con extraños con los que uno tiene que convivir pacíficamente (Zuboff, 2019). Ahí no hay «extraños cívicos» (cf. Sennett 2002) con los que encontrarse, solo nuestra tribu y otras tribus, nuestras opiniones y sus opiniones, nuestros puntos de vista y los suyos. No hay cosas para explorar con extraños, solo hay posturas que nos parecen aceptables y otras que no. Ya no hay verdades acerca del mundo que el público pueda perseguir conjuntamente y, de modo análogo, ya no hay verdades que perseguir en el colegio: solo hay respuestas correctas en exámenes muy importantes que uno tiene que aprender para asegurarse un éxito educativo personal que pueda consumirse en el mercado laboral.

La separación rigurosa de la educación y la política es un paso conceptual necesario para entender mejor hasta qué punto estas esferas están deformadas por una privatización de largo alcance. Además, nos permite entender de qué maneras podemos respetar su autonomía y articular su esencia. Un punto importante es que *esta separación clara de la educación y la política no implica su aislamiento*. Al contrario, solo si la educación y la política se reconocen como cosas diferentes, es posible investigar sus relaciones y lo que tienen en común.

En nuestro anterior trabajo (Vlieghe y Zamojski, 2019) ya discutimos las formas más fundamentales en que la educación y la política están relacionadas entre sí. Por una parte, la instauración de la *polis* precede a la existencia de la educación. Esto es así, porque si la educación concierne esencialmente a introducir a la nueva generación en el mundo común, entonces exige que reconozcamos este mundo común. En otras palabras, la educación no puede surgir si solo vivimos en los confines de nuestro *oikos*.⁴ Por otra parte, argumentamos (*ibidem*) que la subjetivación

⁴ Por tanto, el fenómeno de la privatización generalizada es una amenaza para ambas esferas: la política y la educación.

educativa precede a la subjetivación política (y no al contrario): solo la potente experiencia de la potencialidad educativa nos permite ver que no hay una necesidad en el orden de cosas dado, y que podemos transformar nuestras vidas y a nosotros mismos. La segunda conexión hace referencia a un punto común importante entre educación y política. Ambas esferas y sus lógicas asumen la posibilidad de la transformación. En política deseamos la transformación de un *statu quo* determinado, mientras que en educación buscamos un tipo de transformación muy específico, basado en la idea de que el encuentro con una cosa particular puede permitirnos ver el mundo con nuevos ojos.

En este artículo queremos sugerir que la educación y la política tienen otro punto en común importante que las vincula de una manera aún no explorada. Como trataremos de mostrar, *tanto la educación como la política implican prácticas de comunización mediante la realización de gestos docentes*. Conectando esto con la cuestión con la que comenzamos este artículo, estos gestos podrían llamarse «públicos» en un sentido más profundo que el referido por los enfoques tradicionales y crítico-pedagógicos, ya que es a través de estos gestos como un profesor reúne a personas en torno a una parte del mundo y convierte una *cosa* en una cuestión de interés común. Para expresar esta idea emplearemos una terminología algo inusual y afirmaremos que un profesor convierte una cosa en pública mediante el gesto específico de la *comunización*. A continuación, argumentaremos que este gesto comunizante es un aspecto *educativo* indispensable que es constitutivo de la política. Por tanto, defendemos que no todo gesto realizado «en público» es un gesto *público*, ya que este último implica –exactamente– reunir a personas en torno a una cosa que demuestra ser verdaderamente *común* (y esto se aplica tanto a la esfera de la educación como a la esfera de la política). Es decir, uno puede realizar una gran variedad de gestos ante un público, por ejemplo, gestos exhibicionistas («¡miradme!»), gestos policiales («¡aléjense!, ¡atrás!») o gestos totémicos («esto es nuestro»). Sin embargo, salvo que impliquen comunización, no son gestos públicos en un sentido estricto.

Comunización en la esfera educativa y en la esfera política

Consideremos primero el gesto comunizante que es constitutivo de la lógica de la educación. No es una tarea sencilla, porque a menudo, en teoría educativa, la propia necesidad de un profesor se justifica en términos de una asunción anticomunal particular que subyace al proceso educativo. *O bien* la interacción entre profesor y alumno se divide en una interacción jerárquica entre la autoridad que tiene el profesor gracias a su conocimiento superior y la falta del mismo en aquellos entregados a su cuidado. *O bien*, como sucede en los enfoques centrados en el alumno, más populares hoy en día, el proceso se convierte en un instrumento para respaldar las necesidades individuales de los alumnos y facilitar el desarrollo de sus talentos. *En ambos casos* de teorización de la relación profesor-alumno, hay una introducción indeseable de una *división*. Deseamos argumentar que solo podemos superar esto atrayendo de nuevo la atención hacia el tercer elemento, a menudo olvidado, pero probablemente más profundo, que caracteriza el evento educativo, es decir, la dimensión que trasciende la discusión estéril entre enseñanza centrada en el profesor o en el alumno y que convierte a todos los implicados en «sujetos comunales»: *la cosa de estudio*.

Es gracias a que un profesor, por amor a un aspecto particular del mundo (una materia), dirige la atención de todos los presentes en un aula hacia una cosa y muestra su importancia que esa cosa se convierte en primer lugar en una materia de interés. Esto solo tiene éxito –y se trata de un punto crucial– cuando el profesor no se sitúa en una posición de autoridad, sino cuando *tanto* el profesor *como* los alumnos se relacionan con la materia que tienen ante sí *como estudiosos*. La verdadera enseñanza presupone que la *propia* cosa adquiere autoridad. Entonces, el amor del profesor por la materia es solo una vía para generar interés, atención y cuidado compartidos, y para emprender un viaje de pensamiento, investigación, imaginación, experimentación y sostenimiento de vínculos *con* la materia en cuestión, es decir, para *estudiarla*. Una cosa «se pone sobre la mesa» (Masschelein y Simons, 2013) y se convierte en el objeto de los esfuerzos comunales de examinación, pero también de querer estar en presencia de la cosa, de preocuparse por ella y de ser transformado por ella (a un nivel óptico, esto podría traducirse en afectos como pasión, devoción, el deseo de saberlo todo al respecto, de seguir investigando hasta el punto de olvidarse de las demás obligaciones de la vida, pero

también de discutir ferozmente sobre ella cuando resulta difícil llegar a una comprensión compartida de la cosa en cuestión).

La cosa de estudio convierte a todos los implicados en *iguales* (al profesor y al alumno, pero también a los alumnos entre sí, pese a las múltiples diferencias que los dividen), ya que, en relación con ella, incluso el más sabio es en cierta medida ignorante y tendrá que poner a prueba sus afirmaciones públicamente frente a la propia cosa. El estudio conlleva un momento de desidentificación y, por tanto, podría describirse como profundamente *comunizante* (subrayando el potente sentido de esta palabra como verbo: no tenemos que compartir primero una identidad que posibilite el acto de estudiar; en cambio, es el propio acto de estudiar el que nos hace comunes). Evidentemente, el profesor parte de una situación diferente (sabe más, o es menos ignorante, y tiene un interés que los alumnos probablemente no tienen al principio). Sin embargo, en la enseñanza genuina no se aprovecha en absoluto de ello para posicionarse como alguien superior. Al contrario, simplemente invita a otros a compartir su amor por una cosa particular y estudiarla juntos. Entonces, esto implica que tanto el profesor como los alumnos (como estudiosos) se someten a lo que la cosa exige de ellos. Huelga decir que la enseñanza en este sentido es un acto de generosidad (y, por tanto, de vulnerabilidad y riesgo [cf. Biesta, 2013]), es decir, los alumnos pueden fácilmente no mostrar ningún interés, atención, cuidado o amor de ningún tipo. La enseñanza como comunización también puede terminar siendo terriblemente decepcionante.

Tras la identificación ontológica del gesto comunizante en educación, deseamos proponer la hipótesis de que *un momento similar es constitutivo de la lógica de la política*. Este es el caso, al menos, cuando la política se entiende de una manera particular. Más específicamente, nos posicionamos junto a Arendt (1958), que concibe la política en lo que denominamos un sentido fuerte⁵. La política es la esfera en la que ya no aparecemos como individuos (o grupos de individuos) preocupados únicamente por nuestros intereses privados, sino que nos exponemos a otros en la arriesgada empresa de sostener un debate sobre una buena vida en común, abandonando literalmente nuestros *oikoi* (hogares) y yendo al *ágora*: la esfera pública. Solo allí puede comenzar algo verdaderamente

⁵ Sobre la diferencia entre el sentido *fuerte* y el sentido *erróneo* de la política en Arendt, véase Vlieghe y Zamojski (2019, pp. 157-158).

nuevo, pues la confrontación con diferentes perspectivas puede cambiar nuestra forma de pensar sobre el mundo y hacernos dejar atrás las opiniones que antes defendíamos. Es importante señalar que la agencia que surge aquí no es la suma de las agencias (o la media aritmética de los intereses) que existían previamente en los individuos. Nadie puede predecir el resultado del debate político. Es precisamente por ello que debemos reunirnos y hablar entre nosotros, para dotar a las personas de la capacidad de ejercer una «acción» política.

Ahora bien, sabemos que Arendt también dijo que dicha reunión solo puede tener éxito con la condición de que algo «se ponga sobre la mesa» (lo que no difiere tanto de nuestra descripción anterior, y en la obra de Masschelein y Simons (2013), esta expresión se utiliza en realidad para capturar la esencia de la educación escolar, aunque Arendt nunca usó esta expresión en sus reflexiones sobre educación). La mesa entre los participantes del debate político los divide y los une al mismo tiempo (y si la mesa desapareciera, se produciría una situación muy incómoda y desagradable). No obstante, en su propia descripción de la política, Arendt renunció a desarrollar esta metáfora en un sentido materialista fuerte, es decir, en términos del enfoque en la cosa, ya que ante todo enfatizó la naturaleza agonística de la esfera pública (Benhabib 1992). Por tanto, sostenemos que no llegó a identificar el momento comunizante de convertir algo en una materia de estudio entre iguales como una dimensión constitutiva de la política, es decir, la misma dimensión que acerca la política a la educación. Para hacerlo, debemos ahondar una vez más en las prácticas de deliberación de la antigua polis ateniense.

El público estudioso: deliberación política y gestos docentes

En esta sección queremos centrar la atención en otro desarrollo de la democracia ateniense que no fue discutido por Arendt, pero que marca una diferencia importante. En un momento determinado, resultó evidente que la asamblea (*ekklesia*) ya no podía reunirse en el ágora, ya que la plaza del mercado era un lugar demasiado abarrotado, ruidoso y ajetreado en el que cada uno trataba de sacar adelante su negocio: un lugar dominado por los intereses económicos individuales de los atenienses y demás personas involucradas en el comercio. El bullicio y los gritos impedían centrarse en cualquier cosa que no fueran los asuntos

del mercado, y especialmente en la propia ciudad, la *polis*. Así, poco después de la revolución popular, probablemente a principios del siglo V a. C., los ciudadanos atenienses decidieron trasladar la reunión a la colina de Pnyx (Thomson, 1982, pp. 136-137; cf. Hansen, 2021; Ober, 2017; Canevaro, 2018). Esta ubicación no solo ofrecía el silencio y la paz necesarias, sino, aún más importante, desde allí arriba podía verse literalmente la «cosa» por la que se reunían: la ciudad. Es interesante señalar que, para salir de la esfera del *oikos* (el hogar, el taller) y discutir cuestiones diferentes a sus asuntos privados, los ciudadanos subían a esta colina y veían toda la *polis* con sus propios ojos como el telón de fondo de todas sus moradas independientes en y entre los *oikoi*⁶. Argumentamos que el verdadero debate político (es decir, la verdadera deliberación pública) necesita precisamente una disposición de este tipo centrada en la cosa, es decir, que no podría ocurrir en cualquier lugar.

Al mirar hacia abajo, la ciudad se presenta como un asunto de interés común o, para ser más precisos, lo que aparece ante la vista es el lugar del que surgen los asuntos que afectan a todos los *oikoi*. Lo que las personas reunidas pueden ver de un solo vistazo es lo común, la *polis*. Es exactamente aquí donde se establece la esfera *pública*, es decir, cara a cara con esta cosa común. Si no hubiera una ciudad, sino solo una diversidad de *oikoi*, no habría necesidad de reunirse y debatir algo juntos. No habría necesidad de una esfera pública. No obstante, es fácil imaginar que, en ausencia de dicha esfera, el comercio aún seguiría adelante, y en ese sentido el *ágora* seguiría operando de la forma habitual. Sin embargo, para que emerja una esfera pública (es decir, la política) debe haber algo más que intereses privados, opiniones privadas, preferencias privadas y preocupaciones, problemas y retos privados. Debe haber algo que rebase los asuntos experimentados individualmente y que sea de interés para cada individuo: algo más de lo que cada *oikos* puede manejar por sí solo, pero también algo que requiera más que la suma de opiniones privadas. Esto es, algo que requiera tomar una decisión bien informada por la multitud interesada y reunida en torno a la cosa en cuestión.

⁶ Ascender la colina y observar desde lo alto no solo parece diferente a volar por encima o caminar a través (cf. Masschelein, 2010), sino que en cierto modo va más allá de esta oposición. No implica levantar un mapa o exponerse a lo que mande la calle (*ibidem*, cf. Masschelein, 2019), sino que permite salir de los *oikoi* y subir a otro lugar donde puede verse qué ocurre más allá del hogar y el taller propios.

En el nivel *óntico*, siempre hay un asunto político concreto –por ejemplo, una decisión acerca de una guerra o acerca de las normas jurídicas– por el que reunirse. Visto desde la perspectiva óntica, este asunto funciona meramente como un «objeto» (véase Heidegger, 2001), es decir, algo que puede ser útil (o no) en vista de los propios intereses. Sin embargo, para que surja la política en un sentido fuerte, este objeto necesita convertirse en una «cosa». Esto concierne fundamentalmente a una operación *ontológica* que se aproxima a lo que exploramos en nuestro anterior trabajo sobre la enseñanza (Vlieghe y Zamojski, 2019). En él afirmamos que, en esencia, lo que un profesor hace es mostrar que una materia es interesante y digna de cuidado y atención, gracias a que manifiesta su amor por ella. Solo entonces se puede empezar a estudiarla juntos, es decir, a ocuparse de ella de forma atenta y cuidadosa, y por ella en sí misma. Análogamente, en el caso de la deliberación pública, las personas tienen que superar su posición privada como individuos con un interés particular. Deben acudir y ver que en cada asunto concreto que se debate hay una *cosa* en juego que rebasa su perspectiva privada: el asunto que debaten no es solo una ley (que puede beneficiarlos o no) o una guerra (que pueden apreciar o considerar horrible), sino también *una cuestión de cómo convivir bien en la ciudad*. Desde un punto de vista ontológico, un verdadero debate político siempre implica esta orientación adicional hacia una preocupación mayor.

Además, el asunto debatido en la colina Pnyx no es solo «mayor» en términos de trascender los intereses particulares e insulares del propio *oikos*, sino también en términos de complejidad. Si el asunto debatido en público es tan complejo como la propia ciudad, ninguna persona privada es capaz de abarcar su intrincamiento y, por tanto, este es otro motivo para reunirse y pensar juntos. En concreto, alguien debe *poner alguna cosa sobre la mesa* esbozando una descripción preliminar del asunto. A continuación, otros profundizan en esta visión al introducir sus propias versiones en el debate. El resultado de este ejercicio es imprevisible y puede causar sorpresa. De este modo, todo el mundo terminará viendo más o, por lo menos, será capaz de ir más allá de su propio punto de partida y experimentar la complejidad de la cosa discutida. En el transcurso de un debate así pueden producirse largas digresiones y distracciones, y será necesario centrar nuevamente el tema en cuestión, es decir, volver al asunto que aún no se ha comprendido en toda su complejidad. Los sucesivos ponentes dirigen la atención de las personas reunidas hacia

distintas capas y dimensiones del problema, al tiempo que exponen las distintas formas en las que les afecta. Inevitablemente –incluso en el caso de la democracia directa ateniense–, no todos los ciudadanos podían estar presentes durante la asamblea⁷. Sin embargo, estos límites prácticos no deben considerarse un argumento contra la democracia directa y deliberativa (y a favor de un modelo de representación). En cambio, implican el requisito de que las perspectivas de aquellos que no están presentes en ese momento y no pueden hablar por sí mismos han de plantearse y recogerse a fin de tenerlas en cuenta a la hora de tomar una decisión. Además, puede suceder que, incluso después de una larga y cuidadosa consideración del asunto, algunas ideas aún parezcan superficiales o incluso contradictorias, y que por tanto se requiera una elaboración todavía más profunda.

Esta descripción de lo que sucede durante la reunión en Pnyx busca destacar dos puntos importantes. En primer lugar, muestra que uno debe tener relación con el asunto entre manos como una cosa en torno a la cual se reúnen las personas cuando forman un público *estudioso*. De nuevo, el asunto debatido se convierte en un asunto de «ciudad» porque ya no se aborda como un objeto que afecta a su propio *oikos*, es decir, como un *objeto* sobre el que deben *informarse*. En cambio, lo que hay en juego va más allá de todos los *oikoi* y siempre implica la cuestión de cómo convivir bien. Por tanto, podría denominarse una *cosa* de *estudio*. Ascender la colina no es tanto una cuestión de elevar a los ciudadanos presentes durante la asamblea frente a todos los demás, sino más bien un ejercicio de humildad. Observar la ciudad desde allí implica percibir su complejidad y reconocer que lo que tienen ante sus ojos es una realidad muy diferente a la de cada uno de los *oikoi*. Se pone de manifiesto hasta qué punto uno sería un *ignorante* del tema que se va a discutir si se hubiera quedado en los confines del propio hogar y solo hubiera perseguido sus propios intereses. En ese sentido, los participantes reunidos en la colina están siendo literalmente *instruidos*,

⁷ Tal como señala Thompson (1982), Pnyx podía acomodar (dependiendo de la disposición del espacio en la colina en distintos periodos de su historia) a entre 5000 y 10.000 ciudadanos (siendo 6000 el cuórum necesario en ciertos asuntos) de un total de 30 000 a 50 000 ciudadanos. Ober (2017, p. 19) comenta sobre esto de la siguiente manera: «La democracia de Atenas era una forma de gobierno directo por parte de los ciudadanos. Los ciudadanos reunidos votaban directamente sobre política; no elegían representantes para que hicieran política por ellos. (...) El *demos* ateniense (como el cuerpo de ciudadanos al completo) se consideraba presente en las personas de aquellos ciudadanos que decidían asistir a una asamblea determinada. Así, el *demos* se representaba conceptualmente, *pars pro toto*, por un fragmento de la ciudadanía».

y posiblemente también deben instruirse entre sí, si uno no es consciente de cómo se manifiesta el tema discutido en la parte de la ciudad donde viven otros. Se ayudan mutuamente a entender la naturaleza del tema que discuten y empiezan a apreciar su complejidad con sus diversas facetas y dimensiones. Sin este proceso, correrían el riesgo de tomar una decisión perjudicial para la ciudad. El resultado de este ejercicio siempre es imprevisible y puede causar sorpresa.

Se extrae asimismo una segunda conclusión de enorme importancia: para que todo esto suceda, *el gesto comunizante de un profesor es esencial*. Consideremos que el tipo de reunión analizado puede convertirse de nuevo fácilmente en un simple mercado, es decir, cuando la cosa de estudio en común se sustituye por la mera competición entre opiniones, intereses y preferencias privados. Uno puede organizar fácilmente un mercado en una colina, en lugar de una asamblea. Puede argüirse que esto sucede cuando se enfatiza el papel del conflicto en el modo en que se desarrolla la reunión. Entonces, lo común desaparece de la vista, la reunión se convierte en un simple proceso de toma de decisiones, y el foco se sitúa en las distintas orientaciones privadas con vistas a alcanzar un acuerdo. A fin de evitar que esto suceda y, más exactamente, para preservar la posibilidad de estudiar colectivamente un tema de interés común, se requieren gestos docentes. Para dejarlo claro, dichos gestos no debe realizarlos necesariamente una persona particular que ostente la posición oficial de profesor. En cambio, lo que se necesita es lo que hemos denominado en otro lugar la *figura* del profesor, entendida *ontológicamente* (cf. Vlieghe y Zamojski 2019): una figura que reúne a las personas, apunta a algo y atrae la atención de los reunidos, de modo que el asunto bajo consideración puede convertirse en una cosa que aparece como un interés común, así como una cosa que exige un estudio cuidadoso. En ocasiones, es un orador particular el que pone esta cosa sobre la mesa, pero también puede ser un grupo de personas que, al tiempo que presentan el tema desde sus propias perspectivas, demuestran su interés y su implicación en él. Asimismo, un gesto docente puede tener lugar cuando alguien recuerda a la asamblea lo que se ha dicho hasta el momento.

La ausencia de gestos docentes en la teoría política

Las conclusiones extraídas del ejemplo de la reunión de estudiosos en la colina Pnyx son importantes asimismo porque abordan un problema que observamos en la mayor parte de la teoría política contemporánea, donde llama la atención la ausencia de esta dimensión docente de la política. Para mostrar esto, comencemos por esas perspectivas de la esfera pública que la conciben en términos de conflicto y lucha. En este caso, los sujetos políticos se ven como original y esencialmente antagonistas (Mouffe, 2013; Laclau, 2005). Esto se debe a que las sociedades siempre están estructuradas de tal manera que los intereses opuestos son inevitables (Laclau y Mouffe, 1985). Por tanto, los sujetos políticos no se reúnen en la colina, sino que se encuentran precisamente en el mercado, ya que todos y cada uno de los participantes en la discusión parten de una imagen muy clara de cuál es su interés y, sobre esta base, de la decisión a la que quieren llegar. Saben de antemano qué hay en juego y cuál será su ganancia o su pérdida. No son ignorantes. Así, parece que la política consiste básicamente en mantener el conflicto de tal manera que pueda provocar una reordenación estratégica de las alianzas en la escena política y la suma de votos a favor de un bando particular en este conflicto. De este modo, no hay espacio para el estudio colectivo de una cosa de interés común. En cambio, lo público es la escena para inventar nuevas estrategias retóricas que puedan tener éxito a la hora de extender *la cadena de equivalencia* de distintas *demandas políticas de grupos heterogéneos* reconociendo su *enemigo* político común y, por tanto, formando un nuevo sujeto político colectivo (Laclau, 2005).

El enfoque alternativo dominante en la teoría política actual consiste en definir lo público como dependiente de un consentimiento primordial, lo que significa que lo público emerge como el efecto de excluir diferencias y encontrar un *consenso coincidente* dentro de *doctrinas integrales razonables* (Rawls, 1993), es decir, visiones en las que todos coincidimos, con independencia de las diferencias en el modo en que describimos y entendemos todos los aspectos del mundo. Este consenso funciona como un punto de referencia para todos los posibles debates acerca de todos los asuntos posibles, gracias a lo cual siempre podemos calcular (esto es, deducir) cuál debería ser la mejor decisión sobre un tema particular, asumiendo que coincidimos en una concepción fundamental de la justicia (Rawls 1999). Dentro de este marco, no hay espacio para

estudiar colectivamente aquello que nos reúne, porque el debate público solo consiste en un cálculo lógico que lleva del consenso acordado sobre los principios de justicia a la decisión sobre el tema entre manos. Cuando Rawls introduce la noción del *velo de ignorancia*, su intención no es propiciar la humildad cognitiva acerca del tema de interés común. En cambio, es un intento de olvidarse de uno mismo, borrar el propio hábito y purificar la propia razón para poder deducir los principios de justicia desde una posición de no posición (Rawls, 1993, pp. 22-28).

Para concluir, *en ambos casos* (el modelo agonístico y el consensual) hay implicadas reflexión e imaginación, pero las prácticas de estudio y los gestos docentes no se consideran vitales para la esfera pública. Esto contrasta con otro modelo en teoría política, el modelo deliberativo, que no solo reconoce, sino que se articula sobre procesos de aprendizaje que tienen lugar en el marco de la deliberación pública (Habermas, 1990; Benhabib, 1996). En este caso, las personas reunidas para debatir no buscan sumar aliados contra un régimen represivo, ni deducen su decisión sobre la base de un consenso coincidente. En cambio, aprenden de las perspectivas de los otros sobre el tema discutido. No obstante, incluso en este caso, lo que Habermas (1996) denomina *la formación democrática de opiniones y voluntades* no consiste en prácticas de estudio colectivo de la cosa común, sino, de hecho, en aprender de los otros. Por tanto, parece que aquí los sujetos políticos están más centrados en los otros interlocutores y sus ideas que en el tema que los ha reunido.

Sin embargo, la crítica que planteamos aquí no implica que queramos renunciar al modelo deliberativo de democracia. Este modelo nos sigue pareciendo un punto de referencia adecuado para aprehender la dimensión comunizante del debate público, pero creemos que debería complementarse teniendo en cuenta que la política democrática necesita gestos docentes.

Para dejarlo claro, *no* estamos sugiriendo que la educación funcione como un medio para alcanzar objetivos políticos o que debería subordinarse a una lógica política. En cambio, argüimos que hay un espacio vital para las prácticas educativas en el proceso político democrático donde estas prácticas aún funcionan conforme a su propia lógica. Para evitar confusiones, nuestra afirmación es que reconocer la dimensión comunizante del debate público implica que la política necesita sujetos que realicen gestos docentes. De nuevo, esto no significa afirmar que la enseñanza deba concebirse como un medio para curar

nuestra impotencia política (y que debamos cargar la responsabilidad de arreglar el mundo en los profesores actuales y sus alumnos). Ni significa que estemos defendiendo una democracia gobernada por profesores (otra encarnación de la idea de Platón del rey filósofo). Una vez más, realizamos una afirmación en un nivel *ontológico*. Para que la política, entendida en un sentido fuerte deliberativo y transformador, tenga lugar, «alguien» debe poner alguna *cosa* sobre la mesa y reunir a las personas en torno a ella. Una cosa se vuelve pública y un conjunto de personas diversas se convierte en un público estudioso. Solo entonces puede evidenciarse que hay un tema de importancia e interés común que trasciende los intereses privados y las posturas personales. Esto exige acuerdos escolásticos particulares (por ejemplo, subir la colina) que garantizan la igualdad entre los participantes del debate (en vista de su ignorancia compartida, cara a cara con el tema de interés) y permiten mantener las condiciones para compartir conocimiento (es decir, hacer el conocimiento público) y explorar juntos el tema entre manos⁸. En resumen, para que haya política en un sentido fuerte, un público debe realizar prácticas de estudio colectivo y, por tanto, se necesitan gestos comunizantes por parte de un profesor. Pero, una vez más, nuestra concepción del «profesor» es ontológica; no nos referimos necesariamente a una única persona, ya que puede concernir a distintas personas.

Es esencial señalar que el foco de atención y el sentido de estos gestos son diferentes en el aula en comparación con lo que ocurre durante la asamblea (es decir, en la esfera de la educación y en la esfera de la política). En el aula, el profesor despliega sus gestos docentes como expresiones del amor por el mundo, de afirmación pura de la materia, invitando a los alumnos presentes en el aula a que hagan el esfuerzo de estudiar esta materia junto a él. En la asamblea, por otra parte, el despliegue de gestos docentes transforma un asunto particular en un tema de interés común para los ciudadanos reunidos allí, es decir, en una cosa de estudio en vista de la cuestión de la buena convivencia en la *polis*. Para entender que hay una diferencia crucial entre los gestos docentes en el aula y en la asamblea, puede considerarse la diferencia entre educar sobre política y sostener un debate político sobre educación. En el primer caso, lo importante es que algo (la política) se estudia por amor e interés por esta materia particular (es decir, estudio *como tal*),

⁸ Para una descripción más elaborada de los gestos docentes, véase: Vlieghe y Zamojski (2019).

mientras que en el segundo caso lo importante es que estudiar juntos llevará a tomar una decisión sobre algo que consideramos erróneo en el tema debatido (la educación).

Observaciones finales

Hoy en día, en una época de privatización generalizada, este tipo de concepción de la política y el debate público no es en absoluto obvia y, en cierta medida, puede que ya no sea posible. Esto se debe a que vivimos cada vez más en los confines de nuestras cámaras de eco, dirigidas por los mecanismos de las «redes sociales» (Kosiński *et al.*, 2013). Porque lo digital es el medio que nos conecta con el mundo, enmarca nuestra experiencia del mundo y las formas en que establecemos nuestra relación con el mundo. Hoy en día resulta bastante evidente que lo digital funciona sumando y acelerando nuestros clics, es decir, que necesita nuestra actividad para perpetuarse. A medida que clicamos, los algoritmos de lo digital aprenden cómo alimentarnos, aprenden a ofrecernos el tipo de «noticias» que nos hacen clicar más activamente. Y, por tanto, ya no somos nosotros los que aprendemos del debate público o del mundo, sino al revés, la máquina aprende de nosotros. De esta manera, nuestra visión del mundo, seleccionada por nuestra propia fuente de noticias personalizada, se estrecha cada vez más. Sin embargo, no somos conscientes de esto, ya que nosotros simplemente buscamos las noticias, y el motor de búsqueda elabora en silencio una selección que viene con el disfraz de ser «la» oficial. Por tanto, ya no estamos expuestos a una agenda pública, sino que nos alimentamos con noticias preparadas solo para nosotros. La situación no puede interpretarse en términos de la pluralidad de esferas públicas (cf. Frazer, 1992), porque consiste en el movimiento opuesto de la privatización de lo público, es decir, la creación de muchas burbujas separadas, homogéneas y antagonistas en las que grupos de personas particulares «se sienten en casa» con sus idiosincrasias y creencias personales. Estas creencias no se cuestionan, sino que se radicalizan cada vez más. Además, uno es incapaz de ir más allá de la propia burbuja, porque las paredes de la cámara de eco en la que uno está atrapado son demasiado altas, y no hay una colina a la que poder subir para ver lo común. Por tanto, el proceso político, en su estado actual, se reduce a una demostración de

diferencias: funciona como una práctica totémica de exhibir estos nuevos tipos de tribus (Maffesoli, 1996). No hay un impulso comunizante en este tipo de política y, por tanto, no se despliegan gestos docentes⁹.

No obstante, entonces está la amenaza de que tal concepción crítica de nuestra situación actual restrinja considerablemente nuestra agencia política y nos deje con una actitud puramente fatalista. Pese a ello, creemos que la política en el sentido fuerte –tal como hemos esbozado en este artículo– puede tener lugar y, presumiblemente, tiene lugar de vez en cuando. Una forma de lidiar con esta tensión consiste en examinar ejemplos históricos de la aparición de públicos estudiosos.¹⁰ Otra podría consistir en efectuar determinados intentos de realizar gestos docentes y generar el público estudioso, precisamente a pesar del conocimiento crítico que tenemos y que sugiere que lograr esto parece imposible hoy en día.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. In *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. The Viking Press: New York.

⁹ En cierta medida, la proliferación y omnipresencia de las tecnologías digitales, que tras la crisis del coronavirus corren el riesgo de convertirse en una condición permanente, podrían amenazar las ocasiones de auténtica comunización por otro motivo. De acuerdo con la tesis presentada por Harold Innis en *Empires and Communication* [Imperios y comunicación] (Innis, 2007), podría argumentarse que hay medios de difusión del conocimiento intrínsecamente privatizadores e intrínsecamente comunizantes. Aunque Innis tenía en mente el paso de la cultura prealfabética (en la que el acceso y la difusión eran normalmente un privilegio de una élite que protegía este privilegio de las masas y en la que la creación de nuevo conocimiento era prácticamente inexistente) a la cultura alfabética (en la que el conocimiento está disponible públicamente, abierto a refutación y estudio y, por tanto, sujeto a revisión e innovación constantes), podría plantearse un argumento similar pero inverso en relación con la proliferación de tecnologías digitales particulares asociadas con tendencias privatizadoras. Lamentablemente, esta no es la ocasión de desarrollar este argumento.

¹⁰ Creemos que el movimiento polaco de Solidaridad (Solidarność) de 1980-1981 podría servir como un ejemplo de este tipo (cf. Skórzyński, 2014; Machcewicz, 2015).

- Benhabib, S. (1992). Models of Public Sphere: Hannah Arendt, the Liberal Traditions, and Jürgen Habermas. In C. Calhoun (Ed.) *Habermas and the Public Sphere* (pp. 89-120) Cambridge MA: The MIT Press.
- Benhabib, S. (1996). Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. In S. Benhabib (Ed.) *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 67-94) Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691234168-005>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy.* Boulder/London: Paradigm Publisher
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education.* Boulder-London: Paradigm Publishers.
- Canevaro, M. (2018). Majority Rule vs. Consensus: The Practice of Democratic Deliberation in the Greek *Poleis*. In M. Canevaro, A. Erskine, B. Gray, & J. Ober (Eds.) *Ancient Greek History and Contemporary Social Science* (pp. 101-156). Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474421775.003.0005>
- Feinberg, W. (2016). *What Is a Public Education and Why We Need It? A Philosophical Inquiry into Self-Development, Cultural Commitments, and Public Engagement.* Lanham – Boulder: Lexington Books.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. In C. Calhoun (Ed.) *Habermas and the Public Sphere* (pp. 109-142). Cambridge MA: The MIT Press.
- Friesen, N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen: Relational Pedagogy and Internet Technology.* New York: Peter Lang.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action.* Transl. Ch. Lenhardt & S.W. Nicholsen. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1996 [1992]). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy.* W. Rehg (transl.) Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1564.001.0001>
- Hansen, M. H. (2021). The Nature of Athenian Democracy. In D. Piovani, G. Giorgini (Eds.) *Brill's Companion to the Reception of Athenian Democracy* (pp. 27-56). Leiden-Boston: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004443006_003
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Oxford: Blackwell.

- Heidegger, M. (2001). The thing. In *Poetry, language, thought* (A. Hofstadter, Trans.). New York, NY: HarperPerennial (Original work published 1950)
- Innis, H. (2007). *Empire and Communications*. Toronto: Dundurn Press.
- Kosiński, M., Stillwell, D., & Graepel, Th., (2013) Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior. *PNAS*, 110(15), 5802-5805. <https://doi.org/10.1073/pnas.1218772110>
- Laclau, E. (2005) *On Populist Reason*. New York -London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London-New York: Verso.
- Machcewicz, A. (2015). *Bunt. Strajki w Trójmieście. Sierpień 1980*. [Rebellion. Strikes in the Three-city. August 1980] Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Maffesoli, M. (1996). *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. London: Sage
- Masschelein, J. (2010). E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43-53. <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>
- Masschelein, J. (2019) Turning a City into a Milieu of Study: University Pedagogy as “Frontline” *Educational Theory*, 69(2), 185-203. <https://doi.org/10.1111/edth.12365>
- Mouffe, Ch. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. London-New York: Verso.
- Nancy, J. L. (2008). *The sense of the world* (Jeffrey S. Librett, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ober, J. (2017). *Demopolis. Democracy Before Liberalism in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108226790.004>
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Colombia University Press.
- Rawls, J. (1999). *The Laws of Peoples with “The Idea of Public Reason Revisited”*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Sennett, R. (2002). *The Fall of the Public Man*. Penguin Books: London.
- Scheler, M. (1973). *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values. A New Attempt toward the Foundation of an Ethical Personalism*. Transl. M.S. Frings, R.L. Funk, Evanston: Northwestern University Press.

- Simons, M. & Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivisation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 588-605. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x>
- Skórzyński, J., (2014). *Krótką historia Solidarności*. [Short history of Solidarity] Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.) 2008. *Educational research: the educationalization of social problems*. Springer: Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- Thompson, H., (1982). The Pnyx in Models. *Hesperia Supplements*, 19, 133-147. <https://doi.org/10.2307/1353980>
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020). Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres. *Policy Futures in Education*, 18(7), 864-877. <https://doi.org/10.1177/1478210320943808>
- Zuboff, Sh. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. London: Profile Books

Información de contacto: Piotr Zamojski. University of Gdańsk. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Poland. E-mail: piotr.zamojski@ug.edu.pl

Devolver la educación a lo común: echando cuentas juntos en la escuela contemporánea¹

Returning education to the common: reckoning together in contemporary schooling

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-524

Amanda Fulford

Edge Hill University

Resumen

Este artículo aborda directamente la cuestión de cómo podemos considerar lo que cuenta en la escuela contemporánea; de cómo vamos a definir lo que cuenta para nosotros. Esto, a su vez, abrirá las posibilidades de ver las prácticas de enseñanza y aprendizaje como una contribución a la construcción de bienes comunes. Partimos de la etimología de “contar”. Del latín *computare*, está impregnada de un sentido de cálculo o enumeración (como los resultados, las calificaciones, la posición en la tabla clasificatoria, etc. en el contexto de la escuela). Pero hay otro sentido del verbo que también sugiere un “considerar con” o “considerar conjuntamente”. Por lo tanto, “contar” también está fuertemente relacionado con las ideas de “juzgar o considerar junto a otros”. Para seguir explorando cómo definimos juntos lo que cuenta en la educación, el artículo recurre a la obra del filósofo estadounidense Stanley Cavell y a sus exploraciones de los criterios y el juicio en el capítulo inicial de su obra cumbre *Reivindicaciones de la razón* (1979). Al hablar de los criterios wittgensteinianos en el lenguaje, y de lo que, para Wittgenstein, “contaba” como algo, Cavell señala que la fuente de autoridad de Wittgenstein es siempre el “nosotros” (la comunidad de usuarios

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

del lenguaje); es siempre el “nosotros” quien establece los criterios investigados. Cavell parte de esta discusión para examinar la fórmula: “Decimos” en apelación al lenguaje ordinario. Al decir esto, argumenta Cavell, estamos lanzando una invitación al otro para ver si puede aceptar lo que decimos, o la forma en que vemos las cosas. El hecho de que lo hagamos *juntos* señala nuestra pertenencia a una polis: Nuestra búsqueda de criterios en base a los cuales decimos lo que decimos, son reivindicaciones a la comunidad” (Cavell, 1979, p. 20). Definir lo que cuenta para nosotros (echando cuentas de manera conjunta) es la forma en que descubro mi posición con respecto a estos hechos” (ibid., p. 25). El artículo defiende que ofrecer esta invitación a que otros vean las cosas como nosotros las vemos (consentir en los criterios) –o, a la inversa, disentir en los criterios– es un momento pedagógico. En el contexto de la educación, puede ser una práctica, enraizada en enfoques dialógicos, que rompe el modelo de transmisión de la educación y la precedencia de los resultados. Aceptar la invitación a dialogar juntos, y considerar a qué podemos dar nuestro consentimiento (y de qué debemos disentir), es una forma de hacer realidad las promesas democratizadoras de la educación que tiene profundas implicaciones para la pedagogía, así como para la construcción de bienes comunes.

Palabras clave: comunidad, criterios, común, Cavell, proclamación, devolver, cuenta, sintonización, consentimiento.

Abstract

This article addresses directly the issue of how we might consider what counts in contemporary schooling; of how we go about working out together what counts for us. This will, in turn, open up possibilities for seeing the practices of teaching and learning as making a contribution to the construction of common goods. It begins from the etymology of ‘to count’. From the Latin *computare*, it is imbued with a sense of calculating or enumerating (such as results, grades, league table position etc in the context of schooling). But there is another sense of the verb which also suggests a ‘reckoning among’, or ‘reckoning together’. To ‘count’ is, therefore, also strongly related to ideas of ‘judging or considering along with others’. In further exploring how we work out together what counts in education, the article turns to the work of the American philosopher, Stanley Cavell, and to his explorations of criteria and judgement in the opening chapter of his seminal work *The Claim of Reason* (1979). In discussing Wittgensteinian criteria in language, and of what, for Wittgenstein, ‘counted’ as something, Cavell notes that Wittgenstein’s source of authority is always the ‘we’ (the community of language users); it is always the ‘we’ who establish the criteria under investigation. Cavell proceeds from this discussion to examine the formula: “We say” in appeals to ordinary language. In saying this, argues Cavell, we are issuing an invitation to the other to see if they can accept what we say, or the way we

see things. The fact that we do this *together* signals our membership of a polis: ‘Our search for criteria on the basis of which we say what we say, are claims to community’ (Cavell, 1979, p. 20). To work out what counts for us – through reckoning together – is the way that I ‘discover my position with respect to these facts’ (ibid., p. 25). The article argues that to offer this invitation to others see things the way we see them (to consent in criteria) – or, conversely, to dissent in criteria – is a pedagogical moment. In the context of education, it can be a practice – rooted in dialogical approaches – that ruptures a transmission model of education and the precedence of outcomes. To accept the invitation to talk together, and to consider to what we can give our consent (and from what we must dissent), is a way of emocrati the emocratizing promises of education that has profound implications for pedagogy as well as for the construction of common goods.

Key words: community, criteria, common, Cavell, proclaim, return, counts, attunement, consent.

Introducción

En 1996, la política estadounidense, y posteriormente candidata a la presidencia de Estados Unidos, Hillary Clinton, publicó un libro, *Es labor de todos: Dejemos que los niños nos enseñen* (Clinton, 1996). El volumen presentaba su visión de los niños de Estados Unidos y abogaba por una sociedad que satisficiera todas las necesidades de los niños. El título hace clara referencia al proverbio africano: “Se necesita un pueblo para educar a un niño”. Este proverbio, cuyo origen y variantes se atribuyen a distintas partes de África, se ha utilizado en exceso hasta el punto de convertirse en un cliché. Sin embargo, lo que sugiere es un debate más amplio y crucial sobre las dimensiones públicas de la educación en la sociedad contemporánea. Plantea importantes cuestiones prácticas, pero también profundamente filosóficas: ¿Cuáles son (o deberían ser) los objetivos de la escuela? ¿Para quién es la escuela? ¿Qué es lo que importa para la escuela? ¿Y qué se enseña y cómo debe enseñarse? Y quizás lo más importante, ¿cuál debería ser la relación entre el gobierno central o local, las comunidades y las escuelas? Estas cuestiones también dan lugar a otras preocupaciones relacionadas con el modo en que los

alumnos y los profesores se sitúan dentro del sistema escolar debido a lo que se considera (o se ordena) importante en estas instituciones. Lo que subyace a estas preocupaciones es, en primer lugar, cómo la escuela contemporánea puede existir en la esfera pública como un espacio de oportunidad y búsqueda de bienes comunes; en segundo lugar, cómo esta búsqueda se ha visto frustrada por el aumento de los modos de gobernanza en los que se han vuelto dominantes los intereses privados y los regímenes de regulación.

Las escuelas están en el corazón de sus comunidades. Sus declaraciones de misión están llenas de objetivos loables que a menudo se basan en ideas de “comunidad”: de ser una comunidad inclusiva de alumnos, profesores, padres y gobernadores, o de ser un centro físico en el barrio que sirve a una comunidad local. Podríamos pensar que la idea de la escuela comunitaria inglesa se basa en este tipo de principios (y que, en este sentido, hay algo de la idea del pueblo que educa al niño inherente a ella). Pero quizá el lenguaje nos esté engañando aquí. La idea de la “escuela comunitaria” no se asemeja a la de la tienda o la biblioteca comunitarias, en las que la población local colabora para dirigir y gestionar servicios en beneficio del público. En Inglaterra, las escuelas comunitarias están controladas por la Autoridad Local, que es la propietaria del terreno y los edificios, emplea al personal y determina las modalidades de admisión. Estas escuelas tienen poco control sobre lo que se enseña y, por tanto, siguen el plan de estudios nacional inglés. Junto con la disminución del número de este tipo de escuelas², se ha producido un aumento concomitante del número de academias, escuelas independientes que pueden ser creadas por patrocinadores empresariales, pero que rinden cuentas mediante un acuerdo de financiación legalmente vinculante con el gobierno central.

¿Qué es lo que cuenta en la escuela contemporánea?

Dada la naturaleza cambiante de la organización y el ethos de muchas escuelas (sobre todo en el contexto inglés), ¿en qué sentido puede

² El Departamento de Educación informa que en 2019 había 24.323 escuelas en Inglaterra, pero que solo el 25 % de las escuelas secundarias, y el 68 % de las escuelas primarias estaban bajo el control y el mantenimiento de la Autoridad Local, las escuelas comunitarias están incluidas en estas cifras. Véase DfE (2019).

decirse que nuestras escuelas siguen siendo “comunidades”? Del latín *communisse* desprende el sentido cotidiano de la palabra moderna “comunidad”, que tiene sus raíces en las ideas de lo común, lo público, o de algo compartido por otros.³ Como comunidades, las escuelas comparten lo que es importante para ellas, a menudo expresado en sus lemas, declaraciones de misión: aspiración; aprender juntos; respeto mutuo; colaboración y asociación; inclusión y equidad para todos. Pero lo que cuenta no es simplemente una cuestión de que las escuelas articulen su visión y sus valores, de que establezcan y mantengan comunidades mediante prácticas que vivifiquen su misión. Lo que cuenta ahora no es el resultado de lo que comparten en común todas las comunidades escolares, *tal como lo determinan*, sino que está circunscrito por el gobierno central. Cada vez más, el sector de las escuelas oficiales está sujeto a modos de gobernanza que no solo determinan *lo que* cuenta, sino que también legislan, inspeccionan y regulan para garantizarlo.

Entender lo que cuenta en la escuela contemporánea requiere poco esfuerzo; el dominio de lo que yo llamo los discursos de “contar y contabilizar” queda levemente disimulado, a pesar de las tan aclamadas políticas de academización del sector con sus promesas de mayor libertad presupuestaria, flexibilidad curricular y mayor margen para la contratación de servicios. Lo que cuenta suele estar vinculado a lo que puede medirse fácilmente, compararse en tablas de clasificación o evidenciarse a través de diferentes procesos de inspección y regulación. Los resultados de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las medidas de rendimiento, cuentan. El hecho de que el aprendizaje, evidenciado a través de medidas de progreso y logro, cuente para el gobierno central, es la fuerza impulsora de las actuales medidas para evaluar y abordar la pérdida de aprendizaje como resultado de la pandemia de Covid-19 (Education Policy Institute, 2021). El rendimiento también cuenta en términos de exámenes públicos, y las presiones sobre las escuelas para mejorar las tasas de aprobación en los exámenes finales de la escuela con el fin de cumplir con las medidas de rendición de cuentas, y para asegurar la posición en las tablas clasificatorias nacionales (Taylor, 2016). Los propios alumnos sienten la presión de lo que cuenta en términos de rendimiento, ya sea como alumnos de primaria que se

³ Si bien esta es una de las interpretaciones de la palabra que puede extraerse de sus raíces etimológicas, el artículo se basará, en los siguientes apartados, en otras, especialmente las destacadas en el trabajo de Robert Esposito (2009).

enfrentan a pruebas estandarizadas (Connor, 2003; Howard, 2020), los efectos negativos de la clasificación por niveles basada en el potencial de rendimiento (Barrance, 2020), o los alumnos de secundaria que se enfrentan a los exámenes públicos y al estrés del rendimiento (Roome y Soan, 2019).

El hecho de que los resultados y el rendimiento de los alumnos cuenten hasta tal punto da sentido a otras medidas regulatorias y de responsabilidad en las escuelas. Para asegurar el rendimiento de los alumnos, las prácticas pedagógicas, e incluso el propio plan de estudios, deben orientarse cuidadosamente, y el comportamiento debe controlarse atentamente para maximizar el progreso de los alumnos. Todo esto es fundamental para que la educación produzca ciudadanos altamente cualificados que contribuyan al desarrollo económico del país y a su éxito entre sus competidores en la escena mundial. En esta cultura, lo que cuenta está ineludiblemente ligado a lo que cuenta para la prosperidad nacional. Y esto es un problema mundial. En 2018, por ejemplo, el gobierno nigeriano instigó una serie de reformas de la escuela pública titulada “Cada niño cuenta” Aunque esto sugiere un amplio compromiso con la reforma de la escuela pública en beneficio de los niños y los jóvenes, su motivación y énfasis se entienden quizás mejor en su razón de ser: equipar a los jóvenes nigerianos para que sean productivos con un plan de estudios basado en las habilidades, priorizando la ciencia y la tecnología, para ayudar a erradicar la pobreza de la nación.⁴ Lo que estas iniciativas sugieren es que lo que cuenta en la escuela ha cambiado para servir a las necesidades políticas y económicas en un mercado global cada vez más competitivo.

Las presiones que ejercen este tipo de ejercicios de enumeración han dado lugar a diferentes formas de resistencia y respuesta. Un ejemplo pertinente es el de la Alianza para Reclamar Nuestras Escuelas (AROS, por sus siglas en inglés), que ha reunido a organizaciones comunitarias y de base para “reclamar la promesa de la educación pública como... [una] puerta de entrada a una democracia sólida y a la justicia racial y económica”, y para “unir a padres, jóvenes, profesores y sindicatos para impulsar la transformación de la educación pública, cambiar el debate público y construir un movimiento nacional a favor de la equidad

⁴ Véase <https://www.premiumtimesng.com/news/more-news/293506-nigeria-adopts-every-child-counts-education-policy-osinbajo.html> Consultado el 29 de marzo de 2021.

y las oportunidades para todos”.⁵ Otro es el del sistema de escuelas democráticas en Polonia, iniciado en 2013 como escuelas creadas por padres insatisfechos con el sistema educativo general, y que ofrecen un entorno de aprendizaje alternativo “libre de las deficiencias percibidas de la escuela pública” (Galwocz y Starnawski, 2020, p. 17916).

Lo que significa contar

Del francés antiguo *conter*, contar se relaciona etimológicamente con enumerar, sumar o resumir, y la idea de asignar números a las cosas.⁶ Vemos fuertes líneas de conexión entre estas ideas y lo que cuenta en las escuelas (calificaciones, aprobados en los exámenes, etc.). Pero hay otro sentido del verbo “contar” que tiene su origen en el latín *computare*. De *com* - con, y *putare* - considerar, entendemos que contar también puede significar echar cuentas conjuntamente (con otros). Esto es importante, ya que vincula la idea de contar con la de comunidad.

La comunidad no se concibe aquí como un conjunto de personas afines que se reúnen, casi como en una cámara de eco, para lamentar el estado de la escuela pública. Más bien que, recurriendo a la etimología del latín *com-munus* (donde *munus* significa la carga que compartimos), obtenemos el sentido de la comunidad como realizado en el desafío de vivir con otros que pueden ser radicalmente diferentes a nosotros. En este sentido, no participamos en una comunidad ya hecha, sino que *hacemos* que la comunidad suceda. Como dice Robert Esposito: “No se puede pensar en la comunidad como una entidad... Tampoco hay que interpretar la comunidad como un “reconocimiento” mutuo e intersubjetivo en el que los individuos se reflejan unos en otros para confirmar su identidad inicial; como un vínculo colectivo que llega en un momento dado a conectar a individuos que antes estaban separados” (2009, p. 7).

Lo que Esposito subraya aquí es que el *munus* que comparte la *communitas* no puede concebirse fácilmente en términos de algo que se posee, sino que es una “deuda”, una prenda, un regalo que se va a

⁵ Véase <http://www.reclaimourschools.org/> Consultado el 15 de julio de 2021.

⁶ Véase <https://www.etymonline.com/word/count> Consultado el 29 de marzo de 2021.

entregar... Los sujetos de la comunidad están unidos por una “obligación” (*ibid.*, p. 6).

En el resto de este artículo, desarrollo la idea de que la resistencia a la idea de lo que cuenta en la educación (y al sentido dominante de enumerar) puede encontrarse en nuestra capacidad de echar cuentas juntos como profesores, alumnos, padres y comunidades escolares. La obligación que debemos a la *communitas* se refleja en esta misma idea de echar cuentas de manera conjunta. Pensar de esta manera provoca una ruptura en un modelo de transmisión de la educación que privilegia los resultados, y podría ayudar a hacer realidad las promesas democratizadoras de la educación que tiene profundas implicaciones para la pedagogía, así como para la construcción de bienes comunes. Para desarrollar estas ideas, el artículo recurre, de forma poco habitual, a la obra de Stanley Cavell y a su lectura de Wittgenstein sobre los criterios. Aquí recorro, en particular, a pasajes de su obra cumbre, *Reivindicaciones de la razón* (Cavell, 1979), para analizar la relación entre el hecho de considerar conjuntamente; nuestras reivindicaciones a la comunidad y el bien común de la educación.

¿Qué cuenta como algo? Wittgenstein y Cavell

En el capítulo inicial de su obra cumbre, *Reivindicaciones de la razón* (1979), Stanley Cavell, a modo de introducción, explora cómo debemos acercarnos a las *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein (1953/1973). Recuerda cómo, durante mucho tiempo, la noción recurrente de Wittgenstein de un criterio le había parecido a la vez extraña y familiar: un “borrón o bloque” (Cavell, 1979, p. 6). En este punto, Cavell se interesa por las afirmaciones de Wittgenstein sobre el tipo de investigaciones que él llamaba gramaticales, y particularmente por la pregunta que se hace en tales investigaciones: “¿En qué circunstancias, o en qué casos particulares, decimos...?” (Cavell, 1979, p. 30). Lo que descubrimos, afirma Cavell, como resultado de estas investigaciones, son nuestros criterios. Establecen qué tipo de objeto es cada cosa. Para Cavell, los criterios de Wittgenstein son “los medios por los que se establece con certeza la existencia de algo” (*ibid.*, p. 6). En resumen, nos dicen lo que *cuenta como algo*: “Es esta característica de contar algo bajo un concepto lo que la noción de criterio de Wittgenstein pretende poner de manifiesto”

(Cavell, 1979, p. 35). Tal vez el caso más famoso de Wittgenstein sea el de lo que cuenta como dolor y, por tanto, los criterios para saber con certeza cuándo otra persona está realmente sufriendo.

La noción de criterio de Wittgenstein es, según Cavell, una noción muy ordinaria; también es una noción en la que lo que cuenta para *nosotros* está en primer plano:

Habla, por ejemplo, de los criterios en términos de poseídos por cierta persona o grupos de personas (son ‘míos’ o ‘nuestros’); de que son ‘adoptados’ o ‘aceptados’; de que forman una ‘especie de definición’; de que hay varios criterios para algo o para otro ‘bajo ciertas circunstancias’; de su asociación con ‘lo que llamamos’ algo; y de que muestran en qué ‘consiste’ algo o qué ‘cuenta como’ algo (1979, p. 7).

La preocupación de Wittgenstein es claramente establecer la certeza en relación con nuestras palabras. Pero el tratamiento que hace Cavell de los criterios wittgensteinianos en este primer capítulo (“Criterios y juicios”) da paso a una discusión sobre cómo los criterios y los juicios, ejercidos a través del hecho de pertenecer a una comunidad *lingüística* se extienden a lo que está en juego en el hecho de ser miembro de una comunidad *política*. En efecto, para Wittgenstein, “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (1953/1973, §19). El punto de partida de Cavell en este sentido se encuentra de nuevo en Wittgenstein. Señala que la fuente de autoridad para establecer los criterios que se investigan, los que son, para él, los datos de la *filosofía*, son siempre “nuestros” (1979, p. 18). Para Cavell, lo importante es lo que *decimos*. Cuando, al apelar a nuestro lenguaje ordinario, utilizamos la frase “Cuando decimos... queremos decir...”, estamos lanzando a la comunidad de usuarios del lenguaje “una invitación para que vean si tienen esa muestra, o pueden aceptar la mía como una muestra sólida” (*ibid.*, 19). Pero hay algo más en juego en la idea del “nosotros” en relación con nuestros criterios. El hecho de que “nosotros” sea gramaticalmente la primera persona, y sin embargo también el plural, es, para Cavell, significativo. Señala que al decir “Cuando decimos... queremos decir...” no solo hablamos por nosotros mismos, sino por los demás. Otros han consentido que hablemos por ellos, y nosotros aceptamos que otros hablen también por nosotros. Cavell lo expresa así: “Hablar por uno mismo políticamente es

hablar por otros con los que consientes en asociarte, y es consentir que ellos hablen por ti, no como un padre habla por ti, es decir, en lugar de ti, sino como alguien que recíprocamente habla por ti, es decir, dice lo que piensas” (1979, p. 27).

Lo que esto demuestra es que el funcionamiento de los criterios está ineludiblemente ligado a nuestra vida política. Que seamos inteligibles los unos para los otros depende de lo que Cavell llama “nuestra sintonización mutua en los juicios” (1979, p. 115). No debemos entender que, al emitir juicios sobre los criterios, nos sentemos deliberadamente, discutamos juntos y lleguemos finalmente a algún tipo de acuerdo democrático en el que prevalezca la opinión de la mayoría, una especie de generalización. Se trata más bien de que, como señala Cavell, ya existe en el *lenguaje* un “fondo de acuerdos generalizados y sistemáticos entre nosotros” (*ibid.*, p. 30). No llegamos a un acuerdo, sino que estamos “de acuerdo en todo... en armonía” (*ibid.*, p. 32). El “sorprendente hecho de hasta qué sorprendente punto estamos de acuerdo en nuestros juicios” (p. 30), que seamos inteligibles los unos para los otros, muestra que nuestros juicios, nuestros criterios y lo que cuenta para nosotros como algo, son ambos compartidos, y son también una obligación continua. Esto sustenta la afirmación de Cavell de que “La apelación filosófica a lo que decimos, y la búsqueda de nuestros criterios en base a los cuales decimos lo que decimos, son reivindicaciones a la comunidad” (1979, p. 20). Lo político, por tanto, está en el centro de tales reivindicaciones. Esto se basa en la idea de que nuestro juicio conjunto es “la capacidad humana de aplicar los conceptos del lenguaje a las cosas de un mundo” (Cavell, 1979, p. 17). Al definir juntos lo que cuenta para nosotros, echamos cuentas conjuntamente, y hacemos comunidad. Y a veces esto significa un encuentro con la alteridad radical; como dice Esposito, “la exposición a lo que interrumpe el cierre y lo vuelve del revés: un vértigo, un síncope, un espasmo en la continuidad del sujeto” (2009, p. 7).

Al final de la primera parte de *Reivindicaciones de la razón*, Cavell imagina algunas de las preguntas que podría hacerse un niño: “¿Qué es Dios?”; “¿A quién pertenece la tierra?”; “¿Por qué comemos animales?”. Al pensar en cómo responder a esto, siente que puede haberse quedado sin razones, pero se resiste a decir que las cosas son simplemente así, o que es lo que hacemos. En tales casos, encuentra que el camino a seguir para él es “aprovechar la ocasión para volver a lanzarme sobre mi cultura, y preguntar por qué hacemos lo que hacemos, juzgamos como juzgamos,

cómo hemos llegado a estas encrucijadas” (1979, p. 125). Lo que resulta de esto es descrito por Cavell como “una convocatoria de los criterios de mi cultura, para confrontarlos con mis palabras y mi vida tal como las persigo y como las imagino; y al mismo tiempo... confrontar mis palabras y mi vida tal como las persigo con la vida que las palabras de mi cultura pueden imaginar para mí” (*ibid.*). Para Cavell, este tipo de tarea cuenta como filosofía, pero también como lo que podríamos llamar educación: la “educación de los adultos” (*ibid.*). Sin duda, también es una forma de resolver lo que cuenta para cada uno de nosotros, y para nuestra cultura; es una consideración, es una consideración conjunta. Lo que caracteriza a ese “echar cuentas conjuntamente” es el cambio, o, como dice Cavell, “un giro de nuestras reacciones naturales; por eso se simboliza como un renacimiento” (1979, p. 125).⁷ Nuestra capacidad de echar cuentas conjuntamente refleja no solo las formas en que trabajamos juntos en nuestra vida política, sino también las continuas posibilidades de la comunidad.

Discrepancia de criterios

Cuando “decimos...”, ofrecemos una invitación al otro a ver el mundo como lo vemos nosotros; a compartir una forma de vida. Aunque Cavell señaló el “sorprendente hecho de hasta qué sorprendente punto estamos de acuerdo”, y que estamos en sintonía mutua, no siempre es así. A veces se puede superar un desacuerdo inicial sobre los criterios. Podríamos descubrir que no estábamos hablando de lo mismo, que nos imaginábamos una situación diferente o que no estábamos considerando con suficiente atención el asunto en cuestión. ¿Pero qué pasa si el desacuerdo persiste, si no se puede llegar a un acuerdo? “En esta encrucijada”, escribe Cavell, “tenemos que concluir que en este punto somos simplemente diferentes; es decir, no podemos hablar el uno por el otro” (Cavell, 1979, p. 19). Al decir que somos diferentes, estamos afirmando que los demás ya no pueden hablar por nosotros. Esto no significa que todo el sistema y el trasfondo de nuestro acuerdo en los criterios se deshaga de alguna manera, sino que hay una disputa, cuyo resultado es la retirada de

⁷ Cavell contrasta el crecimiento natural de los niños con el cambio y la conversión de los adultos, de los “adultos” (Cavell, 1979, p. 125).

nuestro consentimiento. Ya no reconocemos que el acuerdo actual sea fiel a lo que consentimos originalmente. Como dice Cavell: “Disentir no es la anulación del consentimiento, sino una disputa sobre su contenido, una disputa interna sobre si un acuerdo actual es fiel a él” (1979, p. 27).

Cavell afirma que, en Wittgenstein, los criterios son el medio por el que aprendemos qué clase de objeto es algo, y el valor que le asignamos (Cavell, 1979, p. 16). Dicho de otro modo, es a través de los criterios que consideramos conjuntamente lo que cuenta como algo, y lo que cuenta para nosotros (*ibid.*, p. 7). Lo que cuenta en la escuela, como hemos visto, es en gran medida el resultado de las reivindicaciones hechas sobre las comunidades escolares. Lo que cuenta es evidente en las preocupaciones que tienden a diferentes formas de enumeración, de manera que se puedan elaborar tablas clasificatorias; hacer comparaciones; planificar intervenciones y evidenciar mejoras. La resistencia cada vez más generalizada a este tipo de medidas en la enseñanza obligatoria (y en otros sectores, como la enseñanza superior), indica el descontento con los acuerdos actuales. La disputa se refiere a si las prioridades actuales de los planes de estudio, de lo que significa ser un profesor, un alumno o una persona educada, son fieles al criterio de escuela que la comunidad consintió. El desacuerdo se produce porque se ha producido una decepción con los criterios tal y como se han heredado.

Reivindicar y proclamar: Un discurso apasionado

Cuando perdemos nuestra sintonía, afirma Cavell, apelamos a los criterios. Lo hacemos cuando “no conocemos nuestro camino” porque “estamos perdidos con respecto a nuestras palabras y al mundo que anticipan” (1979, p. 34). No se trata de un estado de lo que podríamos llamar una pérdida de voz (con respecto a nuestros criterios) de la que no hay recuperación. Cavell identifica en Wittgenstein dos sentidos del juicio en relación con la apelación a los criterios. El primero (la predicación del juicio) consiste en determinar si un objeto cumple los criterios. El segundo (la proclamación del juicio) consiste en proclamarlo.

Al proclamar, llamamos la atención sobre lo que consideramos como algo, y declaramos nuestra posición. Esto es lo que significa tener una voz política: hablar con, y en nombre de, otros en relación con lo que es común entre nosotros. Proclamar (hablar) de esta manera, es parte

de nuestra responsabilidad no solo con la comunidad lingüística, sino también con la comunidad *política*. Proclamar es tener voz en esas comunidades, y poner a prueba los límites de esa voz. Cavell lo expresa así:

No sabemos de antemano cuál es el contenido de nuestra aceptación mutua, hasta qué punto podemos estar de acuerdo. No sé de antemano lo profundo que es mi acuerdo conmigo mismo, hasta dónde puede llegar la responsabilidad por el lenguaje. Pero si quiero tener mi voz en ello, debo hablar por otros y permitir que otros hablen por mí... La alternativa es no tener nada que decir, no tener voz, incluso enmudecer (1979, p. 28).

Sin embargo, Cavell advierte que “en lo político, la impotencia de tu voz se manifiesta más rápidamente” (1979, p. 27). Nos arriesgamos a ser rechazados por los demás, incluso por aquellos para los que pretendemos hablar, “y esto puede ser desgarrador y peligroso” (*ibid.*). En su obra, *La filosofía pasado el mañana* (2005), Cavell escribe sobre esta posibilidad de rechazo como inherente a sus reivindicaciones de lo que él denomina una expresión apasionada (2005, p. 155). El desarrollo de esta idea tiene como telón de fondo la discusión de Austin sobre la fuerza de nuestras palabras, que merece una breve discusión aquí. Austin examina cómo se ha pensado en las expresiones lo largo del tiempo, e identifica dos grandes movimientos: uno que se centra en la verdad o falsedad de los constativos (lo que él llama el “movimiento de verificación”) y otro que se concentra en los “diferentes usos del lenguaje” (Austin 1979, p. 234). Sin embargo, el interés de Austin reside en aquellas expresiones que comparten una serie de características particulares. Son ejemplos relativamente sencillos, expresados en la primera persona del singular del presente de indicativo, y evidentemente no son un sinsentido. Un ejemplo podría ser: “Os declaro marido y mujer”.⁸ A primera vista, otros ejemplos, como el de Austin: “Nombro a este barco el Queen Elizabeth” (p. 235), parecen ser simples afirmaciones, y gramaticalmente podrían

⁸ Para que una expresión performativa sea “acertada”, Austin identifica una serie de condiciones que deben cumplirse. La expresión debe tener lugar como parte de un procedimiento convencional en el que el contexto y las personas implicadas sean apropiados; el procedimiento debe ejecutarse de forma completa y adecuada; la expresión debe estar respaldada por los sentimientos apropiados de las personas implicadas, que deben comportarse en consecuencia después (1979, p. 237).

clasificarse como tales. Pero aquí radica un problema: para Austin, no es posible hablar de ejemplos como estos en términos de que sean verdaderos o falsos. De este modo, identifica su naturaleza distintiva como “performativos”: “Si una persona formula una expresión de este tipo, deberíamos decir que está haciendo algo en lugar de limitarse a decir algo... Al decir lo que hago, realmente realizo esa acción... me estoy entregando a ella” (Austin 1979, p. 235).

Cavell, sin embargo, llama la atención sobre lo que considera una crisis en los argumentos de Austin, en el sentido de que lo que es válido para las expresiones constativas (que pueden pensarse en términos de verdad o falsedad) también lo es para las performativas, desmontando así la propia distinción que Austin planteó inicialmente. Austin pasa entonces a discutir la *fuerza* de las expresiones, dejando de lado su anterior distinción binaria para introducir un modelo ternario de la *fuerza* del lenguaje: la fuerza locucionaria (de decir algo con sentido); la fuerza ilocucionaria (de hacer algo *al* decir algo) y el efecto perlocucionario (de hacer algo *al* decir algo). En este modelo ternario, Austin está menos interesado en el efecto perlocutivo que Cavell. Ian Munday sostiene que, para Cavell, las perlocuciones: “abren un nuevo campo de investigación que va más allá de las limitaciones formales y presenta un enfoque del discurso que se compromete con el otro. ...En consecuencia, tomar en serio la importancia de los efectos perlocutivos del lenguaje es reconocer los usos individuales/expresivos del discurso en los que las personas establecen relaciones con otras” (2009, p. 63). Así pues, para Cavell, las nociones de invocación, apelación y, sobre todo, respuesta, caracterizan la expresión apasionada; tales expresiones se pronuncian a menudo en el contexto de un intercambio, de un echar cuentas conjuntamente. Es precisamente en esta misma acción de echar cuentas de manera conjunta como miembros de una *polis* donde creamos comunidad, y donde existe la posibilidad de que podamos reclamar y reivindicar los bienes comunes de la escuela.

Una expresión apasionada, por tanto, es una invitación a una forma de conversación, en la que un hablante invoca o provoca las palabras de otro. El momento proclamatorio de la expresión apasionada se hace sin conocer sus efectos: tal vez la aceptación, el aplazamiento o incluso el rechazo, y cuáles podrían ser sus consecuencias (el consentimiento o el desacuerdo). Al hacer nuestra proclamación, al hablar desde la pasión (y aquí Cavell simplemente destaca lo emocional de nuestras expresiones

que, en su opinión, Austin infravalora⁹), provocamos un intercambio. También corremos el riesgo de ser rechazados. Y el peligro del que advirtió Cavell es evidente en su afirmación de que: “cada ejemplo de [expresión apasionada] arriesga, si no cuesta la sangre” (2005: 187). Pero si el momento de la proclamación está marcado por el tipo de expresiones que Cavell llama apasionadas, también es el medio por el que “reafirmamos la polis” (1979, p. 27). Ponemos al descubierto nuestras motivaciones y compromisos, y así llamamos la atención sobre lo que cuenta para nosotros, sobre lo que hemos considerado conjuntamente.

Ventriloquía y vampirismo

Las reivindicaciones que actualmente hacen el gobierno y los organismos reguladores *de* (en nombre de) la escuela pública, sobre todo en lo que respecta a lo que deberían ser las prioridades principales, son reivindicaciones que se hacen *a* las escuelas. El término “reivindicar” tiene connotaciones de autoridad, propiedad, dominio y exigencia. Tener una reivindicación sobre alguien (o incluso sobre una institución) es hacer valer un derecho sobre él. Es privilegiar una voz sobre la de los demás; exigir el derecho a que la propia voz sea escuchada (insistida, afirmada, aceptada) y, sin embargo, no permitir que otros hablen en tu nombre. Cuando estas reivindicaciones sobre la escuela no son fieles al criterio de escuela que la comunidad educativa ha consentido, se produce disonancia en lugar de sintonía. La disonancia es el resultado no de los límites del conocimiento, sino, como afirma Cavell de la experiencia. Cuando se alcanzan estos límites, afirma Cavell, “nuestras sintonías son disonantes” (1979, p. 115), y estamos desintonizados de los demás.

En el caso de los criterios, cuando retiramos nuestro consentimiento, estamos diciendo que los demás ya no pueden hablar por nosotros (y que nosotros ya no podemos hablar por ellos). Pero volviendo al ejemplo de

⁹ La idea es que la expresión apasionada no solo puede ser expresada por quienes tienen una relación particular marcada por momentos de gran pasión: por quienes son, por ejemplo, amigos de toda la vida, amantes o incluso enemigos jurados. Tales relaciones podrían ciertamente proporcionar el contexto para que los individuos hablen desde la pasión y busquen o exijan una respuesta del otro. Pero, de hecho, esto es lo que ocurre en nuestra vida ordinaria. Sin embargo, lo que Cavell insinúa es un contexto para la expresión apasionada en el que, aunque se utilicen palabras perfectamente ordinarias (como en el ejemplo de Cavell, “estoy aburrido”), el efecto perlocutivo de la expresión es marcado.

la escuela, y a lo común en la escuela pública, hay algo diferente en juego. Aunque el resultado de los poderosos discursos sobre los resultados, el progreso, la regulación y la responsabilidad en nuestras escuelas es que las comunidades escolares no están en sintonía con aquellos que las regulan, estos organismos todavía dicen hablar en su nombre. Es como si hubiese un consentimiento *forzado* en los criterios (que por supuesto para Wittgenstein y Cavell constituye un anatema). Cavell escribió, en sus escritos sobre las películas de Hollywood de los años 30 y 40 del género que él llama los “melodramas de la mujer desconocida”, acerca de la ventriloquia de la voz femenina (Cavell, 1996). Expone un hilo conductor en estas películas, en las que los personajes masculinos hablan en nombre de los femeninos, de modo que no solo se produce ventriloquia,¹⁰ sino una especie de “vampirismo” (1996, p. 70). Estas películas presentan a la heroína (femenina) en un estado de silencio, de inexpresividad y, por tanto, de ininteligibilidad. Tomemos el ejemplo de la película de 1944, *Luz que agoniza*, dirigida por George Cukor. Aquí la heroína, Paula, es silenciada por su marido asesino, Gregory. Habla por ella; se niega a que se reúna con amigos y conocidos; la convence de que se está hundiendo en la locura. Hoy podríamos llamarlo control coercitivo: un patrón de comportamientos de control que crea una dinámica de poder desigual en una relación.

Lo que ocurre en la escuela contemporánea está claramente lejos de lo que se proyecta en la pantalla en una película hecha para el entretenimiento. No pretendo hacer ningún tipo de comparación directa aquí; esto sería estirar demasiado el ejemplo. Pero hay algo de ventriloquia en juego en cuanto a pensar lo que es común en la escuela. Esta ventriloquia se afirma en forma de la intención (ejercida a través de diferentes regímenes de gobernanza) de hablar por los demás sobre lo que cuenta; de pretender estar en sintonía (con las comunidades escolares). Se trata de una perversión de la idea de “decimos” (la afirmación de que otros pueden hablar por nosotros porque hemos consentido que lo hagan). Como escribe Cavell, esto va más allá de la ventriloquia y se convierte en una especie de “posesión” u “ocupación” de la voz de otro (1996, p. 61).

¹⁰ Véase también Fulford (2009).

El momento proclamatorio: Echando cuenta juntos

Afirmar que lo común y lo público en nuestras escuelas se ha perdido con el auge de los modos de gobierno que alejan la orientación de la labor docente de la búsqueda del bien común y la dirigen hacia regímenes dominados por mecanismos de responsabilidad hacia fines políticos y económicos, supone el riesgo de afirmar que también se ha perdido la esperanza. Va más allá de reconocer un estado de falta de voz para sugerir que no hay esperanza de recuperar la voz. Pero esto parece un error en dos sentidos. En primer lugar, podría llevar a pensar que ya no queda nada que valga la pena en cuanto a la búsqueda de una escuela democrática y la tarea educativa. Pero esto sería alejarse del tipo de reivindicación que hace Hannah Arendt en su célebre cita de su ensayo “La crisis de la educación”: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por él y, al mismo tiempo, salvarlo de esa ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable” (1954, p. 193).

En segundo lugar, malinterpreta lo que es disentir (en los criterios). Cavell escribe que cuando el desacuerdo persiste, no hay apelación más allá de nosotros mismos; somos, escribe “simplemente diferentes” (1979, p. 19). Pero este no es el final de la cuestión. Nuestras apelaciones no cesan simplemente; son el proceso por el que seguimos siendo inteligibles para los demás, y compartimos una forma de vida. Más allá de nuestras apelaciones a los criterios del lenguaje, nuestras apelaciones a los criterios de lo que cuenta para nosotros como cualquier cosa (y en este caso, lo que cuenta como los bienes comunes de la educación) están ineludiblemente relacionadas con que sigamos reivindicando y proclamando, que son nuestras. Así, la obligación de conformar la comunidad de la escuela es, por utilizar el término de Cavell, perfeccionista.¹¹ Cavell esboza lo que está en juego en esa proclamación:

¹¹ Cavell encuentra en la obra del poeta y ensayista trascendentalista estadounidense del siglo XIX, Ralph Waldo Emerson, lo que denomina una idea de perfeccionismo moral emersoniano. Describe esto como “no una teoría competitiva de la vida moral, sino algo así como una dimensión o tradición de la vida moral que abarca el curso del pensamiento occidental y que concierne a lo que solía llamarse el estado del alma, una dimensión que impone una tremenda carga a las relaciones personales y a la posibilidad o necesidad de la transformación de uno mismo y de su sociedad” (Cavell, 1990, p. 2). Al caracterizar una *idea* como perfeccionista, estoy llamando la atención sobre ese aspecto del perfeccionismo que tiene que ver con la parcialidad y la iteración,

Para proclamarlo aquí y ahora debes estar dispuesto a anunciar, (“-clamar”) justamente ese predicado sobre la base de lo que has reunido hasta ahora... y debe encontrar la necesidad de hacerlo justo en esta ocasión, es decir, encontrarte dispuesto a presentarte ante (“pro-”) aquellos a quienes hablas (por ejemplo, declararte en posición de informar o aconsejar o alertar a alguien de algo, o explicar o identificar o remarcar algo a alguien) (1979, p. 35).

¿Qué podría significar esto en nuestras comunidades escolares y para los educadores en términos de reivindicar los bienes comunes en las escuelas y en nuestra enseñanza; en términos de volver a encontrar el lugar de la educación como un bien común y no como un peón político para fines económicos o políticos? ¿Cómo podemos proclamar lo que cuenta para nosotros, en el tipo de prácticas de enseñanza que contribuyen a la construcción de los bienes comunes? En *¿Debemos querer decir lo que decimos?*, (2002), Cavell escribe sobre la tarea de “devolver las palabras a casa” (p. 62), desde sus usos metafísicos a los ordinarios. Devolver nuestras palabras a lo común es también ser arrojados de nuevo sobre ellas; experimentarlas de nuevo. Hay en esto, tal vez, una forma de pensar en cómo devolvemos la idea y las prácticas de la *educación* a lo común, desde lo que podría considerarse como sus malos usos políticos, para pensar de nuevo en sus bienes comunes.

Devolver la educación a lo común: Caminos para avanzar

Devolver la educación a lo común no es necesariamente una cuestión de movilizar movimientos de resistencia masivos a la influencia corrosiva de la performatividad y la cultura orientada a los objetivos, del gerencialismo y la competencia. Tampoco es la consideración conjunta una especie de antídoto ingenuo contra los males de las influencias neoliberales en la educación. Proclamar y reclamar no producirá automáticamente un retorno a los bienes comunes de la educación, ni logrará que se dejen de lado los regímenes de responsabilidad, por muy deseables que parezcan. Las escuelas concertadas de Estados Unidos (escuelas públicas

como se ejemplifica en la famosa frase de Emerson (de su obra “Círculos”, que dice: “Alrededor de cada círculo, se puede dibujar otro” - Cavell, 1990, p. xxxiv).

semiautónomas que reciben fondos públicos) creadas para funcionar según un principio básico de autonomía, podrían considerarse un ejemplo de reclamación, de trabajo para dar prioridad a la elección de las familias y las comunidades, y de realización de los bienes comunes de la educación. Incluso podrían considerarse en el sentido de una alternativa “contrapública” (Fraser, 1997, p. 82) al modelo de “talla única” de la educación pública tradicional (Knight Abowitz, 2001). Sin embargo, han sido objeto de importantes críticas, y Garth Stahl afirma que se puede argumentar que “estas escuelas funcionan como vehículos para el escrutinio del comportamiento y la vigilancia corporal, dando forma a las vidas y subjetividades de los estudiantes de color económicamente desfavorecidos” (2019, p. 1330). Pero hay formas de avanzar; existe la esperanza de devolver la educación a lo común a través de medidas que se pueden tomar tanto a nivel político como pedagógico.

Hacia un retorno pedagógico

Proclamar lo que cuenta es un primer paso importante para reclamar los bienes comunes de la educación; también es un medio para conseguirlo a través del trabajo cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje en nuestras escuelas, en los encuentros diarios entre un profesor y sus alumnos. Es en estos momentos pedagógicos cotidianos donde se abre la posibilidad de reflexionar juntos sobre lo que cuenta, y de estar dispuestos a presentarse ante los demás y dar a conocer nuestra posición. Esto no es algo que se pueda curricularizar o plasmar en un plan de estudios. Mientras que “proclamar” tiene connotaciones de algo que se difunde o anuncia, Cavell señala que también es algo mucho más ordinario (incluso íntimo) y que, al proclamar, podemos simplemente “comentar algo a alguien” (1979, p. 35). Devolver la educación a lo común puede producirse a través de la más ordinaria de las oportunidades que el profesor puede abrir para pensar más allá de las restricciones de lo que debe ser enseñado (o aprendido o evaluado). No se trata de iniciar un replanteamiento radical de los planes de estudio, ni de volver a lo que se ha considerado que ha funcionado bien en el pasado (o en otros sectores) para fomentar mejoras.¹² Más bien se materializa en las prácticas pedagógicas cotidianas

¹² Como ejemplo, en el momento de escribir este documento, el Departamento de Educación de

por las que el profesor abre el mundo a sus alumnos. Estas prácticas se caracterizan por formas de estar con los alumnos y de hablar con ellos que contribuyen a la construcción de los bienes comunes de la educación (en lugar de limitarse a asegurar medidas de rendimiento estrechamente concebidas). En la práctica, esto podría comenzar con la formulación de un tipo de preguntas que no se limiten a comprobar si el alumno tiene un conocimiento adecuado de la materia (por ejemplo, de las etapas de la resolución de una ecuación en matemáticas, del uso correcto de la puntuación en inglés o de las etapas de la realización de un experimento básico en ciencias). Se trata más bien de que el tipo de preguntas que se formulan son radicalmente abiertas y, en el sentido cavaliano, son invitaciones al intercambio apasionado. También son cuestiones profundamente filosóficas que llegan al corazón de lo que significa ser un ser humano; lo que está en juego al ser un miembro de la comunidad; sobre los valores que más apreciamos; sobre lo que vale la pena conocer (y, por tanto, aprender), y por qué es importante.

Estos enfoques pedagógicos no son fáciles de marcar en una lista de técnicas que se pueden observar y anotar como buenas prácticas en las observaciones de los profesores. Son más bien valores asumidos por la propia profesora, y el resultado de su compromiso de establecer una relación con sus alumnos. Recuperar lo que es común forma parte de lo que es establecer una relación con otro como alumno o profesor. Una vez más, esto va mucho más allá de las expectativas del profesor en términos de protocolos de gestión de la conducta para el progreso y el logro efectivo de los alumnos, y lo que está consagrado en las normas del profesorado sobre el mantenimiento de buenas relaciones con los alumnos y el ejercicio de la autoridad adecuada. Es una apertura del mundo y la oferta de una invitación a compartirlo. Y también se trata de la propia apertura del profesor. Lo relacional es fundamental en este caso, porque cuando reclamamos los bienes comunes de la enseñanza juntos, lo hacemos a través de una consideración conjunta.

Inglaterra (DfE) ha anunciado que el latín (generalmente una asignatura que ahora solo se enseña en las escuelas privadas de élite) se va a enseñar en las escuelas estatales de toda Inglaterra en un esfuerzo por mejorar el aprendizaje con otras lenguas y asignaturas como las matemáticas y el inglés. Véase <https://www.theguardian.com/education/2021/jul/31/latin-introduced-40-state-secondary-england>. Consultado el 3 de agosto de 2021.

Hacia un giro político

Cuando decimos: “Considero que [algo es así]”, estamos diciendo: “Tengo esta impresión [de algo]; ¿qué te parece?” Estamos ofreciendo no solo una declaración de cómo vemos el mundo, sino también una invitación para ver si tú también lo tienes en común conmigo. La consideración conjunta como forma de definir lo que cuenta para nosotros como medio de reivindicar y reclamar los bienes comunes de la educación, va más allá de la pedagogía. Debe estar inextricablemente entretejida en las prácticas de liderazgo, gobernanza y regulación locales y nacionales. No se trata de sugerir una vuelta a una especie de “edad de oro” de la escuela, un retorno a determinadas prácticas pedagógicas, planes de estudio o enfoques de liderazgo y organización. Se trata más bien de un llamamiento a un modo de conversación que supone un giro conjunto (*con-vertere*). Establecer este tipo de conversación, y mantenerla mediante un compromiso con formas continuas de consideración conjunta, supone una importante responsabilidad para todos aquellos para los que la educación cuenta. Unirse a una conversación de este tipo es, en palabras de Cavell, “hablar políticamente” (1979, p. 25). Y para Cavell, la alternativa a *no* hablar por uno mismo políticamente no es hablar a solas; es más bien “no tener nada (político) que decir” (1979, p. 28). No se trata de una conversación de una vez en la vida. Forma parte de un retorno cotidiano de la educación a lo común; de una consideración conjunta continua de lo que cuenta y de una petición de cuentas. Este tipo de consideración conjunta se convierte en una de las misiones centrales de la escuela. Pero, además, se convierte en el modo en el que vivimos juntos en comunidad como miembros de la *polis* que asumen la responsabilidad de la educación; de un tipo de educación que se realiza en las múltiples formas en las que se retorna a lo común a través de la proclamación, y reclamación, de sus promesas democratizadoras.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1954). The crisis in education. In H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought* (pp. 170-193). London: Penguin Books.

- Austin, J. L. (1979). *Philosophical papers* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019283021X.001.0001>
- Barrance, R. (2020). Tiering in the GCSE: A children's rights perspective. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1210-1231. <https://doi.org/10.1002/berj.3629>
- Cavell, S. (1979). *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality and tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cavell, S. (1990). *Conditions handsome and unhandsome: The constitution of Emersonian perfectionism*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226417141.001.0001>
- Cavell, S. (1996). *The Hollywood melodrama of the unknown woman*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cavell, S. (2002). *Must we mean what we say?* Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316286616>
- Cavell, S. (2005). *Philosophy the day after tomorrow*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dv0tfs>
- Clinton, H. R. (1996). *It takes a village: And other lessons children teach us*. New York: Simon & Schuster.
- Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 101-107. <https://doi.org/10.1177/13632752030082002>
- Department for Education (DfE) (2019). *Schools, pupils and their characteristics: January 2019*. London: Department for Education.
- Education Policy Institute and Renaissance Learning (2021). *Understanding progress in the 2020/21 academic year: Interim findings*. London: Department for Education.
- Esposito, R. (2009). *Communitas: The origin and destiny of community*. Stanford: Stanford University Press.
- Fraser, N. (1997). *Critical reflections on the post-socialist condition*. New York: Routledge.
- Fulford, A. (2009). Ventriloquising the voice: Writing in the university. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 223-237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00685.x>
- Gawlicz, K. y Starnawski, M. (2020). Democratic schools in Poland as educational innovation: A qualitative study. In K. S. Soliman (Ed.) *Proceedings of the 35th International Business Information Management Association Conference (IBIMA), "Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic*

- Development during Global Challenges*” (pp. 17916-17925). Seville: International Business Information Management Association.
- Howard, E. (2020). *A review of the literature concerning anxiety for educational assessments*. Coventry: OfQUAL.
- Knight Abowitz, K. (2001). Charter schooling and social justice. *Educational Theory*, 51(3), 151-170. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00151.x>
- Munday, I. (2009). Passionate utterance and moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00670.x>
- Roome, T. & Soan, C. A. (2019). GCSE exam stress: student perceptions of the effects on wellbeing and performance. *Pastoral Care in Education*, 37(4), 297-315. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1665091>
- Stahl, G. (2019). Critiquing the corporeal curriculum: Body pedagogies in “no excuses” charter schools. *Journal of Youth Studies*, 23(10), 1330-1346. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1671582>
- Taylor, R. C. (2016). The effects of accountability measures in English secondary schools: Early and multiple entry to GCSE Mathematics assessments. *Oxford Review of Education*, 42(6), 629-645. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1197829>
- Wittgenstein, L. (1953/1973). *Philosophical investigations*. Trans. G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell.

Dirección de contacto: Amanda Fulford. Faculty of Education (Lakeside). Edge Hill University. St Helen’s Road Ormskirk. West Lancashire. United Kingdom. E-mail address: fulforda@edgehill.ac.uk

Los fines de la escuela pública y por qué la sociedad necesita a los profesores¹

The ends of public schools and why society needs teachers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-526

Maria Mendel

*Tomasz Szkudlarek
Uniwersytet Gdański*

Resumen

En este trabajo pretendemos imaginar, por medio de la delimitación, y tal vez un desvío de espacios que parecen vaciarse de su presencia significativa, el papel de los docentes en una sociedad donde los recientes desarrollos desafían los fundamentos políticos y culturales de la educación en su forma hasta ahora conocida, como implicados en la construcción de estados modernos en Europa; en una sociedad donde a menudo se oye hablar del fin de la escuela pública. Sin embargo, aquí también se problematizará la noción de finalidad, y reflexionaremos no tanto sobre la finalidad, sino sobre una compleja sucesión de múltiples fines de las escuelas públicas. Estas reflexiones sugieren una peculiar ontología de la finalidad, de un tiempo de agotamiento en el que las cosas se nos escapan de las manos y no se vislumbran claramente objetivos en el horizonte. Y, como de acuerdo con lo que hemos anunciado aquí, los fines aparecen como múltiples, aquí sugeriremos cuatro ontologías de orientación superpuestas. Aferrándonos al significado ambiguo de la palabra, intentaremos ubicar la figura del docente dentro de esta ontología de la finalidad, definiendo las finalidades de su actividad (ahora leídos como objetivos) desde los fines de la escuela pública.

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

Quizás, en el mundo en el que somos testigos del fin de la naturaleza, el fin de la seguridad, el fin del futuro, si uno puede arriesgarse a decirlo de manera sucinta (Szkudlarek, 2017), esta es, en última instancia, la única forma de pensar en los fines de la tarea de los docentes.

Palabras clave: escuela pública, fines de la educación, tarea docente.

Abstract

In this paper we intend to imagine, by way of delimitation, and perhaps a detour of spaces that appear to be emptied from their significant presence, the role of teachers in society where recent developments challenge political and cultural foundations of education in its shape we had known as implicated in the construction of modern states in Europe; in society where one often hears of the end of public school. However, the notion of the end will be problematized here as well, and we will reflect not so much on the end, but on a complex occurrence of multiple ends of public schools. These reflections suggest a peculiar ontology of ending, of a time of exhaustion when things slip out of our hands and no aims can be seen clearly on the horizon. And, as according to what we have announced here, ends appear as multiple here, we shall suggest four overlapping ontologies of ending. Clinging to the ambiguous meaning of the word, we shall try to position the figure of the teacher within this ending ontology, drawing the ends of their work (now read as aims) from the ends of public school. Perhaps, in the world where we witness the end of nature, the end of security, the end of future if one might risk to put it succinctly (Szkudlarek, 2017), this is, ultimately, the only way of thinking of ends of teachers' work.

Key words: public school, ends of education, teachers' work.

Introducción

En este artículo pretendemos imaginar un papel de la escuela pública y de los profesores en una sociedad en la que los cimientos políticos y culturales de la educación, entendida como implicada en el proceso de modernización, se ven sacudidos, y en la que se oye hablar repetidamente del fin de la escuela pública. Consideramos que estas profecías negativas están vinculadas a ontologías más generales del final, de un tiempo en el

que las cosas se desvanecen, se desintegran o se escapan de control. El final parece ser persistente y generador de condiciones de riesgo, pérdida, inseguridad y miedo y, al mismo tiempo, de estrategias de supervivencia y de futuros atractivos, pero aún desconocidos. Esta condición de finalización se viene anunciando desde hace tiempo. El cristianismo siempre ha estado obsesionado con el fin del mundo (y la salvación de los elegidos). Los astrofísicos complementaron ese marco, sin salvación, con las nociones de entropía y muerte térmica del universo. Los grandes proyectos metafísicos de la modernidad, como los de Hegel y Marx, construyeron lógicas que conducían al fin y convirtieron la salvación *post mortem* en conciencia retroactiva y emancipación. Entonces la condición posmoderna se definió como cultura de agotamiento y terminación de la matriz progresiva, salvo el progreso en la tecnología: nos quedamos donde estamos y lo único que podemos hacer es remezclar señales e ideas heredados para recrear nuestras identidades. El final está aquí y ahora, en palabras de Beckett, todo está “terminado, está terminado, casi terminado, debe estar casi terminado” (Beckett, 2009). Fue en el marco del giro posmoderno, pegado sin fisuras a la economía neoliberal del capitalismo global (Callinicos, 1990) cuando identificamos numerosos fines mayores y menores: de la modernidad, del sujeto, de la democracia, de la razón, de la ciencia, de la teoría, y también de la escuela. La desescolarización, propuesta en su día por Illich, volvió en fragmentos en las reformas neoliberales que redujeron la educación al aprendizaje y la escolarización a la provisión de resultados medidos individualmente. En este contexto, el fin de la escuela aparece como una condición ontológica duradera dentro de la cual enseñamos, aprendemos y tratamos de dar sentido a la educación.

Queremos ampliar aquí esta condición final para ver qué intereses pueden hacer que la gente quiera liquidar las escuelas públicas o abandonarlas a su lenta decadencia; para ver qué estamos perdiendo, por qué nos duele, y –a través de esos rodeos– cuáles son los valores que hacen que algunos estén ansiosos por liquidar las escuelas mientras otros se resisten o lloran su muerte. Si efectivamente el valor de la escuela se puede ver a través de sus ontologías finales, también se podría suponer que la actual ola de exposición del valor de la escolástica (por ejemplo, Biesta, 2017; Masschelein y Simons, 2013) podría considerarse igualmente –como en la metáfora de Hegel del búho de Minerva– implicada en el final de la escuela como su condición de posibilidad.

Vemos el final de la escuela como algo plural. Hay varias formas de reducir, disminuir, liquidar o marginar las escuelas. Hay, por tanto, diversos finales de ontologías de la escuela pública, modos de ser, encogiéndose o sobreviviendo, a veces expandiéndose a nichos donde son posibles tales movimientos en el estado de finalización. La comprensión hermenéutica de Vattimo de la ontología como *interpretación* de nuestra condición en el proceso de convertirse en historia (Vattimo, 1991) se ajusta muy bien a este enfoque. Mientras se pueda distinguir entre tales ontologías infinitamente, se habla de dos principales y de otras modalidades, u ontologías menores dentro de ellas. La primera gran ontología se vincula a la gestión neoliberal y a la privatización de lo público. Lo ilustramos con casos de las recientes políticas educativas en Polonia, pero son típicos de sociedades donde las reformas neoliberales introdujeron medidas estrictas de eficiencia y control financiero. Describiremos tres “ontologías menores” dentro de este tipo. La segunda gran ontología está relacionada con los desarrollos de los nuevos medios de comunicación que contribuyen a la fragmentación del público y su parcelación en burbujas de filtro aisladas. Lo que se cuestiona aquí no es la lógica pública de la escuela, sino la institución de la escuela como tal. Sin embargo, la misma revolución produce crisis de lo público y de los fundamentos racionales de la vida pública en general, por lo que no es solo la escuela pública, sino la vida pública y el racionalismo lo que exige atención aquí. Y como tenemos una institución que se inventó para crear bases racionales para la vida pública, que es la escuela pública, en la parte final cerramos el círculo. La afortunada ambigüedad del término “fines” nos ayuda a invertir la dirección de nuestra reflexión y ver que *fines* se hacen visibles a través de las variadas ontologías del fin de la escuela, y a reflexionar, en última instancia, sobre los fines del trabajo de los profesores.

No prometemos terminar esta reflexión con objetivos inesperados de enseñanza. El sentido de nuestro trabajo aquí es, más bien, articular las preocupaciones educativas con la escuela como fin. La vida al final tiende a estar motivada por los deseos de retrasar, posponer o alejar el horizonte final de la terminación. Aunque gran parte de nuestra forma de entender la enseñanza se define por introducir, comenzar o desarrollar –después de todo, la educación se ha convertido en una cuestión pública en el curso del progreso y la modernización– en las condiciones actuales, las ideas de conservar contra la decadencia o el olvido, de evitar la destrucción y de sobrevivir, siempre implícitas también en el concepto de educación,

son comprensibles y a menudo dominan las relacionadas con el “viejo y buen progreso”. Según las observaciones de Gert Biesta (2017), las ideas conservadoras (incluido el redescubrimiento de la enseñanza) adquieren un cariz radical en la actualidad y pueden funcionar en beneficio de los valores progresistas.

Recordatorio genealógico

La aparición de los sistemas educativos modernos en Europa tras la proliferación de la imprenta y la aparición de públicos lectores, la Reforma con sus numerosas confesiones, la Contrarreforma y las guerras de religión, y la convicción de que somos los humanos (y no el destino, Dios o la necesidad histórica) los responsables de dar forma a lo social, una idea acertadamente expresada por Immanuel Kant (Kant, recurso en línea), pueden considerarse efectos de la imprenta. La Revolución Francesa fue un momento crítico en este sentido: vista por Kant como la realización de la libertad humana y la autonomía moral, fue también una experiencia aterradora que inició la búsqueda de la emancipación por un camino distinto a la violencia. La educación pública se postuló entonces como alternativa a la revolución (Tröhler *et al.*, 2011). En este contexto, la democracia moderna y el republicanismo se basan políticamente en la exigencia de que el conocimiento sea accesible para todos y, utilizando de nuevo a Kant, en animar a los individuos a usar la razón en público.

Por supuesto, esta genealogía no es la única, ni es vinculante para quienes dirigen las escuelas hoy en día. Como hemos aprendido de Foucault (Foucault, 1980), las instituciones creadas por una razón determinada cambian continuamente sus funciones y modos de funcionamiento; las fundamentales pueden desaparecer, mientras que las marginales pueden convertirse en constitutivas de nuevos regímenes de poder. Aun así, vale la pena recordar que la escuela es una de las pocas instituciones que están al alcance de la mano para hacer frente a los desafíos democráticos, y que los profesores pueden revitalizar el uso público de la razón para contrarrestar tanto la ignorancia endémica (que era el desafío en la época de Kant) como lo que Stiegler (Stiegler, 2015) llama la estupidez organizada en la actualidad. A menos que sustituyamos la escuela por otro espacio público para reconstruir lo social, debemos

mantenerla viva y considerarla aún más política de lo que fue en el momento de su nacimiento.

Transformaciones de lo público en la educación pública en Polonia

Como estamos utilizando ejemplos de Polonia para discutir la primera ontología del fin de la escuela pública, tenemos que empezar con una breve historia de la escolarización en el país después de la Segunda Guerra Mundial, durante la transición poscomunista con sus políticas neoliberales, y después de que el partido nacionalista PiS ganase las elecciones parlamentarias en 2015.

Hasta 1989, la Polonia de posguerra era un Estado socialista de corte soviético con ciertas desviaciones liberales. La educación pública se definió bajo el prisma de la modernización y la justicia social. Sin embargo, a pesar de los supuestos ideológicos, la selección y la segregación de clases eran endémicas en su sistema educativo. La formación profesional masiva, vinculada a las rápidas inversiones en industria pesada, se promovió como forma de emancipación para la juventud rural, mientras que las pequeñas cohortes urbanas podrían disfrutar de *élite educativa*. En la década de 1970, los investigadores empezaron a exponer esas desigualdades como currículos ocultos, y se pusieron de manifiesto las dramáticas diferencias de oportunidades educativas entre los jóvenes urbanos y los rurales (Kwieciński 1972). Tras la rebelión de los estudiantes en 1968, se promocionaron candidatos pertenecientes a la clase trabajadora en las matrículas universitarias, pero se interpretó como una ruptura de la solidaridad de los estudiantes que protestaban. El Estado se legitimó como socialista, pero las huelgas obreras de 1970 terminaron con masacres en las calles durante toda una semana. En resumen, el socialismo y la equidad adquirieron un significado de opresión, y tales valores se volvieron fáciles de marginar tras la revuelta de Solidaridad en 1989. El desarrollo económico y la libertad personal resultaron ser más importantes, y esas demandas afectaron profundamente a las escuelas y a las políticas educativas. Desde el punto de vista político, estas reivindicaciones podrían lograrse con la condición de crear una clase media fuerte, que fue proclamada abiertamente por los gobiernos posteriores a 1989.

De hecho, los padres de clase media se comprometieron activamente a romper el monopolio estatal en la educación y exigieron libertad, no igualdad (Mendel, 1998). Los movimientos de los padres cobraron fuerza y condujeron a la diversificación de una educación pública anteriormente homogénea. Las *Szkoły Społeczne* gestionadas por los padres (escuelas “sociales”, en contraposición a las “estatales”) aparecieron en 1989 junto con las escuelas privadas con ánimo de lucro y las escuelas gestionadas por asociaciones, fundaciones, etc. En la década de 1990, estos centros acogían a cerca del 2 % de los escolares. Las tendencias de diversificación cobraron impulso tras la adhesión de Polonia a la Unión Europea en 2004, cuando el acercamiento a Occidente vino acompañado de una fuerte polarización de clases y de distinciones basadas en criterios educativos. Las escuelas gestionadas por los padres y las asociaciones de educación en casa empezaron a huir del control público y la contratación abierta, al tiempo que recurrían continuamente a los recursos públicos. Esta ola de diversificación basada en la clase, reforzada por la normativa sobre la elección de escuela y los exámenes externos con resultados públicos, dio lugar a una profunda segregación también en las escuelas públicas urbanas (Dolata, 2008).

A partir de la década de 2000 se observan esfuerzos por conciliar la gestión neoliberal y la preocupación por el bien común, representado por las escuelas públicas y abiertas. El fin de la escuela pública, aunque se proclame, no ha llegado (Mendel, 2018), o, por así decirlo, no ha “terminado” en un cierre conclusivo: persiste, prolifera en diversas modalidades, y las escuelas se erosionan lentamente en algunas dimensiones y se desarrollan en otras. La inmensa mayoría de las escuelas siguieron siendo públicas. Gestionadas por los gobiernos locales, siguen gozando de respeto y muchas ofrecen una educación innovadora y de calidad. Sin embargo, la situación de los gobiernos locales se ha vuelto muy difícil tras las elecciones de 2015. En 2016, el gobierno nacionalista introdujo una reforma estructural masiva (etiquetada como “deformación” por los sindicatos de profesores) y cargó a los gobiernos locales con sus inmensos costes. Esta medida, junto con la reducción de los ingresos fiscales, trajo problemas financieros a las comunidades locales. Además, el gobierno nacional no deja de cambiar los planes de estudio básicos, y la inmensa presión sobre los valores religiosos y nacionales resulta amenazante para los estudiantes de minorías y de mentalidad liberal, además de aporta una atmósfera asfixiante a la escolarización cotidiana.

A la vista de estos cambios, se plantea la cuestión de lo “público” en la educación pública en Polonia. Un criterio interesante de lo que significa público se propuso en 1945 en EE. UU., cuando el tribunal del Estado de Connecticut decidió que dichas escuelas debían estar bajo el control exclusivo del Estado y que debían estar libres de una educación sectaria (Miron y Nelson, 2002). El hecho de que las escuelas polacas, como resultado de la última reforma, trabajen sobre la base de un plan de estudios nacional detallado parece cumplir con creces la primera condición. Sin embargo, creciente presión de los ministros de educación hacia el nacionalismo y el fundamentalismo católico impide al Estado ofrecer una enseñanza libre de sectarismo.

Este panorama adquiere mayor complejidad cuando nos preguntamos a quién pertenecen las escuelas o quiénes las controlan. Las tendencias de privatización siguen presentes en Polonia, y son lo suficientemente diversas como para ser discutidas como “ontologías menores” específicas dentro de la ontología general de la privatización.

Los fines de la escuela pública: la privatización

Anunciar el fin de la escuela es una reacción frecuente a la privatización, a la segregación por clase o raza, etc. (Giroux, 2015; Hursh, 2015; Mendel 2018; Uryga, 2017), pero vemos este movimiento como algo complejo y, a veces, intencionadamente perturbado o hibridado. Andre E. Mazawi interpreta estos procesos como relacionados con los cambios en la construcción de los estados contemporáneos que se convierten en “estados red” con “soberanía graduada”, combinando actores públicos y no públicos en torno a funciones y operaciones particulares. En esta perspectiva, la educación forma parte de las transformaciones de la propia naturaleza de lo público (Mazawi, 2013) y la privatización no siempre es sinónimo de abandono de las funciones públicas. El “fin de la escuela pública” en Polonia puede interpretarse como una consecuencia de esos cambios. Dentro de esta condición ontológica general, vemos tres modos, o microontologías en las que se puede observar en Polonia.

En primer lugar, se trata de acciones con ánimo de lucro en las que se arrastran medios de la esfera pública a la no pública. Esta ontología de “privatización directa” se puede comparar con la *charterización* (conciertos educativos) en EE. UU. Aunque la retórica del bien público

esté al servicio de los programas de privatización, la cuestión clave sigue siendo que las escuelas se convierten en negocios rentables que reciben dinero público, pero escapan al control público, y que se convierten en propiedad de sus operadores. En Polonia, estas transiciones suelen ser graduales (privatización “progresiva”, Sześcińko, 2013). Ocurre cuando las comunidades locales transfieren las escuelas a operadores no públicos sin acuerdos que aseguren los límites de los edificios y el terreno (Dziemianowicz-Bąk y Dzierzowski, 2014). Estos terrenos suelen ser amplios y siempre están bien comunicados con otros negocios, lo que los hace atractivos para los propietarios privados. En EE. UU., las instalaciones de las escuelas cerradas por su mal rendimiento pedagógico se convierten con frecuencia en medios de inversión y se venden a promotores. Pauline Lippman (2011) dice que el propio proceso de control del rendimiento forma parte de las políticas urbanas de revitalización. Incluso en la privatización progresiva que vemos en Polonia, las transferencias a operadores privados están abriendo posibilidades para que pequeños grupos de individuos se hagan con propiedades inmobiliarias (Dziemianowicz-Bąk y Dzierzowski, 2014).

La segunda es una ontología de “privatización suave”. Afecta a las pequeñas escuelas del medio rural que, bajo las normas de la Nueva Gestión Pública, resultan demasiado caras para las comunidades locales. La resistencia masiva contra su cierre hizo que el gobierno liberal de entonces aprobase la llamada Ley de Pequeñas Escuelas, que permitía su transferencia a ONG locales para que actuaran como operadoras. Algunas de estas escuelas, o más bien sus edificios y terrenos, han pasado a ser propiedad de asociaciones de pocas personas que ya las habían salvado una vez del cierre. Sin embargo, investigadores dirigidos por Krystyna Marzec-Holka (2015), que examinaron todas las escuelas pequeñas de la región de Cuyavia-Pomerania, afirmaron que, en general, estas asociaciones locales desempeñan un papel activo y estimulante en sus comunidades y contribuyen al desarrollo de la democracia local. El neoliberalismo de línea dura se suaviza aquí: se rescata a las escuelas del cierre a pesar de ser económicamente ineficaces y se aumenta su impacto público. Sin embargo, todavía puede conducir a la privatización inmobiliaria, por ejemplo, cuando los hijos de los fundadores crecen, los profesores se jubilan y no hay voluntad de continuar el trabajo de la asociación.

Aparte de la privatización directa y de su forma suave o diferida, existe una tercera que denominamos ontología híbrida. Un ejemplo puede ser una nueva escuela construida por la ciudad de Gdańsk, descrita por las autoridades municipales como “una escuela pública y gratuita con una oferta más amplia, una gestión innovadora y las puertas abiertas de par en par a la comunidad local” (Majewska, 2017). Construida y equipada con dinero público, la escuela fue transferida inmediatamente a una fundación privada que la puso en marcha, mientras que la ciudad seguía siendo su propietaria para garantizar la política de matrícula abierta y controlar el plan de estudios. La escuela ofrece sus modernas instalaciones al vecindario y se está convirtiendo en un lugar importante para el desarrollo de la actividad cívica local. El proyecto de Gdańsk se inscribe en la vía de la “privatización de la gestión” (Mazawi, 2013) en la educación. De manera contraria a la ontología de la privatización directa, el bien público domina aquí otros beneficios: la escuela no se ha convertido en propiedad privada y la ciudad controla su funcionamiento. La evaluación de este camino aún no es clara, pero el híbrido creado en Gdańsk puede ilustrar cómo funciona la “soberanía graduada” (Mazawi, 2013) y cómo el paradigma neoliberal puede ser utilizado por personas orientadas a la comunalidad democrática. Sin embargo, hay una sombra en este luminoso caso: no se está contratando a los profesores según las normas del sindicato. En este sentido, no hay diferencia entre este caso híbrido y otras formas de privatización.

En 2015 y 2019, el partido populista-nacionalista PiS ganó las elecciones parlamentarias bajo un programa de orientación social y la promesa de reforzar el papel del Estado. Paradójicamente, los efectos de su política social y educativa refuerzan las tendencias privatizadoras. La introducción de generosas prestaciones por hijo a cargo para todas las familias, con el simultáneo deterioro de la situación financiera de los gobiernos locales que gestionan las escuelas públicas, dan lugar a un rápido crecimiento de la enseñanza privada. El partido que proclama a bombo y platillo estar del lado de los ciudadanos de a pie está aumentando así las desigualdades de clase, sustituyendo la política de cohesión social por la de identidad nacional: lo público vuelve aquí en una articulación mítica y nacionalista.

El final de las ontologías escolares y la pérdida de profesores

En diversas formas y grados, las escuelas privatizadas siguen desempeñando funciones públicas. Sin embargo, el factor que les une es que los profesores son víctimas de su transformación. La privatización, dura, suave o híbrida, preocupada o despreocupada por el bien público, permite a los operadores emplear a los profesores haciendo caso omiso del Estatuto del Docente que regula la profesión desde la época socialista. En el discurso empresarial se desvaloriza esa normativa como un obstáculo para la eficacia de las escuelas, y se ataca a la opinión pública con revelaciones sobre profesores que trabajan pocas horas y disfrutan de amplias vacaciones pagadas. El aura de obligar a los profesores a trabajar más se traduce, en los centros que escapan a la normativa pública, en mayores cargas de trabajo, vacaciones no pagadas, falta de recursos para la formación continua, ausencia de contratos indefinidos y otras desviaciones de los acuerdos sindicales, a veces compensadas con salarios algo más altos: “Hay profesores que trabajan del 3 de septiembre al 28 de junio (...) En verano están en el paro y tienen que inscribirse en una Agencia de Empleo. (...) Hay casos en los que el profesor está contratado a tiempo completo, pero, además de dar clases, tiene que rastrillar las hojas en la zona de la escuela”, dice el presidente de los sindicatos de profesores (Zakrzewski, 2014). Aunque los operadores de las escuelas no públicas suelen respetar muchas de las normas sindicales, los profesores de estas escuelas siempre trabajan en condiciones menos favorables. El Estatuto del Docente se creó en 1982 para comprar el consentimiento de los profesores al régimen que decidió acabar con el movimiento Solidaridad. El debate sobre su sentido hoy en día expone ese hecho para deslegitimar su propia idea, pero carece del significado esencial de un convenio colectivo de trabajo, que no es nada excepcional en los entornos profesionales. Actualmente, este ataque se suma a una lucha abierta contra las “viejas élites” que incluye el desprestigio público de jueces, artistas, profesores, médicos o académicos, un discurso populista que permite al PiS dar cabida a sus sustitutos nombrados por el partido.

“Perder profesores” significa también que el sistema pierde profesionales cualificados. Los profesores renuncian a sus puestos de trabajo de forma masiva, especialmente tras el reciente nombramiento de un católico fundamentalista como ministro de Educación y el anuncio

de que el presupuesto del Estado, deficitario a causa de las generosas prestaciones y la falta de transparencia en el gasto público, no permitirá aumentar los salarios en el sector público. En septiembre de 2021, hacían falta unos 15.000 profesores en Polonia. Sin embargo, los profesores también pueden dejar su trabajo por otros motivos. Tony F. Carusi, en su análisis de las políticas educativas en EE. UU., señala una situación paradójica en la que la pérdida masiva de profesores se traduce en su reconocimiento como factor clave del rendimiento de sus alumnos. Ser decisivo en la “Carrera hacia la cima” (la actual agenda educativa de EE. UU.) no aporta satisfacción laboral: en un sistema impulsado por la medición constante agrava la carga de la responsabilidad y convierte a los profesores en los primeros culpables de que nadie llegue a la cima. Cuando sus alumnos les piden consejo en cuanto a su formación posterior, los profesores les desaconsejan rotundamente que se conviertan en profesores (Carusi, 2017).

El final de la escuela pública y el final de la imprenta

Como hemos mencionado, la escuela moderna surgió en la cultura de la imprenta. Aunque las fábricas de papel y las imprentas siguen trabajando duro, la impresión ha perdido su condición de tecnología definitoria, y ese cambio ya se apreció con la llegada de la televisión (McLuhan, 1994). La web 2.0 y las redes sociales son los últimos peldaños de la escalera que fundamenta esa revolución Mcluhaniana, pero el giro hacia los medios sociales, que viene acompañado del desarrollo increíblemente rápido de los algoritmos de inteligencia artificial, parece tener una importancia sin precedentes.

Las redes sociales no niegan, sino que transforman al público. Impulsados por avanzados motores de IA, elevan una forma particular del público a alturas sin precedentes. En cierto modo, imitan a los barrios tradicionales en su forma de “tragar” lo privado y moldear la opinión compartida sobre otros seres privados y asuntos “públicos remotos”. Los algoritmos de IA proporcionan a los individuos información adaptada a sus necesidades y preferencias privadas, extendiendo esa lógica comercial a todo el ámbito de la información y el aprendizaje. No solo se trata de que la información esté disponible sin la mediación de los libros de texto o de los profesores; también se trata de pensar, deliberar y

actuar públicamente, lo que aparentemente no necesita ser enseñado en la escuela. Es fácil afirmar que la escuela, con su lógica lineal-secuencial copiada de la matriz de la imprenta, está en conflicto con los nuevos medios, con la forma en que usamos las pantallas táctiles o leemos el hipertexto. Stefano Oliverio (Oliverio, 2020) habla en este contexto de un “tono tecno-revolucionario” en la educación. La escuela pública termina aquí no solo por las transformaciones del público, sino por una supuesta redundancia de la propia escuela. Pero, ¿en qué tipo de público nos convertimos cuando estamos mediatizados por pantallas táctiles, bots y redes sociales?

Conocimiento, política y medios de comunicación

Como seguimos repitiendo, la democracia y el republicanismo modernos se han basado genéticamente en la exigencia de que el conocimiento sea accesible públicamente. Mientras que la Wikipedia revigorizó las esperanzas de un público globalmente informado que compartiese un conocimiento racionalmente moderado, la era de Facebook significa la desintegración de lo que se esperaba que fuera la nueva esfera pública de los bienes comunes, donde “todo el conocimiento” debía ser proporcionado “para todos” y coproducido por todos (estas son las ideas fundadoras de la Wikipedia). Las redes sociales nos encierran en burbujas de filtros, nos aíslan de las diferencias, industrializan el marketing político, intensifican la manipulación política y contribuyen así a la crisis de la cultura democrática (Bendall y Robertson, 2018). Theodora Diana Chiş cita a Nicolas Negroponte, que en 1995 provocó a los lectores con su visión futurista: “Imagine un futuro en el que su gestor de contenidos pueda leer todos los boletines de noticias y periódicos y captar todas las emisiones de televisión y radio del planeta, y luego construir un resumen personalizado. Este tipo de periódico se imprime en una edición para uno mismo” (Chiş, 2016, p. 5). Hemos llegado a este futuro, y tenemos una vida social aquí: compartimos esas noticias compuestas “para uno mismo” dentro de comunidades cerradas de nuestra elección.

Las redes sociales se rigen en gran medida por las emociones: lo que literalmente cuenta dentro de nuestras burbujas es gustar y ser gustado, y lo que provoca fácilmente en reacción a otras burbujas es el odio. Este mecanismo de identidad constituye una maquinaria perfecta para la

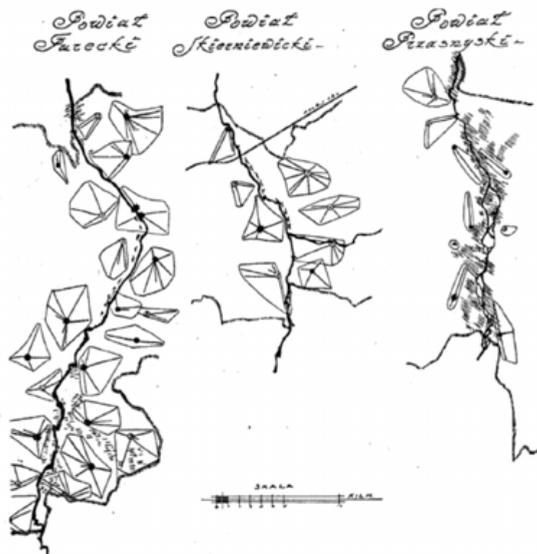
política contemporánea, a menudo descrita en términos de Carl Schmitt como impulsada por la construcción del enemigo (Schmitt, 2008). El marketing político y la manipulación populista nunca habían sido tan fáciles. Uno de los casos más conocidos es el de Cambridge Analytica, que fraguó las campañas electorales estadounidenses utilizando los datos de Facebook de millones de votantes (Nix, 2016). En el fondo hay un sofisticado “algoritmo psicográfico” que correlaciona los rastros digitales que la gente deja en línea y un modelo de personalidad de cinco dimensiones. Permite poner a prueba nuestra personalidad en línea sin que sepamos que nos están poniendo a prueba. Como afirman los autores del algoritmo, estos juicios de personalidad basados en Internet son más precisos que los realizados por humanos (Youyou *et al.*, 2015). Los argumentos para votar a Trump podrían ajustarse a los perfiles de personalidad de cualquier usuario de Facebook en EE. UU. Si las escuelas públicas democráticas estaban destinadas a educar a los ciudadanos que emiten su voto en base a un juicio racional individual, esta tarea se ha vuelto mucho más difícil que antes.

Los fines de la escuela: Cómo su final sugiere sus objetivos

¿Qué *fines* para la reacción educativa (reaccionar a esas modalidades de finalización, así como actuar de nuevo para el bien público) podemos ver en el final de las ontologías escolares? Extraer los fines de la acción a partir de los fines que terminan la acción exige un movimiento de retroyección y de negación en uno, de proyección de imágenes catastróficas del fin hacia atrás, sobre los comienzos y las trayectorias del fin. Es una paráfrasis de la dialéctica hegeliana, en la que la negatividad es inherente a todo ser y la terminación es al mismo tiempo su cumplimiento y el comienzo de un nuevo proceso en el que la negatividad es sublimada por una nueva identidad “positiva” capaz de acoger la antigua negatividad y crear una nueva. Entonces, ¿qué fines de la escuela pública se vislumbran actualmente en su fin?

En la ontología de la privatización (directa, suave o híbrida) podemos ver que las escuelas son problemas u objetos de deseo como seres puramente materiales: como edificios y terrenos valiosos que se “desperdician” cuando se utilizan para juegos infantiles y enseñanzas obsoletas; como edificios inútilmente repletos de libros que nadie lee

y ordenadores que van por detrás de los que los niños tienen en casa. El valor de las escuelas reside en sus pilares físicos y, sobre todo, en el lugar que ocupan en el barrio. En la época en que se construyó el sistema escolar público, la ubicación de las escuelas exigía una logística sofisticada. Las escuelas debían estar situadas a una distancia que los niños pudiesen recorrer a pie dentro de los emplazamientos de viviendas locales o entre ellos, en lugares, tamaños y números que debían tener en cuenta el tamaño de las comunidades dadas, en lugares en los que hubiese espacio suficiente para la actividad física de los niños, etc. (Falski, 1925). Andre Mazawi (2013) habla de su función *territorializadora*. Las escuelas delimitan las fronteras y vinculan a las comunidades con determinadas localidades, se convierten en núcleos entre comunidades más pequeñas o en centros dentro de otras más grandes. Pueden ser reliquias de espacios abiertos en zonas urbanas densamente construidas o acogedores refugios al aire libre, entre granjas dispersas. En resumen, se encuentran en lugares perfectos para que la gente se asocie. Con el tiempo, los edificios se fueron estrechando a su alrededor, y hoy en día las escuelas suelen ser los mayores enclaves de espacio perfectamente comunicado en zonas densamente edificadas. Por eso se convierten en objeto de políticas de vivienda agresivas. Ubicaciones de ensueño para los centros comerciales.



Las escuelas también son valiosas por el dinero invertido; en términos marxistas, por el trabajo invertido en sus aulas, gimnasios y comedores; o en la cualificación de los profesores que costó tiempo y recursos públicos adquirir. Se trata de un valor residual que puede leerse como una carga negativa, un dinero malgastado por algo que no funciona y que cuesta a los que gestionan la hacienda pública, o como una expectativa, una promesa de rendimiento para los que se esfuerzan en su establecimiento o cuyos hijos pueden ir andando al colegio. Esta naturaleza conflictiva del valor monetario da lugar a estrategias que unen a los que quieren deshacerse de los costes con los que quieren desesperadamente que la escuela funcione, como los profesores y los padres de las comunidades rurales que se hacen cargo de la escuela para gestionarla ellos mismos. En otros casos (véase el híbrido de Gdańsk), el acuerdo entre las partes implicadas permite a las escuelas mantener la contratación abierta, un alto nivel de rendimiento y funcionar como centros comunitarios, además de ser asequibles para las menguadas finanzas de los gobiernos locales, a costa de las condiciones laborales de los profesores.

También vemos que la escuela es un objeto de competencia entre autoridades en conflicto. En el caso de Polonia, la política del PiS apunta a la centralización de casi todo. Los gobiernos locales, y los de las grandes ciudades en particular, son sus molestos obstáculos. Dificultar la gestión de las escuelas para los gobiernos locales, cargándoles con los costes de reestructuraciones masivas y limitando sus ingresos fiscales, significa que el Estado podrá “rescatar” las escuelas públicas (ya lo ha practicado con algunos teatros o museos) y luego cambiar su personal directivo y los programas de sus actividades. Las escuelas, como centros sociales y lugares donde se crean conocimientos y actitudes, son lugares críticos donde se está definiendo la naturaleza de los vínculos e identidades sociales. En un Estado centralizado, impulsado por sentimientos nacionalistas, su función es unificar la mentalidad de la población mediante el orgullo, los mitos y el miedo, más que por la competencia cívica, y así asegurar a la camarilla gobernante para que no sea derrocada en las elecciones. El segundo valor que se vislumbra a través de esta ontología final es, por tanto, el del conocimiento compartido.

Y hay un valor más visible en la lucha por las escuelas públicas en Polonia hoy en día. En las conversaciones con los padres oímos que algunos buscan escuelas privadas no porque necesiten satisfacer sus ambiciones de clase media, sino porque quieren salvar a sus hijos del

adoctrinamiento religioso. La religión católica se imparte en las escuelas públicas, normalmente por sacerdotes, y los niños que no asisten a las clases tienen que pasar tiempo en las salas comunes, por lo que se ven obligados a demostrar su diferencia en público. El actual ministro de Educación decidió hacer obligatorias las clases de religión o ética, y ante la escasez de profesores de ética se encargó su formación en las universidades católicas. Refiriéndose a los criterios de Connecticut, las escuelas públicas no pueden proteger a sus hijos de la enseñanza sectaria cuando el propio Estado es sectario. En esta variante del fin de la escuela pública, las escuelas privadas son percibidas como paraísos seguros para las minorías y son esas escuelas las que cumplen esta función crucial de la enseñanza pública.

Pasando a la segunda ontología del fin de la escuela, la relacionada con los nuevos medios de comunicación, podemos sospechar que aquí también operan un conjunto de deseos neoliberales (reducción de costes mediante la escolarización en casa asistida por medios digitales, etc.). Pero también podemos detectar la expectativa de que las escuelas, en su forma actual o modificada, podrían ayudar a dar sentido a la cultura digital, ayudar a inventar sus gramáticas, algo que hicieron con la imprenta. Lo que está en juego no es solo las diferentes habilidades necesarias en los entornos digitales, sino, en primer lugar, la densidad de la estructura horizontal y rizomática de este entorno y su parcelación en burbujas autosostenibles y aisladas de otros nodos de la red. Este entorno carece de una gramática y un vocabulario que permita la comunicación a través de las burbujas, y aunque hay viajeros e intérpretes, no hay espacios comunes (como las plazas de mercado de las ciudades antiguas) donde puedan encontrarse fácilmente. A lo que nos dirigimos ahora es a la figura de un profesor que pueda trabajar como viajero y narrador que inicie la construcción de la razón transversal, una noción que Wolfgang Iser (1995) propuso como respuesta a la crisis posmoderna de la universalidad. Este concepto se considera apropiado para la investigación sobre la World Wide Web (Sandbothe, s.f.), y creemos que es valioso para la educación en el mundo digital. De momento, esta ontología es un coto de caza perfecto para los agentes comerciales y políticos que encuentran sus presas perfectamente clasificadas, legiblemente etiquetadas y agrupadas en enclaves cómodamente homogéneos. ¿Pueden convertirse en comunidades, y pueden estas formar una especie de sociedad en la que sus visiones del mundo interactúen y en la que aprendan a

desarrollar una noción de bien común? Cierta esperanza en este sentido se hizo patente, por ejemplo, durante las protestas contra la normativa del ACTA, que se interpretó como la imposición de un control policial sobre la web en Europa (Lee, 2012). Sin embargo, a nadie le interesa mantener ese carácter común cuando la amenaza (o la fascinación ocasional) desaparece.

Cerrando el círculo: Reivindicando a los profesores y a las escuelas públicas

A lo largo de este artículo afirmamos que la privatización y los nuevos medios de comunicación socavan tanto la escuela pública como institución, como la esfera pública que es *el* espacio para los órdenes políticos republicanos y las prácticas democráticas. Al mismo tiempo, la escuela pública fue una de las instituciones cruciales que crearon esas esferas públicas que estaban desapareciendo y los ciudadanos que podían hacer un uso democrático de ellas. La recuperación de las escuelas públicas parece ser, por tanto, un punto de disección en el que este círculo de demolición podría convertirse en el pensamiento de nuevos futuros para la democracia.

Parece que imaginar fines de la escuela pública y del trabajo de los profesores que se correspondan con la condición ontológica de su final requiere que tengamos en cuenta simultáneamente los espacios físicos y los virtuales; que tratemos cuestiones como la privatización de las escuelas, la segregación de los espacios urbanos, la disección de la World Wide Web en burbujas aisladas, la política populista que utiliza la IA para corromper las campañas electorales, y la educación reducida a servir de capital humano al capitalismo global o producir votantes para las reacciones populistas contra el capitalismo global, como elementos del mismo puzle. Después de todo, todos esos desarrollos y ambas ontologías que discutimos aquí son producto de la lógica capitalista de la parcelación, la privatización y el beneficio. Esta lógica opera en la ontología de fin de la escuela pública y divulga valores que revelan sus fines.

Empecemos por el espacio físico. En los años 80, Henry Giroux (2015) observó que la escuela pública es la última esfera pública, es decir, aquella que está libre de segregación en las puertas de entrada. Esta

observación adquiere mayor importancia hoy en día, cuando las escuelas están cada vez más segregadas. Si nos preguntamos dónde hacemos que los jóvenes aislados por acuerdos físicos y virtuales se reúnan y hablen de sus preocupaciones, la escuela pública está (todavía) ahí. La escuela es el lugar donde pueden aprender dónde están los límites de lo familiar, sobre la diferencia, la alteridad y *lo unheimlich* que no permiten “descansar en paz” dentro de lo familiar. Se trata de un valor de la enseñanza que no puede alcanzarse solo con el aprendizaje (Biesta, 2017).

Lo que estamos aprendiendo del fin de la escuela a través de la privatización y la segregación es que las escuelas son lugares fundamentalmente importantes en el espacio físico: lugares para hacer cosas juntos, núcleos vinculantes donde los individuos entran en la escena pública para compartir y confrontar su pensamiento y experimentar los límites de lo que les ha sido familiar. También, a pesar de la disponibilidad sin precedentes de contenidos en línea, lugares donde se puede buscar el conocimiento común a través de prácticas inventadas a propósito. Siguen conectados al mundo exterior, pero son capaces de inventar y mantener conocimientos que no tienen ninguna conexión práctica con ese mundo y, por lo tanto, pueden socializar en realidades posibles en lugar de reales. También son lugares íntimos, a menudo a poca distancia a pie de cualquier persona de la comunidad, y accesibles también a los de otras comunidades. Están impregnados de historias locales, recuerdos y expectativas de futuro, por lo que pueden apoyar a las comunidades, a las personas y a las sociedades en su devenir. Pueden unir o separar generaciones, clases, géneros y razas, confesiones religiosas e ideologías políticas. Su trabajo consiste, al mismo tiempo, en la gramatización gradual del saber; en convertirlo en elementos que puedan descontextualizarse y emplearse como elementos de nuevas construcciones epistémicas (véase más adelante para más detalles). Estos valores son inherentes a las proclamas y políticas del fin de la escuela, y pueden transformarse en fines de su funcionamiento haciendo valer la interacción e integración social, la producción de conocimientos, la confrontación y la retención. La reciente experiencia con la COVID 19 añade una poderosa justificación para mantener la escuela como lugar físico separado del hogar, la familia y la presión de las rutinas diarias. Lo que Jan Masschelein y Maarten Simons (Masschelein y Simons, 2013)

identificaron como fundamentado en la historia de la *scholè* (la escuela como tiempo libre) nunca había estado tan claro.

Sin embargo, la vuelta al mundo común ligada a los libros y al funcionamiento de un público lector parece difícilmente posible hoy en día. Por el momento, estamos contentos de utilizar nuestras habilidades críticas para socavar todas las pretensiones de verdad y benevolencia (véanse las teorías de la conspiración en torno a la COVID-19 y las políticas de vacunación, Weise, s.f.), y disfrutamos de nuestras sectarias coincidencias en línea. No solo porque hemos dominado el espacio virtual hasta el punto de hacerlo posible, sino porque también estamos dominados por sus algoritmos. Como en el consejo de Rousseau dado al tutor de Emile, somos libres de hacer lo que queramos, pero queremos lo que los algoritmos quieren que queramos. En términos de Stiegler, vivimos en la época de la innovación permanente, donde “la invención técnica industrial ha llegado a superar la innovación conceptual en otros sistemas sociales como el derecho, el gobierno y la educación” (Tinnell, 2015, p. 133). La educación siempre ha trabajado dentro de procesos de gramatización en los que los signos semánticamente ricos se separan de su contexto y se convierten en partículas que pueden circular y articularse en variadas cadenas semánticas y procesos de “retención terciaria”, de memoria externa común que funciona como repositorio de comunicación y creaciones culturales. Las escuelas modernas desempeñaron un papel activo en la gramatización de la escritura, mientras que hoy en día este proceso afecta a los signos digitales. El proceso está en marcha y las escuelas intentan encontrar formas de abordarlo, pero estamos lejos de una respuesta significativa y solemos participar en él como objetos más que como actores responsables. Lo que nos gusta en Facebook, o donde los niños ponen marcas en las hojas de examen se transforman en elementos digitales de marketing psicográfico o estrategias políticas, en rangos escolares o tablas PISA que dan forma a las políticas nacionales. La educación alimenta este molino productivo y “proletariza” a los estudiantes haciéndolos cada vez más dependientes de lo que la web sabe. La educación está implicada en esta construcción de la estupidez sistémica (Stiegler, 2015) y alimenta las tendencias que proclaman el fin de la escuela. Pero también puede convertir estos recursos en fines culturalmente productivos y socialmente deseables.

Esta crisis no ha llegado con el avance de Internet y los medios sociales, ya se proclamó tras la invención de la televisión (McLuhan, 1994) y, más

recientemente, tras la revolución del vídeo en la década de 1980. Hay sorprendentes similitudes entre lo que Gregory Ulmer (Ulmer, 2004 y 2019) escribía sobre los usos educativos del vídeo y lo que Bernard Stiegler dice sobre las tecnologías digitales. Ambos pensadores desarrollaron pedagógicamente el proyecto de gramatología de Derrida. Ambos dicen que llevará tiempo, igual que la proliferación de la escritura alfabética y las tecnologías posteriores tuvieron que tomarse su tiempo. Al hablar de la utilización de videocámaras en el aula, Ulmer (2004) dijo que los profesores debían estar dispuestos a “decir tonterías” el tiempo suficiente para que empezase a vislumbrarse el sentido a través del caos. Todavía no sabemos qué “gramas” (originalmente, signos escritos) identificaremos entre el ruido, y qué gramatologías producirán para nosotros y dentro de nosotros. Tanto Ulmer como Stiegler calman el pánico y dicen que estamos en el camino de una creatividad sin precedentes. Sin embargo, para llegar allí necesitamos un “salto cuántico” (Stiegler, 2015), algo que no se puede determinar de antemano, definitivamente no por la presión hacia la eficiencia inmediata y responsable.

¿Y ahora qué? Señalemos brevemente otros fines que pueden extraerse de la ontología del fin de la escuela.

El primero es la ignorancia, una cuestión más amplia que la estupidez de Stiegler. Hay dos casos de ignorancia que hay que recordar aquí. Empezando por los clásicos, está la ignorancia socrática. Frente a lo que predomina en las políticas neoliberales basadas en el conocimiento que buscan la certeza (todo basado en la evidencia) y silencian la ambigüedad, y frente a las celebridades de Internet y las teorías de la conspiración, la virtud de no estar seguro y la valentía de decirlo suena como un punto de partida importante para los profesores que se ocupan de las soluciones simples de cuestiones complejas y de las teorías de la conspiración que encuentran tramas insidiosas por todas partes. Esto nos lleva al ejemplo expresado por Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (Rancière, 1991) donde maestros que no saben son capaces de enseñar sin que sus explicaciones resulten atrofiadas. En su filosofía política, donde la distinción entre “policía” que mantiene las divisiones y distinciones que estructuran el orden social y “política” que desbarata las reglas de percepción de lo social es fundamental (Rancière, 2015), Rancière dice que hay que ignorar las normas policiales cuando intentamos instaurar vidas emancipadas. En sentido pedagógico, la ignorancia es por tanto productiva cuando ignoramos las desigualdades

que sirven a las distinciones “policiales” y la “distribución de lo sensible” con la que los alumnos entran en la escuela. En términos prácticos, significa que debemos hacer la suposición (contrafactual) de que todo el mundo puede aprender todo sin presumir limitaciones de naturaleza descalificadora. Por otra parte, y en cierta forma en consonancia con el comentario sobre Sócrates, la ignorancia del profesor en cuanto a la materia que enseña permite preguntar seriamente al alumno “qué piensas sobre ello” e iniciar la reflexión conjunta. Estas ideas desafiantes apuntan a otra cuestión importante en el contexto de este artículo: si efectivamente vivimos en una época de estupidez sistémica que está organizada y mantenida por fuerzas que libran una guerra económica contra las sociedades (término de Stiegler), buscar las advertencias de la ignorancia dentro de esa maquinaria de guerra es de importancia estratégica para nuestras posibilidades de cambio.

Lo siguiente es el racionalismo, una idea profundamente arraigada en la tradición educativa moderna de la enseñanza de las ciencias. La enseñanza del escrutinio y del rigor metodológico es fundamentalmente significativa, y no es necesario buscar justificaciones prácticas, y económicas en particular, para hacer todo lo posible para que funcione en la escuela. Sin embargo, en el contexto contemporáneo (por ejemplo, el movimiento antivacunas) debe conectarse con el valor del pensamiento crítico de una manera extremadamente atenta. Como señala Bruno Latour, (Latour, 2004) las competencias críticas pueden ser cómplices de la proliferación de teorías conspirativas. Latour propone, en este contexto, que reorientemos nuestros esfuerzos educativos de las “cuestiones de hecho” a las “cuestiones de interés”, y que enseñemos la ciencia no en busca de soluciones únicas, sino apelando a una mayor complejidad, a la densidad de las descripciones, a las interpretaciones multifacéticas que se enfrentan a las explicaciones simplistas de todo, y a la organización de la educación en torno a cuestiones de interés público sobre las que no se puede permanecer en silencio. Aquí podría resultar muy útil la figura del profesor como viajero transversal racional, capaz de vincular elementos heterogéneos en un proceso de interpretación.

Siguiendo este patrón crítico, recurrimos a Jürgen Habermas. Si el mundo está plagado de manipulaciones emocionales y de marketing político, y si todavía queremos restablecer las condiciones de la democracia, tenemos que enseñar a distinguir entre la verdad, lo correcto y la sinceridad. Estas etiquetas representan lo que Habermas (Habermas,

2015) denomina pretensiones de validez. Las definió al hablar de la ética del discurso como la condición de la deliberación democrática. Podemos deliberar cuando vemos que nuestros interlocutores dicen la verdad, que expresan su preocupación por determinadas normas y que son auténticos o sinceros en lo que dicen. Es importante que, al escuchar a los políticos en campaña, olvidemos fácilmente que esas tres afirmaciones son de distinta naturaleza y que debemos estar atentos a por qué nos fiamos de ellas: ¿se refieren a hechos fiables? ¿Son “correctos” en cuanto a ciertos valores? ¿O simplemente “parecen fiables” y “parecen sinceros”? En la época del marketing político hay que ser consciente de que quienes forman nuestra opinión han sido entrenados profesionalmente para parecer sinceros, o quizá crean sinceramente en la mentira. Además, hay que recordar que los hechos no son siempre lo que deberían ser. El hecho de que esas condiciones de posibilidad de la deliberación democrática (y, por tanto, de la toma de decisiones) puedan ser manipuladas por los asesores de las campañas políticas con facilidad hace que enseñar a *distinguir* críticamente esos rasgos inseparables como condiciones del diálogo democrático se convierta en un fin urgente en la época en que se habla del fin de la democracia.

Y tenemos una sugerencia más que se puede aplicar ahora mismo de forma eficiente. Desde la perspectiva gramatológica (Derrida, 2016; resp. Ulmer 2004 y 2009; Stigler, 2015), sabemos que nosotros mismos somos moldeados por los medios que median nuestra relación con el mundo. ¿Cómo podemos, entonces, tomar distancia de esos medios, cómo aprendemos su trabajo performativo? En primer lugar, tenemos el enfoque deconstructivo que enseña a tomar distancia dentro del texto del que nosotros mismos formamos parte. Otro enfoque, propuesto por Szkudlarek (2009), es que reconozcamos la complejidad de los paisajes culturales en los que los mensajes orales antiguos, literarios modernos y visuales posmodernos e –incluidos en esta división– digitales, operan simultáneamente creando redes nebulosas de significados. La distancia puede adquirirse a través de la traducción, expresando un medio en la lengua de otro, una práctica bien conocida en las escuelas donde hacíamos dibujos de los libros que leíamos o hacíamos redacciones sobre las películas que veíamos. Ulmer propuso que hiciésemos películas sobre cualquier cosa expresada en otros medios, pero que lo tratásemos de forma general. Esto no solo es valioso en términos de ganar distancia a las nuevas tecnologías que tienen un enorme potencial de simulación e

inmersión, y por lo tanto permiten la comprensión (que siempre implica la sustitución o la traducción), sino también porque siempre hay algo que se pierde en la traducción: algo que no puede ser decir de otra manera. Aquí es donde, en los significantes residuales que no pueden traducirse en lo conocido, podemos buscar “*gramas*” que compongan nuestros futuros aún desconocidos, pero ya activos.

Observaciones finales (si no definitivas)

No hemos propuesto aquí una nueva pedagogía, ni hemos inventado nuevas funciones para los profesores. Todas las ideas de las que hablamos en el apartado final anterior son conocidas desde hace tiempo, y las hemos identificado como operativas en los fines de la escuela. Sin embargo, no era nuestro objetivo ser innovadores pedagógicamente. Vivimos en una cultura del final. Ha estado con nosotros al menos desde los tiempos del Apocalipsis, se repitió con frecuencia con paroxismos milenarios, adquirió una dimensión trágica tras el Holocausto y una autoconciencia crítica con el posmodernismo, se volvió tangiblemente práctica con las reformas neoliberales, y ahora se intensifica y cristaliza rápidamente en la época de la catástrofe climática. El final es algo que perdura, es decir, que estará con nosotros hasta el final. Por lo tanto, hemos intentado tratar ontológicamente las reivindicaciones frecuentes y algunos casos particulares del fin de la escuela, para identificar los valores que parecen operar detrás de este fin, y extraer los fines para la escuela y la enseñanza de esta condición. Si estos fines han sido ya conocidos por el público pedagógico, intentamos verlos con seriedad ontológica, como incrustados en la condición de final. Tendremos que quedarnos mucho tiempo con esta condición de final, y si no podemos invertir su lógica y volver a la esperanza progresista fácilmente, tenemos que aprender a controlar el retroceso antes de conseguir convertir los signos y las posibilidades dispersos en nuevas gramáticas operativas de la educación.

Referencias bibliográficas

- Beckett, S. y McDonald, R. (2009). *Endgame*.
- Bendall, M. J. y Robertson, C. (2018). The Crisis of Democratic Culture? *International Journal of Media and Cultural Politics*, 14(3), 383-391. https://doi.org/10.1386/macp.14.3.383_7
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Callinicos, A. (1990). *Callinicos, A: Against Postmodernism: A Marxist Critique*.
- Carusi, F. T. (2017). Why Bother Teaching? Despairing the Ethical Through Teaching that Does Not Follow. *Studies in Philosophy & Education*, 36(6), 633-645. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9569-0>
- Chiş, T. D. (2016). The filter bubble—A constructivist approach. *Perspectives in Politics / Perspective Politice*, 9(2), 5-11.
- Derrida, J. (2016). *Of Grammatology*. JHU Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.; 1st American Ed edition). Vintage.
- Habermas, J. (2015). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society, Volume 1*. John Wiley & Sons.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30, 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Lee, D. (2012). Acta protests: Thousands take to streets across Europe. (2012, March 8). *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/technology-16999497>
- Majewska, D. (2017). Pozytywna Szkoła Podstawowa w Kokoszkach zostaje. “Ważniejsze jest dobro uczniów” [Positive Primary School in Kokoszki stays. “The welfare of the students is more important”]. *Trojmiasto.pl*. (2017, June 23). <http://nauka.trojmiasto.pl/Pozytywna-Szkola-Podstawowa-w-Kokoszkach-zostaje-n114098.html>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Education, Culture & Society.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man* (Reprint edition). The MIT Press.
- Miron, G. & Nelson, C (2002). *What’s Public about Charter Schools? Lessons Learnt about Choice and Accountability*. Thousand Oaks: Corwin Press

- Sandbothe, M. (n.d.). The Transversal Logic of the World Wide Web. A Philosophical Analysis. Paper given at the 11th Annual Computers and Philosophy Conference in Pittsburgh (PA). <https://www.sandbothe.net/242.html>
- Nix, A. (2016). Cambridge Analytica - The Power of Big Data and Psychographics. (2016, September 27). <https://www.youtube.com/watch?v=n8Dd5aVXLCc>
- Oliverio, S. (2020). The end of schooling and education for “calamity.” *Policy Futures in Education*, 18(7), 922–936. <https://doi.org/10.1177/1478210320944106>
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (2015). *Dissensus: On Politics and Aesthetics* (S. Corcoran, Trans.; Reprint edition). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474249966>
- Schmitt, C. (2008). *The Concept of the Political: Expanded Edition*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226738840.001.0001>
- Stiegler, B. (2015). *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. John Wiley & Sons.
- Tinnell, J. (2015). Grammatization: Bernard Stiegler’s Theory of Writing and Technology. *Computers & Composition*, 37, 132–146. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.06.011>
- Tröhler, D., Popkewitz, T. S., Labaree, D. F., Popkewitz, T. S., & Labaree, D. F. (2011). *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818053>
- Ulmer, G. L. (2004). *Teletheory*. Atropos.
- Ulmer, G. L. (2019). *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. JHU Press.
- Vattimo, G. (1991). *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Postmodern Culture* (Revised edition). Johns Hopkins University Press.
- Weise, E. (n.d.). Bill Gates is not secretly plotting microchips in a coronavirus vaccine. Misinformation and conspiracy theories are dangerous for everyone. *USA Today News*. <https://eu.usatoday.com/story/news/health/2020/06/05/coronavirus-vaccine-bill-gates-microchip-conspiracy-theory-false/3146133001/>

- Youyou, W., Kosinski, M., & Stillwell, D. (2015). Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(4), 1036–1040. <https://doi.org/10.1073/pnas.1418680112>
- Zakrzewski, W. (2014). Ustawa miała ratować małe szkoły. A jak jest? Nauczyciele na umowach o dzieło, a w wakacje - do urzędów pracy [The act was to save small schools. How is it? Teachers on contracts for specific work, and during summer holidays - to employment offices]. *Wiadomości*. (2014, January 21). http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,15306919,Ustawa_miala_ratowac_male_szkoly__A_jak_jest__Nauczyciele.html

Información de contacto: Maria Mendel. University of Gdańsk, Faculty of Social Sciences. Institute of Education. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk. E-mail: maria.mendel@ug.edu.pl

La escuela común y sus zoquetes: Padres, deberes y la herencia de la “vie collective”¹

The common school and its dunces: Parents, homework, and the inheritance of the “vie collective”

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-522

Naomi Hodsgon

Liverpool Hope University

Stefan Ramaekers

Katholieke Universiteit te Leuven

Resumen

La separación entre la familia y la escuela como lugares pedagógicos, tal como se entendía tradicionalmente, se ha visto comprometida por las exigencias de la cultura de la crianza intensiva y un mayor interés de los padres por participar en la vida escolar de los niños. Si bien la defensa de la escuela común y su separación del orden familiar y social proporciona importantes recordatorios de la especificidad de las prácticas escolares y su importancia democrática, pasa por alto la realidad de la figura paterna que necesita encontrar una manera de comprometerse con ellas hoy en día. Un aspecto clave es la ayuda en los deberes de los niños. Hoy en día, cuando se pide a los niños que hagan deberes, se anima a los padres no solo a que les ayuden sino también a que den pruebas de ello. Partiendo del debate de lo que vemos y oímos en la película *Deux Cancre* [comercializada en España como *La hora de los deberes* pero cuya traducción literal es “Dos zoquetes”)], analizamos la idea y la experiencia de la escuela común en términos que reestablecen una comprensión política y pedagógica de la paternidad.

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

Palabras clave: deberes, escuela común, padres, herencia

Abstract

The separation between family and school as pedagogical sites as classically understood has been compromised by the demands of the intensive parenting culture and the increased focus on parental engagement in children's schooling. While the defence of the common school and its separation from the familial and social order provides important reminders of the specificity of school practices and their democratic import, it overlooks the reality of the figure of the parent who needs to find a way to engage with them today. A key aspect of this is the support of children's homework. Today, where children are required to do it, parents are encouraged not only to provide support but also evidence of this. Through a discussion of what we see and what we hear in the film *Deux Cancre*s [Two Dunces] we explore the idea and experience of the common school in terms that recentre a political, pedagogical understanding of the parent.

Keywords: homework, common school, parents, inheritance.

Introducción

En los últimos años, la escuela común ha necesitado de una defensa. En el contexto de las naciones que se reposicionan en una economía global del conocimiento, con las consiguientes exigencias de competitividad y responsabilidad, a menudo se considera que las escuelas son ineficaces, que no logran cerrar las brechas, que no resuelven las desigualdades, que no satisfacen las necesidades de una economía diversa y en rápida evolución. Aunque la *idea* de la escuela común y su defensa pueden ser claves para la propia afirmación de la igualdad y la democracia, nuestra experiencia de la escuela y sus prácticas pueden no corroborarlo. La idea de la escuela común como salida del espacio y la estructura de la familia y como suspensión del orden de la sociedad (véase, por ejemplo, Masschelein y Simons, 2015) se ve comprometida no solo por la instrumentalización y personalización que caracteriza a la educación hoy en día, sino también por la forma en que el compromiso de los padres con la escuela se considera esencial para los resultados del niño y se utiliza

como marcador de la calidad de la escuela. Esta ha sido una tendencia creciente en las últimas décadas. Por ejemplo, en el Reino Unido, la Ley marco y de normalización escolar de 1998 (School Standards and Framework Act 1998) exigía que todas las escuelas públicas (es decir, las financiadas por la autoridad local) adoptasen un acuerdo hogar-escuela (Ofsted, 2011). El Departamento de Educación del Reino Unido encargó en 2010 una revisión de las mejores prácticas basándose en que el “gran y positivo impacto en el aprendizaje de los niños” de la participación de los padres hacía prioritaria la identificación de las intervenciones más eficaces (Goodall y Vorhaus, 2011). En Estados Unidos, el Departamento de Educación cuenta con un equipo dedicado a la Participación de las familias y la comunidad, dado que “la participación de las familias se está convirtiendo en una parte integral de los esfuerzos de reforma educativa”.² También existen iniciativas similares, por ejemplo, en Australia³ y en la UE,⁴ y la OCDE reconoce la necesidad de este tipo de políticas.⁵

Dentro de los marcos proporcionados por dichas políticas, está claro que se aborda a los padres de forma específica, o al menos se presupone una figura específica de ellos, sujeta a las exigencias instrumentalizadoras de la economía del conocimiento. Se les pide a los padres que se entiendan a sí mismos hoy en día en términos de lo que se ha identificado críticamente como una “cultura de crianza” intensiva (Lee *et al.*, 2014). Este fenómeno se caracteriza por un mayor enfoque político en los padres, motivado por la “suposición de que existe un vínculo causal directo entre la calidad de la crianza de los hijos y los resultados sociales” (Furedi, 2014, p. ix), y la transformación de la crianza de los hijos en “un logro cultural que puede cultivarse para producir resultados positivos” (*ibid.*) mediante, por ejemplo, clases de crianza de los hijos, poniendo la experiencia a disposición del público en general a través de los medios de comunicación, e integrando el compromiso de los padres en las expectativas de lo que es una buena escuela. Este cambio cultural va de la mano de lo que se ha denominado “escuelización” (véase Moss y Bennett, 2006) de la vida de los niños, ya que el enfoque en alcanzar los hitos de aprendizaje establecidos y la noción de “preparación para

² <https://www.ed.gov/parent-and-family-engagement>

³ <https://www.dese.gov.au/supporting-family-school-community-partnerships-learning/family-school-partnerships/parent-engagement-learning>

⁴ https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/france-parental-involvement_en.pdf

⁵ <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41727&filter=all>

la escuela” conforman cada vez más la educación y la atención en la primera infancia. Como se argumenta en otro lugar, esto constituye una reducción de la figura paterna, de la experiencia de criar a los hijos (véase, por ejemplo, Faircloth, 2020), a un “criador” que existe para hacer cosas a y para un niño con el fin de maximizar los futuros resultados de aprendizaje, como dice Daly (2014). El planteamiento de la “crianza” de los hijos pasa por alto o niega la existencia de los padres como figura política y pedagógica (véase Hodgson y Ramaekers, 2019).

En este artículo analizamos la idea y la experiencia de la escuela común en términos que reestablecen esta comprensión política y pedagógica de los padres. Desde este punto de vista, independientemente de cualquier interpretación particular del buen padre, cualquier padre siempre se encuentra situado “entre el niño y el mundo”, y por lo tanto representa inevitablemente o, en términos de Cavell, ejemplifica (1979, p. 178), los significados socioculturales que conforman sus vidas, en las que introducen a sus hijos.⁶ Esto plantea cuestiones, por tanto, sobre la naturaleza de esa ejemplaridad, las formas que adopta en el día a día y la responsabilidad que conlleva la asunción implícita de autoridad en el acto de transmisión (véase Cavell, 1979, p. 178). En las siguientes líneas, no rechazamos tajantemente la figura específica de los padres que presuponen las políticas de participación de estos en las escuelas. En su lugar, esperamos poner de manifiesto que las exigencias que plantean estas políticas, las expectativas que establecen sobre el tipo de padre que se supone que uno debe ser, son exigencias con las que un padre debe relacionarse de alguna manera. Al fin y al cabo, estas expectativas forman parte del mundo actual, el mismo mundo en el que se pide a los padres, al menos en muchos contextos occidentales, que asuman la responsabilidad. Por lo tanto, como padres, nos encontramos sometidos a múltiples exigencias en las que el rechazo a la interpretación imperante del buen padre es una opción, pero es solo una de las opciones. El planteamiento de la crianza de los hijos no es, después de todo, ni totalizador ni exhaustivo.

El debate sobre las exigencias de la vida adulta y la paternidad que sigue a continuación se inspira específicamente en la presentación de la

⁶ Nos situamos en una tradición de concebir la relación pedagógica como una relación intergeneracional, tal y como lo expresan filósofos de la educación y filósofos como Schleiermacher, Mollenhauer, Langeveld, Buber, Arendt, Savater, Stiegler y Buber, entre otros.

experiencia de hacer los deberes en la película *La hora de los deberes*.⁷ Esta película articula aspectos de la experiencia de ser padre de un niño que asiste a la escuela, en términos de la demanda de tiempo personal, cómo esto nos puede exigir oponernos a nuestra herencia de la escuela común, y la experiencia de ordenar, y marginar, que parece implicar la experiencia de la escuela. Al explorar estos aspectos, esperamos plasmar un relato más matizado de la crianza de los hijos, y de la participación en la educación de los hijos, o de la petición de participar en ella, que el que encontramos en los debates sobre las responsabilidades educativas de los padres con respecto a la escuela y la educación de sus hijos o en las críticas sociológicas de la cultura de la crianza. Esto nos enfrenta a la cuestión de la forma de la escuela común que se nos pide transmitir, y que estamos dispuestos a transmitir, y a la relación entre lo público y lo privado que se concreta en la relación entre la familia y la escuela.

A continuación, describimos primero “lo que vemos” y “lo que oímos” en la película. En el apartado *Lo que vemos*, añadimos contexto a la forma en que la película presenta la práctica de los deberes en términos de la cultura parental contemporánea y el debate sobre los deberes,⁸ y ponemos de relieve cómo Ludovic, el padre de la película, es en cierto modo un ejemplo de esta cultura. En *Lo que oímos*, profundizamos en otros aspectos de lo que se presenta en la película, centrándonos sobre todo en la voz en off, a través de la cual Ludovic da cuenta de su experiencia personal en el colegio (su herencia de la misma), de ser padre y de ayudar a su hijo con los deberes, y con la que también parece introducir una crítica a nuestra escolarización formal. En los apartados siguientes analizamos la aparente tensión, o contradicción, entre estos dos registros de la película —de comprometerse con la práctica de los deberes y a la vez tener profundas reservas sobre ellos— para elaborar nuestros relatos sobre la crianza de los hijos y la (idea de la) escuela común. Cuando se combinan, las propias experiencias del padre en la escuela y su herencia de la misma, sus esfuerzos por cumplir con las exigencias de la buena crianza y de la escuela de hoy, y la experiencia de su hijo en la escuela sirven como un recordatorio de que la escuela común también crea su

⁷ http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/48900_1

⁸ Reconocemos que las actitudes y políticas sobre los deberes escolares difieren a nivel internacional. Por lo tanto, en el debate que nos ocupa, nos referimos a aquellos contextos en los que los deberes son una práctica habitual de las escuelas y una parte asumida de la educación de los hijos, como se muestra en la película.

(propio) exterior, los denominados forasteros ("zoquetes"), dentro de su "vie collective".⁹ La presentación de esta experiencia en la película lleva a considerar la relación intergeneracional, la responsabilidad de la generación mayor en la transmisión de la idea de la escuela común y la tensión inherente que existe en la figura del padre.

Lo que vemos

La película *Deux Cancre* presenta la experiencia de un padre, Ludovic (Vieuille, el director de la película), que ayuda a su hijo, Angelo, con los deberes. Gran parte de la película la pasamos observándolos desde el otro lado de la mesa de la cocina, mientras se sientan uno al lado del otro luchando con las matemáticas, la gramática, el inglés... En ocasiones, se ve a la hija o a la madre a un lado o al fondo del plano. De vez en cuando, el padre aparece en la cocina contigua mientras prepara la cena y ayuda a su hijo. Pero el foco principal es la interacción de padre e hijo en las tareas asignadas por la escuela. Por el lenguaje corporal de Angelo y sus respuestas frustradas, podemos ver que le cuesta comprender gran parte del material asignado y concentrarse en la tarea. De ahí que su padre parezca llegar a menudo al límite de su paciencia, no solo con la atención errante de su hijo, sino también con sus propias luchas con el material. Sus intentos de explicarlo se ven a menudo frustrados por lo que él percibe como instrucciones poco claras del profesor. Sin embargo, se siente igualmente frustrado por la aparente incapacidad de Angelo para comprometerse con el proceso y retener la información que él y la madre de Angelo han pasado horas tratando de explicar y revisar.

Su experiencia será familiar para muchos padres. Al final de un largo día de trabajo y escuela, padres e hijos deben sentarse juntos para asegurarse de que los deberes mandados se completan. En aquellos lugares donde existe esta práctica, actualmente se espera no solo que los niños hagan sus deberes (siendo sancionados a menudo en caso contrario), sino también que los padres participen activamente en el proceso de completarlos, ya sea a través de una ayuda individual, o

⁹ Esta es una expresión que ya utilizó el padre, Ludovic, para describir la escuela como una "nueva vida comunitaria". Volveremos sobre ello más adelante.

revisándolos y firmando un libro de deberes para verificar que se han completado.¹⁰

Así, vemos a Ludovic comprobando las instrucciones del profesor sobre la tarea, asegurándose de que Angelo es consciente de los comentarios negativos que ha recibido de sus profesores y, por tanto, de la necesidad de concentrarse y progresar. Vemos a Ludovic mostrando a Angelo cómo buscar información adicional cuando es necesario, en un diccionario o en Internet, y dándole espacio a Angelo para que piense y responda por sí mismo. Le vemos señalando palabras y ejercicios en libros de texto y cuadernos, mientras explica lo que señala o hace preguntas al respecto. Le vemos demostrar un ejercicio de matemáticas escribiéndoselo a Angelo. Le vemos sometiendo a examen a Angelo, mientras le ayuda a repasar el material del curso. Vemos a Angelo sentado a la mesa solo, hablando con su padre que está en la cocina, fuera de plano, preparando la cena, mientras le hace preguntas para comprobar si sigue concentrado en sus deberes. Vemos que la práctica de (ayudar con) los deberes, tiene lugar entre las muchas otras cosas que hace un padre: hacer la cena, mediar en las discusiones entre hermanos, etc. También vemos la frustración de Ludovic ante la falta de progreso de Angelo y el tiempo que le lleva.

La frustración y la resistencia a la imposición de la escuela en el tiempo de la familia mediante los deberes ha crecido en los últimos años, ya que han crecido las presiones sobre los padres y los hijos y, por tanto, la preocupación por el equilibrio entre la vida laboral y la familiar (véase, por ejemplo, Gill y Schlossman, 2004; Buell, 2008 Richter y Andresen, 2012; a continuación, se ofrecen enlaces a informes de los medios sobre

¹⁰ Por ejemplo: "Los niños y los padres deben tener muy claro qué es lo que hay que hacer en casa. Los niños de Upper KS2 en el Reino Unido [de 9 a 11 años] tienen agendas en las que anotan sus deberes. Se espera que los padres los firmen después de completar y mostrar el trabajo en casa. Firmar la agenda o los deberes permite a los profesores saber que los padres han supervisado o comprobado el trabajo. Si los padres no están satisfechos con el resultado de los deberes, esto no es un impedimento para firmar la agenda, pero deben escribir una nota rápida al profesor" (Política de deberes de St Mary's Catholic Primary School, julio de 2020).

Por poner otro ejemplo, el Consejo Escolar del Distrito de Toronto, en Canadá, aconseja:

"Los padres/tutores son una parte fundamental del éxito de los deberes. Algunos consejos sobre lo que puede hacer para ayudar a su hijo son:

- Fije una hora para los deberes y proporcione un espacio tranquilo y alejado de distracciones
- Practique las matemáticas, la lectura y la escritura a diario y anime a su hijo a que le ayude a leer y escribir cosas cotidianas como recetas, periódicos o listas de la compra
- Muestre interés y hable de lo que ha pasado en la escuela
- Elogie y anime a su hijo a pedir ayuda cuando la necesite
- Manténgase en contacto con los profesores y pregunte por los deberes realizados" (<https://www.tdsb.on.ca/Elementary-School/Get-Involved/Homework>)

la resistencia de los padres a los deberes escolares¹¹). Cuando existe la práctica de los deberes, la resistencia a ellos no es en absoluto una cuestión específica del reciente periodo neoliberal, competitivo y con exceso de trabajo. En Estados Unidos, en particular, las prohibiciones activas se introdujeron a finales del siglo XIX y principios del XX en algunos estados, cuando los padres y los reformistas educativos progresistas trataron de desafiar la imposición de la escuela en la vida de la familia y la libertad de elegir cómo utilizar su tiempo (Gill y Schlossman, 2003). A menudo, no es que los padres no quieran que sus hijos aprendan fuera de la escuela, sino que quieren conservar la libertad de elegir qué, cuándo y cómo lo hacen. Por otro lado, los educadores progresistas argumentaban que era una imposición a las necesidades naturales del niño de jugar y descansar, y que conducía al agotamiento y a la degradación física y mental. Sin embargo, a finales del siglo XX, la disconformidad parece haber sido superada por las exigencias de la economía capitalista y la necesidad de garantizar unos resultados óptimos en los exámenes para todos (véase, por ejemplo, Martin, 2017; Fargion, 2021). Como se ha indicado anteriormente, sigue existiendo resistencia a los deberes, aunque esto parece conducir a una mayor orientación sobre la eficiencia y la eficacia que a un alejamiento de esta práctica.

En los últimos años, los académicos han demostrado de forma convincente cómo la cultura de la crianza intensiva está imbricada en las ideologías neoliberales y cómo perpetúa una idea normativa de lo que significa ser un buen padre, una idea que se basa en gran medida en las concepciones de clase media sobre la vida familiar y las relaciones entre padres e hijos (véase, por ejemplo, Jensen, 2010). Recientemente, Fargion (2021) ha resumido sucintamente los rasgos relevantes de esta cultura de la crianza de los hijos como sigue:

En pocas palabras, los padres parecen tener la tarea de dedicar enormes cantidades de tiempo y dinero a la educación de sus hijos, tanto comprobando y respaldando su rendimiento escolar como organizando actividades extraescolares, así como siendo capaces de controlar y guiar a sus vástagos. Desde este punto de vista, todos los aspectos de la vida de los niños requieren una cuidadosa planificación

¹¹ Véase, por ejemplo, Pidd (2009) <https://www.theguardian.com/world/2009/nov/18/canada-homework-milley>; Luke (2015) <https://www.timescolonist.com/life/homework-how-much-is-too-much-1.1961263>

y organización para ofrecerles unas oportunidades óptimas de desarrollo, garantizando así unos buenos resultados en la escuela y el éxito en una sociedad competitiva. (Fargion, 2021, pp. 3-4)

En este discurso, el buen padre aparece no solo como un facilitador del aprendizaje, cuya relación con su hijo se enmarca en términos de desarrollo y uso de las habilidades y los enfoques adecuados, sino que también asume la posición de experto, como señalan Ramaekers y Suissa (2012). Se pide a los padres que vean al niño como desde una perspectiva externa, en tercera persona. Fargion lo expresa como la puesta en escena de una “actuación descontextualizada, con objetivos que hay que alcanzar y competencias necesarias que hay que aprender” (Fargion, 2021, p. 1). Por lo tanto, se considera que esta concepción de la crianza de los hijos separa lo que hacemos de los registros personales y las preocupaciones privadas, y por lo tanto se percibe como “despersonalizada” y “despolitizada” (véase Ramaekers y Hodgson, 2020). Al responsabilizarse del trabajo de la escuela, el buen padre es aquel que deja de lado o traduce sus preocupaciones privadas y personales, con vistas a realizar y priorizar ciertas prácticas escolares en el contexto de su hogar (privado).

Por tanto, no vemos nada raro en que Ludovic se centre en su hijo, dada la cultura actual de crianza intensiva que asume como misión garantizar unos resultados educativos óptimos y satisfacer las necesidades de aprendizaje (tanto de uno mismo como de su hijo). De hecho, en el contexto actual de crianza intensiva y compromiso activo entre el hogar y la escuela, el tiempo y la atención que Ludovic dedica a apoyar la educación de su hijo es, posiblemente, ejemplar. Como se ha indicado, el compromiso activo de los padres se considera hoy en día clave para garantizar unos resultados educativos óptimos. Mientras que, tradicionalmente, el hogar es el principal lugar de socialización y la escuela el lugar de iniciación a determinadas formas de conocimiento y conducta, las concepciones actuales de la buena crianza han difuminado estas distinciones. (Desde el punto de vista educativo, la participación de los padres es, en este sentido, un importante indicador de la inversión social (véase, por ejemplo, Hartas, 2015) y el hogar se refunde como un entorno de aprendizaje en el estudio de los factores que afectan a los resultados sociales y educativos (véase, por ejemplo, Hartas, 2012). Vemos a Ludovic tomarse en serio esta responsabilidad, queriendo contribuir a

los resultados educativos de su hijo, queriendo rendir de acuerdo con las expectativas, y continuando con la inversión en la educación de su hijo a pesar de que este esfuerzo no sea reconocido por la escuela. Los comentarios de los profesores de Angelo, a los que nos referiremos más adelante, así lo atestiguan.

Lo que escuchamos

La presentación del tiempo y el esfuerzo dedicados a ayudar a Angelo con sus deberes se superpone con la voz en off de Ludovic, en la que se lamenta de que, a pesar del tiempo que él y Angelo dedican, su hijo no progresa ni cumple las expectativas. La siguiente transcripción de una escena lo capta.¹²

L: Bueno... ¿por dónde empezamos? ¿Estás con las medidas? [L lee un ejercicio de matemáticas en una hoja de papel; al mismo tiempo A bosteza] “Convierte estos periodos de tiempo en minutos. Una hora equivale a sesenta minutos.”

L: Sesenta minutos. Según la Srta. Troquet, la profesora de mi hijo, no deberíamos tardar más de 10 o 15 minutos en hacer los deberes.

Hacerle bajar de su habitación: 8 minutos. Se sienta y vuelve a subir por la mochila: 2 minutos. Saca el cuaderno de ejercicios, el estuche y los libros: 30 segundos. Lee las instrucciones, se entera de lo que hay que hacer: al menos 5 minutos. Transcurridos los 15 minutos previstos por la Srta. Troquet, por fin nos ponemos a hacer los deberes. 60 minutos.

El tiempo medio que mi hijo Angelo en hacer los deberes. Los días pasan al ritmo de esa hora que pasamos juntos. Una hora que siempre prolonga la jornada laboral. Una hora que pasa, aprieta, se escapa y se va. Una hora que a veces no es suficiente.

Al principio no está claro si Ludovic está frustrado con su hijo, o con la expectativa de la profesora de que el trabajo se pueda completar en

¹² L = Ludovic, el padre; A = Angelo, el hijo; los diálogos entre L y A están en letra normal, las voces en off en cursiva. Las frases entre corchetes son descripciones proporcionadas por los autores de este artículo.

10 o 15 minutos. A medida que trabajan juntos para tratar de dar sentido al material, queda claro que se trata de ambas cosas, pero también que Ludovic tiene preocupaciones más profundas sobre sí mismo y sobre la forma de escolarización de su hijo (y suya).

A: Tenemos este verbo... no sé.

L: ¿Qué verbo?

A: "Être" [Ser].

L: Piensa en un ejemplo en tiempo futuro.

A: "J'ai" [Tengo].

L: No, ese es el presente de "avoir" [tener]... Ahora, por ejemplo, puedes decir: "Estoy en casa". ¿Suponiendo que estuviésemos hablando de mañana?

A: "Estaré en casa".

L: *Estaré en casa. Una vez más, después del colegio, estaremos en casa para tu sesión diaria. Intentarás conjugar, calcular, aprenderte la lección... Todavía eres pequeño y cada día nos conocemos un poco mejor.*

L: *Tu padre —yo— no sabe cómo hacer los deberes. ¿Cómo assimilar estas lecciones en tu mundo de fantasía? La verdad es que tus libros de texto no son muy divertidos.*

Podríamos interpretar la película de Ludovic como, francamente, indulgente. Su preocupación por la falta de progreso de su hijo y el tiempo que invierte son claramente un reflejo de sus propios fracasos en la escuela y su ansiedad no solo por el futuro de su hijo, sino también por el amor de su hijo hacia él, como escuchamos:

L: *Sentirme de nuevo prisionero del aula por los deberes de mis hijos es insoportable. Hacer esta película fue como las ganas de garabatear en clase, una forma egoísta de evasión, una forma de huir a toda costa. Solo que esta película se ha convertido en deberes para mí. Angelo se aferra a las fracciones y a las reglas gramaticales como a un escurridizo salvavidas, con el improbable temor de no ser amado. Creo que me he vuelto como él. Me aferro a esta película como un salvavidas ante el temor de que mi hijo no me quiera por culpa de los deberes. Ambos nos aferramos, pero, inexorablemente, el cansancio siempre gana.*

Por supuesto, la experiencia de Ludovic en la escuela no es universal, así que de nuevo podríamos descartar que se trate de un problema personal que está proyectando en un hijo con dificultades. También podríamos interpretar la película de Ludovic como un eco de los reformistas progresistas del siglo XX, y de los educadores actuales centrados en el niño, en su crítica no solo a la intrusión de la escuela en el tiempo y el espacio de la familia, sino también a la forma en que las necesidades particulares de Angelo no son satisfechas; con el plan de estudios y la pedagogía estándar no se capta su interés.

En varios momentos del documental podemos escuchar la voz en off de Ludovic lamentándose por ello:

Pero las estrictas normas de gramática y conjugación encierran su imaginación en un marco normativo.

Ya sabemos, hay reglas. En casa, en la escuela, en el trabajo. En todas partes. Para vivir juntos, se necesitan reglas. Para evitar accidentes, hay que conocer el código de circulación. Hay muchos códigos: el código penal, el código civil, los códigos de buena conducción. Si no conoces estos códigos, no pasas. Te quedas donde estás. No avanzas. O te topas con un muro.

¿Cómo hacer que una frase perfectamente clara se vuelva turbia al deconstruirla gramaticalmente? Cómo decirle a mi hijo que cuando su madre dice "Papa et Angelo", la palabra "et" [que significa "y"], deslizada para mostrar que estamos juntos, esta pequeña palabra de dos letras, una "e" y una "t", es ahora una "conjunción copulativa".

Quizá podríamos sugerir aquí que las exigencias de la gramática formal no tienen en cuenta la forma en que Angelo aprende. Los comentarios de los profesores, que se escriben a diario en el "Libro de enlace" que sirve de medio de comunicación entre el hogar y la escuela, no indican ninguna simpatía, sino solo decepción por el incumplimiento de estas exigencias por parte de Angelo:

Debe trabajar más duro...

No hay "progresado" lo suficiente...

No me gusta.

¡Angelo no se esfuerza lo más mínimo!

Angelo no trabaja... ni en clase ni en casa.

4 notas, ¡incluyendo 3 ceros!
Sus notas son preocupantes...
Resultados desastrosos, actitud inapropiada en clase.

A veces se nos muestran páginas del cuaderno de ejercicios de Angelo en las que ha hecho elaborados bocetos y garabatos. El acto de hacer garabatos en clase, que Ludovic compara con las ganas de hacer esta película, se considera generalmente un signo de distracción, de falta de compromiso y de no escuchar. Matthew Battles escribe:

Aunque nuestro sentido actual de garabato es relativamente nuevo, es una palabra antigua. En su Diccionario de la Lengua Inglesa, Samuel Johnson define *doodle* (garabatear) como "hacer algo trivial, holgazanear", calificándolo de una mera "expresión hipócrita" y sugiriendo que deriva de la expresión "*do little*" (hacer poco) Los diccionarios posteriores, sin embargo, lo atribuyen al portugués *doudo*, por bobo, o más plausiblemente al bajo alemán *dudel*, como en *dudeltopf*, tonto (una etimología que se cruza acertadamente con la de "*dunce cap*" (capirote), llamado así por el filósofo escolástico medieval Duns Scotus, cuya aversión al clasicismo se ganó la burla de los maestros del Renacimiento) (2003, p. 106).

Ludovic se refiere a sí mismo como un "zoquete", en su voz en off: "*Todos los días, la sesión de deberes me recuerda lo zoquete que era*"; y a los dos en el título de la película (*Deux Cancres*). (El término también aparece en un boletín de noticias de la radio que se escucha mientras Ludovic va camino del colegio en el coche: "la etiqueta de zoquetes otorgada por la OCDE a nuestros vecinos". ¿Seguirá Francia el mismo camino? Un estudio sobre el rendimiento académico de los jóvenes de 15 años en 65 países es "preocupante e inaceptable", según el ministro de Educación, Vincent Peillon, mientras que el primer ministro, Jean-Marc Ayrault, ha abogado por una "terapia de choque", lo que da una idea del discurso sobre el rendimiento educativo y la competencia en que se desarrolla la escuela contemporánea).

Está claro que Ludovic simpatiza mucho con las dificultades de su hijo. Acompañando a las imágenes de los comentarios de los profesores que acabamos de ver, escuchamos a Ludovic:

Cómo hacer que mi hijo entienda que no se le evalúa a él, sino a los conocimientos, adquiridos temporalmente, y que luego se desechan, con notas que reflejan las debilidades de los alumnos en lugar de sus progresos.

Aunque no se trata de un rechazo a la “escuela” como tal, la forma en que Ludovic la describe y representa tiende a ser negativa. Se presenta como austera, formal, ordenada y vacía de personas. Cuando se nos muestran las imágenes de pasillos y patios de colegio vacíos, oímos la voz en off de Ludovic:

El primer día de colegio de mis hijos, se me hizo un nudo en la garganta, que me asfixiaba, al ver las hileras de perchas... el olor de los pasillos de suelo pulido por los pies de cientos de niños que intentan encontrar su lugar en esta nueva vida comunitaria.

Podría decirse que las preocupaciones y ansiedades que expresa Ludovic no son específicas de la escuela hoy en día; la cultura competitiva y de rendimiento no es más que un aspecto de la última iteración del sistema escolar que ha heredado. Pero no deja de ser llamativo que un padre lo recuerde en estos términos —“zoquete”— sacando a relucir un registro, tanto para él como para su hijo, de encontrarlo difícil, de estar apartado de “cette [...] vie collective” (traducida en los subtítulos de la película como “vida comunitaria”) que implica la escuela común. Volveremos sobre ello más adelante.

Aceptar nuestra herencia: los zoquetes y la escuela común

En este apartado exploramos más a fondo la aparente tensión, señalada anteriormente, entre “lo que vemos” y “lo que oímos”: entre la experiencia de Ludovic de apoyar las prácticas escolares a través de los deberes y el sentimiento de resistencia a las mismas debido a su propia experiencia, y ahora la de su hijo, con ellas. Pero en lugar de ver esto como un contraste, o de tomar lo que oímos en la voz en off como una interpretación de lo que vemos (como es habitual en el género documental), sugerimos que la propia tensión entre “lo que vemos” y “lo que oímos” presenta algo de la experiencia de un padre que se enfrenta a la realidad de (su hijo

que va a) la escuela; de lo que significa ser padre de un hijo que va a la escuela. Más que ofrecer una lectura psicologizada de las angustias expresadas por Ludovic, sugerimos que sus preguntas y reflexiones tocan un registro existencial de la relación que un padre tiene con su(s) hijo(s). A continuación, lo analizamos en términos de la ambivalencia de los padres, nuestra relación con la herencia, y la idea del zoquete y la escuela común.

Ambivalencia de los padres

Las muchas cosas que vemos y oímos (el “hacer” y el “decir” de Ludovic, para usar los términos de Schatzki (2002)), más que ser contradictorias, dan cuenta de lo que constituye la práctica de un padre que apoya la escolarización de su hijo. El hacer y el decir de Ludovic captan la ambivalencia de esta experiencia de tener que relacionarse con su hijo como alumno/estudiante. Como se ha indicado anteriormente, ser padres tiene inevitablemente una dimensión de representación. Entendido como siempre situado entre su hijo (“principiantes”, dice Cavell [1979]) y alguna forma de vida comunitaria (“formas de vida”), un padre representa inevitablemente algo de esta vida comunitaria, o más generalmente de los significados socioculturales que dan forma a sus vidas y en los que introducen a sus hijos. Pero lo que se desprende claramente de los dichos y hechos de Ludovic, y lo que aporta una profundidad existencial a esta “interinidad” parental, es que uno nunca es del todo uno o el otro (para el niño o el mundo; privado o público, si se quiere). La experiencia de esta figura de representación pedagógica está constituida por una miríada de deseos, intenciones, preguntas, vacilaciones, acciones, etc., que compiten entre sí y que están conformados no solo por las exigencias del niño, la escuela y la sociedad, sino también por la propia herencia de lo que son. Querer ayudar a su hijo/a con los deberes y, al mismo tiempo, rechazar la necesidad de hacerlo, sentirse frustrado por la falta de tiempo después de la escuela para ayudar adecuadamente a su hijo/a con los deberes, querer que su hijo/a rinda bien en el colegio, cuestionar la utilidad de todo ello, querer que su hijo/a se sienta bien y sea feliz, vacilar entre su comprensión de las necesidades de su hijo y las expectativas (razonables) de la escuela, entre su deseo de aliviar a su hijo de su sufrimiento y su comprensión de la necesidad de alguna forma de escolarización, etc.

En relación con nuestra herencia

En la voz en off, oímos a Ludovic expresar sus propias angustias: los problemas de su hijo le llevan a recordar sus propias experiencias negativas en la escuela. Podría, entonces, leerse como el lamento de un padre, que expresa el deseo de (sobre)proteger a su propio hijo (como ejemplo de lo que se denomina en la literatura como “criar entre algodones”; véase, por ejemplo, O’Malley, 2015) debido a sus propias experiencias. De nuevo, si leemos la película como una indulgencia personal por parte de Ludovic, podríamos sentirnos como si dijésemos que debería ocuparse de sus propios problemas y no cargar con ellos a sus hijos. Pero esta interpretación, individual y psicologizada, corre el riesgo de pasar por alto la profundidad de lo que significa “lidiar con los propios problemas” y, en particular, cómo esto es inherente a lo que significa llevar una vida adulta. A medida que crecemos, y a lo largo de nuestra vida adulta, no podemos evitar encontrar algún tipo de relación con nuestra herencia (aunque esa relación sea de evasión). Tal como lo expresó sucintamente Mollenhauer: la generación que crece no solo carga con la herencia de la estructura social, sino que también está obligada a determinar su relación/apoyo con esta herencia cultural (véase Mollenhauer, 1985). Esto solo se intensifica cuando uno mismo cría a sus hijos, por dos razones principales. En primer lugar, porque el niño se inicia en formas de vida de las que debemos responsabilizarnos y de las que nos pueden pedir cuentas (véase Cavell, 1979, p. 178; véase también Arendt, 2006). En segundo lugar, porque este niño puede, en cualquier momento de su crianza, negarse a seguirnos, echarnos en cara su crianza (véase Mollenhauer, 1985), y por lo tanto enfrentarnos a lo que damos por sentado como “natural”, echándonos en cara a nosotros mismos (véase Cavell, 1979, pp. 124-125).

Cavell lo ha expresado, en términos de enseñanza, de una manera que desplaza útilmente esta sensación de miedo: “El miedo en la enseñanza, en la comunicación seria, es que yo mismo requiero educación” (Cavell, 1979, p. 125). La angustia de Ludovic se debe no solo a la constatación de su falta de conocimientos y de su capacidad para transmitir a su hijo lo que sí sabe, sino también a que se enfrenta a los límites de su voluntad de consentir las prácticas de escolarización. En una escena particular, Angelo dice: “No soporto las matemáticas” Ludovic responde diciendo: “Una vez que lo entiendes, es más divertido” Pero enseguida le

oímos decir en la voz en off: “¡Hipócrita! Mi mente no podría ser menos científica. ¿La emancipación de mi hijo debe implicar disciplinas que él no ha elegido?” En la voz en off, Ludovic se critica a sí mismo por su falta de honestidad hacia su hijo. (O tal vez no sea deshonestidad, sino un ejemplo de las verdades que decimos a nuestros hijos, como parte de su socialización, como parte de tratar de alguna manera de motivar a su hijo, tratando de cumplir con las exigencias de la escuela, tratando de cumplir con las expectativas de lo que es un buen padre). Esto no es un rechazo a la escuela, ni una crítica directa a lo que figura en el plan de estudios, ni un alegato a favor del aprendizaje personalizado (signifique lo que signifique). Lo que creemos que la voz en off transmite, es la constatación de que la respuesta inmediata de Ludovic a Angelo, “Una vez que lo entiendes, es más divertido”, fue una evasión de una llamada particular a entablar una “comunicación seria”, evidenciada por su autorreproche “¡Hipócrita!”. La pregunta (implícita) “¿Por qué tenemos que hacer matemáticas?”, es una pregunta que requiere una “comunicación seria”, de naturaleza similar a las preguntas que Cavell ofrece como ejemplo: “¿Por qué comemos animales? o ¿Por qué unos son pobres y otros ricos? o ¿Qué es Dios? o ¿Por qué tengo que ir a la escuela? o ¿Queremos tanto a los negros como a los blancos? o ¿Quién es dueño de la tierra? o ¿Por qué existen las cosas? o ¿Cómo llegó Dios aquí?” (Cavell, 1979, p. 125). Ante estas preguntas, preguntas serias, “podemos encontrar [nuestras] respuestas escasas, podemos sentir que nos hemos quedado sin razones, que no estamos dispuestos a decir ‘Esto es lo que hago’ (lo que digo, lo que intuyo, lo que sé), y honrarlo” (ibid.). No en vano, nosotros — Ludovic— seguimos teniendo estas preguntas. Podemos ignorar que solo tenemos respuestas escasas y seguir adelante —con lo que posiblemente neguemos el interés del otro— o podemos, como parece sugerir Cavell, aprovechar la oportunidad de entablar una “comunicación seria”, por incómoda que sea, y “preguntar por qué hacemos lo que hacemos, juzgamos como juzgamos, cómo hemos llegado a estas encrucijadas” (Cavell, 1979, p. 125).

Por supuesto, esto no es algo que pueda resolverse dentro de la relación entre Angelo y Ludovic, o en general entre cualquier niño en particular y su padre. (¿Qué más se puede hacer, como padre, en un momento así? ¿Qué opciones serias se tienen realmente? Parece inevitable llegar al final de las razones propias, hasta el punto de decir literalmente “esto es así”. Porque (si consentimos la idea de la escuela común) la escuela

es inevitable. (¿Tal vez esto sea en sí mismo una experiencia educativa para Angelo, el hijo, es decir: aprender que algunas cosas son como son?) Dependiendo de la relación que tenga con su hijo/a, es posible que pueda responder a estas preguntas de forma satisfactoria. Pero, al menos en ese momento, las cosas no cambiarán. (Angelo tendrá que seguir haciendo matemáticas, diga lo que diga Ludovic, o lo que piense Ludovic de que estén incluidas en el plan de estudios)

El/los zoquetes(s) y la escuela común

Las preguntas “por qué hacemos lo que hacemos, juzgamos como juzgamos, cómo hemos llegado a estas encrucijadas” (Cavell, 1979, p. 125) se hacen más acuciantes ante el hecho de que Ludovic se considere a sí mismo y a su hijo como “zoquetes” (“cancres”, en francés). Su uso del término indica un sentido de no pertenencia a “cette [...] vie collective” de la escuela. En la película se nos muestran escenas en las que queda claro que Angelo no tiene ni idea de lo que está haciendo, ni de lo que su padre intenta explicarle. No comparte todavía las experiencias de los niños que “crecen con normalidad”, no se encuentra a gusto en la forma de vida comunitaria “escuela”. La referencia de Ludovic a la escuela como una forma de vida colectiva o comunitaria parece registrar su sentido y apreciación de los aspectos formativos de la educación como algo diferente de cómo se forman los seres humanos en otros entornos (por ejemplo, la familia). Sin embargo, al mismo tiempo, también registra su sensación de que aquellos que no son (o no parecen ser) susceptibles de dicha “formación”, o al menos no con la misma facilidad que otros niños (los niños que “crecen con normalidad”), corren el riesgo de ser designados como “diferentes”: “no es suficiente... no trabaja... desastroso... inapropiado” fueron los términos que utilizaron los profesores de Angelo. (Y, evidentemente, *esa* experiencia es también una especie de “formación”).

Las formas occidentales de educación y escolarización cuentan con un amplio historial de formas de tratar a “Angelo”: designar un lugar en el orden etiquetando, haciendo “especial” o incluso patologizando su comportamiento. En un momento de la película vemos un folleto en el tablón de anuncios de un colegio, “Ayuda especializada para alumnos con dificultades [Francés: Elèves en Difficultés]. Información para los

profesores. Para ayudar a los alumnos difíciles, rellene el formulario...”, lo que parece subrayar la sensación de Ludovic de que Angelo no es un alumno corriente a los ojos de sus profesores (reafirmado por los comentarios de los profesores en el Libro de enlace). El hecho de que Ludovic muestre esto en su película podría leerse como una mera preocupación privada de un padre que se lamenta y que no es capaz de aceptar el fracaso académico de su hijo, o incluso como una forma de culpar a los profesores. Pero en lugar de absorber esto en una crítica ya existente de la naturaleza exclusiva del sistema escolar estándar, tomamos esto como la apertura de la cuestión de la naturaleza de lo común en la escuela común. El relato de Ludovic sobre sus experiencias y las de su hijo de ser “zoquetes”, de tener que relacionarse con la “vie collective” de la escuela (como padre y antiguo alumno, y como alumno), nos invita a considerar de nuevo lo que es “común” en la escuela común dada la experiencia común de sus prácticas como exclusivas y alienantes.

Cavell incide en este aspecto cuando discute un ejemplo que da Wittgenstein sobre un niño que no es capaz de aprender una serie de números y este niño es entonces “tratado como un lunático” porque no es capaz de seguir los gestos sugestivos de la conducta demostrativa del profesor (véase Wittgenstein, 1958, *Brown Book*, p. 931, en Cavell, 1979, p. 112). Plantea algunas cuestiones pertinentes, que son útiles para nuestro propósito:

¿Qué se considera una evidencia amplia para la locura? ¿No ser capaz de mantener el ritmo de la escuela durante un periodo de años? Puede que no lo llamemos locura, nuestras gradaciones no son tan burdas; pero los niños son ciertamente tratados de forma diferente por ello, y apartados. Y a veces el ostracismo se basa en la forma de vestir de un miembro o en lo que no posee o en las palabras que utiliza. ¿Es esto más racional? ¿Cómo se produce? (Cavell, 1979, p. 112)

Creemos que tanto la experiencia de Ludovic como la de Angelo con la escuela se refieren exactamente a esto. Ludovic no se está llamando a su hijo y a sí mismo “lunáticos”, evidentemente, y nuestra preocupación aquí no es la de los problemas actuales relacionados con la capacidad de las escuelas para reconocer y atender la neurodiversidad. Nuestro objetivo sigue siendo la figura del padre. Es el padre quien se refiere a los dos como zoquetes, y al hacerlo, consideramos que está planteando

—implícitamente— cuestiones similares a las de Cavell. Recordemos la escena, descrita anteriormente, en la que se muestran los comentarios de los profesores sobre Angelo. Aquí hay casos claros de hacer “gradaciones” y de niños que son “tratados de forma diferente”. Es en casos como estos, específicamente cuando se toman junto con los continuos esfuerzos de Ludovic por ayudar a su hijo a realizar los deberes y no lograr resultados suficientemente satisfactorios, cuando el asunto de lo “común” en la escuela común aflora en un sentido específico, o al menos una cierta experiencia de ello: se vuelve misteriosamente claro que para algunos la herencia de lo “común” en la escuela común es la experiencia de estar separados dentro de ella.

La responsabilidad de lo que nos une y de lo que, por tanto, también, potencialmente, nos separa no puede desecharse, sino que debe asumirse, dar cuenta de ello, colectivamente. Ludovic se toma en serio su responsabilidad: afirmando su consentimiento de la idea de la escuela común en su inversión en las ciencias, las matemáticas y la gramática que su hijo se fija, pero luchando por aceptar plenamente sus prácticas, que precisamente ordenan a la siguiente generación en términos de su cumplimiento de ciertos requisitos de la *vie collective* de la escuela. A veces, siguiendo la lectura de Cavell de Wittgenstein, veremos que algunos hacen las cosas de forma diferente a nosotros, o que son diferentes a nosotros, y entonces podríamos dejarlo así. O, pensando en Angelo, podríamos sentir como profesores que hemos hecho lo que debíamos hacer: hemos dado nuestra opinión sobre sus esfuerzos y hemos dejado claro que es un “alumno difícil”. La sugerencia de Cavell parece ser que a veces somos muy rápidos, demasiado precipitados, al llamar a alguien “loco” o “diferente” (por tanto, incomprensible), etc. Al tratar estos ejemplos de “locura” nos recuerda que “si digo ‘están locos’ o ‘son incomprensibles’, eso no es un hecho sino mi destino para ellos” (Cavell, 1979, p. 118). Por lo tanto, nuestro juicio conlleva una responsabilidad, por el ordenamiento de lo social que conlleva. Aquí nos pide que demos cuenta de por qué organizamos nuestra “vie collective” de esta manera, y no de otra. La responsabilidad pedagógica del profesor es diferente a la de los padres, por supuesto. Pero como adultos, la responsabilidad de este “destino” es compartida.

Conclusión

En el ordenamiento actual de la relación entre el hogar y la escuela, la necesidad del compromiso de los padres y la cultura de la crianza intensiva que da forma a cómo entendemos lo que significa ser un buen padre, la asunción de responsabilidades es, hasta cierto punto, instrumentalizada. La lógica del compromiso de los padres es que se trata de una inversión en el aprendizaje de mi hijo que dará sus frutos en términos de éxito. Este apoyo de los padres no solo refuerza el contenido sustantivo (por ejemplo, las matemáticas o el inglés que se aprenden), sino también las actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Las limitaciones de la escuela común como educación "convencional" en términos de inclusión son bien conocidas y no es la línea de investigación que hemos tomado aquí. Tampoco hemos adoptado el enfoque de que lo común en la escuela común es la exposición colectiva a las cosas, a los textos, a las ideas, como sitio donde se suspende el orden social. Al centrarnos en la posición de los padres en la comprensión de la contribución de la escuela a la construcción de los bienes comunes, pretendemos llamar la atención sobre su posición, situada entre el niño y el mundo, en la que la escuela común y sus prácticas forman parte del mundo que, en general, pretendemos transmitir a nuestros hijos. Nuestras experiencias y nuestros compromisos con ella variarán, y así vemos cómo se desarrolla la tensión en la película *Deux Cancres*. La película, al centrarse en la práctica de los deberes, y en la relación entre la escuela, los padres y el niño que esto constituye, llama la atención sobre la tensión general (entre la educación instrumentalizada, incluida la crianza de los hijos, y lo que se deja de lado en esos relatos sobre la educación y la crianza) y las tensiones específicas en la relación entre padres e hijos, entre nuestras propias experiencias, valores y creencias, y nuestra responsabilidad de iniciar a nuestros hijos en las expectativas de la *vie collective* como tal.

Angelo, como hemos visto, progresa poco, a pesar del tiempo que su padre invierte en hacer los deberes con él. El término francés para deberes, *devoirs*, implica una obligación. El verbo *devoir* significa "deber" y deriva del latín *dēbēre* que se aproxima al término español *deberes*: algo que se debe, una obligación, una deuda. La esperanza, o la expectativa, es que la deuda del niño se pague, por así decirlo, prestando atención y progresando en su comprensión y capacidad. El compromiso de los

padres con la práctica de los deberes, en particular de la forma mostrada por Ludovic, parece basarse en la idea de que la inversión adicional, de tiempo y esfuerzo, dará sus frutos. Se producirán avances. Pero el saldo nunca se compensa. Aquí, de nuevo, vemos tensiones en la experiencia de Ludovic. Lo único que quiere es que la inversión sea rentable. Que Angelo pueda pagar la deuda, que progrese, que entienda la propia moneda con la que están trabajando. Pero Ludovic no calcula el tiempo como perdido: valora el propio hecho de pasar tiempo juntos, cada día conociéndose un poco mejor.

La separación entre la vida familiar y la vida escolar, y la noción de que la educación conduce (*educere*) de una a otra, se ve comprometida por la concepción que tienen los padres de la crianza de los hijos, tan centrada en los resultados del aprendizaje y la responsabilidad que se impone a las escuelas para fomentar el compromiso de los padres en beneficio de los resultados. La separación se hace difícil de concebir cuando existe un contrato casa-escuela. Aunque queramos defender esta separación y la especificidad de la escuela como espacio educativo que permite la suspensión del orden social y la novedad y potencialidad de la nueva generación, sigue habiendo una responsabilidad adulta de no solo transmitir y defender la idea de la escuela común, sino también de cuestionar esta idea y el "destino" de aquellos que no reconocen o no pueden reconocer su valor o la moneda con la que opera. Este cuestionamiento no se orienta, quizás de forma desalentadora, a una resolución —"esto sería una escuela inclusiva", "esto sería educar para el futuro"— sino que sirve para recordar no solo que el padre es una figura política y pedagógica, sino también que la cuestión de la escuela común es una cuestión colectiva y educativa.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2006). *Between past and future*. New York: Penguin Group.
- Buell, J. (2008). *Closing the Book on Homework: Enhancing Public Education and Freeing Family Time*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

- Cavell, S. (1979). *The Claim of Reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*. New York: Oxford University Press.
- De Vos, J. (2012). *Psychologisation in times of globalisation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115459>
- Faircloth, C. (2020). Parenting and social solidarity in cross-cultural perspective, *Families, Relationships, and Societies*, 9(1), 143-159. <https://doi.org/10.1332/204674319X15668430693616>
- Fargion, S. (2021). Representations of parenting and the neo-liberal discourse: parents' and professionals' views on child-rearing practices in Italy. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1905049>
- Furedi, F. (2014). Foreword. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.) *Parenting Culture Studies* (pp. viii-ix) London: Palgrave Macmillan.
- Gill, B. P. & Schlossman, S. L. (2003). Parents and the Politics of Homework: Some Historical Perspectives. *Teachers College Record*, 105(5), 846-871. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00270>
- Gill, B. P. & Schlossman, S. L. (2004). Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003, *Theory Into Practice*, 43(3), 174-181. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_2
- Goodall, J. & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. Department for Education.
- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: Predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859-879. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588315>
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-national Analyses of PISA. *European Educational Research Journal*, 4(4), 185-195. <https://doi.org/10.12973/eujer.4.4.185>
- Hodgson, N. & Ramaekers, S. (2019). *Philosophical presentations of raising children: The grammar of upbringing*. London: Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12540-0>
- Jensen, T. (2010). Warmth and Wealth: Re-imagining Social Class in Taxonomies of Good Parenting. *Studies in the Maternal*, 2(1). <https://doi.org/10.16995/sim.86>
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (Eds.) *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan

- Martin, C. (2017). Parenting as a public problem in a neoliberal Era: A changing regime in France? *Journal of Comparative Family Studies*, 48(3). 303-14. <https://doi.org/10.3138/jcfs.48.3.303>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school, *Ethics and Education*, 10(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Moss, P. & Bennett, J. (2006). Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education system. Briefing paper for a Nuffield Educational Seminar, 26 September 2006. Retrieved from http://89.28.209.149/fileLibrary/pdf/briefingpaper_Moss_Bennett.pdf
- Ofsted (2011). Ofsted Annual Report 2010/11. The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2010/11. <https://www.gov.uk/government/publications/the-annual-report-of-her-majestys-chief-inspector-of-education-childrens-services-and-skills-201011>
- Ramaekers, S. & Hodgson, N. (2020). Parenting apps and the depoliticisation of the parent. *Families, Relationships and Societies*, 9(1), 107-124. <https://doi.org/10.1332/204674319X15681326073976>
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012). *The claims of parenting: Reasons, responsibility, and society*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2251-4>
- Richter, M. & Andresen, S. (Eds.) (2012). *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8>
- Vlieghe, J. (2016). Schooling Bodies to Read and Write: a technosomatic perspective. *Educational Theory*, 66(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/edth.12182>
- Wittgenstein, L. (1958). *The Blue and Brown Books*. Oxford: Basil Blackwell.

Dirección de contacto: Naomi Hodgson, Liverpool Hope University, School of Education, Hope Park, Taggart Avenue, Liverpool, L16 9JD, UK. E-mail: hodgson@hope.ac.uk

La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público¹

Neoliberal educational free choice versus the conception of education as a common and public good

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León

Carlos Bernabé-Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

En este artículo se analiza el concepto de libertad educativa en España, centrado especialmente en dos de sus manifestaciones: la libertad de enseñanza y la libre elección de centro, así como la relación de ambas con una concepción de la educación como bien común y público. Los objetivos han sido analizar el devenir de su significado, las principales aproximaciones teóricas, su reconstrucción en el actual contexto social y el modo en que se relaciona con un sistema educativo cohesionado que extienda y garantice derechos y oportunidades para todos. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR), entre el año 1976 y 2020, de acuerdo con el modelo PRISMA. De los 1159 textos revisados se ha trabajado sobre los 47 artículos científicos publicados en acceso abierto y que se centraban específicamente en la temática objeto de investigación. La validación se dio con los criterios ampliados de la Universidad de York. Los hallazgos reflejan que la actual noción de libertad educativa, vinculada sobre todo a la libre elección educativa, se encuentra muy ligada a la defensa de la

¹ Investigación nacional PID2019-105631GA-I00 “The influence of neoliberalism on academic identities and in the level of professional satisfaction” y Proyecto Europeo 620320-EPP-1-2020-1-ES-EPPJMO-MODULE “Building up an Inclusive and Democratic Europe through a Dialogical Co-Creation of Intercultural Solutions to the Rise of Neo-Fascism and Xenofobia”.

elección “a la carta” de centro y modelo de enseñanza, en el marco de lógicas de mercado vinculadas a una ideología de corte neoliberal. Así, la libertad de enseñanza aparece cada vez más desligada de la igualdad de oportunidades y la equidad educativa, y más asociada a un instrumento para evitar la mezcla social y obtener ventajas competitivas futuras en clave sociolaboral. En la discusión y conclusiones se analiza el modo en que los resultados conectan con dinámicas de neoliberalización educativa y se apunta la necesidad de seguir indagando los elementos profundos que subyacen a esa vivencia de la libertad. Se plantea también la oportunidad de explorar un enfoque de libertad educativa de orientación republicana ligada al bien común y público.

Palabras clave: libertad educativa; equidad educativa; neoliberalismo educativo; bien común; bien público.

Abstract

This article analyzes the concept of educational freedom in Spain, focusing especially on two of its manifestations, freedom of education and free school choice, as well as its relationship with a conception of education as a common and public good. The objectives have been to analyze the future of its meaning, the main theoretical approaches, its reconstruction in the current social context and the way it relates to a cohesive educational system that extends and guarantees rights and opportunities for all. For this, a systematic review of the literature (SLR) has been carried out, between 1976 and 2020, according to the PRISMA model. Of the 1159 texts reviewed, we have worked on the 47 scientific articles published in open access and that focused specifically on the subject under investigation. The validation was given with the extended criteria of the University of York. The findings reflect that the current notion of educational freedom, linked above all to free educational choice, is closely tied to the defense of the “à la carte” choice of center and teaching model, within the framework of market logics binded to a neoliberal ideology. Thus, freedom of education appears increasingly unrelated to equal opportunities for all and educational equity, and more associated with a tool to avoid social mixing and obtaining socio-labor competitive advantages. In the discussion and conclusions, the way in which the results connect with dynamics of educational neoliberalization is analyzed and the need to continue investigating the deep elements that underlie this experience of freedom is pointed out. There is also the opportunity to explore a republican-oriented approach to educational freedom linked to the common and public good of all and for all.

Keywords: educational freedom; educational equity; educational neoliberalism; common benefit; public good.

Introducción

Desde el último tercio del siglo XX, buena parte del planeta asistió a un conjunto de transformaciones sociales, culturales, ideológicas y políticas aglutinadas bajo la categoría de globalización neoliberal (Rendueles, 2020). Este proceso implicó la consolidación de políticas orientadas a la privatización de servicios públicos, financiarización económica, debilitamiento del Estado del Bienestar, aumento de la subordinación del trabajo frente al capital, así como la mercantilización creciente de numerosas esferas sociales (Harvey, 2007).

Así pues, la hegemonía neoliberal no se circunscribe a un conjunto de políticas y cambios socioeconómicos, supone también una transformación cultural y mental (Read, 2009). Esta transformación supone una peculiar forma de pensar(nos) como humanidad que implica, entre otros aspectos, una “filosofía individualista esencialmente enfocada en el yo” e insertada en lógicas de mercado (Cabanas e Illouz, 2019, p. 62). Una “psicologización de la vida social” (Parker, 2010, p. 13) que impele a pensarnos como entidades independientes, emancipadas de toda estructura social. Hasta el punto de pensarnos cada vez más como consumidores (Moruno, 2018) y no como ciudadanía.

El neoliberalismo, por tanto, no solo es la teoría ideológica que fundamenta y sostiene el capitalismo actualmente, sino que es también generadora de un imaginario social, una forma de vivir y de relacionarse, un “régimen de verdad” (Foucault, 2004), un “sentido común” (Gramsci, 1981) de cosmovisiones compartidas, de un tipo de subjetividad determinada (Díez-Gutiérrez, 2018). Michel Foucault (1975) señalaba que las sociedades occidentales actuales han abandonado el modelo disciplinario de control social y, en contraste, han adoptado herramientas más sutiles y perfeccionadas de control social que requieren de las propias “víctimas” su aceptación e incluso su colaboración y participación activa (Han, 2012; Hardt y Negri, 2002).

El modelo neoliberal establece la “obligación de elegir” como la “regla lógica del juego”, de una vida regida por las reglas del mercado (Laval y Dardot, 2013). La libertad de elección se convierte en un tema fundamental de las nuevas formas de conducta: elegir entre ofertas alternativas la más ventajosa y maximizar el interés propio. El Estado ha de reforzar la competencia en los mercados existentes y crearla allí donde todavía no existe. Así, el actual periodo histórico implica una noción dominante de

libertad que conecta con la libertad negativa que planteara Isaiah Berlín (Carter, 2010), pero en un contexto de mercantilización global.

Bajo la subjetividad neoliberal predomina el imaginario de la “libertad individual pero no el de la libertad política” (Villacañas, 2020, p. 105), que se despliega bajo lógicas de mercado. Una libertad ciega, además, a las estructuras sociales, a las condiciones materiales de vida y a las relaciones de dominación que subyacen a ella e influyen en nuestra conducta (Beauvois, 2008). Bajo este paraguas ideológico, la experimentación de la libertad implica la paradójica aspiración a maximizar la no interferencia sobre el deseo del individuo, a la vez que el individuo minimiza su libertad política de interferir sobre las estructuras y relaciones sociales que le dominan y condicionan.

Este cambio sustancial se evidencia en el célebre aforismo de Margaret Thatcher (1987) que, reflexionando sobre el concepto de *sociedad* en una célebre entrevista, afirmaba: “¡No hay tal cosa! Hay individuos, hombres y mujeres y hay familias”. Negación que remite a una realidad social entendida no como una construcción de estructuras comunes que condicionan nuestras posibilidades de vida, sino como suma de voluntades particulares ajenas a cualquier tipo de estructura de poder social que las determine.

Así pues, si el neoliberalismo implica un profundo cambio del terreno de juego económico y social y, con él, de la subjetividad y deseos de quienes participan en él (Han, 2012), cabe indagar en el modo en que todo ello afecta al terreno educativo y cómo éste, a su vez, participa activamente en este cambio. A partir de finales del siglo XX se ha generalizado a escala global una tendencia privatizadora de los sistemas educativos (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016) y de mercantilización “de la economía educativa” (Ball, 2014). Este proceso, al que no ha sido ajeno la realidad española (Bernal y Lacruz, 2012), ha supuesto el aumento de la presencia de actores privados –especialmente empresariales– en la provisión de servicios educativos. Por otro lado, se introducían “mecanismos de mercado” (Bonal y Verger, 2016) y “lógicas empresariales” en la educación (Rodríguez, 2016), acompañadas frecuentemente por un modelo de filantropocapitalismo educativo (Saura, 2016), ligados actualmente a las plataformas digitales de la Big Tech (Saura, 2020).

Cabe afirmar, pues, que el impacto del neoliberalismo en el sistema educativo español ha supuesto una alteración cada vez mayor de los “núcleos centrales del ideario educativo” y las “políticas pedagógicas”,

que se han moldeado en función de la dinámica y cultura de mercado. Se introducen instrumentos de gestión y *management*, propios de las empresas privadas, en las escuelas, individualizando objetivos y recompensas. Convierten a las familias en “consumidoras de escuela” que buscan maximizar sus oportunidades. Introducen la competencia entre establecimientos escolares con el fin de que compitan por un alto puesto en los rankings. Generan una gestión del establecimiento escolar por rendimientos y objetivos, llevan al profesorado a competir entre ellos y convierten en productos de marketing a los “profesores estrella”. La competencia se convierte así en una forma de interiorización de las exigencias de rentabilidad, a la vez que se introduce una presión disciplinaria en la intensificación del trabajo, el acortamiento de los plazos, la individualización de los salarios, reduciendo las formas colectivas de solidaridad en las comunidades educativas (Díez-Gutiérrez, 2018).

Este enfoque neoliberal ha implicado una progresiva evolución según la cual la educación se concibe cada vez más como mercancía y menos como derecho; gestionándose, organizándose y regulándose más desde una lógica empresarial que como un servicio público. Sus fines, principios y objetivos se han ido ligando crecientemente a las necesidades del mercado, en detrimento del desarrollo integral del alumnado o las necesidades de la comunidad social en un sentido amplio y democrático. Tales transformaciones chocan con la concepción de la educación como un bien común, lo cual supone como propugna Cascante (2021) asumir que la educación no surge solo de los individuos como sujetos de derechos, sino de la comunidad. O, dicho de otro modo, que, más allá de los derechos individuales que operan en el ámbito educativo, debe garantizarse la salvaguarda de intereses democráticos acordados en común, pues la educación emana de la comunidad y sus beneficios deben retornar a ella. Cabe plantear, por tanto, que el modo en que se conceptualice o aborde la libertad educativa afectará, también, a las posibilidades de que la educación constituya no sólo un bien público, sino un bien común (UNESCO, 2015).

La presente investigación se desarrolla en el espacio de encuentro entre libertad de enseñanza y elección educativa. Ciertamente, la libertad de enseñanza ha sido históricamente un elemento central en la discusión educativa en nuestro país, tanto en el momento constituyente de 1978 (González & Hernández 2018) como durante buena parte de los siglos XIX y XX (Gómez, 1983). Durante los últimos años, sin embargo, la

reivindicación de la misma ha cobrado renovada fuerza. Son diversos los debates que han estado en mayor o menor medida atravesados por la libertad educativa como principal eje argumental. Tanto las leyes orgánicas de educación aprobadas durante el siglo XXI (Briones y Oñate, 2021; Vintanel, 2017), como polémicas más específicas y territorializadas –véase el denominado PIN parental o veto educativo en la Región de Murcia y Andalucía (Climent, 2020; Fernández, 2020) o las leyes de Plurilingüismo en la Comunitat Valenciana (Alonso y Pérez, 2018; García, 2015) – han visto, en sus respectivas discusiones, cómo la libertad educativa y/o de enseñanza ha tenido enorme protagonismo.

En todo caso, se trata de analizar qué tipo de libertad se proyecta en y desde la educación. Es decir, si el ámbito educativo se piensa desde la libertad negativa en un contexto de creciente mercantilización e individualismo (la libertad de, por ejemplo, elegir un centro o un tipo de educación sin interferencias de terceros, sean la comunidad o el Estado) o desde una óptica positiva y republicana que suponga que la libertad educativa pasa por una distribución igualitaria del poder que permita a los diferentes agentes intervenir democráticamente en este ámbito.

Método

Este artículo de revisión analiza la evolución del concepto de libertad educativa en España durante nuestra historia reciente. Asimismo, se explora y discute cómo esta evolución ha impactado sobre el sistema educativo y condiciona los retos de futuro a que se enfrenta.

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: la libertad de enseñanza y libertad de elección educativa. Los objetivos específicos han sido: (a) identificar las principales aproximaciones teóricas al concepto de libertad educativa, concretado en la libertad de enseñanza y la libertad de elección educativa; (b) analizar sus significados dominantes, así como sus implicaciones en la práctica educativa; y (c) contribuir a los debates sobre la finalidad de nuestro sistema educativo en la actualidad.

Para llevar a cabo esta revisión se ha tenido en cuenta la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews*) para una revisión sistemática (Moher *et al.*, 2009; Urrútia y Bonfill, 2010) que nos

ha servido para evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015).

Se han tenido en cuenta artículos científicos revisados por pares, basados tanto en metodologías cuantitativas y/o cualitativas, así como artículos de revisión bibliográfica o ensayos. El método de recopilación de fuentes ha sido la búsqueda en bases de datos a partir de los términos de búsqueda más idóneos, pertinentes y utilizados (ver Tabla 1) para referirse al tema en España.

Ha sido realizada una búsqueda sistemática en las bases de datos de referencia (Scopus, Dialnet y Web of Science: WOS²) de todas las publicaciones entre el año 1976 (inicio de la transición a la democracia) y el año 2021 (actualidad), utilizando operadores booleanos. Se han leído y analizado los contenidos de los artículos seleccionados y finalmente se ha realizado un mapeo del estado de la cuestión.

TABLA 1. Procedimiento de búsqueda en bases de datos

Base de datos	Palabras Clave	Operadores Booleanos	Resultados de Búsqueda
SCOPUS	“libertad de elección educativa”	AND	158
	“libertad de enseñanza”	AND	173
DIALNET	“libertad de elección educativa”	AND	428
	“libertad de enseñanza”	AND	314
WOS	“free educational choice”	AND	83
	“libertad de enseñanza”	AND	3
Total			1159

Nota: Tabla de elaboración propia.

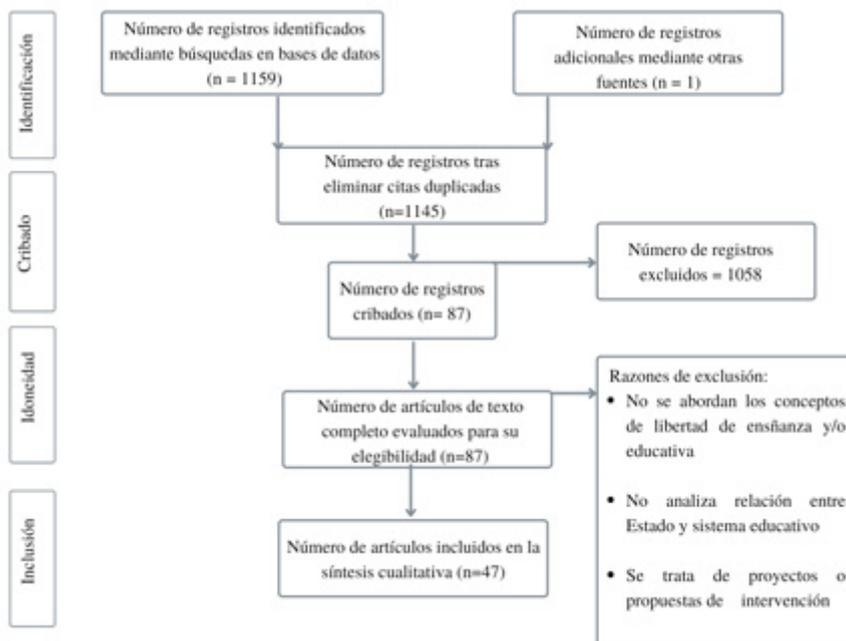
² También se ha revisado Scielo, pero no se ha encontrado ninguna referencia significativa, por lo que se ha descartado.

Además, se han tenido en cuenta los siguientes criterios comunes en cada una de las bases de datos:

- Los artículos han de versar sobre experiencias o estudios basados en el contexto español o en centros escolares de España.
- El área de conocimiento se centra en las Ciencias Sociales, la Pedagogía y la Educación.
- Documentos con acceso abierto.
- La temática de los artículos incluye específicamente el objeto de investigación y no se centra en otros relacionados pero tangenciales, tales como la libertad de cátedra, educación de libertades civiles, libertad durante el proceso educativo, etc.

El primer cribado se realizó teniendo en cuenta los títulos, el resumen y una lectura transversal de los contenidos de los artículos, desechando aquellos en los que no figuraba información sobre (a) un abordaje explícito del concepto de libertad educativa y/o de enseñanza, en el sentido definido en nuestra investigación; (b) un análisis sobre el sistema educativo que explicita una determinada visión de la libertad de enseñanza o de libre elección educativa; (c) o se trata de proyectos o propuestas de intervención. Así pues, tras aplicar tales criterios al total de 1159 artículos arrojados por la búsqueda en base de datos y excluir aquellos duplicados, fueron 47 los documentos seleccionados para la revisión bibliográfica sistemática. Se resume el proceso en la figura 1.

FIGURA I. Diagrama de Flujo Prisma 2009 (Spanish version – versión española)



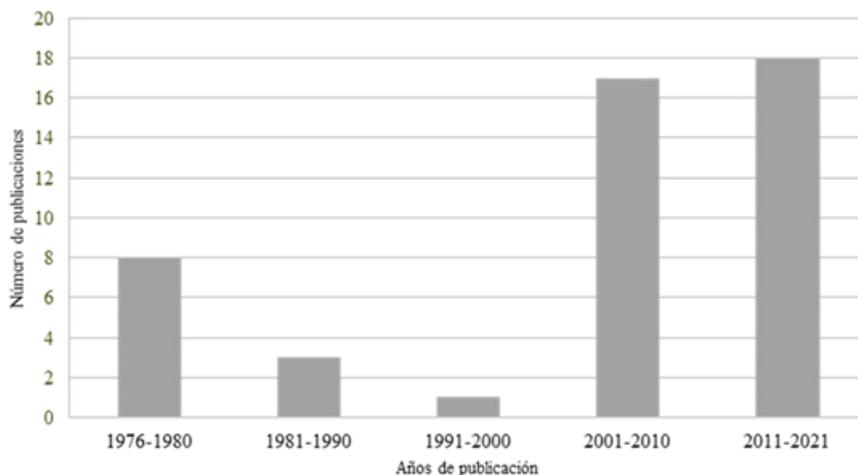
Nota: Diagrama adaptado a partir de Moher, et al. (2009).

De este modo, se obtuvo una perspectiva general en torno al objeto de la investigación que nos permitió conocer cuáles han sido, durante nuestra historia reciente, las principales aproximaciones políticas y epistemológicas a los conceptos de libertad educativa y de enseñanza; sus implicaciones en la organización de nuestro sistema educativo y los valores y elementos concretos a los que están vinculados. Un trabajo que, consideramos, contribuye, desde el método científico, tanto a una mejor interpretación de los debates educativos actuales como a una reflexión crítica sobre los límites y oportunidades de nuestro sistema educativo.

La validación se dio con los criterios de la Universidad de York complementados (Centre for Reviews and Dissemination, 2009): inclusión

y exclusión, pertinencia e idoneidad, evaluación de calidad de los estudios, descripción de datos, actualidad, referencialidad y suficiencia. El criterio de inclusión y exclusión ya ha sido descrito en el proceso de cribado de la revisión realizada en bases de datos. La pertinencia e idoneidad se centró en discriminar aquellos estudios que tienen mayor relación con el tema de investigación. La evaluación de calidad y de descripción de datos hacen referencia a la validez y solidez del proceso de investigación realizado y a la robustez de los datos aportados. El criterio de temporalidad se basa en la pertinencia de obtener una perspectiva diacrónica del objeto de estudio. El criterio de actualidad se ha basado en la inclusión de aportaciones significativas desde los años 70 hasta el presente, recogiendo los avances más actuales del campo. En la *figura 2* se observa el número de artículos seleccionados según año de publicación. En cuanto al criterio de referencialidad, señalar que la totalidad del corpus de referencias analizados son artículos publicados en revistas de reconocido prestigio e impacto, con revisión por pares. Por último, el criterio de suficiencia ha sido muy sólido, abarcando 47 referencias finales.

FIGURA 2. Año de publicación de los artículos incluidos en la síntesis cualitativa



Nota: Gráfico de elaboración propia.

El proceso desarrollado tuvo la siguiente secuencia. Una vez seleccionados con el gestor bibliográfico Mendeley los artículos que cumplían con los criterios establecidos, se elaboró una guía de codificación, con el programa de software Microsoft Excel, en la que se explicitaron los criterios para codificar las características de los estudios de esos artículos, de acuerdo con los objetivos específicos de esta revisión. Se revisaron los apartados referentes a objetivos, metodología, resultados y conclusiones de los artículos para extraer la información que aparecía sobre las categorías establecidas. A saber: año de publicación, autores y autoras, afiliación de los autores y las autoras al ámbito universitario o no universitario, calidad de la revista en rankings, tipo de estudio (intervención, descriptivo-empírico y teórico), metodología empleada, muestra delimitada, fuentes de recogida de información, resultados y conclusiones en función objetivos específicos de nuestro estudio, propuestas o recomendaciones y limitaciones explicitadas. También se incluyó como categoría de análisis el marco definitorio de la libertad educativa, tanto la libertad de enseñanza como la libre elección educativa. Estas categorías se plasmaron en un protocolo de verificación que se aplicó a cada documento.

Al analizar estos artículos, se observan dos aspectos destacables respecto a la distribución temporal de los mismos. Por una parte, tanto los resultados preliminares como la criba y los criterios de pertinencia arrojan una concentración de publicaciones a final de la década de los 70, seguida de un descenso significativo que, de nuevo, repunta desde comienzos del siglo XXI hasta la actualidad (ver Figura 2). Entendemos que esto se debe, por un lado, al momento constituyente, en el que se está debatiendo la Constitución española, cuyo artículo 27, referido a la libertad de enseñanza, fue uno de los más polémicos y confrontados (Villamor, 2007; Mayordomo, 2002); y, por otro, al interés que esta cuestión recuperó en el marco de modificaciones legislativas posteriores: LOE en 2006, LOMCE en 2013 y LOMLOE en 2021 (Briones & Oñati, 2021; Celador, 2016; Guardia, 2015; Vidal 2017).

Resultados

Como respuesta al primero de los objetivos planteados, entre las aproximaciones teóricas al concepto de libertad educativa encontramos

dos grandes bloques principalmente: por un lado, aproximaciones jurídicas, históricas o filosófico-políticas, bien desde una reflexión general del significado de la educación, bien desde alguna de sus aplicaciones concretas (elección de centro, libertad de cátedra, *homeschooling*, educación diferenciada); por otro, encontramos investigaciones que, a partir de la preocupación por la libertad educativa, en tanto que libertad de elección de centro, analizan cómo se materializa ésta en un contexto determinado. Esta variedad de enfoques permite explorar el modo en que diversas disciplinas dialogan entre sí y determinan, desde ángulos diversos, el estado de nuestro objeto de estudio.

En primer lugar, en la revisión de los textos que exploran la evolución del concepto o su presencia en distintos periodos, se aprecia un *giro histórico* en el uso del concepto de libertad educativa. Si durante el siglo XIX, en lugares como Francia, la libertad de enseñanza, en tanto que libertad de crear centros por poderes privados y libertad de las familias para elegir educación acorde a sus valores, sería la bandera bajo la que el clero confrontaría el avance de la instrucción pública (García, 2018; Puelles, 1993); en nuestro país las coordenadas estarían hasta cierto punto invertidas, de modo tal que la libertad de enseñanza sería una de las demandas centrales de algunos sectores liberales en aras de garantizar contrapesos en la sociedad civil frente a un Estado fuertemente dominado por sectores clericales y conservadores (Hernández-Díaz, 1982; Martín, 2008; Molero, 2005; Vilanou, 1982). Esta lógica discursiva daría un vuelco durante el siglo XX. En este periodo se evidenciará, especialmente a partir de la Segunda República, cómo la libertad educativa, asociada a la libertad de crear centros docentes y elegir modelo educativo por parte de las familias, pasaría a ser una reivindicación especialmente vinculada a la defensa de la educación religiosa y la iniciativa privada conservadora (Gómez, 1983). De hecho, como veremos a continuación, este sentido de libertad constituiría uno de los principales ejes argumentales a la hora de exigir el desarrollo del concierto educativo tras la dictadura.

Entre finales de los años 70 y comienzos de los 80, en el marco del proceso constituyente, se observa una clara centralidad del debate sobre la libertad educativa en diversas publicaciones. El hilo conductor de ellas es la reivindicación de esta libertad como vía para la defensa de la *libertad religiosa* (González del Valle, 1979) y “derechos de la Iglesia en el campo de la educación” (Guzmán 1979, p. 180), vinculados al Concordato entre el Estado español y el Estado Vaticano, frente al riesgo de que el régimen

democrático implicase una mayor fuerza o incluso monopolio educativo del Estado a través de la escuela pública (Gómez, 1979; Hengsbach, 1979). Una libertad que, según esta aproximación, sólo sería posible, según el propio Gómez, mediante una “progresiva desconfianza crítica hacia el Estado” (1979, p. 137). También, garantizando tanto el derecho a “crear y dirigir establecimientos de enseñanza libremente” como el “derecho preferente de los padres o tutores a escoger para sus hijos la educación que prefieran” (Martínez, 1979, p. 217). No obstante, es destacable la exigencia de que esa “libertad” no quede reducida a mera “libertad formal” por carecer de las “condiciones reales” (Orlandis, 1979, p. 117) o “medios económicos” (García-Hoz, 1979, p. 39) que la hagan viable, ni quede subordinada al desarrollo del sistema público (Hervada, 1979). Es decir, se observa lo que parece obedecer a una defensa anticipada de lo que acabaría por ser el concierto educativo, cuya principal beneficiaria sería la Iglesia Católica, que todavía hoy controla seis de cada diez centros concertados (Fayanás, 2018; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014).

Aproximaciones posteriores, ya en el siglo XXI, mostrarán con mayor nitidez la conjunción de los tres elementos que con más fuerza parecen vincularse a la libertad de enseñanza: libertad de creación de centros docentes dotados con ideario propio, libertad de elegir centro y modelo educativo por parte de las familias y, en menor medida, libertad de cátedra (Guardia, 2019; Llano, 2006; Vidal, 2017). De hecho, respecto a las dos primeras, Viñao (2019) recordará que su vinculación a la libertad de enseñanza acabaría por ser parte de la interpretación dominante del artículo 27 de la Constitución Española pese a la ambivalencia de éste.

Este sentido específico de libertad de enseñanza se traducirá, en numerosas ocasiones, en la defensa del sistema de conciertos y su fortalecimiento (Guardia, 2015), la educación diferenciada por sexos (Báez, 2019; García-Gutiérrez, 2004) o el *homeschooling* como extensiones de esa libertad (Llorent-Bedmar, 2004; Monzón, 2011). En ese sentido, derecho a la educación y libertad de enseñanza emergen más como elementos contrapuestos a *equilibrar* (Hernández, 2008; Murgoitio, 2018) que como realidades complementarias.

También aparecen abordajes críticos que plantean explícitamente la libertad *de* enseñanza como algo distinto a la libertad *en* la enseñanza, si bien continúan asociando la primera a la “iniciativa privada” mientras que la segunda tendría que ver con las “libertades cívicas en el ámbito docente”, “la libertad de cátedra” y la “participación de la comunidad

escolar” fuera de todo “dirigismo ideológico de los poderes públicos” (Dutra, 2002, p. 4). Dentro de esta visión, merece la pena hacer referencia también al planteamiento de Prieto y Villamor (2018), quienes señalan que, en el contexto actual, “la referencia a la libertad de elección es ya, por tanto, un estrechamiento de la consideración de la libertad en educación (...) El empleo de esta acepción de libertad remite a una concepción economicista de la educación” (p. 24).

Por otra parte, se evidencia una constante relacionada con el recelo o rechazo al Estado en materia educativa. Este fenómeno se manifestará de diversas maneras: rechazo al monopolio educativo del Estado por ser incompatible con el pluralismo (Guardia, 2019; Murgoitio, 2018); deseo de menor intromisión del “Estado en la educación de las familias” (Llano, 2019); asociación de un mayor peso del Estado en la educación a dinámicas contrarias a la libertad (Blanco, 2009) o tendentes al “nihilismo neutralizador” (Llano, 2006, p. 183).

En ese sentido, se demanda que la enseñanza pública sea “ideológicamente neutral”, argumentando que son los idearios de centros de iniciativa privada los que garantizarían el pluralismo social y educativo (Celador, 2016). Más allá de las dificultades para delimitar el concepto de neutralidad (Llano, 2019) y de obviar que toda “educación es política” (Carbonell, 2019), este esquema de razonamiento viene a exigir la ausencia de ideario en los poderes públicos y, al mismo tiempo, la posibilidad de optar por un ideario particular desde el ámbito privado. No ha lugar, según este enfoque, a construir la libertad de enseñanza en o a través de la pluralidad de profesorado en la escuela pública, sino creando la posibilidad –limitada a parte de la población– de escapar de lo público.

Todo ello se enmarca, a su vez, en el progresivo desarrollo de dinámicas de mercantilización (Andrada, 2008) o sistemas de “cuasi-mercado” (Maroy, 2008) que implican la conformación de una *oferta educativa* que sitúa a determinadas familias en la posición de ejercer ‘su libertad’, principalmente a través de la ‘elección de centro’ asumiendo un rol de *consumidoras* (Olmedo-Reinoso & Santa Cruz, 2008). Un enfoque muy diferente de ‘libertad’, que ha experimentado un auge inusitado en los últimos años, defendido desde sectores conservadores y neoliberales, que consideran la educación como una inversión, los estudiantes y las familias como clientes y la administración educativa como un órgano de simple regulación entre agentes e inversores, y que aseguran ofrecer

“opciones en libertad” en un escenario marcadamente asimétrico y desigual para *todas* las familias en términos de capital cultural, renta, información, etc. (Bernal y Veira, 2019; Sanz-Magallón et al., 2021; Villarroya y Escardíbul, 2008).

Asimismo, la literatura revisada evidencia que la libertad educativa parece, desde finales del siglo XX, más focalizada en la defensa de la libertad de *elegir* bajo lógicas de mercado, con una menor preocupación por la cuestión religiosa o moral. Como si se hubiera dado un desplazamiento *del púlpito al mercado*. De hecho, algunas de las aproximaciones actuales, preocupadas por la cuestión religiosa en el ámbito educativo, ni siquiera desarrollarán en profundidad los conceptos de libertad educativa o de enseñanza (Jiménez, 2011; Sanjurjo, 2013). Así, la libertad de elección aparece crecientemente vinculada a cuestiones que obedecen no tanto –o no sólo– al carácter confesional o ideario de determinados centros concertados, como a la posibilidad de optar por ventajas competitivas de carácter socioeconómico y cultural, por ejemplo la *posibilidad* de huir de zonas de exclusión o de precariedad (Bernal y Vera, 2019; Valiente, 2008); “refugiarse” de problemas pedagógicos o sociales (Fernández y Muñiz, 2012; Rodríguez *et al.*, 2014; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014), así como mantener el estatus de clase media (Andrada, 2008) o acceder a una mayor ‘calidad educativa’ en base a “la fama” de las escuelas (Peláez-Paz, 2020).

Por tanto, puede colegirse que, dentro de la obvia pluralidad de abordajes respecto a la libertad educativa, el “haz de libertades” (Llanos, 2006 y 2019) que ésta representa, parece, en la actualidad, más condensado en torno a la libertad de crear centros de titularidad privada y elegir modelo educativo por parte de las familias en base a las propias convicciones. Todo ello, además, en un contexto de creciente mercantilización educativa, desigualdad social y rechazo al Estado y poderes públicos como elemento de cohesión. Esta tríada de factores (estrechamiento de la libertad de enseñanza; rechazo al Estado y mercantilización del sistema educativo) permite vislumbrar, como respuesta al segundo de los objetivos, la consolidación y posible dominancia de un sentido de *libertad educativa en clave neoliberal*. Un marco que implicaría, forzosamente, una mercantilización de las relaciones en el ámbito educativo, no sólo en cuanto a los contenidos, formas de gestión y organización de las propias instituciones de enseñanza, sino en lo que a los roles, deseos y relaciones de sus actores se refiere (Cascante, 2021).

Discusión y conclusiones

Se evidencia que el concepto de libertad de enseñanza se ha consolidado en su sentido neoliberal en el marco de un sistema educativo crecientemente mercantilizado. A este respecto, el debate para algunas de las posiciones críticas estribaría, en todo caso, en cómo corregir sus efectos menos deseables, como por ejemplo las dinámicas de segregación o discriminación. Todo ello bajo la premisa de que, cuanto menor sea la interferencia por parte de los poderes públicos (más allá de arbitrar unos mínimos educativos), tanto mayor será la libertad de enseñanza (Sainz y Sanz, 2021).

Este marco presenta algunas contradicciones. Por una parte, la elección de centro es un derecho imposible de universalizar, salvo que se diera un escenario de oferta educativa infinita e igualdad absoluta de condiciones para las familias que opten a ella. La evidencia parece apuntar en sentido contrario, hacia un efecto “segregación” (Andrada, 2008; Fernández, 2008; Gómez, 2019; Madaria y Vila, 2020; Mancebón y Ximénez, 2007; Murillo *et al.*, 2021; Olmedo-Reinoso y Santa Cruz, 2008; Pérez, 1998; Sainz y Sanz, 2021), dado que a menudo esa libertad de elección es excluyente o, de facto, inexistente para una parte importante de la población, que carece de las condiciones materiales suficientes para llevarla a cabo. Además, cabe señalar que, como apunta Pérez (1998), en no pocos casos, la libertad de elección educativa se habría orientado progresivamente más hacia la “libertad de imponer el propio ideario ideológico del centro” (p. 142). Es decir, esta reclamación de mayor libertad educativa no obedece tanto a una voluntad de ampliar la diversidad de opciones educativas mediante una multiplicación y variedad de oferta a disposición de todas las familias, al margen de su condición social, sino que más bien actúa como a una vía para garantizar mantener y asegurar un determinado marco ideológico o ideario de los propietarios del centro.

En segundo lugar, la libertad de enseñanza asociada a la creación de centros con ideario propio opera en un contexto donde los recursos necesarios para crear tales centros están desigualmente distribuidos. Esto implica que los sectores con capacidad real para crear escuelas con ideario propio (estén o no parcialmente sostenidas por el Estado) son limitados. De este modo, el sistema educativo realmente existente no se basa en un amplio abanico de oferta educativa sobre el que las familias

eligen aquella opción más próxima a sus deseos o valores. Más bien al contrario, el paisaje muestra que la mayor parte de oferta alternativa a la escuela pública está concentrada en un sector ideológico-confesional determinado. De hecho, en numerosas ocasiones esa *elección* no obedece tanto a una elección de ideario como a un deseo de mantenimiento de estatus o evitación de entornos educativos precarizados. La libertad de creación y elección de centro, a todas luces planteada en el momento constituyente como cláusula de salvaguarda para una ideología y confesión determinada, parece hoy una coartada para perpetuar un modelo eminentemente segregador.

Así pues, consideramos pertinente incorporar al debate académico el modo en que la libertad educativa neoliberal estaría cegando las vías para explorar un *sentido republicano de la libertad educativa* (Garzón y Díez-Gutiérrez, 2016), entendiendo por libertad republicana aquella que aspira a la “ausencia de dominación” (López de Robles, 2010) y que no se deriva de la mera ausencia de injerencia por parte del Estado o de un tercero, sino que es resultado de una intervención política y democrática que garantice la existencia de sujetos recíprocamente libres que no necesitan “permiso para navegar la vida civil” (Domènech, 2019). Si las medidas encaminadas a mercantilizar la educación generan dinámicas de segregación que, sistemáticamente, excluyen y afectan a los sectores más vulnerables o con menos recursos, tal vez no estemos ante una disfunción en el modelo, sino ante la consecuencia inevitable del mismo.

Cabe, como alternativa, pensar la libertad *de* y *en* la enseñanza, no tanto desde el derecho a elegir centro o modelo educativo en un escenario competitivo, mercantilizado y dominado por una visión privativa e individualizada de la enseñanza, sino desde el resultado de una intervención política democrática.

Esto implicaría explorar mecanismos jurídicos, políticos y educativos que garanticen la libertad de elección de modelo educativo a través de la participación efectiva de familias, estudiantes y comunidad educativa en las dinámicas propias de los centros, tal como establece la Constitución, así como en la definición de los marcos normativos que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La libertad educativa no aparece aquí como la ficción de emancipación individual (o familiar) de un espacio educativo común, en función del interés propio y egoísta, sino como la posibilidad efectiva de participar y cogobernar la construcción de ese

espacio colectivo en función del bien común y la mejora para todos y todas.

Ello pasa por proyectar *desde* y *en* el ámbito educativo un sentido de libertad como resultado de la posibilidad material de “participar en igualdad de condiciones” (Rendueles, 2020). Plantear mecanismos para dotar de suficiente autonomía a la sociedad civil, en el marco de una educación pública más permeable a las necesidades y particularidades de cada comunidad. Donde la libertad no opere tanto sobre *elegir* centro y tipo de educación, sino sobre el hecho de construir una educación conjunta y democrática en un proyecto compartido.

Se trataría de plantear la educación pública no como una suerte de *contrapeso equitativo* a los excesos de una ‘genuina libertad’ garantizada por el ámbito privado, sino como el instrumento privilegiado para vehicular la libertad educativa garantizando la igualdad de condiciones y autonomía crítica de estudiantes, docentes y familias.

Esto nos conduce al segundo de los elementos en discusión. El modo en que el marco neoliberal de libertad se justifica a través del derecho de las familias a elegir modelo educativo para sus hijas o hijos. Una elección que se plantea como resultado de un acto privado e individual en un contexto crecientemente mercantilizado. Pero ¿qué escenario plantea más libertad? ¿La eventual posibilidad de elegir modelo educativo a través de una elección de centro, en un contexto mercantilizado, condicionado por limitaciones materiales tales como distancia, renta o capital cultural?, ¿o la garantía de poder participar, en un plano de igualdad entre sujetos recíprocamente libres (Domènech, 2019), en el moldeamiento o configuración de las propias condiciones del modelo educativo? Dicho de otro modo: la libertad (republicana) se derivaría de poder participar de –y en–la configuración y asignación de recursos del sistema educativo, sin sufrir relaciones de subalternidad derivadas de la desigualdad económica o política, y articulándose por vías distintas a las lógicas mercantiles, privadas y competitivas.

Por ello, tal vez merezca la pena indagar los elementos profundos que subyacen a esa vivencia de la libertad de la comunidad educativa. Más allá de las estrategias o intereses inmediatos que movilizan a optar por un centro u otro, ¿qué necesidades e intereses profundos subyacen a esas decisiones?; ¿pueden ser asumidos bajo otro modelo educativo donde la educación pública sea eje vertebrador común a toda la población?; ¿cabe proyectar esa libertad educativa en espacios de decisión distintos al mero

hecho de optar entre un centro u otro bajo una lógica mercantil? Dicho en otros términos, parece oportuno plantear investigaciones centradas no sólo en cómo se comporta la sociedad en un entorno educativo de “cuasi-mercado”, sino en qué manera las necesidades e intereses de la sociedad pueden ser abordadas bajo un modelo educativo capaz de garantizar una libertad *de* y *en* una enseñanza pública universal, garantía de la equidad y cohesión de la que nos hemos estado alejando.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. y Pérez, M.A. (2018). O plurilingüismo na escola infantil. *Eduga*, 75, 36-42.
- Andrada, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 20-62.
- Báez, R. (2019). Hacia la consolidación de la constitucionalidad de la educación diferenciada. A propósito de la sentencia del tribunal constitucional 31/2018. *Revista de Derecho Político*, 105, 251-278. <https://doi.org/10.5944/rdp.105.2019.25274>
- Ball, J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Beauvois, J-L. (2008). *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*. La oveja roja.
- Bernal, J. L. y Lacruz, J. L. (2012) La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 103-131.
- Bernal, J. L. y Veira, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Blanco, M. (2009). La libertad educativa y los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 67(244), 475-494.

- Bonal, X. y Verger, A. (2016). Presentación: Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 175-180.
- Briones, I. M. y Oñate, M. A. (2021). La aventura de la LOMLOE. un acercamiento a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 55, 3-11.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Carter, I. (2010). Libertad negativa y positiva. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 10, 15-35.
- Cascante, C. (2021) La educación como bien común. En E. J. Díez-Gutiérrez y J. R. Rodríguez-Fernández (Ed.) *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista* (pp.151-164). Octaedro
- Celador, Ó. (2016). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la LOMCE. *Derechos y Libertades*, 35, 185-214. <https://doi.org/10.14679/1032>
- Centre for Reviews and Dissemination (Ed.) (2009). *Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CRD, University of York.
- Climent, J.A. (2020). El PIN parental y la jurisprudencia del TEDH. *Actualidad jurídica iberoamericana*, 13, 102-121.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Domènech, A. (2019). *El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista*. Akal
- Dutra, C. C. (2002). La privatización de la educación pública: una violencia social. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(2), 1-4.
- Fayanás, E. (2018, Marzo 5). La educación privada concertada, el poder de la Iglesia. *Público*. <https://cutt.ly/7QG0JKn>
- Fernández, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1-27.
- Fernández, R. y Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.

- Fernández, V. (2020). La Constitución es gramaticalmente perfecta (y el pin parental, un espantajo). *CLIJ*, 33(294), 5.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Seuil/Gallimard.
- García-Hoz, V. (1979). La libertad de educación y la educación para la libertad. *Persona y Derecho*, 6, 13- 55. <https://hdl.handle.net/10171/11930>
- García-Gutiérrez, J. (2004). Igualdad de oportunidades entre los sexos y libertad de enseñanza. Una aproximación desde la política de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 467-482.
- García, J. V. (2015). El plurilingüismo y la educación valenciana. *Miríada hispánica*, 10, 23-44.
- García, R. (2018). Iglesia y Estado en el siglo XIX francés: Tocqueville y la libertad de enseñanza. *Historia Constitucional*, 19, 533-564. <https://doi.org/10.17811/hc.v0i19.527>
- Garzón, A. y Díez-Gutiérrez, E. J. (2016). *La educación que necesitamos*. Akal.
- Gómez, R. (1979). Las contradicciones de la libertad de enseñanza. *Persona y Derecho*, 6, 121-140. <https://doi.org/10.15581/011.6.121-139>
- Gómez, G. (1983). Derecho a la Educación y Libertad de Enseñanza. Naturaleza y Contenido. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 7, 411.
- Gómez, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 35-54. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- González del Valle, J. M. (1979). Libertad de enseñanza en materia religiosa y su plasmación legal. *Persona y Derecho*, 6, 427-447.
- González, S. y Hernández, J.L. (2018). La libertad de enseñanza en la opinión pública durante la transición a la democracia en España. *Educació i Història*, 32, 173-198.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (vol. 2). Era.
- Guardia, J. J. y Manent Alonso, L. (2015). La cesión de suelo público dotacional para la apertura de centros docentes concertados: una nueva manifestación del estado garante. *Revista Catalana de Dret Públic*, 51, 174-190. <https://doi.org/10.2436/20.8030.01.60>

- Guardia, J.J. (2019). Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: recorrido histórico y perspectivas de futuro. *Estudios Constitucionales*, 17(1), 321- 362.
- Guzmán, I. (1979). Fundamentos filosófico-sociales de la educación. *Persona y Derecho*, 6, 171-192. <https://doi.org/10.15581/011.6.171-191>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *El Imperio*. Paidós.
- Harvey, D. (2007) *Breve Historia del Neoliberalismo*. Akal
- Hengsbach, F. (1979). Libertad de enseñanza y derecho a la educación. *Persona y Derecho: Revista de Fundamentación de Las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 6, 57-108. <https://hdl.handle.net/10171/12383>
- Hernández-Díaz, J. M. (1982). La libertad de enseñanza en la restauración y su incidencia en la Universidad de Salamanca. *Historia de La Educación Revista Interuniversitaria*, 3, 109-126.
- Hernández, J. C. (2008). La educación en la Constitución Española de 1978. Debates parlamentarios. *Foro de Educación*, 10, 23-56.
- Hervada, J. (1979). La libertad de enseñanza: principio básico en una sociedad democrática. *Ius Canonicum*, 19(37), 233-242.
- Jiménez de Madariaga, C. (2011). Pluralismo religioso y educación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 749, 617-626. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3013>
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Llano-Torres, A. (2006). Amantes de la libertad humana hasta el riesgo, no ávidos controladores del sistema educativo. *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, 4, 153-188.
- Llano-Torres, A. (2019). Una revisión de la teoría de la escuela pública neutral en España. *Revista de Estudios Políticos*, 183, 101-128. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.183.04>
- Llorent-Bedmar, V. (2004). Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa. *Revista de Educación*, 335, 247-272.
- López de Robles, L. (2010). La concepción republicana de la libertad en Pettit. Un recorrido histórico por Hobbes y Locke. *Ingenium*, 3, 119-138.

- Madaria de, B. y Vila, L. E. (2020). Segregaciones Escolares y Desigualdad de Oportunidades Educativas del Alumnado Extranjero en València. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 269-299. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011>
- Mancebón, M. J. y Ximénez, D. P. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española*, 180, 77-106.
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 9-19.
- Martín, B. (2008). Enseñanza pública y enseñanza privada ¿conflicto o complementariedad? *Foro de Educación*, 10, 111-132.
- Martínez, J. L. (1979). La Educación En La Constitución Española (derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza). *Persona y Derecho*, 6, 213-214. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/011.6.215-295>
- Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de La Educación: Revista Universitaria*, 21, 19-47.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(6): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molero, A. (2005). Influencias europeas en el laicismo escolar. *Historia de La Educación: Revista interuniversitaria*, 24, 157-177.
- Monzón, M. (2011). La educación en casa o homeschooling: la STC de 2 de diciembre de 2010. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1, 121-126. <https://doi.org/10.4995/reinad.2011.858>
- Moraga, J. y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <https://doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Moruno, J. (2018). *No tengo tiempo. Geografías de la Precariedad*. Akal.
- Murgoitio, J. M. (2018). El sistema educativo, entre el monopolio y la libertad escolar: escuela plural o pluralidad de escuelas. La letra y el espíritu de la Constitución. *Ius Canonicum*, 115(58), 83-120. <https://doi.org/10.15581/016.115.001>

- Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Olmedo-Reinoso, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 165-195.
- Orlandis, J. (1979). El derecho a la libertad escolar. *Persona y Derecho*, 6, 109-120.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Catarata: Madrid.
- Peláez-Paz, C. (2020). La influencia de la fama de las escuelas en la elección de centro escolar de las familias: un análisis etnográfico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 131-155. <https://doi.org/10.14201/teri.22394>
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Villarroya, A. y Escardíbul, J. O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectiva de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 90-115.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2018). El Impacto de una Reforma: Limitación de la Autonomía, Estrechamiento de la Libertad y Erosión de la Participación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(63), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Puelles de, M. (1993). Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie103006>
- Read, J. (2009). A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. *Foucault studies*, 6, 25-36. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.2465>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades*. Seix Barral.
- Rodríguez, V., Pruneda, G. y Cueto, B. (2014). Actitudes de la ciudadanía hacia los servicios públicos. Valoración y satisfacción en el periodo 2009-2011. *Política y Sociedad*, 51(2), 595-618. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2014.v51.n2.43561
- Rodríguez, J. R. (2016). *El discurso neoliberal en política social y educativa. Consecuencias*. Alternativas. Editorial Académica Española.

- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 121-132. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>
- Sainz, J. y Sanz, I. (2021). Los centros públicos y concertados se refuerzan mutuamente. Revisión de la Literatura. *Cuadernos de Pedagogía*, 516, 16-20.
- Sanjurjo, V. A. (2013). Estado constitucional y derecho a la libertad religiosa: especial atención a la manifestación de símbolos religiosos en el ámbito educativo. *Dereito: Revista Xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 1, 653-672.
- Sanz-Magallón, G., López Martín, E. y Reyero, D. (2021). Relaciones entre libertad de educación, rendimiento y equidad educativa. Comparativa internacional. En, P. Santos Rodríguez (Ed.) *La libertad de educación: un análisis interdisciplinar de sus presupuestos y condicionamientos actuales* (pp. 307-334). Tirant lo Blanch
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- Thatcher, M. (1987). Interview for Woman's Own ('no such thing as society'). Margaret Thatcher Foundation. *Online: www.margaretthatcher.org/document/106689*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://cutt.ly/MQG4JSw>
- Urrútiá, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valiente, Ó. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 142-164.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>

- Vidal, C. (2017). El diseño constitucional de los derechos educativos ante los retos presentes y futuros. *Revista de derecho político*, 100, 739-766. <https://doi.org/10.5944/rdp.100.2017.20716>
- Vilanou, C. (1982). Hace cien años: un debate parlamentario en torno a la libertad de enseñanza. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 1, 9-22.
- Villacañas, J. L. (2020). *Neoliberalismo como teología política*. Ned ediciones.
- Villamor, P. (2007). La Libertad de Elección en el Sistema Educativo: el caso de España. *Encuentros Sobre Educación*, 8, 173-199. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v8i0.589>
- Vintanel, B. (2017). *Análisis de los debates parlamentarios de las leyes orgánicas de educación promulgadas en España desde 1980 a 2013*. (Tesis doctoral. Universidad Zaragoza).
- Viñao, A. (2020). Educación, jueces y constitución 1978-2018. La educación separada por sexos. *Historia y Memoria de la Educación*, 11, 435-473. <https://doi.org/10.5944/hme.11.2020.25514>

Información de contacto: Enrique-Javier Díez-Gutiérrez. Universidad de León, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Campus de Vegazana s/n. 24071 Universidad de León. España. E-mail: ejdieg@unileon.es

Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad¹

The common and the public in teaching practices from the community funds of knowledge and identity approach

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518

Moises Esteban-Guitart

Edgar Iglesias

Universitat de Girona

José Luis Lalueza

Universitat Autònoma de Barcelona

Montserrat Palma

Universitat de Girona

Resumen

En este artículo se defiende la tesis según la cual lo común y lo público en las prácticas de enseñanza requiere de procesos participativos, basados en la corresponsabilidad y el codiseño, entre distintos recursos, servicios, organizaciones y agentes sociales, comunitarios y educativos. Se sugiere la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad para hacer referencia a oportunidades educativas culturalmente desarrolladas, históricamente acumuladas y socialmente distribuidas y mediadas para el funcionamiento, bienestar, singularización y desarrollo de una determinada región. En el marco de ecosistemas educativos locales diversos y situados, se ilustra dicha noción a partir del análisis teórico-práctico de cuatro ejemplos-proyectos: el yacimiento arqueológico de Soses

¹ Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) [número de referencia del proyecto: EDU2017-83363-R].

(Poblado Ibéro de Gebut, Lleida), la página web “petitsjovesactius.org”, la intervención artística de un centro público de educación infantil y primaria y, finalmente, un proyecto de radio juvenil en la redefinición de las relaciones entre un instituto-escuela y el barrio del Bon Pastor en Barcelona. Las experiencias analizadas se presentan como un híbrido entre la innovación y la investigación, puesto que se orientan a fines previamente definidos por los agentes educativos de la comunidad (más allá de la escuela) en coherencia a sus intereses. Al mismo tiempo son modelos evaluables para la investigación en su contexto de aplicación. Se concluye considerando ciertas características y condiciones favorables al desarrollo de los proyectos y experiencias educativas analizadas. Entre otras, se señala que se requiere de procesos de coparticipación y codiseño, lo que conlleva reconocer el conjunto de oportunidades educativas, tanto dentro como fuera de la escuela. Es decir, aprender a lo largo y ancho de la vida. También, su base experiencial, ya que este tipo de prácticas educativas se caracterizan por el actuar, hacer y experimentar, configurando un sistema de aprendizaje amplio en constante desarrollo.

Palabras clave: educación comunitaria, educación y cultura, relación escuela-comunidad, fondos de conocimiento, fondos de identidad.

Abstract

This article defends the principle according to which the common and the public in teaching practices require participatory processes, based on co-responsibility and co-design, between different resources, services, organizations and social, community and educational agents. The idea of community funds of knowledge and identity refers to culturally developed educational opportunities, accumulated over a period of time and socially distributed and mediated for the functioning, well-being, singularization and development of a region. Within the framework of diverse and well-positioned local educational ecosystems, this idea is illustrated from the theoretical-practical analysis of four example projects: the archaeological site of Soses (Ibéro de Gebut, Lleida), the *petitsjovesactius.org* web page, involvement in the arts by a primary school and, finally, a youth radio project to redefine relations between an institute-school and the Bon Pastor neighbourhood in Barcelona. The experiences analysed are presented as a hybrid between innovation and research, since they are oriented towards goals previously defined by the educational agents of the community (outside the school) consistent with their interests. At the same time, they are models that can be evaluated for the research in the context of their application. We conclude that certain characteristics and conditions favour the projects and educational experiences analysed. Among these, we noted that co-participation and co-design processes are necessary, which entails recognizing the set of educational opportunities, both inside and outside the school. That is, learning throughout

life. Also, its experiential base, since these types of educational practices are characterized by acting, doing and experimenting, configuring a broad learning system in constant development.

Key words: community education, education and culture, school community relationship, funds of knowledge, funds of identity.

Introducción

Tradicionalmente se ha reconocido y proyectado en la escuela la doble misión de dotar a las personas de aquellos artefactos intelectuales, sociales, afectivos y culturales—como la lengua, las matemáticas, las ciencias o las artes—que les permitirán incorporarse en grupos humanos (función de socialización), así como desarrollar proyectos biográficos de vida (función de individualización) (Bruner, 1997; Coll, 2004; Vila y Esteban-Guitart, 2017). En realidad, podríamos distinguir un doble propósito vinculado al *aprender a ser* y *aprender a estar*. Por *aprender a ser* nos referimos a la contribución en el oficio de aprender, identidad de aprendiz, es decir el reconocimiento que tenemos sobre nosotros mismos en tanto que aprendices, y la capacidad de desarrollarnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010; Engel y Coll, 2021). Mientras que por *aprender a estar* nos referimos a la capacidad de desenvolverse solidaria y críticamente en la esfera público-privada de la vida humana (Grau, 2020). Es decir, y, en definitiva, la promoción de aprendizajes con sentido y valor personal y social que lleven a las personas a entenderse, y entender, evaluar e intervenir crítica y competencialmente en el entorno, en un sentido amplio: personal, social y cultural, así como presente, pasado y futuro (Coll *et al.*, 2020; Gee y Esteban-Guitart, 2019; Grau, 2020).

La tesis que defendemos en este artículo es que dicha doble misión requiere de confrontar la práctica escolar, y el aprendiz en ella, en situaciones de la vida real, que extiendan las fronteras de los tiempos y espacios educativos escolares, para incorporar—en alianzas basadas en la colaboración, participación y responsabilidad compartida—la esfera

pública en la construcción de bienes comunes. Dicho con otras palabras, se requiere extender la visión que tradicionalmente ha encapsulado el aprendizaje y el fenómeno educativo a la institución escolar, siendo como es un agente totalmente necesario, para asumir el carácter situado, distribuido y potencialmente conectado tanto de las prácticas educativas, como de los procesos de aprendizaje (Iglesias *et al.*, 2020).

En este sentido, defendemos la necesidad de incorporar otros ámbitos de vida, contextos sociales y comunitarios, en la praxis escolar a partir de procesos de corresponsabilidad y codiseño. Lo que nos lleva a la noción de “ecosistemas educativos locales” (Plana, 2018) como espacios para poder articular espacios compartidos, comunes, en enseñanza y aprendizaje. Entendiendo por ecosistema educativo local la creación de una red o alianza participativa que incorpora en ella distintos actores, servicios, equipamientos, recursos y oportunidades sociales, comunitarias y educativas para identificar necesidades de aprendizaje, así como desarrollar conjuntamente, actuaciones educativas. Este planteamiento se encuentra en sintonía con la distinción de ecosistemas propuesta por Hannon *et al.* (2019) puesto que los ecosistemas centrados en la generación de aprendizajes se configuran desde la participación de centros educativos y otras organizaciones, adoptando distintas fórmulas y creando nuevas oportunidades de aprendizaje. Como elementos que guían su análisis (Iglesias y Esteban-Guitart, 2020) conviene atender, entre otros, a su *diversidad*, puesto que se construyen y desarrollan desde múltiples agentes, perfiles y roles; a su *gobernanza* puesto que los recursos educativos deben ser distribuidos; o a su *flexibilidad*, ya que el marco de acción es singular en función del alumnado, centros educativos u organizaciones del entorno. En definitiva, defendemos e ilustramos en este artículo que las prácticas docentes constituyen un aporte sustancial a la construcción de bienes comunes en la medida que son capaces de articular lazos de confianza, intercambio y colaboración con otros servicios, agentes y actores sociales y comunitarios en relación a un proyecto, bien o artefacto compartido.

En particular, sugerimos en este artículo el concepto de fondos comunitarios de conocimiento e identidad para incorporar lo común y lo público en las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje, en el marco metodológico más general de la creación de ecosistemas educativos locales. Tras presentar el concepto, lo ilustramos a propósito de cuatro ejemplos que nos permitirán, a la vez, sugerir algunas conclusiones

relativas a las características y condiciones de posibilidad y sostenibilidad de prácticas educativas como las aquí expuestas. Dichos ejemplos-caso se han seleccionado a partir de los siguientes dos criterios. En primer lugar, permiten ilustrar empíricamente la noción de ecosistema educativo local a partir de la participación en un proyecto común de distintos agentes, actores y servicios sociales, educativos y comunitarios. En segundo lugar, se articulan alrededor de un mismo artefacto, proyecto o bien común, que supone un particular fondo comunitario de conocimiento e identidad, como por ejemplo un determinado patrimonio natural, arqueológico, cultural.

De los fondos de conocimiento a los fondos comunitarios de conocimiento e identidad

La aproximación sociocultural de los fondos de conocimiento se desarrolla inicialmente en Tucson, Arizona (USA), con el fin de proponer a la vez una teoría y una metodología a partir de la cual los docentes puedan documentar los saberes y destrezas de las familias de su alumnado para representarse y reconocerse en tanto que competentes (Moll *et al.*, 1992). En este sentido, se entiende por fondos de conocimiento: “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

El propósito es dismantelar la perspectiva del déficit según la cual determinado alumnado, y familias, estaría supuestamente caracterizado por un cumulo de carencias de tipo social, económico, intelectual, lingüístico, etc. Contrariamente, se sostiene que todas las familias, más allá de su diversidad y casuística varia, disponen de fortalezas, habilidades y conocimientos. El reto consiste en documentarlos empíricamente y vincularlos al currículum y práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; González *et al.*, 2005; Lorenzo *et al.*, 2020; Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

Con dicho fin se organiza un grupo de estudio, formado por docentes e investigadoras/es de la universidad, que actúan de andamio de todo el proceso de implementación de la aproximación (Esteban-Guitart *et al.*, 2018). En un primer momento, se desarrolla una fase de formación y familiarización con el concepto y práctica de los fondos de conocimiento.

Posteriormente, tiene lugar una fase metodológica para llevar a cabo visitas a los hogares del alumnado que permiten identificar sus fondos de conocimiento. Se considera, así, que las visitas a los hogares del alumnado son prácticas que permiten el acercamiento, valoración y conocimiento del contexto de vida del estudiante y su familia. Transcendiendo las tradicionales tutorías como única vía de intercambio docente-familias que normalmente se reducen a intercambios superficiales vinculados al rendimiento escolar del alumno/a, con unas relaciones de poder por otra parte muy marcadas por la institución educativa-escolar (Rodríguez, 2013). Contrariamente, se sostiene que es necesario establecer lazos de confianza mutua con las familias a través del conocimiento y reconocimiento de sus particulares condiciones sociales, históricas y culturales de vida. Por otra parte, el hogar se conceptualiza, antropológicamente, como un testimonio, y un artefacto distribuido, de los saberes, destrezas, relaciones y prácticas significativas de la familia (Llopart *et al.*, 2017). De modo que el objetivo de las visitas en ningún caso es juzgar, ni evaluar, sino más bien identificar prácticas y experiencias significativas de vida de la unidad familiar–competencias y actividades vinculadas a la jardinería, reparación, religión, medicina, competencia plurilingüe, etc.–para incorporarlas y vincularlas a la práctica pedagógica y curricular.

Finalmente, en el contexto del grupo de estudio, considerado una comunidad de práctica (Esteban-Guitart *et al.*, 2018), se discute como vincular la práctica de enseñanza y los objetivos pedagógicos y curriculares con los fondos de conocimiento identificados a través de las visitas realizadas (Llopart *et al.*, 2017). Por ejemplo, tras identificar fondos de conocimiento vinculados a la cura de animales de granja, se diseñó una actividad transversal, en educación primaria, que incorporaba objetivos lingüísticos–a través de textos multilingües según las distintas lenguas maternas del alumnado y familias–, así como vinculados a las ciencias biológicas. En particular la clasificación de animales según el que comen, la capacitación para diferenciar entre animales ovíparos y vivíparos, o para descubrir los beneficios y productos obtenidos de los animales de granja. Esta actividad incorporó, entre otras actuaciones, una visita a una granja en la que trabajaba uno de los padres del alumnado (Jovés *et al.*, 2015). En otro ejemplo, tras identificar la tradición oral como fondo de conocimiento en familias Punjabi Sikh en una escuela de educación primaria de Canadá, los mismos estudiantes documentaron historias sobre la vida de sus abuelos y abuelas en la India para convertirlos en

libros ilustrados utilizados como recursos pedagógicos y culturales por parte de los docentes en el contexto escolar (Marshall y Toohey, 2010).

Distintas evaluaciones muestran beneficios derivados de la implementación de esta aproximación en la mejora del rendimiento escolar, a partir de aprendizajes más contextualizados y significativos; una mejor comprensión de las condiciones de vida y experiencias del alumnado y sus familias, así como la mejora de las relaciones familia-escuela, como aspectos más destacados (Llopart *et al.*, 2018; Volman y Gilde, 2021; Whyte y Karabon, 2016). Sin embargo, a pesar de su vocación y orientación comunitaria (Moll, 2019), la aproximación se ha reducido básicamente al ámbito de las habilidades, relaciones y conocimientos disponibles en las distintas familias. Sugerimos aquí una ampliación de dicho marco para incorporar recursos, servicios, equipamientos y agentes sociales y comunitarios considerados como fondos de conocimiento e identidad (ver Tabla 1).

Asumimos, de hecho, una vinculación entre saber y ser en el sentido que el aprendizaje conlleva una transformación identitaria (Gee y Esteban-Guitart, 2019; Esteban-Guitart, 2021; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Ligorio, 2010). Es decir, una persona se vuelve más capaz de realizar determinada actuación, por ejemplo “convertirse en docente” y, a la vez, adquiere o construye determinadas posiciones y discursos identitarios vinculados a dicha profesión, “se identifica en tanto que maestra o maestro” de una determinada manera. Por eso hablamos de fondos de conocimiento, a la vez que fondos de identidad, al formar parte de un mismo proceso de aprendizaje (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

TABLA I. Comparativa fondos de conocimiento y fondos comunitarios de conocimiento e identidad

	Fondos de conocimiento	Foco	Fondos comunitarios de conocimiento e identidad	Foco
Definición	Repertorio de recursos culturales e intelectuales (habilidades, ideas, saberes) que una familia dispone, acumula y utiliza para mantener su bienestar, desarrollo y calidad de vida.	Recursos en el ámbito familiar	Espacios geográficos-culturales, artefactos físico-simbólicos, organizaciones, agentes o instituciones sociales y comunitarias que mediante un trabajo en red con escuelas se convierten en oportunidades educativas y recursos para la enseñanza y el aprendizaje.	Recursos en el ámbito de la comunidad
Unidad de análisis	El hogar: la familia y sus relaciones sociales, prácticas y experiencias.	Familia	La comunidad conformada por las distintas organizaciones y agentes, de naturaleza social, educativa o cultural del territorio.	Comunidad
Identificación e intervención	Análisis etnográfico del hogar del alumnado a través de visitas realizadas por los y las docentes. Vinculación del currículum y la enseñanza con los recursos, conocimientos y habilidades de las familias de los estudiantes.	Visitas etnográficas en el hogar para su contextualización curricular.	Mapeo comunitario para identificar prácticas, espacios, agentes, recursos y oportunidades educativas del territorio. Creación de una alianza educativa (ecosistema educativo comunitario) para diseñar e implementar conjuntamente proyectos educativos.	Mapeo comunitario de activos para el desarrollo de proyectos educativos en red.

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, distinguimos de entre los fondos comunitarios de conocimiento e identidad la referencia a espacios geográficos-culturales, artefactos físico-simbólicos, organizaciones o instituciones sociales y

actores o agentes comunitarios. Pudiendo estar vinculados los cuatro aspectos en una misma realidad. Por ejemplo, la montaña de Montserrat, en la comarca del Bages, provincia de Barcelona (Catalunya), alberga a la vez un espacio geográfico, configurado culturalmente, una institución social vinculada a la iglesia católica (el Monasterio de Montserrat), con distintos dispositivos y artefactos (por ejemplo la Virgen de Montserrat, conocido popularmente como “la Moreneta”), así como un paisaje humano configurado por las gentes del lugar, por ejemplo la escolanía, uno de los coros de niños cantores más antiguos de Europa. Bajo la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad, cabe considerar dicho espacio como un recurso potencial, a la vez de competencias y saberes, así como discursos y narrativas identitarias. Sin embargo, para que dicho fondo comunitario de conocimiento e identidad pueda considerarse un artefacto educativo requiere que se situé dentro del diseño y desarrollo de lo que anteriormente hemos descrito como ecosistema educativo local. Es decir, la alianza y coordinación de distintos actores, servicios y equipamientos (escuela, ayuntamiento, familias, etc.) para diseñar actuaciones educativas interdependientes y en coherencia a un proyecto educativo común. En este sentido, presentamos a continuación cuatro ejemplos ilustrativos seleccionados a partir de los dos criterios anteriormente expuestos.

Ejemplo I: El Poblado Ibéro de Gebut (Soses, Lleida) como fondo comunitario de conocimiento e identidad

En el año 2017, la escuela Jaume Miret (Soses, Lleida), un centro público de educación infantil y primaria, realiza un cambio directivo con la voluntad de desarrollar un proyecto de transformación educativa hacia la vinculación de entornos de aprendizaje dentro y fuera del centro escolar. Dicha situación coincide temporalmente con la campaña de excavaciones del yacimiento arqueológico de Gebut, situado cercano a la escuela y liderado por parte del Grupo de Investigación Prehistórica (GIP) de la Universitat de Lleida. Se trata de los restos de un asentamiento de los ilergetes, una de las poblaciones que formaban parte de la cultura íbera durante la segunda mitad del I milenio a.C. En particular, el poblado íbero de Gebut se estima de mediados del siglo VII a.C.

A partir de dicho patrimonio arqueológico, se realiza un proyecto educativo transversal en el que se incorporan el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià, que pertenece al Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, el Ayuntamiento de Soses, las familias del centro educativo, y el Museo de la ciudad de Lleida. En particular, durante el curso 2017-2018 el proyecto se titula “Descubriendo Gebut” y pretende explorar la civilización ibera a partir de distintas actividades de enseñanza y aprendizaje que incluyen una visita al Museo de Lleida, dinamizada por un educador, así como en el propio yacimiento, conducida por parte del equipo arqueológico del grupo de investigación de la Universidad (ver Figura 2). Con la colaboración de docentes y familias, se realizaron distintas actividades formativas vinculadas a la vida de los iberos, como por ejemplo un taller relativo a la cocina tagín, una exposición de objetos antiguos o una yincana mitológica. Resulta de interés mencionar que uno de los talleres fue dinamizado por alumnos/as del centro de ciclos formativos Ilerna de Lleida, a propósito de un juego virtual que habían diseñado relativo al mundo Ibero.

En el curso 2018-2019 el proyecto se centró en la exploración en el aula de distintos artefactos hallados en el yacimiento, vinculándolos con objetos actuales y trabajando así su evolución histórica. El cierre del proyecto se concretó en una feria en la calle del municipio a través de la cual la población escolar, docentes y equipo arqueológico de la universidad compartieron, con familias y vecindario, los trabajos realizados durante el curso y los logros y aprendizajes realizados. Otra de las actividades realizadas, consistió por parte del alumnado de educación infantil en una recogida solidaria de juguetes en beneficio de una organización social local. Finalmente, y durante el curso 2019-2020 el foco se situó en el rol de las mujeres a lo largo de la historia y su vinculación con mujeres del municipio (Roca, 2020).

IMÁGEN I. Visita del alumnado de la escuela Jaume Miret de Soses al poblado de Gebut



Fuente: <https://www.teritoris.cat/articulo/pla-d39-urgell/visita-arqueologica-dels-alumnes-lescola-jaume-miret-soses-poblat-iberic-gebut/20180428211518047909.html>

En su conjunto, las distintas actividades permiten conocer el patrimonio cultural a través de la recuperación y difusión de tradiciones e identidad propia; trabajar distintas identificaciones culturales y su evolución histórica, así como incorporar actividades de reconocimiento del origen y competencias de las distintas familias del centro educativo. Según lo resume la directora de la escuela, el proyecto permite “un trabajo en red con distintos agentes educativos del entorno, con el propósito común de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado” (Roca, 2020, p. 69).

Ejemplo 2: “Pequeños jóvenes activos”. La enseñanza mediada social y digitalmente

La web <https://www.petitsjovesactius.org> surge en el último semestre del curso 2019-2020 en la situación de confinamiento domiciliario debido a la Pandemia de la Covid-19. Se trata de un entorno digital que ofrece distintas actividades y acompañamiento educativo para ciclo infantil, ciclo inicial, ciclo mediano y ciclo superior.

Dicha pagina se acompaña de distintos enlaces, a la escuela Arnau Berenguer y la asociación de familias del centro educativo de Palau d'Anglesola, además del canal de Instagram @petitsjovesactius en el que se difunden las distintas actividades vinculadas al ámbito cultural, artístico, cocina y manualidades, así como ejemplos de producciones, de los aprendices y agentes implicados (ver Imagen 2). Además, el espacio visibiliza tanto a las voluntarias, entidades participantes, así como la actividad “Talent Show” destinada a reconocer las capacidades y competencias de la población escolar.

IMÁGEN 2. Captura de pantalla de la web del proyecto



Fuente: <https://www.petitsjovesactius.org>

Concretamente dicho proyecto surge de la organización comunitaria “Voluntariado del Palau – Pequeños Jóvenes Activos” con la colaboración del claustro de la escuela de ciclo infantil y primaria Arnau Berenguer (Palau d'Anglesola, Lleida, Catalunya), su asociación de madres y padres, así como la colaboración de distintas entidades y agentes del territorio que ofrecen distintas actividades educativas en las nueve semanas que tuvo

lugar el confinamiento más duro y restrictivo. En concreto, diariamente se propusieron distintas actividades lúdicas y dinámicas en la web, adaptadas a cada ciclo, con un protagonismo para los niños y niñas, con materiales que pudieran encontrar fácilmente en su hogar. Semanalmente, tanto entidades del municipio como la cocinera de la escuela proponían actividades. De este modo, algunas de las organizaciones y actores sociales, educativos y comunitarios que han participado de esta iniciativa han sido, entre otros, la asociación de mujeres de Palau d'Anglesola, distintos artistas locales, la asociación amigos del camino o la residencia de personas mayores "Ca la Cileta".

Ejemplo 3: La contextualización de los espacios de aprendizaje. El arte como artefacto pedagógico

La iniciativa "Vinculamos el dentro y fuera a través del arte" nace en la escuela pública Arc d'Adà, en el municipio de Llardecans (Lleida), con una población de 451 habitantes. Juntamente con el ayuntamiento y la comunidad se proyecta y materializa un proyecto transversal educativo con la finalidad de combatir la despoblación del municipio a partir de un proceso de transformación de la escuela. El proyecto se inició con la incorporación de la arista local Lara Costafreda, antigua alumna del centro escolar, quién pinta tanto su fachada como la guardería del pueblo (ver Figura 3).

IMÁGEN 3. Detalle de uno de los elementos de la escuela pintados por parte de la artista Lara Costafreda



Fuente: https://www.segre.com/noticies/cultura/2020/08/27/art_per_lluitar_contra_exode_rural_113576_1112.html

Dichas pinturas pretenden representar elementos identitarios que son compartidos, tanto por la escuela como por el municipio; de ahí la temática del medio rural, la flora y la fauna característica de la zona. Además, dichos murales se convierten en una “pizarra” pedagógica e interactiva para trabajar contenidos y competencias vinculadas a distintos objetivos de aprendizaje. En este sentido, conviene resaltar que tras la observación de las pinturas, se trabajó pedagógicamente contenidos de medio natural. Por ejemplo, la identificación, descripción y análisis de animales y flora de la zona. Posteriormente, se realizaron distintas actividades de extensión como una representación en acuarelas de las pinturas, realizadas por los niños y niñas en clases de artes plásticas;

una entrevista con la autora a propósito de definir la creatividad, con un taller posterior de estampación de camisetas; una explicación del alumnado de cursos más avanzados de las características de los animales representados en los murales, o la visita a una exposición organizada por el ayuntamiento del pueblo de una autora local titulada “lecturas y texturas”.

Ejemplo 4: La Radio Juvenil en la reconstrucción de la relación entre escuela y barrio

La escuela pública de educación infantil y primaria Bernat de Boïl, del barrio del Bon Pastor de Barcelona, fue durante dos décadas un centro de “alta complejidad” que acogía casi exclusivamente a alumnos/as de grupos minorizados y en bastantes casos pertenecientes a familias en alto riesgo de exclusión social. Estigmatizado como centro segregado, las familias autóctonas y “payas” del barrio optaban por matricular a sus hijos en un centro concertado o por buscar centros públicos más alejados. Este estigma era aún mayor para el instituto situado en la misma calle, de una sola línea y limitado a la ESO, donde los índices de fracaso y abandono escolar se situaban como los más altos de la ciudad. En 2017 las autoridades escolares acuerdan cerrar el instituto y convertir al centro de educación infantil y primaria en el instituto-escuela El Til·ler, abarcando desde P3 a 4º de la ESO, y buscando consolidar las relaciones que se establecían entre la escuela, la población escolar y sus familias, como base para afianzar la continuidad hasta el final de la educación obligatoria. El equipo docente aprovechó este cambio organizativo para impulsar un nuevo rumbo orientado a terminar con el estigma y ofrecer al barrio una propuesta educativa de calidad, con un especial acento en el trabajo de la educación artística y musical, una enseñanza basada en proyectos y una apertura a la red de entidades sociales, educativas y culturales del entorno.

El primer año de instituto-escuela estrenó su periplo en secundaria con un 1º de la ESO en el que se ensayaron los nuevos métodos. Una de las experiencias consistió en un proyecto de Radio Juvenil que se orientó a establecer nuevas relaciones entre el instituto-escuela y su entorno, el barrio de Bon Pastor, y se sustentó en la colaboración con una gran diversidad de agentes (Lamas y Lalueza, 2012; Lamas *et al.*, 2020). El

proyecto se basó en la colaboración de los alumnos/as de la ESO con estudiantes universitarios de Psicología, Periodismo y Comunicación Audiovisual mediante un programa de Aprendizaje Servicio. Tras indagar los vínculos identitarios entre la población escolar y su entorno, salieron a entrevistar al vecindario en la calle y comercios del barrio. El centro cívico puso a su disposición un estudio de radio donde realizaron entrevistas y grabaron audios y vídeos, que después publicaron en Instagram, dando publicidad a través de las familias. Se contó también con “corresponsales internacionales”, un grupo de la misma edad en una pequeña población del estado de Colorado en USA, que llevaba a cabo un programa similar. Los productos de los estudiantes se compartieron en las respectivas aulas mediante enlaces en Instagram, la página del blog o el sitio web, proyectando en una pantalla grande y permitiendo a los mismos estudiantes participar en un diálogo sincrónico, a menudo animado, que incluía cantar, bailar y compartir música. En varios casos, la visualización de la producción de radio desde el otro lugar instigó una nueva producción por parte del otro grupo como respuesta. Esto sucedió, por ejemplo, cuando los estudiantes de Colorado vieron anuncios de radio de sus iguales de Barcelona, en relación con una campaña para reciclar bicicletas. Los estudiantes de Colorado respondieron creando un anuncio de radio en español en apoyo a la campaña de bicicleta de los estudiantes que fue a su vez compartido con el grupo de Barcelona y publicado en la cuenta de Instagram de la escuela (Walker *et al.*, 2021). Finalmente, algunos de los vídeos producidos en el marco del proyecto fueron proyectados en la Biblioteca del barrio, en un acto abierto que tomó la forma de una fiesta popular.

Discusión y conclusiones

Los cuatro ejemplos aquí expuestos nos permiten ilustrar tanto la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad, como el diseño de ecosistemas educativos locales en el marco de experiencias expandidas de enseñanza y aprendizaje escolar. En el caso de Soses, el yacimiento-poblado ibero de Gebut-se convierte en un espacio geográfico, histórico y cultural que extiende los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar a partir de la participación de otras organizaciones y agentes como el grupo de investigación de la Universitat de Lleida, el Ayuntamiento del

municipio o el Museo de Lleida. En este caso, el ecosistema educativo local está configurado y se construye a partir de la participación del centro educativo, la asociación de madres y padres, el mismo ayuntamiento, el Museo, el grupo de investigación de la universidad, así como el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià. A la vez, el patrimonio histórico y cultural se convierte en un elemento identitario de la comunidad, así como vehículo de aprendizajes vinculado a la evolución histórica de la zona. En este sentido, el yacimiento se considera un fondo comunitario de conocimiento e identidad al aprovecharse pedagógicamente mediante el proyecto transversal diseñado por parte del ecosistema educativo local anteriormente mencionado.

En referencia al proyecto web de “Pequeños Jóvenes Activos”, el voluntariado del municipio, conjuntamente con la escuela, la asociación de madres y padres, y distintas entidades y agentes del territorio colaboran en un espacio compartido, conjuntamente con los niños y niñas, con el propósito de ofrecer distintas actividades lúdicas y educativas en época de confinamiento derivado de la pandemia COVID-19. La propia página web, en tanto que nodo de recursos y experiencias, se considera un fondo comunitario de conocimiento e identidad al servicio del alumnado y sus familias. Aquí, el ecosistema educativo local incorpora, además del voluntariado, el centro educativo, las familias, así como las distintas entidades y organizaciones del municipio.

En el ejemplo del municipio de Llardecans, parte de la geografía física escolar se convierte en un mural o pizarra pedagógica en la que participan agentes del territorio (en concreto la artista local Lara Costafreda) para contextualizar el centro educativo, y vincularlo con la comunidad a través de contenidos relativos a los animales y fauna del territorio. Se establecen distintos objetivos y competencias curriculares (creatividad, conocimiento del medio natural) y el edificio, en su intervención y en su aprovechamiento pedagógico, se convierte en un fondo comunitario de conocimiento e identidad. Por un lado, se fomentan saberes y competencias vinculadas a las artes plásticas o ciencias naturales. Por otro lado, se fomentan representaciones y discursos identitarios compartidos que son vinculados al medio natural del contexto local. Nuevamente, el aprovechamiento y andamiaje educativo y pedagógico se realiza a partir de un proyecto transversal que incorpora al propio alumnado, a la artista local, al claustro de profesores, así como también al propio ayuntamiento.

Finalmente, mediante el proyecto de Radio Juvenil, se evidencia como un centro educativo redefine su relación con su entorno, concretamente con el barrio al que pertenecen sus alumnos/as, puesto que se constituye como fondo comunitario de conocimiento local. Así, se conecta el alumnado con su entorno cotidiano y la gente que lo habita, de manera que su propio contexto vital se sitúa como objeto de estudio, al tiempo que se establecen alianzas interinstitucionales con la universidad, el centro cívico y la biblioteca. Además, el ecosistema se expande a través de la conexión “translocal”, la interacción entre dos proyectos locales, alejados entre sí, pero capaces de generar lógicas de interdependencia y crecimiento.

Por todo ello, la tesis fundamental que subyace a este artículo, y que se ilustra desde la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad, aquí propuesta, así como los cuatro ejemplos ilustrativos, es que lo común y público se incorpora y a la vez se cogenera en la práctica docente a partir de su articulación comunitaria. El yacimiento arqueológico de Gebut, la página web “<https://www.petitsjovesactius.org>”, la intervención artística del edificio de la escuela Arc d’Adà y la Radio Juvenil del instituto escuela El Til·ler se convierten en bienes comunes para extender los procesos de aprendizaje y enseñanza escolar en dos sentidos. En primer lugar, son nodos a partir de los cuales permiten el trabajo conjunto de distintos agentes, entidades y actores sociales, educativos y comunitarios. En segundo lugar, facilitan experiencias de aprendizaje, así como identitarias, vinculadas al proyecto educativo desarrollado, así como el entorno social y comunitario. Por ejemplo, en el caso de la experiencia de Gebut, el poblado ibero permite extender e ilustrar contenidos-competencias escolares, así como visibilizar y facilitar procesos de identificación colectiva con el pasado histórico y cultural de la región. De hecho, distintos estudios muestran en particular los beneficios en competencias cognitivas, identitarias-directivas y socio-afectivas de proyectos educativos basados en las artes y el patrimonio cultural del estudiantado, sus familias y contextos de vida (Alvarez et al., 2021; Esteban-Guitart et al., 2019; Zhang Yu et al., 2021).

En cualquier caso, en los ejemplos considerados se permite ilustrar como la práctica educativa-pedagógica se amplía y materializa en un singular movimiento coherente con la idea de ecosistemas planteada por Hannon et al. (2019) y Plana (2018) y que se ilustra desde la complementariedad de las siguientes dimensiones: a) *Interinstitucional* (implica la participación

formalizada de escuelas, universidades, ayuntamientos, museos, centros cívicos, bibliotecas...); b) *Intergeneracional* (interacción y aprendizaje mutuo entre escolares, estudiantes universitarios, adultos y personas mayores de la comunidad, profesionales...); e *intersectorial* (escolares y educadores colaboran con universitarios, educadores, agentes culturales, activistas sociales, artistas). De este modo, la complementariedad de las dimensiones descritas coincide con el espacio de acción e interdependencia de agentes y aprendizajes que configuran los ecosistemas locales. Por otra parte, la generalización de experiencias como las aquí descritas conlleva valorar dichas dimensiones como condiciones necesarias para generar ecosistemas educativos locales, y con ellos facilitar la creación de prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de bienes considerados públicos y comunes al ser el resultado de la coparticipación democrática-horizontal de distintos servicios, agentes, instituciones y recursos sociales, educativos y comunitarios.

Asimismo, en la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad subyace la consideración en relación con la esfera comunitaria-pública como un espacio distribuido de recursos, servicios y agentes sociales potencialmente educativos. Esta idea se encuentra en sintonía con la noción de “ecologías de aprendizaje” (Barron, 2004) entendida como un conjunto de contextos, tanto físicos como virtuales, que potencialmente proporcionan oportunidades de aprendizaje, en su configuración única de actividades, recursos físico-materiales, así como relaciones sociales de acompañamiento, colaboración y enseñanza. Sin embargo, la trasciende, pues no considera solamente las oportunidades, servicios, artefactos y recursos de aprendizaje del aprendiz, a nivel individual, sino especialmente los actores sociales y comunitarios, así como instituciones, equipamientos y espacios físico-culturales de las que puede potencialmente disponer la institución escolar.

Sin embargo y a la luz de lo expuesto, para que dichos ecosistemas educativos locales puedan implementarse se requiere de algunas condiciones que subyacen a los cuatro ejemplos anteriormente descritos, y que permiten también orientar el diseño de experiencias parecidas en otros contextos escolares. En primer lugar, se requiere de procesos de coparticipación y codiseño (Penuel *et al.*, 2020). Lo que supone un reconocimiento de las oportunidades educativas dentro y fuera de la escuela. Aspecto que la literatura recoge bajo el mandato del aprendizaje, no solamente *a lo largo*, sino también *a lo ancho* de la vida

de las personas (Barron y Bell, 2015; Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart *et al.*, 2018; Esteban-Guitart *et al.*, 2017; Subero *et al.*, 2017). Por otra parte, la base experiencial sostiene las distintas actuaciones, es decir, están basadas en el actuar, el hacer y el experimentar (Gee y Esteban-Guitart, 2019); lo que por otra parte caracteriza el sistema como permanentemente en movimiento, en tensión, en desarrollo. Aquí, conviene subrayar dos aspectos de esta característica. En primer lugar, la importancia de la acción compartida en el desarrollo (diseño e implementación) del proyecto o actuación educativa. Lo que Jenins *et al.* (2015) llaman “hacer conjuntamente” (“doing it together”) frente al “hacer por uno mismo” (“doing it yourself”). En segundo lugar, el hecho de que dicha actuación colectiva, y participativa está basada, y a la vez orientada, en la contribución a un producto común considerado por nosotros un fondo comunitario de conocimiento e identidad. Es decir, el yacimiento arqueológico, la página web, la intervención artística del edificio escolar o el conocimiento sobre el barrio de la escuela difundido a través de la radio son, a la vez, recursos intelectuales, experienciales, saberes y destrezas de la comunidad, y dispositivos identitarios de reconocimiento del lugar y sus gentes.

Se trata, en definitiva, de artefactos colectivos que devienen bienes comunes y públicos a partir de la participación de distintas organizaciones y personas, conectando potencialmente diferentes espacios, tiempos y agentes sociales, comunitarios y educativos. Lo que nos devuelve a la perspectiva ecológica-sistémica de Bronfenbrenner según la cual, en su noción de mesosistema: “el potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás” (Bronfenbrenner, 1985, pp. 51-52). El mismo autor, en otro texto (Bronfenbrenner, 1987), se refería en este sentido a la necesidad de establecer continuidades educativas entre distintos contextos y prácticas de vida traducidas en la aparición de confianza mutua, orientación positiva, consenso de metas, así como equilibrio de poderes (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

Por otra parte, el desarrollo de estas experiencias es un híbrido entre la innovación y la investigación, en lo que Bronfenbrenner denominó

“experimentos por diseño” (Cole, 2016; Gutiérrez y Vossoughi, 2010; Lalueza *et al.*, 2020). Es decir, formas de intervención que se orientan a metas definidas por la comunidad educativa, que son útiles a sus intereses y de las que se espera obtener frutos positivos para el desarrollo de sus miembros, pero que son al tiempo modelos sometidos a escrutinio en el marco de proyectos de investigación. Ello permite evaluar durante largos periodos de tiempo su funcionamiento en un entorno real y sus resultados y alcance. En esta línea de investigación a largo plazo, son necesarios estudios y conceptualizaciones en relación con tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la propia noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad, aquí solamente expuesta. En segundo lugar, los desafíos metodológicos de los ecosistemas educativos locales. Dicho con otras palabras, ¿qué procesos, mecanismos y condiciones posibilitan, o limitan, su materialización? Finalmente, y, en tercer lugar, se requiere de un banco amplio de experiencias que permitan identificar y documentar lo que aquí consideramos procesos públicos y comunitarios de enseñanza en base a la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, I., Velasco, M. M. y Humanes, P. R. (2021). Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: an analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Barron, B. y Bell, P. (2015). Learning Environments in and out of School. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 323-336). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679–1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.). *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp.15-56). Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014b). Funds of identity. A new concept based on Funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.%25p>

- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Llopart, M. (2018). The role of the study group in the Funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Esteban-Guitart, M., Serra, J.M., y Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learnings in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2111>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the Funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Gee, J. P. y Esteban-Guitart, M. (2019). El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. *Comunicar*, 58, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grau, R. (2020). *Repensar l'ESO. Explorant nous escenaris*. Rosa Sensat.
- Gutiérrez, K. D. y Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117.
- Hannon, V., Thomas, L., Ward, S. y Beresford, T. (2019). *Local learning ecosystems: emerging models*. Innovation Unit.
- Iglesias Vidal, E. y Esteban-Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la Educación Inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 231- 247.
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs.2020.9.3.010>
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.

- Lalueza, J.L., Sánchez-Busqués, S. y García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity* 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lamas, M. y Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191. <https://doi.org/10.1174/113564012804932083>
- Lamas, M., Sánchez-Busqués, S. y Lalueza, J. L. (2020). Changes in school through a long-term project of action research. Building bridges between school practice and Roma communities. *Educational Action Research*, 28(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1509721>
- Lorenzo, M., Míguez, G. y Cernadas, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 191-211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The Incorporation of Funds of Knowledge and Funds of Identity of Students and their Families into Educational Practice. A Case Study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Ligorio, M. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M., Serra, J. M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Teachers' perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of knowledge approach. A qualitative study. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 24(5), 571-583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452729>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C. y Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para

- crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social: Revista de Ciències Socials Aplicades*, 6(1), 70-95.
- Marshall, E. y Toohey, K. (2010). Representing family: community funds of knowledge, bilingualism and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-241. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.h3446j54n608q442>
- Moll, L. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Penuel, W., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D., LeBouef, W. y Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627-674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Plana, J. (2018). El ecosistema educativo local como un espacio de personalización del aprendizaje. En C. Coll (coord.), *La personalización del aprendizaje. Dossier Graó*. (p. 89). Graó.
- Roca, M. (2020). Fem escola. Descobrim Gebut. *Guix*, 466, 69-70.
- Rodriguez, G. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/009173212462686>
- Subero, D., Vujasinovic, E. y Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidades en las sociedades del siglo XXI*. Horsori.
- Volman, M. y Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100472. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>

- Walker, D., Lalueza, J.L., Marín-Suazo, C. y VanBeek, E. (2021). Developing the Imagination Within Funds of Identity: Insights from Translocal Youth Radio. *Mind, Culture and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1863428>
- Whyte, K. y Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Journal*, 36(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

Información de contacto: Moisés Esteban-Guitart. Universitat de Girona. Facultat de Educació y Psicologia. Departament de Psicologia. Pl. Sant Domènec, 9, Campus Barri Vell, 17004 Girona. Teléfono: 972418300. E-mail: moises.esteban@udg.edu



Investigaciones

Posicionamiento del alumnado de Educación Primaria y Secundaria ante la personalización del aprendizaje: construcción y validación de una escala¹

Primary and secondary students' views of learning personalization: construction and validation of a scale

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-514

César Coll

Jaime Fauré

Universidad de Barcelona

Rubén Arriazu

Universidad de Extremadura

Resumen

Este trabajo presenta el proceso de construcción y validación psicométrica de una escala para explorar los posicionamientos del alumnado de educación primaria y secundaria ante las estrategias de personalización del aprendizaje escolar (EPAE-A). El instrumento forma parte de una investigación más amplia dirigida al análisis de prácticas de innovación educativa basadas en la personalización. El punto de partida del proceso de construcción fue una tipología de actuaciones y estrategias pedagógicas que, de acuerdo con la literatura científica, promueven el logro de aprendizajes escolares con sentido y valor personal para el alumnado. Para construir la EPAE-A se realizaron dos pruebas piloto preliminares, con 507 y 1411 estudiantes respectivamente, que

¹ Este trabajo ha sido realizado como parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del gobierno de España (*PERSONAE –El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos*. Referencia: EDU2013-40965-R). Se puede obtener más información sobre este proyecto y el grupo de investigación en <https://ble.psyed.edu.es/proyectos-actuales/proyecto-personae/>

permitieron reducir el número inicial de ítems a 34. Los ítems se agruparon en dos sub-escalas, una de frecuencia (10 ítems) y otra de acuerdo (24 ítems). Un análisis factorial permitió identificar una estructura de cuatro factores en la sub-escala de acuerdo que se relacionan con las siguientes dimensiones de la personalización del aprendizaje: 1) decisión y control del aprendiz sobre el proceso de aprendizaje; 2) base experiencial y vivencial; 3) conexión entre experiencias de aprendizaje; y 4) reflexión sobre uno mismo como aprendiz y sobre el propio proceso de aprendizaje. En la sub-escala de frecuencia, por su parte, se identificó una estructura unidimensional que agrupa ítems sobre acciones específicas de profesores y alumnos vinculadas a las estrategias de personalización del aprendizaje. Con el fin de obtener evidencias de la validez y fiabilidad de la escala construida se llevó a cabo una aplicación de la versión definitiva a una muestra de 4909 estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años de 12 centros educativos españoles situados en Catalunya, Extremadura y Madrid. Los resultados obtenidos muestran que la escala cuenta con evidencias sólidas de validez de estructura interna y fiabilidad.

Palabras clave: educación primaria; educación secundaria; escala de percepción del alumnado; estrategias de personalización; personalización del aprendizaje; validación de una escala.

Abstract

In this work we present the formulation and psychometric validation of a scale for the exploration of primary and secondary students' views of school learning personalisation strategies (EPAE-A from the Spanish *Escala de Personalización del Aprendizaje Escolar – Alumnado*, School Learning Personalisation Scale – Students). The instrument was developed as part of a broader research project which analyses educational innovation involving personalisation of learning. The starting point for the formulation of the scale was to establish a typology of teaching practices and strategies which, according to a review of the relevant literature, promote school learning that has personal meaning and significance for the students. In order to validate the EPAE-A, two preliminary pilot studies were conducted, the first involving 507 students and the second 1,411 students. The process enabled us to reduce the initial set of items to a total of 34. These were grouped into two sub-scales: one of frequency (10 items) and the other of agreement (24 items). Factor analysis revealed a four-factor structure of the agreement sub-scale corresponding to four dimensions of learning personalisation: 1) learner's control and decision-making regarding the learning process; 2) experiential and emotional basis; 3) connections between learning experiences; and 4) reflection upon oneself as a learner and upon the learning process itself. A unidimensional structure was identified for the frequency sub-scale, grouping items according to specific teacher and student actions related

to learning personalisation strategies. In order to obtain evidence of the validity and reliability of the scale, the final version was applied to a sample of 4,909 students aged between 10 and 18 years from educational institutions located in Catalonia, Extremadura and Madrid, Spain. The results provide strong evidence of the internal structural validity and reliability of the scale.

Keywords: primary education, secondary education, student views scale, personalisation strategies, learning personalisation, validation of a scale.

Introducción

En este trabajo se presenta el proceso de construcción, desarrollo y valoración de las propiedades psicométricas de una escala orientada a explorar los posicionamientos del alumnado de educación primaria y secundaria ante un conjunto de actuaciones y estrategias de personalización del aprendizaje escolar (EPAE-A en adelante, por Escala de Personalización del Aprendizaje Escolar – Alumnado). En el proceso han participado estudiantes de doce centros educativos españoles situados en Catalunya, Extremadura y Madrid. Conocer su punto de vista sobre las actuaciones y estrategias de personalización del aprendizaje escolar es esencial para que éstas puedan implementarse con éxito.

Las propuestas orientadas a promover la personalización del aprendizaje escolar se han multiplicado en el transcurso de las dos últimas décadas. La iniciativa ha sido de las autoridades educativas nacionales o estatales (ACARA, 2013; DfES, 2006; NETP, 2010), de fundaciones, entidades y corporaciones privadas (e.g., Christensen Institute, Digital Promise, Education Elements, KnowledgeWorks, LEAP Innovations, Students at the Center) y de instancias supranacionales (OECD, 2006, 2017; UNESCO-IBE, 2017). En la base de estas iniciativas encontramos el argumento de que, para hacer frente a los desafíos que plantea el nuevo escenario económico, laboral, social, tecnológico y cultural de la Sociedad de la Información, es necesario introducir cambios en profundidad en la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos (Marope, 2017a). Entre estos cambios ocupa un lugar destacado la propuesta de

que el aprendizaje esté centrado en el alumno y la personalización del aprendizaje.

Ahora bien, existen maneras sensiblemente diferentes de entender qué significa y cómo se concreta la personalización del aprendizaje. Aunque revisar en profundidad las diferentes maneras de caracterizar, definir e implementar el aprendizaje personalizado está fuera del alcance de este trabajo, conviene que señalemos y comentemos brevemente las que hemos utilizado como referencia para acotar y situar la perspectiva en la que se ubica la EPAE-A.

El aprendizaje personalizado se ha identificado en ocasiones con la educación basada en competencias (Hammonds & Moyer, 2018; Levine & Patrick, 2019). Esta identificación es, a nuestro entender, inadecuada, ya que restringe las actuaciones y estrategias de personalización a uno de sus componentes, dejando de lado otros que son igualmente esenciales y que no forman parte, en sentido estricto, de la educación basada en competencias como, por ejemplo, la identificación y la toma en consideración de los intereses y objetivos del alumnado, o la puesta en relación y el establecimiento de conexiones entre experiencias de aprendizaje escolares y no escolares (ver el apartado siguiente). En otras palabras, las actuaciones y estrategias de personalización del aprendizaje son respetuosas, por lo general, con los principios de la educación basada en competencias, pero en ningún caso se limitan a ellos (Jonnaert, 2019; Marope, 2017b; Perrenoud, 2000).

Igualmente frecuente es la identificación del aprendizaje personalizado con el uso en educación de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC, en adelante) en sus múltiples variantes: en línea, mixto o como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales (Grant & Basye, 2014; Johnson et al., 2014). Especial atención merece, a nuestro entender, la identificación que se produce en ocasiones entre el aprendizaje personalizado y el uso de las analíticas de aprendizaje para ajustar la acción educativa al proceso de aprendizaje del alumnado a partir de los resultados del análisis de grandes cantidades de datos sobre su actividad en las plataformas tecnológicas (Chrysaftadi et al., 2020; Kabassi & Alepis, 2020).

También en este caso la identificación nos parece inadecuada. Las TIC ofrecen al profesorado y al alumnado posibilidades inéditas para avanzar en la dirección de un aprendizaje personalizado. La implementación de algunas actuaciones y estrategias de personalización es muy difícil, por

no decir prácticamente imposible, sin contar con una infraestructura y un equipamiento de TIC adecuados. Prácticamente todas ellas, además, pueden ser más fácilmente implementadas e incrementar su eficacia mediante un uso adecuado de las TIC. Sin embargo, el uso de las TIC por sí solo no es suficiente para personalizar el aprendizaje, ni siquiera en la versión de las *Learning Analytics*. De hecho, son numerosas las propuestas, iniciativas y experiencias de personalización del aprendizaje que hacen un uso muy limitado de las TIC, o que incluso no recurren a ellas, sin que ello suponga un obstáculo insalvable.

En un intento por captar la especificidad de las propuestas de personalización del aprendizaje, Bray & McClaskey (2013, 2015) han propuesto distinguir las de las propuestas de diferenciación e individualización atendiendo a los roles que desempeñan en ellas el alumnado y el profesorado. Así, aunque las tres comparten la opción de un aprendizaje centrado en el alumno, en la diferenciación y la individualización el proceso de aprendizaje está pilotado y dirigido por el profesorado, que ajusta la acción educativa a su valoración de las necesidades del alumnado y selecciona los recursos que considera más apropiados en cada momento para satisfacerlas. Solo en las propuestas de personalización se reconoce y respeta la capacidad de los alumnos para conducir su propio aprendizaje, promoviendo la expresión de sus opciones e intereses e incorporándolos progresivamente como auténticos co-diseñadores y co-decisores en el diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Aprendizaje con valor personal y personalización del aprendizaje

Conviene tener presente tanto el fin que se persigue con la personalización del aprendizaje como los medios utilizados para alcanzarlo. El fin es que los aprendizajes escolares sean relevantes, tengan un sentido y un valor personal para el alumnado. Los medios son un conjunto de actuaciones y estrategias que ponen en marcha los profesores cuando planifican e implementan junto con sus alumnos unas actividades con el propósito de alcanzar el fin mencionado. Ambos aspectos deben ser tenidos en cuenta y reflejarse en las dimensiones e ítems de la escala y constituyen, por lo tanto, el punto de referencia para su construcción.

En lo que concierne al fin de la personalización –que los aprendizajes sean relevantes y tengan sentido y valor personal para el alumnado–, los resultados de la investigación desarrollada en el marco de las Ciencias del Aprendizaje (*Learning Sciences*) proporcionan algunas claves sobre las características de las situaciones que lo promueven. La lectura de las revisiones y síntesis de estos resultados (e.g., American Psychological Association, 2015; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018; OECD, 2017; Sawyer, 2014) pone de manifiesto un elevado grado de acuerdo en torno a algunos principios presentes en las situaciones y actividades que suelen dar lugar a aprendizajes relevantes, profundos y con sentido y valor personal para los aprendices. Así, los resultados indican que la probabilidad de que esto suceda es mayor cuando: (i) lo que se aprende y cómo se aprende responde a los intereses, objetivos y opciones de los aprendices; (ii) se respeta la capacidad de decisión y control de los aprendices sobre su proceso de aprendizaje; (iii) los contenidos y las actividades de aprendizaje se vinculan con las actividades habituales de los aprendices y la cultura de la que forman parte; (iv) las situaciones de aprendizaje tienen un componente vivencial y emocional; (v) las tareas y actividades responden al principio de “aprender haciendo” y están orientadas a la obtención de un resultado o la elaboración de un producto; (vi) se establece una conexión entre experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en momentos y contextos distintos; y (vii) se favorece la reflexión de los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre su manera de afrontar y abordar las situaciones y actividades de aprendizaje. Ninguno de estos principios es capaz de asegurar, por sí solo, que las situaciones o actividades de aprendizaje darán lugar a aprendizajes con sentido y valor personal para los aprendices. Sin embargo, su toma en consideración simultánea en el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje incrementa sustancialmente la probabilidad de que ello suceda.

En general, los trabajos relacionados con la personalización del aprendizaje suelen reflejar estos principios en forma de actuaciones y estrategias para el diseño y desarrollo de actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. Algunos principios son retomados en la mayoría de las propuestas dando lugar, de este modo, a una visión relativamente compartida de la personalización del aprendizaje. Es el caso de la toma en consideración de los intereses, objetivos y opciones de los aprendices, que suele adoptar la forma de estrategias dirigidas a incorporar tanto

las decisiones como la voz (“the choice and the voice”) del alumnado al diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje (e.g., Bray & McClaskey, 2015; Schmid & Petko, 2019; Underwood et al., 2009; Waldrip et al., 2014, 2016). O también, del reconocimiento y la aceptación de la capacidad del alumnado para tomar decisiones sobre alguno, algunos o todos los componentes de las actividades de aprendizaje, presentado a menudo en términos del control del alumnado (“pupil’s control”) sobre su proceso de aprendizaje (e.g., DeMink-Carthew & Netcoh, 2019; FitzGerald et al., 2018; Netcoh, 2017; Prain et al., 2013).

Otros principios, en cambio, no tienen el mismo grado de presencia y aparecen solo en algunos trabajos. Es lo que sucede con el establecimiento de conexiones entre experiencias de aprendizaje con independencia del lugar y el momento en que han tenido lugar, que suele tomar la forma de estrategias dirigidas a identificar las experiencias de aprendizaje del alumnado en los diferentes contextos de actividad en los que participan y establecer relaciones entre ellas (Holmes et al., 2018; Jones & McLean, 2018). O también, con la reflexión de los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje y su manera de abordar y afrontar las actividades de aprendizaje (Olofson & Downes, 2018; Watson & Watson, 2017).

Por último, los principios relativos al “aprender haciendo” y a los componentes vivenciales y emocionales suelen tener un reflejo indirecto en las propuestas de personalización a través de las llamadas metodologías de indagación –aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en casos, en el diseño, en fenómenos, etc.– o las propuestas de aprendizaje cooperativo con las que se vinculan a menudo desde un punto de vista didáctico (Jones et al., 2013; Lee, 2014; Schmid & Petko, 2019).

Esta heterogeneidad aparece también en los trabajos, por lo demás más bien escasos, de validación y utilización de cuestionarios para identificar las percepciones de los estudiantes ante la personalización del aprendizaje. Así, Underwood y Banyard (2008) utilizan sendos cuestionarios para identificar y comparar las percepciones de los directivos, el profesorado y el alumnado ante la personalización del aprendizaje en Inglaterra. El cuestionario del alumnado está formado por 11 sub-escalas dirigidas a explorar sus percepciones sobre una amplia variedad de aspectos que van desde las actitudes ante los ordenadores y su uso hasta determinadas actuaciones del profesorado.

Igualmente amplio y diverso es el abanico de aspectos que cubre el *Personalised Learning Questionnaire* (PLQ), integrado por 19 sub-

escalas y desarrollado por Waldrup et al. (2014). La idea que preside la construcción del PLQ es que el aprendizaje personalizado tiene lugar cuando se produce “a productive interplay between (a) teacher expertise in identifying and addressing students’ ongoing individual curricular needs and (b) student capacity to develop, over an extended time-frame, increasing independence as learners”² (op. cit., p. 358).

La perspectiva adoptada en la construcción y validación de la EPAE-A es significativamente más acotada que la de los dos cuestionarios anteriores. En primer lugar, hemos limitado su alcance a las percepciones que tienen los estudiantes de las actuaciones y estrategias del profesorado explícitamente orientadas a promover y reforzar el sentido y valor personal de los aprendizajes escolares. En segundo lugar, las actuaciones y estrategias seleccionadas están presentes, con mayor o menor frecuencia según los casos, en las propuestas y enfoques de personalización del aprendizaje identificados en la revisión realizada de los trabajos publicados sobre el tema en los últimos quince años. En tercer lugar, todas ellas pueden ponerse en relación con alguno o algunos de los principios presentes en las situaciones y actividades que suelen dar lugar a aprendizajes relevantes, profundos y con sentido y valor personal para los aprendices a los que antes nos hemos referido. Y en cuarto y último lugar, son actuaciones y estrategias que tienen un reflejo directo en el diseño y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y son, en consecuencia, fáciles de detectar y percibir por el alumnado.

Hemos optado, en consecuencia, por no incluir en la EPAE-A cuestiones que, siendo sin duda relevantes desde una perspectiva de conjunto de la personalización del aprendizaje –por ejemplo, las relacionadas con aspectos de organización y funcionamiento de los centros educativos, la pericia del profesorado para detectar las necesidades e intereses de aprendizaje del alumnado o las competencias para autogestionar y autodirigir el aprendizaje–, son sin embargo a menudo de difícil detección y percepción para el alumnado. Así mismo, hemos renunciado a explorar las percepciones que tienen los alumnos de metodologías, propuestas didácticas y herramientas que, si bien suelen estar presentes

² “Un intercambio productivo entre (a) la capacidad del profesorado en la identificación de, y el trabajo con, las necesidades curriculares individuales del estudiantado, y (b) la capacidad del estudiantado para desarrollar, a lo largo del tiempo, una autonomía progresiva como aprendices” (traducción al español de los autores).

en las propuestas e iniciativas de personalización del aprendizaje escolar –como, por ejemplo, las metodologías de indagación, el trabajo cooperativo, la evaluación competencial o el uso de las tecnologías digitales–, pueden concretarse de manera muy diversa en términos de las actuaciones del profesorado sin llegar a ser, como hemos comentado más arriba, específicas de los enfoques de personalización.

El proceso de construcción de la EPAE-A

El objetivo de este trabajo es presentar el proceso de construcción y desarrollo de una escala tipo Likert dedicada a explorar los posicionamientos del alumnado de educación primaria y secundaria ante un conjunto de actuaciones y estrategias de personalización del aprendizaje escolar, así como aportar evidencias psicométricas de su calidad. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio dedicado al análisis de prácticas de innovación educativa basadas en la personalización del aprendizaje desarrolladas en centros de educación primaria y secundaria de las comunidades de Catalunya, Extremadura y Madrid (España).

Diseño inicial de la escala

El punto de partida de la construcción de la escala fue una tipología de actuaciones y estrategias pedagógicas que, de acuerdo con la revisión realizada, promueven la realización de aprendizajes escolares con sentido y valor personal para el alumnado. Las categorías que conforman esta tipología definen las dimensiones iniciales de la escala. El equipo de investigación concretó cada categoría mediante una serie de afirmaciones relativas a la visión del alumnado sobre: (a) la frecuencia con que se produce una determinada actuación o estrategia de personalización en su escuela o instituto; (b) la importancia que le atribuyen; (c) su preferencia por participar en ella; y (d) el impacto que tiene sobre el propio proceso de aprendizaje. El anexo I muestra la tipología de actuaciones y estrategias, así como ejemplos de los aspectos explorados.

El listado completo de afirmaciones fue sometido a un proceso iterativo de revisión, discusión y reformulación con el fin de descartar

repeticiones, mejorar la redacción y asegurar que en conjunto cubrían las categorías de la tipología presentada en el anexo I, así como los cuatro aspectos de frecuencia, importancia, preferencia e impacto. Como parte de este proceso, las afirmaciones fueron presentadas a alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 18 años en dos momentos diferentes con el fin de comprobar que eran comprendidas sin dificultad.

Con las 77 afirmaciones fruto del consenso alcanzado se construyó la primera versión de la escala, formada por 22 ítems de frecuencia y 55 de opinión. Construimos un alto número de ítems con la perspectiva de ir seleccionando los que tuvieran cargas factoriales y comunalidades más elevadas en cada dimensión durante el proceso de desarrollo, reforzando de este modo las evidencias de validez y fiabilidad de la escala y consiguiendo, al mismo tiempo, una extensión razonable que facilitase su aplicación. Graduamos las afirmaciones con cinco categorías de respuesta. En el caso de los ítems de frecuencia, estas categorías fueron: 1 = “*Nunca*”; 2 = “*A veces*”; 3 = “*De vez en cuando*”; 4 = “*Frecuentemente*”; y 5 = “*Siempre*”. Y en el caso de los ítems de opinión: 1 = “*Totalmente en desacuerdo*”; 2 = “*En desacuerdo*”; 3 = “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*”; 4 = “*De acuerdo*”; y 5 = “*Totalmente de acuerdo*”.

Desarrollo de la escala

Una vez diseñada la primera versión de la escala, organizamos dos estudios piloto consecutivos con la intención de optimizarla. El primer estudio piloto nos permitió identificar una estructura conceptual de dimensiones de personalización del aprendizaje escolar que fuera compatible tanto con nuestra propuesta inicial -al menos, en parte- como con las respuestas que obtuvimos de los participantes. El segundo estudio piloto nos permitió poner a prueba esta estructura. Ambas pruebas piloto permitieron reducir considerablemente la cantidad de ítems de la escala.

Primera prueba piloto

En la primera prueba piloto participaron 507 alumnos de los centros implicados en el proyecto de investigación “Aprender con Sentido”. La escala fue aplicada en grupo, en contexto de aula, utilizando la plataforma

en línea e-encuesta, y siempre con supervisión directa del profesor encargado. En todos los casos, un investigador explicó la finalidad de la escala y proporcionó las instrucciones para responderla. Además, el investigador estuvo presente durante todo el proceso respondiendo las preguntas y resolviendo las dudas planteadas por los alumnos.

Realizamos una serie de pruebas para valorar si los datos eran susceptibles de ser analizados mediante análisis factoriales ($KMO = 0.87955$; prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 3053.0$, $df = 276$, $p = 0.01$). Posteriormente, dividimos la muestra ($N = 507$) en tres sub-muestras independientes ($N1 = 169$; $N2 = 169$; $N3 = 169$). En un primer momento, utilizamos los datos de la primera sub-muestra ($N1 = 169$) para poner a prueba el grado de ajuste entre nuestra propuesta inicial de tipología de estrategias y actuaciones de personalización del aprendizaje escolar (ver anexo I) y las respuestas obtenidas de la aplicación de los cuestionarios. Con el fin de valorar dicho grado de ajuste, ejecutamos un análisis factorial confirmatorio (AFC) (Batista et al., 2004). En la ejecución de este análisis, utilizamos el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (Manzano & Zamora, 2009). Posteriormente, valoramos los resultados obtenidos teniendo en cuenta los criterios de bondad de ajuste que aparecen en la Tabla I.

TABLA I. Criterios de bondad del ajuste³

Índice	Hipótesis
Chi-cuadrado (χ^2)	$p > 0.05$
Índice comparativo de bondad de ajuste (CFI)	$CFI \geq 0.95$
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	$TLI \geq 0.95$
Raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR)	$SRMR < 0.05$
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	$RMSEA < 0.08$

Los resultados del AFC mostraron un claro desajuste entre los datos obtenidos tras la aplicación a los participantes y el modelo propuesto inicialmente ($\chi^2 = 3452.45$, $p < 0.01$; $CFI = 0.610$; $TLI = 0.565$; $SRMR =$

³ Nota. Reportamos la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) en todos los casos, excepto en aquellos en los que contamos con un bajo tamaño muestral, tal como sugieren Kenny, Kaniskan y McCoach (2015).

0.112). Por este motivo, en un segundo momento iniciamos la búsqueda de un modelo teórico alternativo que sí se ajustara a las respuestas de los participantes.

Para buscar este modelo alternativo llevamos a cabo dos procedimientos diferentes sobre los datos de los participantes de la segunda sub-muestra ($N_2 = 169$). En primer lugar, ejecutamos un análisis paralelo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011), en el marco de un análisis factorial exploratorio (AFE) (Bandalos & Finney, 2018), que nos sugirió una estructura de factores anidados. De hecho, la distribución de las cargas factoriales y las comunalidades nos convencieron de que la escala en su conjunto estaba dividida de forma clara entre una sub-escala que englobaba todos los ítems con afirmaciones relativas a la importancia, preferencia e impacto, y que denominamos sub-escala de acuerdo, y otra sub-escala que englobaba todos los ítems de frecuencia.

En segundo lugar, ejecutamos una serie de AFE. Para ello, tomamos la decisión de calcular matrices de correlaciones policóricas, utilizar el método de mínimos cuadrados no ponderados y aplicar un método de rotación *Promin* (Howard, 2016). El cálculo de los AFE nos permitió ir eliminando de la escala aquellos ítems que cumplían con una de estas dos condiciones: (a) presentaban cargas factoriales y comunalidades por debajo de lo esperado; o (b) cargaban a una dimensión teóricamente incompatible (Izquierdo et al., 2014).

Como resultado de ambos procesos, obtuvimos una escala de 37 ítems organizada en dos sub-escalas. Más específicamente, obtuvimos una sub-escala de frecuencia de 10 ítems, organizados en una única dimensión, y una sub-escala de acuerdo de 27 ítems, organizados en cuatro dimensiones.

Para confirmar esta estructura factorial volvimos a ejecutar un AFC con los datos de la tercera sub-muestra de participantes ($N_3 = 169$). En general, hallamos evidencias de la adecuación de un modelo teórico de una dimensión graduada en una sub-escala de frecuencia ($\chi^2 = 495.828$, $p < 0.01$; CFI = 0.960; TLI = 933; SRMR = 0.048) y cuatro dimensiones graduadas en una sub-escala de acuerdo ($\chi^2 = 2479.93$, $p < 0.01$; CFI = 0.968; TLI = 958; SRMR = 0.051).

Tras una valoración de los ítems agrupados en cada una de ellas, decidimos nombrar las cinco dimensiones de la escala desarrollada como sigue: (a) "*frecuencia*"; (b) "*decisión y control sobre el proceso de aprendizaje*"; (c) "*base experiencial y vivencial*"; (d) "*conexiones entre*

experiencias de aprendizaje”; y (e) “*reflexión sobre uno mismo como aprendiz y sobre el propio proceso de aprendizaje*”.

Segunda prueba piloto

Habida cuenta del N relativamente bajo del primer estudio piloto, se decidió llevar a cabo un segundo estudio. El objetivo de este segundo estudio consistió en poner a prueba la estructura factorial formulada anteriormente con una muestra más amplia, concretamente con 1411 alumnos de centros de educación primaria y secundaria que participaron en el proyecto de investigación PERSONAE. Al igual que en el primer estudio piloto, la escala fue aplicada en grupo, en contexto de aula, utilizando la plataforma en línea Qualtrics, y siempre con supervisión directa del profesor encargado y la presencia de un investigador.

En este caso, se ejecutó el AFC para las dos sub-escalas. En un comienzo, el modelo teórico se adecuó menos a los datos que en la primera prueba piloto. Sin embargo, tras llevar a cabo algunas iteraciones en las que suprimimos algunos ítems, conseguimos mejorar sustancialmente los indicadores de ajuste, tanto en la sub-escala de frecuencia ($\chi^2 = 1423.2$, $p < 0.01$; CFI = 0.995; TLI = 0.990; SRMR = 0.017; RMSEA = 0.029) como en la de acuerdo ($\chi^2 = 203.33$, $p > 0.01$; CFI = 0.965; TLI = 0.831; SRMR = 0.032; RMSEA = 0.065). Más específicamente, eliminamos tres ítems de la sub-escala de acuerdo.

En síntesis, la segunda prueba piloto permitió conseguir evidencias de la estructura factorial de dos sub-escalas con cuatro y una dimensión, respectivamente. Además, pudimos reducir el tamaño de la sub-escala de acuerdo, por lo que ensamblamos una versión definitiva de la escala con 34 ítems en total. De este modo, dimos por finalizada la etapa de desarrollo de la escala EPAE-A. En la Tabla II se resumen los datos principales del proceso seguido desde la formulación inicial de los ítems hasta la versión de la escala resultante de la segunda prueba piloto.

TABLA II. Desarrollo de la escala

			Construcción Inicial	Primera prueba piloto	Segunda prueba piloto
Escala de Personalización del aprendizaje Escolar -Alumnado (EPAE-A)		Alumnos participantes (N)	---	507	1411
	Sub-escala de frecuencia	Número de ítems	22	10	10
		Dimensiones Teóricas/ Factores	8	1	1
		Alfa de Cronbach	-	0.906	0.895
		Omega de McDonald	-	0.907	0.916
	Sub-escala de acuerdo	Número de ítems	55	27	24
		Dimensiones Teóricas/ Factores	8	4	4
		Alfa de Cronbach	-	0.866	0.854
		Omega de McDonald	-	0.852	0.897

Nota: En la construcción inicial de la escala no se llevaron a cabo pruebas estadísticas.

Propiedades psicométricas de la escala EPAE-A

Participantes

Con el fin de obtener evidencias de la validez y fiabilidad de la escala construida se llevó a cabo una aplicación de la versión definitiva a una nueva muestra de 4909 estudiantes matriculados en los centros de educación primaria y secundaria participantes en el proyecto de investigación PERSONAE. 2543 (51,8%) de ellos se reconocieron como parte del género masculino, 2327 (47,4%) como parte del género femenino y 39 (0,8%) no se reconocieron como pertenecientes a ninguno de los dos géneros. 1294 (26,4%) eran alumnos de educación primaria, 3001 (61,1%) de educación secundaria obligatoria y 654 (12,5%) de Bachillerato. El promedio de edad fue de 13.3 años (SD = 2.23). Ninguno de los modelos varió de manera sustancial al buscar diferencias entre grupos. La plataforma utilizada y las condiciones de aplicación fueron las mismas que en el segundo estudio piloto.

Análisis

En concreto, exploramos dos propiedades psicométricas que diferentes investigadores coinciden en señalar como especialmente relevantes para valorar la calidad de una escala (Aiken, 2003; Carmines & Zeller, 1988; Prieto & Delgado, 2010). En primer lugar, buscamos evidencias de validez. La validez es el grado en que diferentes evidencias acumuladas sobre el uso de una escala apoyan la interpretación deseada de sus resultados para un fin previsto (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 1999). En nuestro caso, decidimos conseguir evidencias de validez basadas en el constructo (Kane, 2012). Este tipo de evidencias nos permiten comprobar el grado de ajuste entre las puntuaciones obtenidas por los encuestados y la estructura factorial teórica prevista por los constructores (Kane, 2016). Con el propósito de valorar el grado de validez de constructo de nuestra escala, ejecutamos un AFC sobre los datos obtenidos (Batista et al., 2004). Igual que en las fases de construcción y desarrollo de la escala, usamos el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (Manzano & Zamora, 2009). Asimismo, volvimos a contrastar los resultados obtenidos con los criterios de bondad de ajuste que aparecen en la tabla I.

En segundo lugar, exploramos la fiabilidad de la escala. La fiabilidad se entiende como la consistencia o estabilidad de los resultados obtenidos cuando un proceso de medición se repite varias veces en el tiempo (Cohen et al., 1996). Desde un punto de vista práctico, para conocer el grado de fiabilidad de una escala se calculan coeficientes de consistencia interna como el coeficiente alfa de Cronbach, que es uno de los más utilizados en la actualidad para valorar la fiabilidad de los cuestionarios (Zumbo & Rupp, 2004). Sin embargo, su aplicación plantea algunas dudas cuando las categorías de respuesta tienen una naturaleza ordinal, como ocurre en nuestro caso. Por este motivo, en este estudio también incluimos otro indicador que parece ser más apropiado en estas circunstancias: el coeficiente omega de McDonald (McDonald, 1999). En la Tabla III hemos sintetizado los criterios estadísticos que se recomiendan en la literatura especializada (e.g. Elosúa & Zumbo, 2008) y que utilizamos para valorar los indicadores de consistencia interna.

TABLA III. Criterios de valoración de los indicadores de consistencia interna.

Indicador	Valores aceptables
Alfa de Cronbach	$0.75 < \alpha < 0.95$
Omega de McDonald	$0.85 < \omega$

Conviene mencionar que todos los análisis de datos se ejecutaron mediante el uso del software Stata v.16.

Resultados

Antes de ejecutar las pruebas psicométricas, hicimos una exploración preliminar de los datos. No encontramos datos atípicos o perdidos, pero sí encontramos distribuciones no lineales en varios ítems. Por este motivo, aplicamos la corrección para datos no normales de Satorra-Bentler a todos los análisis posteriores (Asparouhov & Muthén, 2010).

Posteriormente, evaluamos la pertinencia de usar el AFC sobre la matriz de datos. Tanto el cálculo del estadístico KMO (KMO = 0.886) como la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 3015.2$, $df = 190$, $p < 0.01$) sugirieron la adecuación de los datos.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que, en términos generales, nuestra escala cuenta con evidencias sólidas de validez de estructura interna y fiabilidad. En el caso de las evidencias de validez de estructura interna, los análisis arrojaron resultados positivos en ambas sub-escalas (ver Tabla IV). En la sub-escala de acuerdo, las puntuaciones obtenidas por los participantes se articularon siguiendo la estructura teórica tetradimensional propuesta ($\chi^2 = 247.76$, $p > 0.01$; CFI = 0.971; TLI = 0.945; SRMR = 0.031; RMSEA = 0.037). En la sub-escala de frecuencia las puntuaciones obtenidas por los participantes se agruparon siguiendo la estructura unidimensional hipotetizada ($\chi^2 = 553.05$, $p > 0.01$; CFI = 0.981; TLI = 0.990; SRMR = 0.020; RMSEA = 0.06). Estos resultados son coherentes con los resultados preliminares obtenidos durante la fase de construcción y desarrollo de la escala.

TABLA IV. Índices de ajuste de la estructural factorial propuesta para cada sub-escala

Prueba	Criterios	Sub-escala frecuencia	Sub-escala acuerdo
Chi-cuadrado (χ^2)	$p > 0.05$	0.177	0.257
Índice comparativo de bondad de ajuste (CFI)	$CFI \geq 0.95$	0.981	0.971
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	$TLI \geq 0.95$	0.990	0.945
Raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR)	$SRMR < 0.05$	0.02	0.031
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	$RMSEA < 0.08$	0.06	0.037

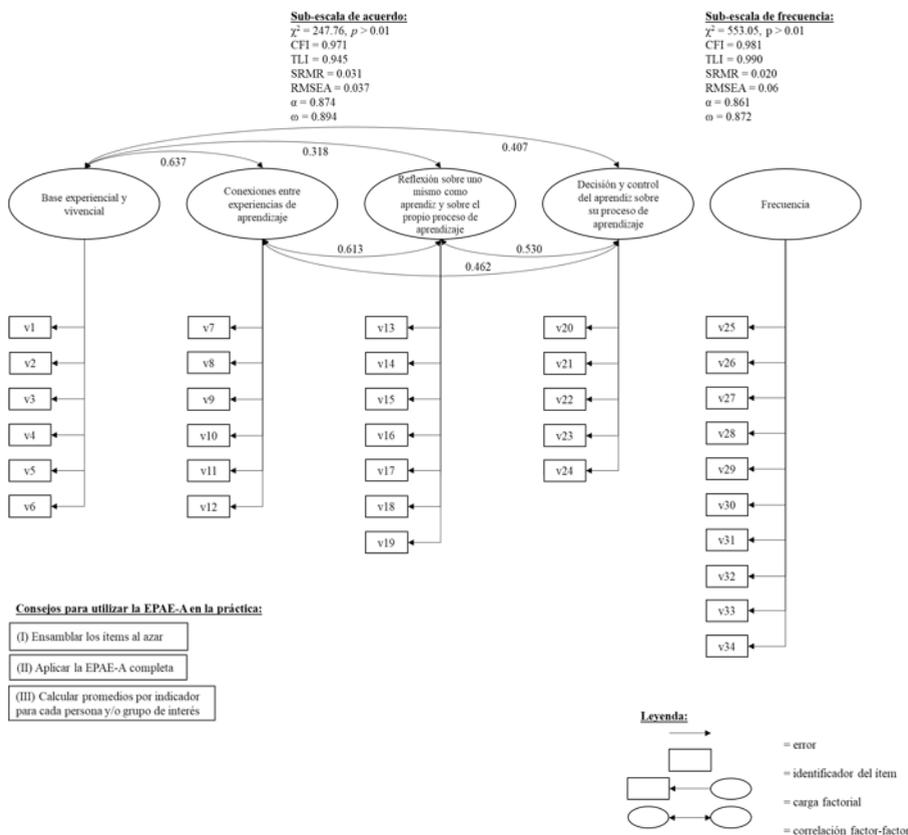
Una vez calculados los índices de ajuste, nos propusimos calcular los índices de consistencia interna para ambas sub-escalas (ver Tabla V). Como se puede observar, estos índices arrojan valores aceptables. Conviene mencionar, no obstante, que en el caso de la sub-escala de acuerdo los valores son algo más bajos ($\alpha = 0.861$; $\omega = 0.872$) que en el caso de la sub-escala de frecuencia ($\alpha = 0.874$; $\omega = 0.894$).

TABLA V. Índices de consistencia interna para cada sub-escala

Prueba	Criterios	Sub-escala frecuencia	Sub-escala acuerdo
Alfa de Cronbach	$\alpha \geq 0.85$	0.874	0.861
Omega de McDonald	$\omega \geq 0.85$	0.894	0.872

En definitiva, la escala construida mostró evidencias sólidas de validez de estructura interna y fiabilidad. La Figura I sintetiza las evidencias de validez y fiabilidad de la versión definitiva de la escala de posicionamiento del alumnado de educación primaria y secundaria ante la personalización del aprendizaje.

FIGURA I. Evidencias de validez y fiabilidad de la EPAE-A.



Nota. Los ítems asociados (v_n) se pueden consultar en el anexo II.

Para aplicar y analizar esta escala

La escala puede ser administrada por cualquier profesor o profesora que desee contar con información sobre el posicionamiento de su alumnado ante las estrategias de personalización del aprendizaje escolar. Para analizar la información obtenida, recomendamos utilizar los promedios obtenidos por cada persona o grupo en cada uno de los factores. Es decir,

la EPAE-A no está diseñada para calcular un indicador global, sino más bien cinco indicadores diferentes que apuntan a los diferentes factores.

Discusión

El diseño de la EPAE-A cumple con los estándares de calidad y validación y está en línea con los procedimientos secuenciales de los análisis estadísticos orientados a la búsqueda de relaciones entre variables a través de factores (Boateng et al, 2018). El proceso seguido en el desarrollo de la escala ha permitido optimizarla mediante dos pruebas piloto sucesivas (N=507; N=1411). La validación de la escala con un número elevado de respuestas (N=4909) refleja la solidez del instrumento para medir la percepción que tiene el alumnado de las actuaciones y estrategias del profesorado orientadas a la personalización del aprendizaje escolar. Conviene señalar, al respecto, que el tamaño de la muestra utilizada para obtener evidencias de la validez y fiabilidad de la EPAE-A es sensiblemente mayor al de las muestras que se han utilizado habitualmente en la construcción y validación de este tipo de escalas (e.g., Underwood & Banyard, 2014; Waldrip et al., 2014).

Los ítems de las ocho categorías de actuaciones y estrategias del profesorado de las que hemos partido en la construcción de la escala se han agrupado finalmente en cuatro factores como resultado de los análisis psicométricos. La lectura de los ítems (ver anexos I y II) muestra que, pese a haber visto reducido su número, la escala final contempla las principales dimensiones de las propuestas e iniciativas de personalización del aprendizaje. Las agrupaciones de los ítems en factores se corresponden mayoritariamente con las categorías de actuaciones y estrategias de partida.

Hay, sin embargo, dos grupos de ítems que no se agrupan en factores diferenciados, sino que aparecen distribuidos entre los otros cuatro resultantes del análisis factorial. Son los correspondientes a las categorías iniciales de toma en consideración de los intereses y objetivos del alumnado, y de incorporación y aprovechamiento de los recursos y oportunidades para aprender presentes en el entorno comunitario y en los contextos no escolares de actividad. La importancia de este hecho reside en que, como se ha mencionado en la introducción, ambos tipos de actuaciones, sobre todo las relativas a la toma en consideración de los intereses y objetivos

del alumnado, están presentes de forma generalizada en las propuestas e iniciativas orientadas a la personalización del aprendizaje. Lejos de cuestionar su importancia, este resultado refuerza, a nuestro juicio, la centralidad de la toma en consideración de los intereses y objetivos del alumnado en la personalización del aprendizaje y su interconexión con otras actuaciones y estrategias. Trabajar a partir de y con los intereses del alumnado está estrechamente relacionado con el reconocimiento y la aceptación de su capacidad para dirigir su propio proceso de aprendizaje, la identificación y puesta en relación de sus experiencias de aprendizaje escolares y no escolares o la reflexión individual y colectiva sobre el origen y alcance de esos intereses. Desde esta perspectiva, es razonable interpretar el hecho de que los ítems relacionados con los intereses aparezcan repartidos entre los cuatro factores como un reflejo de la centralidad de los intereses en los enfoques de personalización del aprendizaje.

Permítasenos aún llamar la atención sobre la estructura unidimensional de la sub-escala de *“frecuencia”*. Si bien este resultado se aleja de nuestras expectativas de encontrar en ella una estructura de factores similar o parecida a la de la sub-escala de acuerdo, es coincidente con una aportación del trabajo de Underwood & Banyard (2008) que, comparando las percepciones de la personalización del aprendizaje del profesorado y del alumnado, concluyen que los estudiantes “tienden fuertemente a ver la personalización como individualización” y a preguntarse sobre el grado de libertad y de iniciativa que tienen (p 245). Esta tendencia podría estar igualmente en la base de la estructura unidimensional de la sub-escala de frecuencia en la medida en que la mayoría de los ítems que la conforman incorporan, bajo una u otra forma y con mayor o menor claridad según los casos, una referencia al grado de iniciativa y de libertad del estudiante.

En suma, los resultados presentados nos permiten afirmar que la EPAE-A es una herramienta que cuenta con evidencias sólidas de validez y fiabilidad para su uso en centros educativos españoles. El trabajo realizado, sin embargo, deja algunas cuestiones abiertas entre las que queremos destacar dos. La primera concierne a la franja de edad del alumnado para el que ha sido elaborada, que abarca desde los 10 hasta los 18 años, así como la composición de la muestra de 4909 estudiantes utilizada en la validación final. Dos posibilidades se abren a este respecto. Por una parte, habida cuenta de la amplitud del intervalo de edades y

de las diferencias existentes en el sistema educativo español entre los tres niveles educativos, tiene sentido, a nuestro entender, explorar una eventual diferenciación de la EPAE-A en tres versiones distintas para el alumnado de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato. Por otra parte, pensamos que una réplica de la validación con una muestra de alumnado con un reparto más equilibrado entre las tres franjas de edad daría aún mayor solidez a las evidencias de validez y fiabilidad de la escala, especialmente si el N es de una magnitud similar a la utilizada en este trabajo.

La segunda cuestión abierta que queremos destacar concierne al contexto específico del sistema educativo español para el que ha sido elaborado la escala y en el que se ha llevado a cabo su validación. Las percepciones del alumnado –y, por supuesto, también del profesorado– ante las actuaciones y estrategias de personalización del aprendizaje están sin duda influidas por la tradición y la cultura pedagógica dominante en el sistema educativo español y en las instituciones educativas de las que forman parte y en las que se han socializado como alumnos. Sería interesante, en consecuencia, comprobar si la estructura factorial de la EPAE-A se mantiene con muestras de estudiantes pertenecientes a sistemas e instituciones educativas con tradiciones y culturas pedagógicas distintas.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Pearson Educación.
- American Psychological Association (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] & National Council on Measurement in Education [NCME]. (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Psychological Association.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2010). Computing the strictly positive Satorra-Bentler chi-square test in Mplus. *Mplus Web Notes*, 1-12.

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2013). *Student Diversity and the Australian Curriculum. Advice for principals, schools and teachers*. Sydney: ACARA. <https://docplayer.net/5749166-Student-diversity-and-the-australian-curriculum.html>.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2018). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. En *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 98-122). Routledge.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina clínica*, 122(1), 21-27.
- Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A., Melgar-Quíñonez, H.R. & Sera L. Young, S.L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 6:149, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013). A step-by-step guide to personalize learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 12-19.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*. Corwin Press.
- Carmines, E.G. & Zeller, R.A. (1988). *Reliability and Validity Assessment*. Sage.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. Mayfield Publishing Co.
- Chrysafiadi, K., Virvou, M. & Sakkopoulos, E. (2020). Optimizing Programming Language Learning Through Student Modeling in an Adaptive Web-Based Educational Environment. En M. Virvou, E. Alepis, G.A. Tsihrintzis & L.C. (Eds.), *Machine Learning Paradigms. Advances in Learning Analytics* (pp. 205-223). Springer.
- DeMink-Carthew, J. & Netcoh, S. (2019) Mixed Feelings about Choice: Exploring Variation in Middle School Student Experiences with Making Choices in a Personalized Learning Project. *RMLE Online*, 42(10), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1693480>.
- Department for Education and Skills (DfES). (2004) *A national conversation about personalised learning*. DfES. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200919%20200MIG186.pdf>.
- Elosúa Oliden, P., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.

- FitzGerald, E., Jones, A.; Kucirkova, N. & Scanlon, E. (2018). A literature synthesis of personalised technology-enhanced learning: what works and why. *Research in Learning Technology*, 26: 2095, 1-16. <http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v26.2095>
- Grant, P. & Basye, D. (2014). *Personalised Learning. A Guide for Engaging Students with Technology*. International Society for Technology in Education -ISTE.
- Hammonds, V. & Moyer, J. (2018). *From Vision to Reality. Personalized, Competency-Based Education for All Kids*. <https://knowledgeworks.org/resources/vision-reality-personalized-cbe/>.
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H. and Mavrikis, M. (2018). *Technology-enhanced Personalised Learning: Untangling the Evidence*. Open Research Online. The Open University. <http://www.studie-personalisiertes-lernen.de/en/>.
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). El análisis factorial exploratorio en estudios de validación: usos y recomendaciones. *Psicothema*, 26(3), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2014). *NMC Horizon Report Europe - 2014 Schools Edition*. The New Media Consortium. http://publications.europa.eu/resource/ellar/1eda751c-a440-4b5e-8b53-04243d3ff8b3.0001.02/DOC_1
- Jonnaert, Ph. (2019). *Action située – Agir compétent*. BACSE International. Paper online: <http://bacseinternational.com>.
- Jones, M. & McLean, K. (2018). Chapter 2. Personalising Learning: An Overview. En M. Jones & K, McLean, *Personalising Learning in Teacher Education* (pp. 9-23). Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7930-6>
- Jones, A., Scanlon, E., Gaved, M., Blake, C., Collins, T., Clough, G., Kerawalla, L., Littleton, K., Mulholland, P., Petrou, M. & Twiner, A. (2013). Challenges in personalisation: supporting mobile science inquiry learning across contexts. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 8(1), 21-42.

- Kane, M. (2012). All validity is construct validity. Or is it?. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 10(1-2), 66-70. <https://doi.org/10.1080/15366367.2012.681977>.
- Kane, M. T. (2016). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198-211.
- Kabassi, K. & Alepis, E. (2020). Learning Analytics in Distance and Mobile Learning for Designing Personalised Software. En M. Virvou, E. Alepis, G.A. Tsihrintzis & L.C. (Eds.), *Machine Learning Paradigms. Advances in Learning Analytics* (pp. 185-203). Springer.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>.
- Lee, D. (2014). How to Personalize Learning in K-12 Schools: Five Essential Design Features. *Educational Technology*, 54(3), 12-17.
- Levine, E. & Patrick, S. (2019). *What is Competency-Based Education. An updated definition*. Aurora Institute. <https://aurora-institute.org/resource/what-is-competency-based-education-an-updated-definition/>
- Manzano, P. A. & Zamora M., Salvador (2009). *Sistema de Ecuaciones Estructurales: Una Herramienta de Investigación. Cuaderno Técnico 4*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. <https://docplayer.es/42086072-Sistema-de-ecuaciones-estructurales-una-herramienta-de-investigacion.html>
- Marope, M. (2017a). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. IBE-UNESCO. <http://bit.ly/2wIkJm5>
- Marope, M. (2017b). *Future Competences and the Future of Curriculum. A global reference for Curricula Transformation*. IBE-UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/es/news/document-future-competences-and-future-curriculum>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>
- Netcoh, S. (2017). *Students' Experiences with Personalized Learning: An Examination Using Self-Determination Theory*. University of Vermont. Graduate College Dissertations and Theses. <https://scholarworks.uvm.edu/graddis/738>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Schooling for Tomorrow: Personalising Education*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). The principles of learning to design learning environments. En *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments* (chapter 1, pp. 21-40). OECD Publishing.
- Olofson, M.W. & Downes, J. (2018). An Instrument to Measure Teacher Practices to Support Personalized Learning in the Middle Grades. *RMLE Online*, 41(7), 1-21, <https://doi.org/10.1080/19404476.2018.1493858>
- Perrenoud, Ph. (2000). L'école saisie par les compétences. En: Ch. Bosman, F.-M. Gerard & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 21-41). De Boeck & Larcier.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B. & Yager, Z. (2013). Personalised learning: lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), 654-676. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2012.669747>
- Prieto, G., & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Sawyer, R.K. (2014). Introduction: The New Science of Learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences. Second Edition* (pp. 1-18). Cambridge University Press.
- Schmid, R. & Petko, D. (2019). Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students? *Computers & Education*, 136, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.006>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Underwood, J., Bagueley, Th., Banyard, Ph., Dillon, G., Farrington-Flint, L., Hayes, M., Hick, P., LeGeyt, G., Murphy, J., Selwood, I. & Wright, M. (2009). *Personalising Learning*. BECTA. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110107182133/http://research.becta.org.uk/index.php?section=rh&&catcode=_re_rp_02&rid=14546
- Underwood, J. & Banyard, Ph. (2008). Managers', teachers' and learners' perceptions of personalised learning: evidence from Impact 2007.

- Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 233-246. <https://doi.org/10.1080/14759390802383850>
- UNESCO-IBE (2017). *Training Tools for Curriculum Development: Personalized Learning*. IBE-UNESCO.
- US Department of Education (2010). *Transforming American Education. Learning Powered by Technology. National Education Technology Plan 2010*. Department of Education. Education Publications Center. <https://bit.ly/3arpHCO>
- Waldrup, B., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., et al. (2014). Student perceptions of personalised learning: Validation and development of questionnaire with regional secondary students. *Learning Environments Research*, 17(3), 355–370. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9163-0>
- Waldrup, B., Yu, J.J. & Prain, V. (2016). Validation of a model of personalized learning. *Learning Environments Research*, 19, 169-180. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9204-y>
- Watson, W., & Watson, S. L. (2017). Principles for personalized instruction. En C. Reigeluth, B. J. Beatty, & R. D. Myers (Eds.). *Instructional-design theories and models, volume IV: The learner-centered paradigm of education* (pp. 87–108). Routledge.
- Zumbo, B. D., & Rupp, A. A. (2004). *Responsible modeling of measurement data for appropriate inferences*. SAGE.

Información de contacto: César Coll. Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Pg. de la Vall d’Hebron, 171, 08035 Barcelona. E-mail: ccoll@ub.edu

Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales¹

Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515

Georgina Perpiñà Martí
Francesc Sidera Caballero
Elisabet Serrat Sellabona

Universitat de Girona

Resumen

La Inteligencia emocional (IE) y las habilidades sociales (HHSS) siempre se han considerado importantes para el buen desarrollo de los niños y niñas. No obstante, en los últimos años están recibiendo cada vez más atención, sobre todo en el campo educativo, por su influencia en el contexto escolar. El objetivo de este estudio es examinar detalladamente la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Concretamente analizamos las dimensiones específicas de la IE y las HHSS que están más relacionadas con el rendimiento académico en lengua y matemáticas. Ciento ochenta alumnos de entre 8 y 11 años participaron en el estudio. Se administró el inventario BarOn, el SSIS-RS de habilidades sociales y una prueba de competencias matemáticas y lingüísticas. Los resultados demuestran que hay relación entre la IE y las HHSS y el rendimiento académico. Los componentes Interpersonal y Adaptabilidad de la IE, junto con los factores de Comunicación y Cooperación han demostrado tener el mayor impacto en el rendimiento de los alumnos. Estos resultados ponen de

¹ El presente trabajo ha sido realizado gracias a las ayudas para la contratación de personal investigador novel (FI-2018) del Agaur (núm. 2018FI_B_00704). El presente estudio también ha sido financiado parcialmente por el proyecto del Ministerio de Educación y Cultura “*La comprensión explícita e implícita de emociones fingidas: el papel del lenguaje*” con referencia PSI2015-69419-R.

manifiesto la necesidad de tener en cuenta las competencias socioemocionales de los alumnos para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades sociales, rendimiento académico, educación primaria, competencia lingüística, competencia matemática.

Abstract

Emotional intelligence (EI) and social skills (SS) have always been considered important for children's psychological and behavioural adjustment. However, during the last century they are receiving increasing attention for its influence in the academic setting too. The objective of this study is to analyse in depth the relationship of school performance with EI and SS. Especially we examine which specific dimensions of EI and SS are more related to academic achievement in mathematics and language. One hundred eighty students between 8 and 11 years old participated in the study. We administered the BarOn EI Inventory, the Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS) and a test of mathematics and linguistic competences. The results showed that there is a relationship between EI and SS and academic achievement. The Interpersonal and Adaptability components of EI, together with the Communication and Cooperation factors of SS have showed to have the strongest impact on academic achievement. These findings point out the need to consider students' socioemotional competences in order to help them achieve all their academic and personal potential.

Key words: emotional intelligence, social skills, academic achievement, primary education, linguistic competence, mathematics competence.

Introducción

Hallar formas de fomentar el rendimiento académico del alumnado siempre ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo. Por ello, no es de extrañar que en las últimas décadas los investigadores se hayan centrado en la identificación de los predictores del rendimiento académico con mayor potencial en la escuela primaria y secundaria. Entre estos factores, la inteligencia emocional y las habilidades sociales

han surgido como dos de las variables que más han atraído la atención, al margen de las intelectuales o motivacionales.

El interés por la inteligencia emocional (IE) como factor de influencia en el éxito académico ha aparecido en medio de un apasionado debate en el ámbito científico sobre la importancia y la naturaleza de la IE (Parker et al., 2004a; Petrides et al. 2004). Numerosos estudios han relacionado la inteligencia emocional con el rendimiento escolar, desde la educación preescolar hasta la superior (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; MacCann et al., 2020; Perera, 2016). A pesar de la dispersión de los estudios, sus aportaciones indican la existencia de una relación entre estas dos variables, ya sea directa o mediada por diferentes variables.

Centrándonos en las habilidades sociales (HHSS), las investigaciones han mostrado que la competencia social y la académica también están estrechamente relacionadas (Asle-Fattahi y Najarpour-Ostadi, 2014; Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2008). El aprendizaje es un proceso individual complejo, pero también es social. De hecho, la interacción social es uno de los componentes clave para el aprendizaje que permite el crecimiento cognitivo. Tanto es así, que según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) alrededor del 50% de las diferencias en el éxito escolar pueden atribuirse a causas directamente relacionadas con un origen social (Mudarra y García-Salguedo, 2016).

Por lo tanto, la relación entre diferentes aspectos de la IE y las HHSS, por un lado, y el rendimiento académico, por otro, parece bastante evidente. Sin embargo, la mayoría de los estudios que analizan estas asociaciones se han centrado en adolescentes y son escasos los trabajos realizados con muestras más jóvenes (Brouzos et al. 2014; Keefer et al., 2012).

Inteligencia emocional y rendimiento académico

Desde principios de siglo se observa una aceptación generalizada sobre la existencia de dos constructos distintos de IE (Austin et al., 2004; Livingstone y Day, 2005): uno práctico (por ejemplo, Bar-On, 1997) y otro científico (por ejemplo, Mayer y Salovey, 1997). Esta conceptualización es coherente con la sugerencia de Petrides y Furnham (2001) de que la IE puede dividirse en IE de rasgo y de habilidad. Tanto la conceptualización práctica de la IE como la de los rasgos se basan en mediciones de

autoinforme de la IE percibida, mientras que las conceptualizaciones científicas y de habilidad utilizan mediciones basadas en el rendimiento. No obstante, en los últimos años ha comenzado a surgir un consenso acerca de que los dos constructos de IE no son antagonicos sino complementarios entre sí, reflejando cada uno un aspecto único del funcionamiento emocional del individuo (por ejemplo, Agnoli et al., 2012; Schutte et al., 2011).

El presente estudio se centra en la IE de rasgo de los niños, por dos razones principales. En primer lugar, son pocos los trabajos que se han centrado en la IE de rasgo en la infancia, especialmente en los niños de primaria. En segundo lugar, la IE de rasgo capta lo que uno mismo cree sobre sus habilidades (Petrides y Furnham, 2003), en contraste con la IE de habilidad que se centra en el conocimiento y las habilidades en el ámbito emocional. En otras palabras, la IE de rasgo implica autoevaluaciones del propio conocimiento y eficacia emocional, que son personalmente significativas, y pueden ejercer una influencia relevante en la forma en que un niño maneja situaciones emocionalmente desafiantes en la escuela, así como en las acciones y decisiones que están relacionadas con el rendimiento académico.

En este estudio utilizamos la visión de la IE orientada a la práctica de Bar-On y Parker (2000). El modelo de Bar-On propone que la IE se compone de cuatro habilidades primarias: intrapersonal (la capacidad de reconocer y expresar eficazmente los propios sentimientos y necesidades), interpersonal (la capacidad de comprender las emociones de los demás y entablar relaciones interpersonales satisfactorias), adaptabilidad (la capacidad de adaptarse a situaciones novedosas y resolver problemas de carácter personal o social) y gestión del estrés (la capacidad de hacer frente a emociones difíciles e intensas y la capacidad de controlar los comportamientos impulsivos).

Las investigaciones sobre la relación entre la IE de rasgo y el rendimiento académico han arrojado resultados contradictorios. Algunos estudios han apoyado la relación, otros han informado de resultados nulos, y otros estudios han mostrado que la asociación es específica para algunas dimensiones de la IE de rasgo pero no para otras (Brouzos et al., 2014). Estos estudios son muy heterogéneos, no sólo por la diversidad de las competencias emocionales que se abordan, sino también por la forma en que se evalúa el rendimiento académico. Así, a pesar de que se ha investigado con bastante intensidad en los últimos años, en general

se desconocen los mecanismos que subyacen a la relación entre la IE de rasgo y el rendimiento académico en la infancia (Keefer et al., 2012).

La investigación ha empezado a tener en cuenta posibles vías indirectas a través de las cuales la IE de rasgo puede estar ejerciendo influencia sobre el rendimiento académico. Por ejemplo, la IE de rasgo ha demostrado predecir factores importantes para una experiencia de enseñanza y aprendizaje positiva, como el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo (Fernández et al., 2012), la implicación cognitiva y afectiva (Maguire et al., 2017) y las habilidades creativas (Sánchez-Ruiz et al., 2011). Trabajos anteriores también han mostrado que la autoeficacia emocional mejora la autoeficacia académica, que, a su vez, mejora el rendimiento académico (Hen y Goroshit, 2014). Muchos autores han argumentado que la razón por la que la IE de rasgo está vinculada a los resultados académicos es porque facilita el afrontamiento adaptativo y la regulación de las emociones necesaria para enfrentar el estrés académico (por ejemplo, Saklofske et al., 2012). Sin embargo, también es posible que la asociación IE-rendimiento académico sea atribuible al contenido de lo aprendido (MacCann et al., 2020). En este sentido, el contenido emocional es evidentemente más relevante para las asignaturas relacionadas con las humanidades (donde representar y evocar emociones con precisión puede ser parte del contenido evaluable) en comparación con las matemáticas (donde el contenido es completamente ajeno a las emociones).

Centrándose en la educación primaria, Eastabrook et al. (2005) encontraron una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Dividieron una muestra de escolares, basándose en las puntuaciones medias de fin de curso (GPA), en tres grupos: “por encima de la media”, “media” y “por debajo de la media”. Los niños “por encima de la media” obtuvieron puntuaciones más altas en comparación con los otros dos grupos en la puntuación global del rasgo de IE (medida por la escala EQ-i:YV), y en dos de sus subescalas que evalúan las habilidades interpersonales y de adaptabilidad. Del mismo modo, Qualter et al. (2007) mostraron que los alumnos con rasgos de IE altos y medios obtuvieron calificaciones significativamente mejores al final del curso escolar en comparación con un grupo de niños con puntuaciones de rasgo de IE más bajas en un grupo de primaria.

Por último, en un estudio posterior, Brouzos et al. (2014) examinaron la relación entre la IE rasgo con el rendimiento académico en una muestra

de niños de 8 a 10 años y de 11 a 13 años. En el grupo más joven, la IE total no se correlacionó significativamente con el rendimiento académico; pero a nivel de subescala, una de las subescalas del EQ-i:YV, la adaptabilidad, se correlacionó positivamente con las puntuaciones medias de los niños pequeños en matemáticas y griego. Por el contrario, en el grupo de 11 a 13 años, los resultados mostraron que las puntuaciones totales de la IE de los niños predecían el rendimiento en ambas materias académicas. A nivel de subescala, se encontraron asociaciones positivas significativas entre las escalas de IE: gestión del estrés, IE intrapersonal y habilidades de adaptabilidad con la nota media de los niños en ambas asignaturas académicas.

Ampliando la investigación a los estudiantes de secundaria, Parker et al. (2004a) encontraron que los estudiantes con éxito académico tenían habilidades de adaptabilidad y gestión del estrés más avanzadas que sus compañeros. Un hallazgo que está en consonancia con un estudio longitudinal de Parker et al. (2004b) que determinó que la capacidad intrapersonal, la gestión del estrés y la adaptabilidad eran las dimensiones de la IE que mejor predecían el rendimiento académico en la transición de los estudiantes de la escuela secundaria a la universidad.

Habilidades sociales y rendimiento académico

Un conjunto de publicaciones cada vez más sólido sugiere que las habilidades sociales y el rendimiento académico están estrechamente relacionados (Coplan et al., 2001; Denham et al., 2012; Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2008; Wentzel et al., 2012). Las habilidades sociales bien desarrolladas contribuyen al éxito académico y mejoran el entorno de aprendizaje para todos. Los estudiantes con estas habilidades tienden a prestar más atención a su interlocutor, a trabajar de forma más cooperativa con los demás, a pedir ayuda cuando la necesitan y a comportarse de forma más responsable en clase (Caprara et al., 2000).

Las habilidades sociales son conductas aprendidas que promueven las interacciones positivas y, al mismo tiempo, desalientan las negativas cuando se aplican a situaciones sociales adecuadas (Gresham y Elliott, 2008). Las conductas de habilidades sociales más comunes incluyen: Comunicación (tomar turnos y hacer contacto visual durante una conversación, usar un tono de voz y gestos apropiados, y ser cortés diciendo “gracias” y “por

favor”); Cooperación (ayudar a los demás, compartir materiales y cumplir con las reglas e instrucciones); Afirmación (iniciar comportamientos, como pedir información a los demás, presentarse y responder a las acciones de los demás); Responsabilidad (mostrar respeto por la propiedad o el trabajo y demostrar la capacidad de comunicarse con los adultos); Empatía (mostrar preocupación y respeto por los sentimientos y puntos de vista de los demás); Participación (unirse a las actividades en curso e invitar a otros a unirse, iniciar conversaciones, hacer amigos e interactuar bien con los demás); Autocontrol (responder adecuadamente en situaciones conflictivas y no conflictivas).

Según DiPerna y Elliott (2002) las habilidades sociales pueden considerarse como facilitadores académicos. Esto es, actitudes y patrones que permiten al alumnado participar y beneficiarse de la instrucción en el aula, abarcando factores como la motivación, las habilidades interpersonales, la implicación o las técnicas de estudio (Welsh et al., 2001). Los alumnos que carecen de estas habilidades tienen pocas probabilidades de cumplir las expectativas de comportamiento de sus profesores y corren el riesgo de sufrir resultados negativos, como una mala adaptación escolar en forma de deterioro de las relaciones con los profesores y los compañeros, bajo rendimiento académico y altos índices de expedientes disciplinarios (Walker y Severson, 2002). Por último, Akbaribooreng et al. (2015) sugieren una relación positivamente significativa entre las habilidades sociales y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de secundaria, exponiendo que los alumnos con alta competencia social tienden a ser más pro sociales y a tener un mejor rendimiento escolar.

Sin embargo, no todas las SS afectan al éxito escolar de la misma manera. Muchos autores (Gresham, 2000; Lane et al., 2004; Lane et al., 2006) señalan que el autocontrol, la cooperación, la aserción y el cumplimiento de las normas, son las principales HHSS relacionadas con el rendimiento académico. Específicamente estas han sido estudiadas en profundidad por Lane et al. (2010) y han sido consideradas cruciales para el rendimiento académico.

En esta línea, Gresham et al. (2000) examinaron qué habilidades sociales eran calificadas como críticas para el éxito en el aula por los profesores de la escuela primaria superior. Sus resultados sugirieron que los profesores consideran más importantes el autocontrol y la cooperación que las habilidades de aserción. En otro estudio de Mudarra y García-Salguero

(2016) con profesores de secundaria en España, además de las descritas anteriormente (aserción, autocontrol y cooperación), también incluyen como muy importantes para el éxito académico, la responsabilidad y la extroversión. Especialmente, los profesores consideran que para el éxito académico es crucial la capacidad de hablar en un tono de voz adecuado (comunicación), defenderse (aserción), ser capaz de iniciar conversaciones con sus compañeros (extraversión) y expresarse en un lenguaje adecuado cuando se le contradice y llegar a acuerdos y asumir compromisos en situaciones conflictivas (autocontrol).

Sin embargo, hay muy poca investigación en este ámbito en la escuela primaria. En Portugal, dos estudios relacionan la comprensión de las emociones con el rendimiento académico en la escuela primaria (Silva, 2012; Rocha, 2016). En ambos estudios, los resultados sugieren cierta relación entre la comprensión de las emociones y las calificaciones obtenidas en portugués y matemáticas. No obstante, y según los estudios realizados por este último, la influencia que tiene la comprensión de las emociones en la predicción del rendimiento académico se ve afectada por la competencia social, de manera que la competencia social es un mediador que facilita la relación con los demás.

Entender qué Habilidades Sociales se consideran muy importantes para el rendimiento académico de los alumnos proporcionaría propuestas para prevenir conductas desadaptativas, reducir la vulnerabilidad de los alumnos, optimizar las relaciones sociales -interacciones con compañeros y profesores- y alcanzar mejores metas académicas.

El presente estudio

El presente estudio tiene como objetivo evaluar los posibles vínculos entre los rasgos de IE, HHSS y el rendimiento académico en una muestra de educación primaria.

El estudio pretende ampliar las investigaciones anteriores de la siguiente manera. En primer lugar, evaluamos nuestras predicciones con alumnos de primaria para analizar si las relaciones encontradas en edades más avanzadas son las mismas en niños más pequeños. Esto plantearía la posibilidad de que los efectos del rasgo de IE puedan variar a través de los niveles educativos, así como a través de las asignaturas.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios anteriores se han centrado exclusivamente en las puntuaciones globales de IE y HHSS, y muy pocos han explorado los vínculos entre dimensiones específicas de IE y factores de HHSS con el rendimiento académico. Por lo tanto, en este estudio se consideró importante examinar la contribución relativa de cada una de las dimensiones individuales de la IE en el rendimiento escolar de los niños.

Por último, las investigaciones anteriores han definido operacionalmente, en la mayoría de los casos, las HHSS y la IE de los niños en términos de evaluaciones de los compañeros o por medio de los informes de los padres o los profesores. En el presente estudio, hemos optado por una evaluación más comprehensiva preguntando directamente a los niños para obtener una mejor caracterización de sus comportamientos y creencias.

En concreto, los objetivos del estudio son:

- (i) Examinar en profundidad la relación del rendimiento escolar con la IE y las HHSS.
- (ii) Identificar qué dimensiones específicas de la IE y las HHSS están más relacionadas con el rendimiento académico.
- (iii) Explorar si estas relaciones son diferentes en matemáticas y lengua.

Método

Participantes

En el estudio participaron 180 alumnos de educación primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años ($M = 9.67$), habiendo equilibrio entre niños y niñas. La muestra provino de dos escuelas de la provincia de Girona, en Cataluña, España. Ambas escuelas pertenecían al mismo barrio, eran de doble línea, y tenían un entorno sociocultural y una tipología de alumnado parecidos. La Tabla 1 muestra las principales características de la muestra.

TABLA I. Principales estadísticos descriptivos de los participantes

Características de la muestra	N = 180
Edad, M, años	9.67
Género, niñas, %	47.2
Curso, %	
3°	48.1
5°	51.9
Inteligencia General, M (DT)	18.5 (6.4)
Inteligencia no-verbal, M (DT)	9.6 (3.4)

Con el fin de asegurar que el tamaño de la muestra fuera suficiente para detectar un efecto adecuado, calculamos el análisis de potencia post hoc utilizando el software G * Power 3.1 (Faul et al., 2007). Los resultados mostraron que nuestro tamaño de muestra total de 180 participantes era suficiente para detectar con un poder de .99 un tamaño de efecto medio ($f^2 = .15$).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los colegios de los participantes, con el consentimiento escrito y la autorización de los padres y el equipo directivo, y siguiendo los principios éticos de la investigación científica. Los cuestionarios se administraron a todos los estudiantes en el aula ordinaria en dos sesiones diferentes. En la primera sesión, que duró una hora, se incluyó la evaluación de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, mientras que la segunda, una semana después, se dedicó a evaluar las competencias lingüísticas y matemáticas con una prueba estandarizada, y tuvo una duración de 90 minutos.

Instrumentos

Inteligencia emocional. Se utilizó la versión en español del BarOn EQ-i: Yv (Bermejo et al., 2018) para evaluar la competencia emocional de los estudiantes. En esta medida de autoinforme, se pide a los estudiantes que

respondan a la afirmación que mejor describe la forma en que se sienten, piensan o actúan en la mayoría de las situaciones, utilizando una escala tipo Likert de 4 puntos, que va desde 1 (*nunca me pasa*) a 4 (*siempre me pasa*). El instrumento consta de 60 ítems divididos en cuatro subescalas: IE interpersonal (la capacidad de comprender las emociones de los demás y participar en relaciones interpersonales satisfactorias; 12 ítems), IE intrapersonal (la capacidad de comprender las propias emociones y comunicarlas a los demás; 6 ítems), adaptabilidad (la capacidad de ser flexible, realista y eficaz en la resolución de problemas y la gestión del cambio; 12 ítems) y el manejo del estrés (la capacidad de manejar y controlar las propias emociones y responder con calma a eventos estresantes; 12 ítems). Una puntuación alta en cualquier subescala (o en la puntuación total) refleja un alto nivel de competencia social y emocional. La inteligencia emocional total se califica mediante una puntuación de CI ($M = 100, DT = 15$).

Habilidades sociales. Las habilidades sociales se calificaron con el Social Skills Improvement System (SSIS; Gresham y Elliott, 2008). El SSIS es una prueba normalizada de autoinforme para niños entre las edades de 3 y 18 e incluye dominios en las áreas de habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica. Para el objetivo de nuestro estudio, solo usamos el primero. La parte de habilidades sociales, con un total de 46 ítems, incluye siete subescalas: 7 ítems de comunicación (ej., hacer contacto visual), 6 ítems de cooperación (ej., ayudar a los demás), 7 ítems de afirmación (ej., iniciar conductas), 6 ítems de responsabilidad (ej., mostrar respeto por la propiedad), 6 ítems de empatía (ej., mostrar preocupación y respeto por los demás), 7 ítems de participación (ej., participar en actividades) y 7 ítems de autocontrol (ej., responder adecuadamente en situaciones de conflicto y sin conflictos). En cada uno de los ítems los estudiantes deben calificar la frecuencia de una habilidad social en particular usando una escala de 4 puntos: *No es cierto*, *Poco cierto*, *Bastante cierto* o *Muy cierto*. En los análisis se utilizaron puntuaciones directas totales, tanto para las subescalas como para la puntuación total.

Competencia lingüística y matemática. Utilizamos un conjunto de pruebas estandarizadas para niños y niñas que se administran a todos los estudiantes de primaria de Cataluña (España). Aunque existe una prueba para cada una de las asignaturas principales, solo seleccionamos dos para el objetivo de nuestro estudio: la lengua catalana y las matemáticas.

Las pruebas utilizadas en este estudio fueron la versión del año académico 2016-2017 para 3^{er} curso y la versión 2011-2012 para 5^o curso. Estas versiones fueron seleccionadas junto con los profesores de los participantes para asegurar que las pruebas no se hubieran administrado antes a los estudiantes. La prueba de catalán de 3^o de primaria consistió en un texto narrativo con ocho preguntas de comprensión lectora. De estas, cinco eran preguntas de respuesta múltiple con cuatro opciones de respuesta, y tres eran preguntas abiertas, en las cuales debían escribir una respuesta corta. La prueba de 5^o grado consistió en una tarea de comprensión lectora y un ejercicio de escritura. En la tarea de lectura, los estudiantes debían leer un texto y responder 12 preguntas (11 de respuesta múltiple y una pregunta abierta). En el ejercicio de escritura, los estudiantes tenían que escribir un texto breve de unas 50 palabras. Tanto la tarea de comprensión lectora como la de escritura se puntuaron de 0 a 10, de acuerdo con los criterios de corrección establecidos por el Departamento de Educación. Además, para asegurar la máxima objetividad en la calificación de la tarea de escritura, el primer autor y otro investigador no involucrado en el estudio evaluaron el ejercicio, y la concordancia entre jueces se calculó con el estadístico Kappa de Cohen. El valor obtenido fue $\kappa = 0,64$, mostrando un nivel de concordancia considerable (Landis y Koch, 1977). La puntuación media de las dos tareas se utilizó como calificación global de competencia lingüística. Por otro lado, la prueba de matemáticas tuvo el mismo formato para ambos cursos. Consistió en 5 actividades basadas en situaciones cotidianas con diferentes tipos de ejercicios en cada una (preguntas de respuesta múltiple, interpretación de gráficos, señalar el dibujo correcto, etc.). Cada alumno disponía de una hora para terminar cada prueba y se les puntuaba en una escala de 0 a 10 para obtener una calificación global de competencia lingüística y matemática. Para obtener una puntuación global de su desempeño en ambas materias, se calculó la media aritmética entre ambas (competencia lingüística y matemática) y se categorizó como rendimiento académico.

Análisis de datos

Se realizaron dos conjuntos de análisis (análisis correlacionales bivariados y análisis de regresión) utilizando el programa informático IBM SPSS Statistics 25.

Resultados

Las medias y desviaciones estándar de cada una de las medidas del estudio se muestran en la Tabla 2.

TABLA II. Estadísticos de las puntuaciones de IE, HHSS y competencias escolares

Instrumento	M	DT	Mín.	Máx.
Inteligencia Emocional Total	102.11	13.90	65	139
1. Intrapersonal	102.43	14.34	64	141
2. Interpersonal	102.72	13.96	56	131
3. Adaptabilidad	101.21	15.09	54	137
4. Gestión del estrés	98.57	14.34	60	133
Habilidades Sociales Total	103.86	12.61	66	128
1. Comunicación	14.69	2.85	4	18
2. Cooperación	16.86	2.99	7	21
3. Afirmación	14.80	3.44	6	21
4. Responsabilidad	16.19	2.88	7	21
5. Empatía	13.95	2.82	5	18
6. Participación	16.74	3.58	4	21
7. Autocontrol	11.62	3.74	3	18
Competencias escolares	7.41	2.03	1.85	10
1. Matemáticas	7.35	2.03	1.5	10
2. Catalán	7.46	2.43	1.3	10

Se calcularon las correlaciones entre las distintas variables de IE y HHSS y las puntuaciones de las competencias escolares, que se presentan en la Tabla 3 Como muestra la tabla, las puntuaciones totales de IE y HHSS correlacionaron significativamente con la competencia lingüística (nota de catalán) (IE: $r = .198$; HHSS: $r = .158$) pero no con la de matemáticas.

A nivel de subescala, la adaptabilidad y la IE interpersonal fueron los componentes de la IE más relacionados con el rendimiento académico general. Especialmente, la adaptabilidad surgió como el único factor que correlacionó significativamente con las puntuaciones de ambas asignaturas (catalán: $r = 0,200$; matemáticas: $r = 0,224$), junto con el factor interpersonal para el lenguaje ($r = 0,218$) y el intrapersonal para matemáticas, en este caso negativamente ($r = -,153$). Así pues, la mayoría de los factores de la IE (todos excepto la gestión del estrés) tenían algún tipo de relación con el rendimiento académico, ya sea con las matemáticas o con el catalán.

En cuanto a las habilidades sociales, la comunicación y la cooperación, fueron los componentes de las HHSS que correlacionaron significativamente con el rendimiento académico (comunicación: $r = .214$; cooperación: $r = .269$). La responsabilidad también mostró una baja correlación significativa con la puntuación de lenguaje ($r = .175$).

TABLA III. Correlaciones entre las puntuaciones de IE, HHSS y la competencia matemática y lingüística.

Instrumentos	Rendimiento académico	Competencia matemática	Competencia lingüística
<i>Inteligencia Emocional</i>	.145	.054	.198*
1. Intrapersonal	-.086	-.153*	-.016
2. Interpersonal	.175*	.086	.218**
3. Adaptabilidad	.235**	.200**	.224**
4. Gestión del estrés	.079	.065	.077
<i>Habilidades Sociales</i>	.124	.061	.158*
5. Comunicación	.214**	.159*	.223**
6. Cooperación	.269**	.156*	.316**

7. Afirmación	-.044	-.086	-0.03
8. Responsabilidad	.125	.039	.175*
9. Empatía	.083	.081	.071
10. Participación	-.020	-.063	.019
11. Autocontrol	.096	.085	.089

* $p < .05$; ** $p < .01$

Se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para investigar qué componentes de la IE y de las HHSS eran más predictivos de las puntuaciones en matemáticas y en catalán. La Tabla 4 muestra los resultados de los análisis de regresión para matemáticas. El modelo 1, que incluía la Adaptabilidad, fue estadísticamente significativo ($F(1,165) = 6.878, p < 0,010$), con una R^2 ajustada de 0.034. El modelo 2, que incluía el factor interpersonal de la IE, fue estadísticamente significativo ($F(2,164) = 8.165, p < 0.004$, con una R^2 ajustada de 0.079). En este caso, tanto la subescala de adaptabilidad como la intrapersonal fueron predictores positivos estadísticamente significativos en el modelo, y la varianza explicada cambió ligeramente (cambio de $R^2 = .051$). Al introducir la Participación en el siguiente paso, la varianza explicada de la puntuación en matemáticas no cambió significativamente, (cambio de R^2 de 0.022, $F_{\text{cambio}}(2,163) = 6.951, p < 0.047$), y todas las variables siguieron siendo significativas. Finalmente, el último modelo (4), en el cual se añadió la comunicación, fue el que mejor se ajustó, explicando el 16.5 % de la varianza en la puntuación de matemáticas ($F(4,162) = 7,995, p < .013$, con una R^2 ajustada = .144. Todas las variables (adaptabilidad, IE intrapersonal, compromiso y comunicación) también se mantuvieron como predictores significativos y positivos de la puntuación en matemáticas en el modelo final.

TABLA IV. Análisis de regresión lineal entre los componentes de IE, HHSS y la puntuación en matemáticas.

Variables	β	Error Típico	Beta	t	Sig	F	R² Ajustada
Modelo 1							
Constante	4.729	1.030		4.592	.000	6.878	.034
El-Adaptabilidad	.026	.010	.200	2.623	.010		
Modelo 2							
Constante	7.130	1.282		5.562	.000	8.165	.079
El-Adaptabilidad	.036	.010	.272	3.476	.001		
El-Intrapersonal	-.033	.011	-.236	-3.019	.003		
Modelo 3							
Constante	7.652	1.295		5.909	.000	6.951	0.97
El-Adaptabilidad	.044	.011	.333	4.012	.000		
El-Intrapersonal	-.031	.011	-.222	-2.852	.005		
SS-Participación	-.092	.045	-.165	-2.050	.042		
Modelo 4							
Constante	6.031	1.361		4.431	.000	7.995	.144
El-Adaptabilidad	.043	.011	.326	4.037	.000		
El-Intrapersonal	-.027	.011	-.197	-2.595	.010		
SS-Participación	-.179	.052	-.322	-3.466	.001		
SS-Comunicación	.192	.061	.275	3.159	.002		

En la Tabla 5 se muestran los resultados de los análisis de regresión para la puntuación en lengua catalana. En este caso, sólo se obtuvo un modelo. Como se observa, la adaptabilidad (IE) fue el único componente significativamente relacionado con la nota en catalán ($F(1,165) = 9,281, p < 0.003$), con una R^2 ajustada de 0.048. Esto significa que el modelo explicó el 4.8 % de la varianza de las puntuaciones de catalán de la muestra, o lo que es lo mismo, la puntuación de catalán predicha por los participantes aumentó 0.036 puntos por cada punto de adaptabilidad. En este caso,

en comparación con las correlaciones presentadas anteriormente, la adaptabilidad fue el único factor que se mantuvo significativamente asociado a la puntuación de catalán, ya que el resto de componentes de IE y todos los componentes de HHSS desaparecieron.

TABLA V. Análisis de regresión lineal entre los componentes de IE, HHSS y la puntuación de lengua.

Variabes	β	Error Típico	Beta	t	Sig	F	R² Ajustada
Modelo 1							
Constante	3.852	1.218		3.163	.002	9.281	.048
Adaptabilidad	.036	.012	.231	3.047	.003		

Discusión

El presente estudio proporciona recalca la relación existente entre IE y HHSS y rendimiento académico en una muestra de alumnos de educación primaria. El componente interpersonal y el de adaptabilidad de la IE, juntamente con las habilidades sociales de comunicación y cooperación han resultado ser los factores que tienen un mayor impacto sobre el rendimiento académico.

Estos resultados proporcionan evidencia que tanto la IE como las HHSS están relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes, una idea que está en línea con investigaciones previas (Gresham et al. 2000; Lane et al., 2004; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Qualter et al., 2012). El papel de la IE a la hora de predecir las puntuaciones de las competencias escolares se puede explicar por la capacidad de gestionar y controlar las emociones a la hora de realizar las tareas. Esto es, alumnos con niveles más altos de IE son capaces de regular mejor las emociones negativas propias del contexto escolar, como la ansiedad, el aburrimiento o la decepción. Por otro lado, tener unas habilidades sociales adecuadas, como una buena comunicación y cooperación es importante para desarrollar buenas interacciones en el entorno escolar, que a su vez, repercuten también a un mejor rendimiento académico.

En nuestro estudio, la IE general se relacionó con la competencia lingüística pero no con la matemática, resultado que coincide con el de Petrides et al. (2004). Esto se puede atribuir al contenido que se aprende, ya que las asignaturas relacionadas con las humanidades suelen estar más cargadas emocionalmente que las del ámbito científico, como las matemáticas.

Referente a los componentes específicos, el hecho de que la adaptabilidad y el factor interpersonal se hubiesen erigido como los componentes de la IE más relacionados con el rendimiento no es sorprendente. El componente interpersonal está relacionado con la conciencia social y, por tanto, estudiantes que puntúan alto en este componente son buenos escuchando y son capaces de entender y apreciar los sentimientos de los otros (BarOn y Parker, 2000). En consecuencia, un alumno con buenas habilidades interpersonales participa en relaciones sociales satisfactorias, que a su vez, facilita un buen clima de aula para el aprendizaje. Por otro lado, el componente de adaptabilidad se define como la habilidad de saber gestionar el cambio. Así pues, se estima que los estudiantes con puntuaciones altas en este componente son buenos a la hora de encontrar soluciones a los problemas que se encuentran y las dificultades que experimentan.

En cuanto a las HHSS, la comunicación y la cooperación fueron los componentes que destacaron como más relevantes para el rendimiento. Una correcta comunicación es esencial para una buena colaboración académica. Los estudiantes que tienen buenas habilidades comunicativas pueden discutir e intercambiar ideas de forma efectiva con sus profesores/as y compañeros/as, que es una de las bases del proceso de aprendizaje. La cooperación, a su vez, implica saber trabajar en grupo, participar y saber formar parte en un equipo, tener habilidades para resolver conflictos y valorar las tareas de los demás. Hoy en día que un buen desarrollo en la escuela no solo implica desenvolverse bien en tareas individuales sino también en entornos de colaboración (metodologías por proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc.), parece obvio que las habilidades de cooperación se convierten en básicas dentro del contexto escolar.

Inteligencia Emocional

Centrándonos en cada asignatura en concreto, hemos visto que la adaptabilidad ha destacado como el componente de la IE más relacionado con la nota de lengua. En términos prácticos, la adaptabilidad se define como prueba de realidad, flexibilidad, y resolución de problemas (BarOn y Parker, 2000). Así pues, tiene sentido que, durante la lectura del texto del ejercicio de comprensión, los alumnos usen sobre todo esta habilidad para ir siguiendo adecuadamente el transcurso de la historia, utilizando estrategias para ir validando regularmente si están entendiendo o no qué está pasando, y por consiguiente, continuar leyendo o volver atrás para releer otra vez alguno de los párrafos. Además, este componente de adaptabilidad y su asociada flexibilidad también permite a los alumnos ponerse en los zapatos de los protagonistas y empatizar con ellos, pudiendo así contestar correctamente a las preguntas sobre sentimientos y/o emociones (*¿Qué intención tenía...? ¿El señor Hoppy se sintió satisfecho cuando...?*) así como preguntas de carácter más implícito, cuyas respuestas no se encuentran directamente en el texto. Por lo que hace al ejercicio de expresión escrita, la adaptabilidad puede ayudar también a tener en cuenta las características del receptor del texto y por consiguiente, adaptar el registro a éste.

El hecho de que los componentes interpersonal e intrapersonal de la IE no predijeran significativamente las nota de lengua puede parecer en un primer momento contradictorio, ya que esta materia requiere constante interacción con los demás y la habilidad de entender y expresar ideas y sentimientos. Una posible explicación según Jordan et al. (2010) es que a la edad de la muestra (8-10 años), el currículo lingüístico incluye muchos contenidos que no se basan en las habilidades inter y intrapersonales, sino en contenidos más analíticos como la ortografía, los signos de puntuación y la gramática.

En el caso de matemáticas, la adaptabilidad y el componente intrapersonal (de forma negativa) fueron los componentes de la IE más relacionados con su puntuación. En el contexto matemático, la adaptabilidad se podría describir como la capacidad de los alumnos de adaptarse para poder abordar la novedad o los cambios en las tareas matemáticas: modificar la manera de plantear un problema, las formas de resolverlo o calmar sus emociones negativas frente a él (reduciendo la ansiedad y/o la frustración). Además, la naturaleza de las matemáticas

implica que los alumnos tengan que aprender y aplicar constantemente nuevos conocimientos en una gran variedad de temas y contextos (Collie y Martín, 2017).

La adaptabilidad se ha erigido como el mayor predictor de las puntuaciones en ambas competencias: la lingüística y la matemática. En este sentido, nuestros resultados están en línea con los de Brouzos et al. (2014) y los de Hogan et al. (2010), en los que también identificaron la adaptabilidad como el factor de la IE más importante para el rendimiento académico.

La puntuación del componente intrapersonal de la IE se asoció negativamente al rendimiento de matemáticas de los alumnos. El factor intrapersonal implica el conocimiento y la identificación de los propios sentimientos (BarOn y Parker, 2000). En la asignatura de matemáticas, la cual es una materia que requiere mucha concentración y atención, puede ser beneficioso no pensar demasiado en los propios sentimientos y anclarse en ellos. Además, los alumnos que tienen bajos niveles del factor intrapersonal, normalmente son más reservados y suelen centrar sus recursos cognitivos en la tarea en vez de dar vueltas a sus sentimientos y emociones, que a veces es motivo de distracción.

Habilidades Sociales

Centrándonos en las habilidades sociales, la implicación y la comunicación fueron los componentes más asociados a las puntuaciones de matemáticas, aunque la primera de forma negativa. Estos resultados coinciden con investigaciones previas (Ackerman et al., 2001; Furnham et al., 1998).

Según Gresham et al. (2000), la implicación incluye facetas relacionadas con la interacción social, como participar en actividades en progreso e invitar a otros a unirse, iniciar conversaciones, hacer amigos, e interactuar adecuadamente con los demás. A partir de esta definición, se deduce que la implicación está estrechamente relacionada con la extraversión. Así, la relación negativa entre implicación y rendimiento matemático podría deberse a que los estudiantes menos implicados, pasan menos tiempo socializando y más tiempo centrados en sus tareas. Además, según Chamorro-Premuzic y Furnham (2003) un nivel más bajo de implicación (social) puede llegar a entenderse como una ventaja cuando los alumnos

tienen que proporcionar una respuesta convergente (como pasa en matemáticas) más que una de tipo divergente (como en lengua).

Referente a la comunicación, los alumnos que tienen buenas habilidades comunicativas pueden explicar adecuadamente sus respuestas y resultados, presentar estrategias alternativas para solucionar problemas, son receptivos cuando los demás explican sus puntos de vista y respetan los turnos cuando hablan. Asimismo, cuando los estudiantes debaten entre ellos y consideran otros puntos de vista sobre los distintos conceptos y los procesos ligados a su resolución, están consolidando su conocimiento e internalizando de una forma más significativa los contenidos trabajados.

Estudios futuros, limitaciones e implicaciones

A pesar de encontrar relaciones interesantes entre IE y HHSS y rendimiento académico, éstas fueron bastante débiles. El hecho de que estudios previos realizados con alumnos de secundaria y universidad encontraran asociaciones más fuertes entre IE y rendimiento (Mayer y Cobb, 2000; Parker et al., 2004a,b; Petrides et al., 2004) puede explicarse por el desarrollo de la IE. La inteligencia emocional se desarrolla con la edad y la experiencia, de manera que las bajas puntuaciones y la ausencia de relaciones encontradas comparado con investigaciones previas se puede explicar por este hecho: la inmadurez de las competencias emocionales y la necesidad de desarrollarlas con la experiencia (Zins y Elias, 2007). Además, la ausencia de correlaciones significativas entre el rendimiento académico y las puntuaciones totales de IE y HHSS del presente estudio se pueden explicar por una mezcla de relaciones positivas y negativas observadas entre el rendimiento y las diferentes subescalas y dimensiones de los constructos. Finalmente, el hecho de encontrar correlaciones tan bajas también podría ser debido porque tanto la IE como las HHSS actúan como moderadores del rendimiento en vez de tener un efecto directo sobre él. De la misma manera, las características de personalidad no se tuvieron en consideración, cosa que hubiera sido interesante, ya que muchos autores defienden que la inteligencia y la personalidad son mejores predictores del éxito académico que la competencias socio-emocionales (p. ej. Barchard y Christensen, 2007). Otra variable que podría ser analizada en futuros estudios es la relación

alumno-maestro. Diferentes investigaciones muestran que este tipo de relaciones, así como la vertiente afectiva de éstas, son importantes a la hora de comprender el éxito escolar (Pasta et al., 2013) y el desarrollo de las competencias socioemocionales (Franco et al., 2017). Investigaciones futuras debería tener en cuenta estas variables a la hora de estudiar la relación entre IE y HHSS con el rendimiento académico, para tener una perspectiva más completa y comprensiva de su influencia.

Aunque los resultados son prometedores, hay algunas limitaciones metodológicas que se tendrían que tener en cuenta a la hora de interpretarlos. Primero, la inteligencia emocional y las habilidades sociales de los participantes fueron evaluadas con auto-informes. Algunos autores argumentan que el uso de este tipo de instrumentos no es adecuado en niños y niñas porque intentan mostrarse de forma más deseada a la real (Matthews et al., 2007). Otra limitación es la muestra, concretamente las características de ésta. Hubiera sido interesante disponer de una muestra más grande que representara el alumnado de diversas edades y cursos. Esto hubiera permitido observar patrones de desarrollo y tendencias evolutivas en estas relaciones encontradas. No obstante, ahora que se han obtenido estos resultados preliminares acerca de la capacidad predictora de las HHSS y la IE por un lado y rendimiento académico por el otro, futuras investigaciones podrían construir y probar un hipotético modelo causal.

Los resultados del presente estudio pueden tener una serie de implicaciones prácticas. Primero, la necesidad de llevar a cabo una educación comprensiva en las escuelas, que tenga en cuenta la promoción no solo de la parte académica de los individuos sino también las competencias socioemocionales. Por esta razón, mejorando la inteligencia emocional de los profesores debería ser un elemento fundamental. Así pues, programas de formación del profesorado en las universidades y centros de formación superior deberían empezar a incluir elementos de la inteligencia emocional en sus currículums, así como ofrecer actividades y formación continuada a los docentes en activo para ayudarles a desarrollar estas competencias. En cuanto a las HHSS, también pueden ser aprendidas o enriquecidas en el contexto escolar, a partir de experiencias de aprendizaje adecuadas (García-Sáiz y Gil, 1995). Esto prevendría los comportamientos problemáticos y ciertas conductas disruptivas entre el alumnado, además de ayudar a mejorar las relaciones sociales y por tanto, promovería también un mejor rendimiento

académico. Finalmente, con las nuevas metodologías de trabajo del sistema educativo, en las que se enfatiza las habilidades de los alumnos a expresarse y tener un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy importante que los estudiantes adquieran buenas habilidades comunicativas e interpersonales. De hecho, hoy en día las actividades en grupo y el hecho de saber trabajar en equipo, no solo se usa como método de aprendizaje sino también como elemento de evaluación. Así, gestionar adecuadamente las relaciones sociales y los conflictos interpersonales dentro de un grupo se convierten en habilidades muy importantes y deben promoverse dentro del aula.

Conclusión

El presente estudio ha encontrado relaciones entre aspectos específicos de la IE y las HHSS y el rendimiento académico. Concretamente, los resultados muestran que en lengua (Catalán) la adaptabilidad es el factor emocional más importante, mientras que en matemáticas, a parte de la adaptabilidad, la competencia intrapersonal (de forma negativa) también es clave, juntamente con las habilidades sociales de comunicación y cooperación.

Esta investigación contribuye a la literatura existente sobre la IE y las HHSS en el contexto escolar de distintas formas. Primero, es el primer estudio que, según nuestro conocimiento, no solo centra su atención en la posible influencia de la IE y las HHSS en el rendimiento de forma general, sino que determina el papel de cada uno de los componentes específicos de la IE y las HHSS dentro de esta relación. En segundo lugar, hemos observado que diversos componentes de la IE y las HHSS, en más o menos medida, están relacionados con el éxito académico, resaltando la importancia de las competencias socioemocionales en el contexto escolar. Finalmente, nuestro estudio es de los pocos que ha estudiado la relación entre la IE y las HHSS con rendimiento en alumnos de educación primaria, confirmando que las relaciones encontradas en estudiantes mayores (de secundaria y universitarios) ya están presentes desde edades muy tempranas.

Resumiendo, el presente estudio sugiere que aquellos alumnos que disponen de ciertas habilidades socioemocionales se benefician de un mejor rendimiento escolar, y por tanto, los centros educativos deberían

promover estos factores y habilidades entre sus alumnos para ayudarles a llegar a su máximo potencial personal, académico y social.

Referencias

- Ackerman, P. L., Bowen, K. R., Beier, M. E., y Kanfer, R. (2001). Determinants of individual differences and gender differences in knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 797.
- Akbaribooreng, M., Hosseini, S. M., Zangouei, A. A., y Ramroodi, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), 75.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., y Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665.
- Asle-Fatahi, B., y Najarpour-Ostadi, S. (2014). An examination of the relationship of emotional intelligence and self-esteem to social skills. *Quarterly Journal of Education y Research*, 6(23), 123-136.
- Austin, E., Saklofske, D., Huang, S., y McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: Technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Barchard, K. A., y Christensen, M. M. (2007). Dimensionality and higher-order factor structure of self-reported emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 42(6), 971-985.
- Bermejo, R., Ferrándiz, M., Ferrando, M., Prieto, D., y Sáinz, M. (2018). EQ-i: YV. *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: Versión Para Jóvenes; TEA Ediciones: Madrid, Spain*.

- Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimattheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(2), 83-99.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science, 11*(4), 302-306.
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European journal of Personality, 17*(3), 237-250.
- Collie, R. J., y Martin, A. J. (2017). Students' adaptability in mathematics: Examining self-reports and teachers' reports and links with engagement and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 355-366
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., y Wich-mann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*(464).
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143.
- DiPerna, J. C., y Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review, 31*(3), 293-297.
- Eastabrook, J. M., Duncan, A., y Eldridge, B. (2005, June). Academic success in elementary school: Does EI matter? Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Eisenberg, N., Valiente, C., y Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early education and development, 21*(5), 681-698.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa, 6*(2), 1-17.
- Faul, F.; Erdfelder, E.; Lang, A.; Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavioral Research Methods, 39*, 175-191.
- Fernandez, R., Salamonson, Y., y Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated

- graduate entry nursing students. *Journal of clinical nursing*, 21(23-24), 3485-3492.
- Franco, M. D. G., Beja, M. J., Candeias, A., y Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1376.
- Furnham, A., Forde, L., y Cotter, T. (1998). Personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 24(2), 187-192.
- García-Sáiz, M., y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. In Gil, F., León, J., Jarana, L. (Eds.). *Habilidades sociales y Salud* (pp. 47-58). Madrid: Pirámide.
- Gresham, F. M., Dolstra, L., Lambros, K. M., McGlaughlin, V., y Lane, K. L. (2000). Teacher expected model behavior profiles: Changes over time. Paper presented at Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders. Scottsdale, AZ.
- Gresham, F. M., y Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. NCS Pearson.
- Hen, M., y Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Hogan, M. J., Parker, J. D., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., y Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41.
- Jordan, J. A., McRorie, M., y Ewing, C. (2010). Gender differences in the role of emotional intelligence during the primary-secondary school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 37-47.
- Keefer, K. V., Parker, J. D., y Wood, L. M. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes: Using latent profile analysis to identify students at risk for degree noncompletion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 402-413.
- Landis, J., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lane, K. L., Pierson, M. R., Stang, K. K. y Carter, E. W. (2010). Teacher expectations of student's classroom behavior. *Remedial and Special Education*, 10(3) 163-174.

- Lane, K. L., Givner, C. C. y Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social Skills necessary for success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- Lane, K. L., Wehby, J. H. y Cooley, C. (2006). Teacher Expectations of Students' Classroom Behavior Across the Grade Span: Which Social Skills Are Necessary for Success?. *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Livingstone, H. A., y Day, A. L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological measurement*, 65(5), 757-779.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., y Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: The role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research y Development*, 36(2), 343-357.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2007). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. MIT Press: Cambridge, MA, USA.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mudarra, M. J., y Garcia-Salguero, B. I. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 114-133.
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... y Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.

- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Pasta, T., Mendola, M., Longobardi, C., Prino, L. E., y Gastaldi, F. G. (2013). Estilo atribucional de niños con o sin Dificultad Específica de Aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 649-664.
- Perera, H. N. (2016). The role of trait emotional intelligence in academic performance: theoretical overview and empirical update. *The Journal of psychology*, 150(2), 229-251.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., y Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79-95.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., y Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Rocha, A. (2016). Compreensão e regulação das emoções: suas relações com a eficácia na interação social em criança.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional

- intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35(4), 461-473.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Hine, D. W. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems. *Addiction Research y Theory*, 19, 260-265.
- Silva, E. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM* (Doctoral dissertation).
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., y Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology*, 100(1), 67.
- Walker, H. M., y Severson, H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders*, 177-194.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-482.
- Wentzel, K. R., Donlan, A., y Morrison, D. (2012). Peer relationships and social motivational processes. In A. Ryan, y G. Ladd (Eds.). *Peer relationships and adjustment at school*. (pp. 79-108). Charlotte. NC: Information Age.
- Zins, J. E., y Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.

Información de contacto: Georgina Perpiñà Martí. Universitat de Girona, Departamento de Psicología. Plaça Sant Domènec, 3, 17004 Girona. E-mail: georgina.perpinya@udg.edu

La falta de influencia del tamaño de la clase sobre el rendimiento académico de los estudiantes: evidencia empírica para Andalucía¹

The lack of influence of class size on students' academic performance: empirical evidence for Andalusia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-516

Luis Alejandro López-Agudo
Oscar David Marcenaro-Gutiérrez

Universidad de Málaga

Resumen

El tamaño de la clase ha sido y continúa siendo un foco del debate educativo en España. La mayoría de la literatura indica que existe una influencia negativa de las aulas sobrepobladas sobre el rendimiento académico de los estudiantes, lo que ha aumentado la creencia de que un tamaño de clase reducido favorecería el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, la endogeneidad que presenta el tamaño de clase ha evitado que gran parte de los estudios –la mayoría correlacionales– obtengan su influencia real. En consecuencia, pretendemos resolver este problema mediante el uso de un procedimiento de regresión discontinua difusa (una combinación de regresión discontinua y variables instrumentales) usando como instrumento el tamaño de clase que los colegios deberían haber fijado si hubieran seguido la legislación educativa. Esta cuestión se ha estudiado para la región más poblada de España, esto es, Andalucía, usando datos censales para

¹ Agradecimientos y financiación: Los datos utilizados en esta investigación han sido proporcionados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Este trabajo ha sido apoyado parcialmente por el Ministerio de Ciencia e Innovación bajo el proyecto de investigación PID2020-119471RB-I00, así como por el fondo FEDER bajo el proyecto de investigación PY20_00228 (Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades, Junta de Andalucía).

estudiantes de educación primaria y secundaria, proporcionados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) para los cursos académicos 2011/12 y 2012/13. Nuestros resultados muestran que el tamaño de clase no influye en las calificaciones (en lectura y matemáticas) de los estudiantes de primaria y secundaria, y que las características de los estudiantes que componen la clase serían más importantes.

Palabras clave: tamaño de clase, rendimiento académico, regresión discontinua difusa, variables instrumentales, educación primaria, educación secundaria.

Abstract

Class size has been and continues to be a focus of the Spanish education debate. Most of the literature points towards the negative influence that overcrowded classes may have on students' academic performance, which has increased the belief that a reduced class size may be better for students' learning. However, the endogeneity that class size presents has prevented a great part of the research works – which are mostly correlational – to grasp its actual influence. Because of that, we intend to solve this issue by the use of a fuzzy regression discontinuity approach (a combination of regression discontinuity and instrumental variables) using as instrument the class size which schools should have set if they had followed the education legislation. This issue has been analysed for the most populated Spanish region, i.e. Andalusia, using census data for primary and secondary education students, provided by the Andalusian Agency of Education Assessment (AGAEVE) for the academic years 2011/12 and 2012/13. Our results show that class size does not influence students' administrative scores (in mathematics and reading) in primary and secondary education and that the characteristics of the students in the class may be more important.

Keywords: class size, academic performance, fuzzy regression discontinuity, instrumental variables, primary education, secondary education.

I. Introducción

Existe un debate mundial sobre la influencia que puede tener el tamaño de la clase en el rendimiento académico de los estudiantes. La mayor parte de esta literatura parece indicar que una reducción en el tamaño

de la clase afecta positivamente a los resultados académicos de los estudiantes (Argaw y Puhani, 2018; Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan y Yoshikawa, 2017; Dolton y Marcenaro-Gutierrez, 2011; Goldstein, Yang, Omar, Turner y Thompson, 2000; Hanushek, 2002; Krueger, 2003; Shin y Young, 2009; Uttl, Bell y Banks, 2018, entre otros). A pesar de su relevancia, esta cuestión ha sido poco estudiada para España y, entre los pocos ejemplos disponibles, solo existe evidencia correlacional (como por ejemplo en Anghel y Cabrales, 2014). No obstante, a pesar de la falta de un cuerpo sólido de investigación empírica sobre el impacto del tamaño de la clase en España, se han implementado algunas políticas educativas para cambiar este límite. En particular, para la educación primaria y secundaria, hasta el curso 2011/12 el tamaño de la clase se fijó en 25 y 30 estudiantes (respectivamente) pero, en el siguiente curso académico, se incrementó en un 20% y se redujo nuevamente a 25 y 30 estudiantes en 2016.

En este contexto de cambios “arbitrarios” en el tamaño de las clases, la prensa española ha alertado sobre los problemas de las aulas sobrepobladas en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, pues una elevada cantidad de estudiantes puede incrementar las interrupciones y el tiempo del profesorado para realizar tareas como calificar deberes o exámenes, reduciendo también el tiempo de aprendizaje que tienen los estudiantes². Adicionalmente, disminuir el número de estudiantes por aula puede suponer un aumento en el número de grupos, lo que podría traducirse en la contratación de más docentes y, por tanto, mayores gastos presupuestarios destinados a los sueldos de estos docentes. Por ejemplo, siguiendo el MECD (2018), el profesorado de educación secundaria en España recibe 61.543\$ (PPA) como salario máximo, que es un 7,4% más que la OCDE y un 7,8% más que la UE22. Por tanto, en este contexto, la decisión de reducir el tamaño de las clases en España no debería ser arbitraria, sino que debería estar basada en una contrastación empírica sólida.

En concreto, esta investigación analiza la influencia del tamaño de la clase sobre el rendimiento de los estudiantes de la región española más poblada (Andalucía, con un total de 8,4 millones de personas en 2018) que, además, es una de las regiones españolas con peor desempeño en las

² Esto es discutido en el siguiente artículo del periódico español “El País”: https://elpais.com/sociedad/2019/06/18/actualidad/1560868415_851675.html

pruebas internacionales de evaluación a gran escala. En el caso de PISA³ 2015 (OCDE, 2016), los estudiantes andaluces obtuvieron 479 puntos en lectura (a diferencia de los estudiantes españoles, que obtuvieron 496 puntos y 487 los de la OCDE), 466 en matemáticas (frente a 486 de España y 478 los de la OCDE) y 473 en ciencia (493 para España y 488 los de la OCDE). Además, Andalucía también presenta un alto porcentaje de estudiantes repetidores en PISA 2015 (38%), mientras que esta cifra fue del 31% para España y del 13% para la OCDE (OCDE, 2016). Esta situación se ha mantenido similar en PISA 2018 (MECD, 2019, 2020).

Este trabajo de investigación es novedoso ya que es la primera vez que se analiza la influencia del tamaño de la clase en el rendimiento académico de los estudiantes en España utilizando datos censales, junto con una metodología (regresión discontinua difusa) que nos permite acercarnos lo más posible a una influencia causal. En particular, la pregunta de investigación que queremos responder es:

¿Influye el tamaño de la clase en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria y secundaria en Andalucía?

El resto del artículo está estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, presentamos una breve revisión de la literatura, seguida de una descripción de los datos y la metodología empleada, los resultados, su discusión y conclusiones.

2. Revisión de la literatura

Según la literatura previa, el experimento educativo más famoso que estudió la influencia del tamaño de la clase sobre el rendimiento académico de los estudiantes fue el proyecto *Tennessee Student Teacher Achievement Ratio* (STAR). Numerosos autores, como Mosteller (1995) y Finn y Achilles (1999), analizaron sus resultados y destacaron que la reducción del tamaño de las clases era positiva para el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria, siendo aún más efectivo para los estudiantes pobres. Ehrenberg, Brewer, Gamoran y Willms (2001) analizaron este proyecto e indicaron que, aunque tenía validez interna, no tenía validez externa, ya que los resultados se aplicaban solo a los estudiantes participantes en el experimento, siendo

³ PISA significa “*Programme for International Student Assessment*”.

las características de estos estudiantes diferentes de las presentadas por la población de estudiantes de Tennessee. Además, indicaron que la reducción del tamaño de las clases podría estar condicionada por la capacidad de los colegios para crear más clases.

Esta influencia positiva de la reducción del tamaño de la clase en el rendimiento académico de los estudiantes también fue resaltada por autores como Jepsen y Rivkin (2009), quienes analizaron un experimento destinado a estudiar la influencia del tamaño de la clase en el rendimiento académico de los estudiantes en la educación primaria en California, encontrando que una reducción del tamaño era positivo para el rendimiento académico en lectura y matemáticas. De manera similar, Breton (2014) encontró, para los estudiantes colombianos de cuarto grado en TIMSS⁴ 2007, que una reducción de 53 a 20 estudiantes por clase aumentaba el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas en 0,80 desviaciones estándar. Francis y Barnett (2019) también analizaron este tema para los estudiantes de preescolar en Chicago, encontrando que una reducción de 5 estudiantes por clase hasta un total de 15 estudiantes elevó las puntuaciones cognitivas en lectura de los estudiantes en 0,2 desviaciones estándar. De hecho, algunos trabajos como Whitmore (2014) indicaron que un tamaño de clase reducido era necesario para obtener mejores resultados de los estudiantes, aunque esta influencia positiva se redujo para los grados más altos. Zyngier (2014) analizó 112 trabajos de investigación y también indicó que la influencia positiva de la reducción del tamaño de la clase en los resultados académicos de los estudiantes puede ser más relevante en los primeros grados, e incluso mayor para los estudiantes de entornos socioeconómicos desaventajados. Por el contrario, Etim, Etim y Blizard (2020) analizaron la influencia del tamaño de la clase en los estudiantes de primaria y secundaria en Carolina del Norte, encontrando que la influencia de un tamaño de clase más grande era negativa en la educación primaria, pero positiva en la educación secundaria.

Algunos meta-análisis también han estudiado este tema. Por ejemplo, Goldstein et al. (2000) se centró en 9 trabajos de investigación que utilizaron análisis multinivel y encontraron una reducción del rendimiento académico de los estudiantes en 0,02 desviaciones estándar por cada estudiante adicional en la clase. De forma similar, Finn, Pannozzo y

⁴ TIMSS significa “*Trends in International Mathematics and Science Study*”.

Achilles (2003) realizaron una revisión de la literatura sobre el tamaño de la clase y encontraron que un tamaño reducido de ésta se asoció con una mayor participación de los estudiantes, que también se asoció con su rendimiento académico. Shin y Young (2009) realizaron un meta-análisis de 17 estudios para los Estados Unidos y encontraron que las clases pequeñas presentaban resultados académicos de 0,20 desviaciones estándar más altos que los de las clases más grandes. En una línea similar, Bowne et al. (2017) analizaron 38 estudios sobre la influencia del tamaño de las clases para los estudiantes de primera infancia en Estados Unidos, encontrando una influencia positiva de un tamaño de clase más bajo que varió de 0,22 a 0,10 desviaciones estándar hasta los 15 estudiantes por clase, siendo esta influencia nula para clases más grandes. Filges, Sonne-Schmidt, y Nielsen (2018) realizaron un meta-análisis de 127 estudios para 41 países, para estudiantes desde guardería hasta el doceavo grado, encontrando una influencia positiva pero pequeña de la reducción del tamaño de la clase sobre el rendimiento en lectura de los estudiantes, pero sin influencia para las matemáticas. Además, Uttl et al. (2018) realizó un meta-análisis utilizando más de 100 estudios, encontrando que un tamaño de clase reducido era positivo para el rendimiento académico de los estudiantes hasta 20 estudiantes por clase, disminuyendo esta influencia de 20 a 30 estudiantes por clase.

Por otro lado, algunos trabajos de investigación han indicado que “reducir el tamaño de la clase no es, por sí sola, una herramienta política suficiente para mejorar el desempeño de los sistemas educativos, y es una medida menos eficiente que aumentar la calidad de la enseñanza” (OCDE, 2012, p.1). Chingos y Whitehurst (2011) también apoyaron este argumento, encontrando que la mayoría de los estudios existentes sobre el tamaño de las clases, a pesar de su gran cantidad, no logran tener la calidad suficiente para ser la base de políticas educativas. Esto también fue apoyado por Hanushek (2011), quien indicó que la calidad del profesorado parece ser más importante que el tamaño de la clase. Li y Konstantopoulos (2017) utilizaron datos de TIMSS 2011 para estudiantes de cuarto grado en 14 países europeos, y también encontraron que el tamaño de la clase puede no tener una influencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes (con la excepción de Eslovaquia), indicando que la dinámica del aula, la instrucción y las prácticas pueden ser relevantes para explicar el desempeño académico, pero que no pudieron ser controladas en el modelo, pues estas variables

no se incluyeron en la base de datos. Leuven y Løkken (2017) analizaron la influencia del tamaño de la clase para los estudiantes de primer a noveno grado en Noruega, y también encontraron que el tamaño de la clase puede no ser relevante para explicar su rendimiento académico. De manera similar, Köhler (2020) analizó este tema para estudiantes sudafricanos de doceavo grado, encontrando una influencia nula del tamaño de la clase en el rendimiento académico, lo que indica que otras características como las de los docentes o la funcionalidad escolar podrían ser más relevantes.

Por lo tanto, la mayoría de los estudios parecen fallar en obtener una influencia causal del tamaño de la clase sobre el rendimiento académico de los estudiantes debido a la endogeneidad y problemas de omisión de variables. Algunos trabajos de investigación que lo han logrado con éxito son, por ejemplo, Akerhielm (1995), quien empleó un enfoque de variables instrumentales, utilizando el tamaño promedio de la clase para una materia en particular y la cantidad de estudiantes de octavo grado en Estados Unidos como instrumentos. Encontró que la influencia del tamaño de la clase en el rendimiento académico de los estudiantes cambiaba de positiva (estimando con mínimos cuadrados ordinarios) a negativa (pero pequeña) o insignificante cuando se usaba una estimación con variables instrumentales. Otros trabajos de investigación como Angrist y Lavy (1999) se han acercado a esta relación causal, utilizando un enfoque de regresión discontinua difusa para estudiantes israelíes de cuarto y quinto grado, encontrando que un tamaño de clase reducido mejoraba su rendimiento académico. En este estudio seguimos un enfoque similar, pero para estudiantes españoles de cuarto y octavo grado, usando las observaciones de los estudiantes en lugar de las observaciones de la clase. Estos autores revisaron su análisis en Angrist, Lavy, Leder-Luis y Shany (2019), utilizando datos de estudiantes israelíes de quinto grado, para el período 2002-2011, y no encontraron ninguna evidencia de que el tamaño de la clase influyera en el rendimiento académico de los estudiantes. Shen y Konstantopoulos (2019) también emplearon un enfoque de regresión discontinua difusa en los datos de TIMSS 2003, 2007 y 2011 para analizar la influencia del tamaño de la clase sobre el rendimiento de los estudiantes de octavo grado en Hungría, Lituania, Rumania y Eslovenia, encontrando que una reducción de 1 estudiante por clase en Rumania se asoció positivamente con un aumento de 0,05 desviaciones estándar en las puntuaciones de matemáticas y ciencias,

y 0,03 desviaciones estándar en las puntuaciones de ciencias para Lituania; sin embargo, el tamaño de la clase no influyó en el rendimiento académico de los estudiantes en Hungría y Eslovenia.

Blatchford (2016) indicó que la comparación entre países en términos de tamaño de clase podría ser engañosa, debido a la baja validez externa de algunos trabajos de investigación, por lo que se debe prestar especial atención a la situación de cada país. Siguiendo esta lógica, el presente trabajo de investigación se centra en España y, en concreto, en Andalucía. Esto es particularmente relevante, teniendo en cuenta que la evidencia sobre la influencia del tamaño de la clase sobre el rendimiento académico de los estudiantes en España es bastante escasa, correlacional y lejos de ser concluyente. Por ejemplo, Wößmann y West (2006) encontraron una asociación positiva entre la reducción del tamaño de la clase y el rendimiento académico de los estudiantes españoles de octavo grado (utilizando datos de TIMSS 1995); sin embargo, emplearon como instrumento el tamaño promedio de la clase indicado por el/la director/a del colegio, por lo que podría estar sujeto a error. Otros autores como Mora, Escardíbul y Espasa (2010) analizaron una reforma de la política educativa, implementada en España entre 1992 y 2003, y su influencia sobre las tasas de abandono del grupo de edad de 18 a 24 años (a partir de datos del Ministerio de Educación español y un modelo logístico correlacional), encontrando que un tamaño de clase reducido disminuyó las tasas de abandono educativo en alrededor de 0,4% por estudiante en la clase. De manera similar, García-Pérez, Hidalgo-Hidalgo y Robles-Zurita (2014) emplearon un modelo de regresión *switching* y encontraron, para los estudiantes de 15 años que participaron en PISA 2009, que un tamaño reducido de clase se asoció positivamente con el rendimiento académico de los no repetidores en matemáticas (en 0,008 desviaciones estándar por cada estudiante menos en la clase) pero con rendimientos decrecientes. Por el contrario, Anghel y Cabrales (2014) analizaron un censo de estudiantes de sexto de primaria en el curso académico 2008/09 en Madrid, utilizando una regresión por mínimos cuadrados ordinarios y efectos fijos de colegio; indicaron que el tamaño de la clase no parecía influir sobre el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que concluyeron que las políticas centradas en éste podrían ser un desperdicio de recursos.

3. Datos y metodología

3.1. Datos

La base de datos censal empleada en el presente trabajo fue recopilada y proporcionada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE en adelante) con el objetivo de medir las competencias (o habilidades cognitivas) de los estudiantes en una evaluación denominada “prueba de evaluación diagnóstica”. Concretamente, esta evaluación pretende medir las competencias de los estudiantes en lengua española (lectura a partir de ahora) y matemáticas, siendo estas pruebas puntuadas por profesorado externo. Estas pruebas se desarrollaron utilizando preguntas que eran similares en su estructura y propósito a las empleadas por PISA para medir las competencias de los estudiantes⁵. Además, los estudiantes están vinculados a sus calificaciones (puntuaciones SENECA) que son las puntuaciones que obtuvieron en las materias de lectura y matemáticas en el colegio después de terminar el curso académico (calificadas por los docentes), es decir, miden el conocimiento de contenidos de los estudiantes; estas calificaciones se utilizarán como variable dependiente en el presente estudio. Además, esta evaluación diagnóstica contiene cuestionarios del estudiante, la familia, el/la tutor/a y el colegio (respondido por el/la directora/a), y también contiene información sobre el tamaño de cada clase dentro de cada colegio.

Los datos utilizados en esta investigación son los del curso académico 2012/13 para estudiantes de cuarto y octavo grado, junto con los datos de octavo grado para el curso académico 2011/12 (que usaremos para verificar la robustez de los resultados de educación secundaria)⁶. Estos dos cursos se utilizan porque el gobierno español aumentó en un 20% el límite de tamaño de la clase⁷ desde el límite inicial de 25 estudiantes para educación primaria (primero a sexto grado) y el límite de 30 estudiantes para educación secundaria (séptimo a décimo grado) en 2011/12 a 30 estudiantes en educación primaria y 36 estudiantes en educación

⁵ Algunos ejemplos de preguntas de este test cognitivo para PISA se pueden encontrar en <https://www.oecd.org/pisa/test/>.

⁶ Desafortunadamente, los datos de cuarto grado para el curso académico 2011/12 no se encuentran disponibles.

⁷ Esta modificación fue regulada en el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, que modificaba la legislación inicial del tamaño de la clase en BOE (2006, art. 157.1.a).

secundaria en 2012/13. En este conjunto de datos censales hay un total de 90.048 estudiantes en 2.482 colegios en cuarto grado en 2012/13, 86.626 estudiantes en 1.595 colegios en octavo grado en 2012/13 y 88.277 estudiantes en 1.609 colegios en octavo grado en 2011/12.

3.2. Metodología

Primero, con el objetivo de desarrollar la metodología de regresión discontinua difusa, necesitamos verificar algunas características de nuestros datos:

3.2.1. Contraste de variación exógena

Como se indicó anteriormente, la legislación educativa indicó que los colegios debían alcanzar un máximo de 30 estudiantes por clase en educación primaria y 36 en educación secundaria en el curso 2012/13 (30 estudiantes por clase en educación secundaria en el curso 2011/12). Esta legislación se estableció de manera exógena, pero los/as directores/as de los colegios podían decidir seguirla o no en función de algunas variables condicionales, por lo que no es tan exógena como debería ser (en nuestros datos, solo el 38,18% de las clases en cuarto grado y el 17% en octavo grado⁸ en 2012/13 la siguió estrictamente)⁹. Éste es el principal problema que nos hace utilizar un enfoque de regresión discontinua difusa (que combina la regresión discontinua con variables instrumentales) en lugar de utilizar directamente una metodología de regresión discontinua nítida, como explicaremos a continuación.

3.2.2. Contraste de discontinuidad en las covariables

Con el fin de seleccionar la muestra para nuestra estrategia de regresión

⁸ Esta cifra es del 18% de las clases para octavo grado en 2011/12.

⁹ Esta tendencia todavía continúa. Por ejemplo, como se indica en el siguiente informe de prensa (https://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-mas-mitad-colegios-andaluces-supera-ratio-maxima-alumnos-profesor-201703201406_noticia.html), cerca del 59,3% de los colegios Andaluces tenían tamaños de clase con un mayor número de estudiantes que el límite de tamaño de clase en 2017.

discontinua difusa, obtuvimos el número total de estudiantes que asistían a cuarto y octavo grado en cada colegio y curso académico (lo que llamamos el “tamaño del colegio”). Luego, siguiendo a Angrist y Lavy (1999), tomamos aquellos colegios que tenían un tamaño de colegio de ± 5 estudiantes alrededor de la cifra límite que fijaba la legislación de tamaño de clase para ese curso académico. Por ejemplo, en 2012/13 la legislación sobre el tamaño de las clases para la educación primaria (y para educación secundaria en 2011/12) indicó un máximo de 30 estudiantes por clase, por lo que mantuvimos los colegios que tenían de 26 a 35 estudiantes, 56 a 65, 86 a 95, 116 a 125, 146 a 155 y 176 a 185 estudiantes¹⁰.

Los principales estadísticos descriptivos se presentan en la Tabla A1 (Anexo) para cada grado y curso académico, junto con un contraste de diferencia de medias entre la población y la muestra analizada. En estos estadísticos podemos apreciar algunas diferencias significativas entre ambas en cuanto a las características socioeconómicas de los estudiantes y la financiación escolar, con un mayor número de diferencias para octavo grado en ambos cursos académicos (muy probablemente debido al menor porcentaje de clases que siguieron la legislación de tamaño de las clases). Por lo tanto, esto puede ser el resultado, nuevamente, de una decisión no aleatoria de los colegios sobre el tamaño de su clase, por lo que se incluirán variables de control del estatus socioeconómico¹¹ de los estudiantes y la financiación escolar a nuestras estimaciones para capturar estas diferencias.

3.2.3. Contraste de continuidad de la densidad y del instrumento del tamaño de clase

A continuación, describimos la creación de un instrumento de tamaño de clase que intentará resolver la anteriormente descrita posible asignación no aleatoria de estudiantes a las clases. En este caso, el instrumento

¹⁰ Para los estudiantes de octavo grado en 2012/13, como el límite de tamaño de la clase era de 36 estudiantes por clase, estas cifras son de 32 a 41 estudiantes, 68 a 77, 104 a 113, 140 a 149, 176 a 185 y 212 a 221 estudiantes.

¹¹ Concretamente, se ha empleado un índice de estatus socioeconómico que fue creado por AGAEVE utilizando el nivel más alto de educación de los progenitores, la ocupación más alta de los progenitores, el número de libros en el hogar y el nivel de recursos del hogar. Se estandarizó para que tuviese una media de 0 y una desviación estándar de 1.

propuesto es el tamaño de clase que los colegios deberían haber establecido cuando su tamaño de colegio alcanzó el límite de tamaño indicado por la ley, distribuyendo así al azar a los estudiantes en clases de igual tamaño. Para obtener este instrumento, seguimos a Angrist y Lavy (1999) y calculamos:

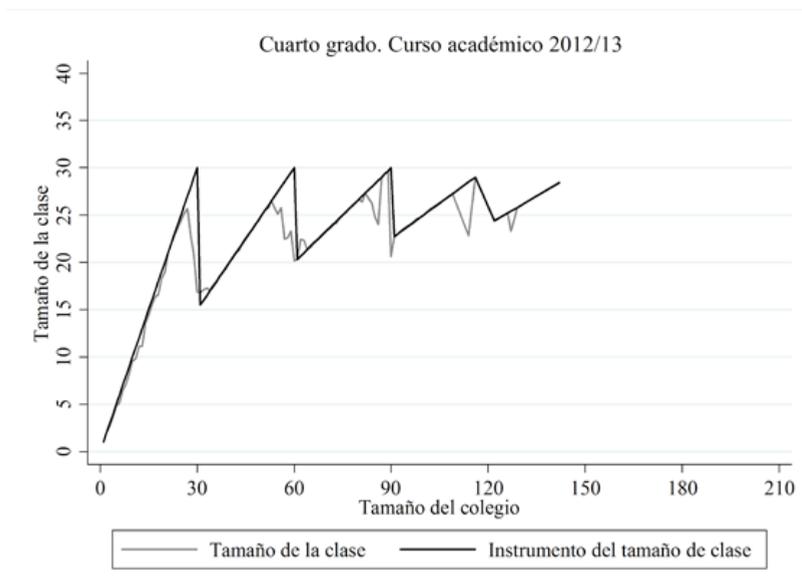
$$CSI_{jt} = \frac{SS_{jt}}{\text{Int}\left(\frac{SS_{jt} - 1}{CSL_t}\right) + 1} \quad (1)$$

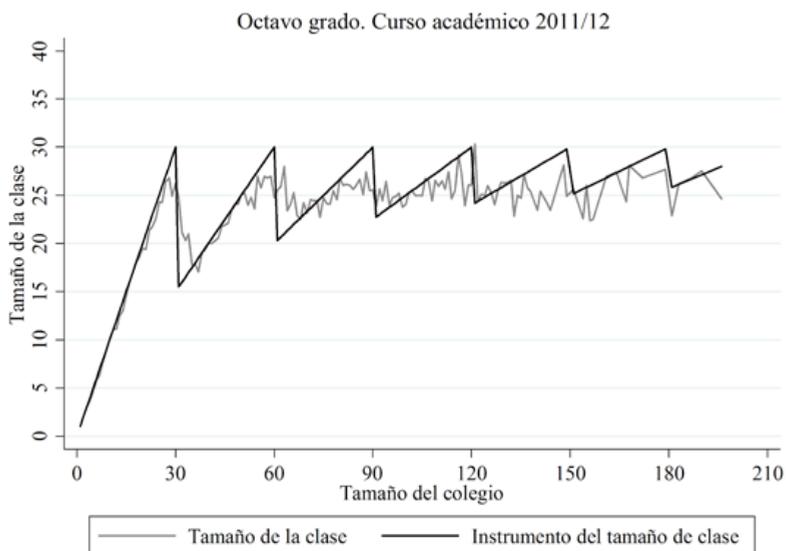
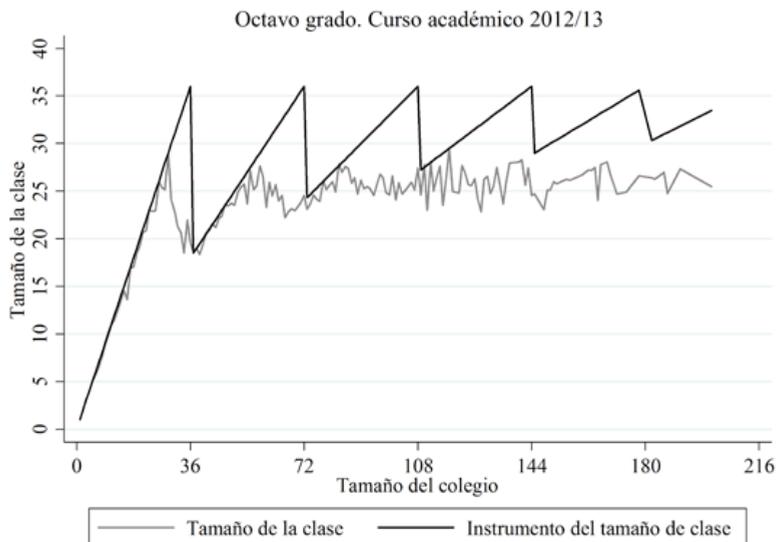
donde j es el colegio; t el grado y el curso académico ($t = 1$ para cuarto grado en 2012/13, $t = 2$ para octavo grado en 2012/13 y $t = 3$ para octavo grado en 2011/12); SS_{jt} es el tamaño del colegio en ese grado y curso académico en particular; CSL_t es el límite de tamaño de la clase por ley para ese grado y curso académico (tomando el valor 30 para cuarto grado en 2012/13 –y también para octavo grado en 2011/12– y 36 para octavo grado en 2012/13); para cualquier número positivo n , la función $\text{Int}(n)$ es el entero más grande menor o igual que n . Por ejemplo, para cuarto grado en el curso académico 2012/13 y tamaños de colegio entre 1 y 30, CSI_{jt} toma los valores [1-30], [15,5-30] para tamaños de colegio entre 31-60, [20,33-30] para 61-90, [22,75-30] para 91-120, y así sucesivamente. Concretamente, este instrumento de tamaño de clase muestra el tamaño de clase que debería haberse establecido en el caso de que los colegios hubieran seguido exactamente la legislación cuando su tamaño de colegio alcanzó el límite de tamaño de clase. Por ejemplo, siempre que el tamaño del colegio llega a 32 en cuarto grado en 2012/13 (2 estudiantes por encima del límite), los estudiantes deberían haber sido separados al azar en dos clases de 16 estudiantes. Por lo tanto, en la medida en que este instrumento de tamaño de clase se basa en una regulación exógena para el tamaño de clase, nuestro instrumento seguirá el supuesto de *independencia/exogeneidad*.

A continuación, presentamos algunos gráficos para analizar la relación entre el tamaño de la clase y nuestro instrumento de tamaño de clase (Figura 1), tanto para el cuarto como para el octavo grado en 2012/13 (y el octavo grado en 2011/12). Como se puede apreciar (y se indicó anteriormente), parece que los colegios no siguen exactamente la legislación en el sentido de dividir a sus estudiantes en clases de

tamaño similar cuando el tamaño del colegio alcanza el límite de tamaño de clase. El tamaño real de la clase y el instrumento de tamaño de la clase presentan una correlación significativa de 0,77 en cuarto grado y de 0,41 en octavo grado en 2012/13 (0,50 en octavo grado en 2011/12) por lo que, como análisis preliminar, parece que este instrumento puede estar suficientemente correlacionado con la variable endógena que instrumenta, cumpliendo con el supuesto de *relevancia* (necesitando también un contraste de instrumentos débiles de Stock y Yogo, 2005, para comprobar esto, como veremos en la sección de Resultados).

FIGURA I. Relación entre el tamaño de la clase y el instrumento de tamaño de la clase



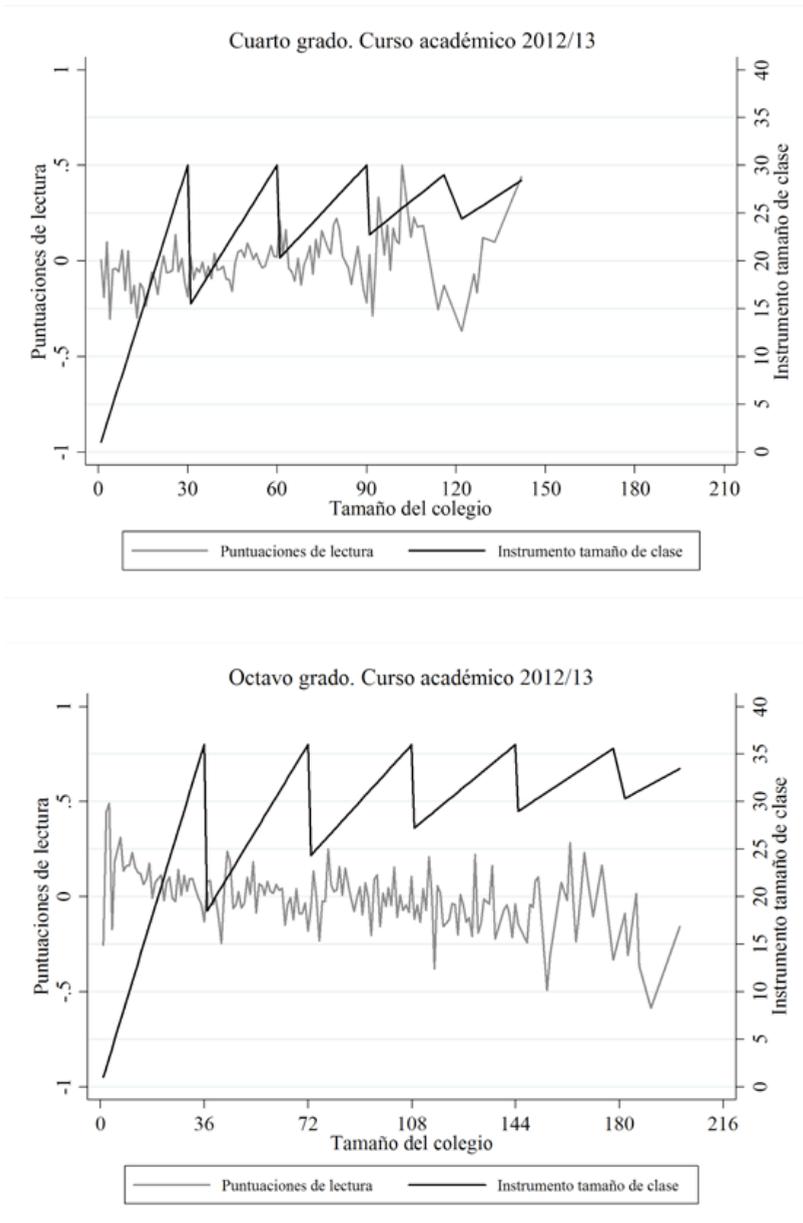


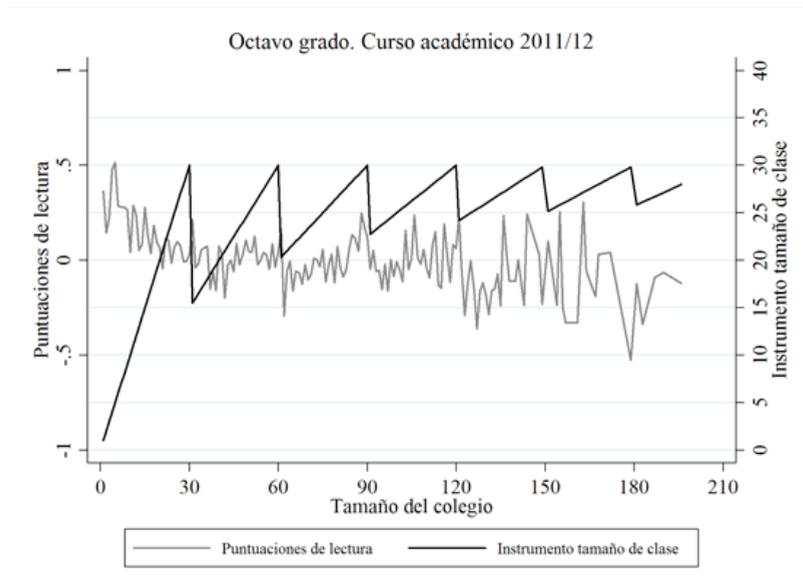
Notas: El tamaño de la clases se ha calculado por tamaño del colegio.
Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. Contraste de discontinuidad de las variables dependientes

Como indican Feir, Lemieux y Marmer (2016), necesitamos que la discontinuidad de las variables dependientes no sea débil para que nuestra estrategia de identificación funcione. Para verificar esto, hemos representado la relación entre las calificaciones estandarizadas en lectura (Figura 2) y matemáticas (Figura 3), tanto para el cuarto como para el octavo grado en 2012/13 (y el octavo grado en 2011/12), junto con el instrumento del tamaño de la clase. Parece que existe una relación positiva entre el instrumento del tamaño de clase y las calificaciones de los estudiantes (contrariamente a lo que se encuentra en la literatura), en la medida en que las calificaciones estandarizadas parecen imitar el comportamiento del instrumento del tamaño de clase, incluso en los “valles” (o caídas) de los puntos de corte del instrumento del tamaño de clase. Esta correlación parece indicar que nuestra estrategia de regresión discontinua puede funcionar (si el instrumento del tamaño de clase no está correlacionado con el término de error; comprobaremos esto cuando apliquemos el contraste de endogeneidad de Wooldridge, 1995, en la sección de Resultados).

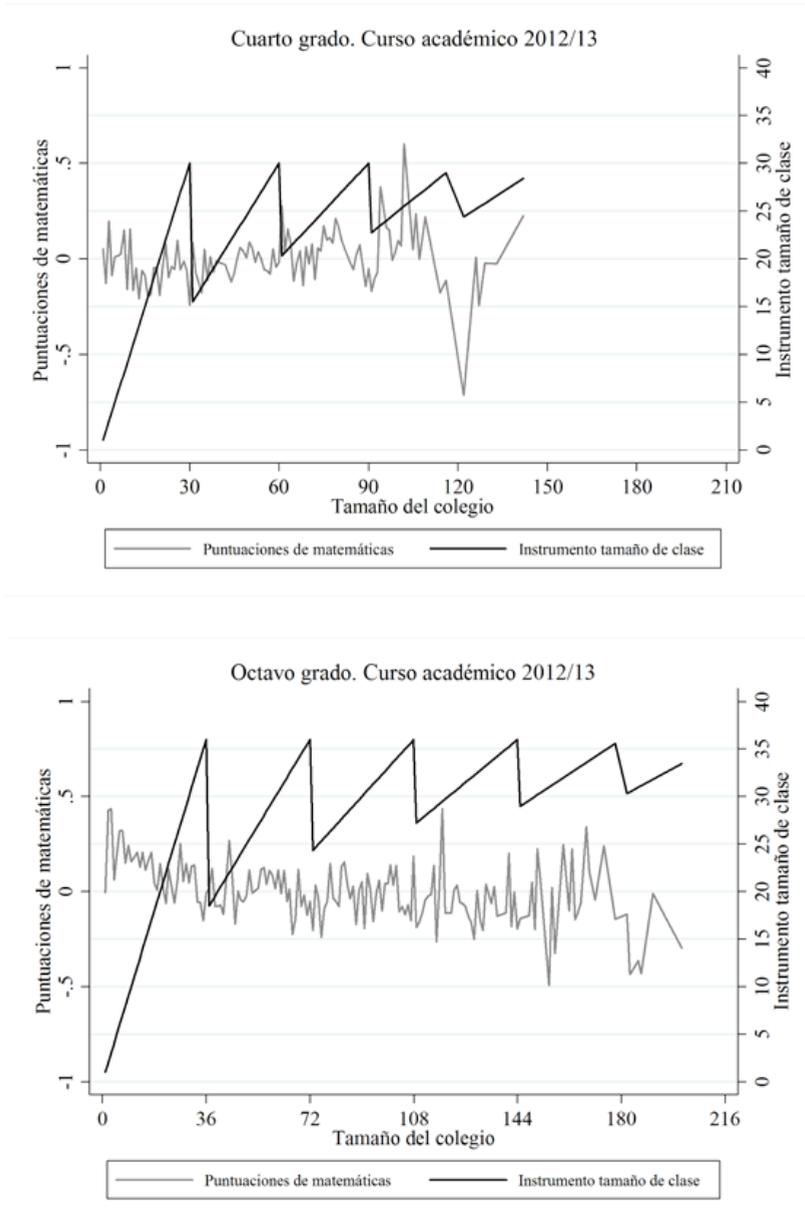
FIGURA 2. Relación entre el instrumento del tamaño de clase y las calificaciones estandarizadas de lectura

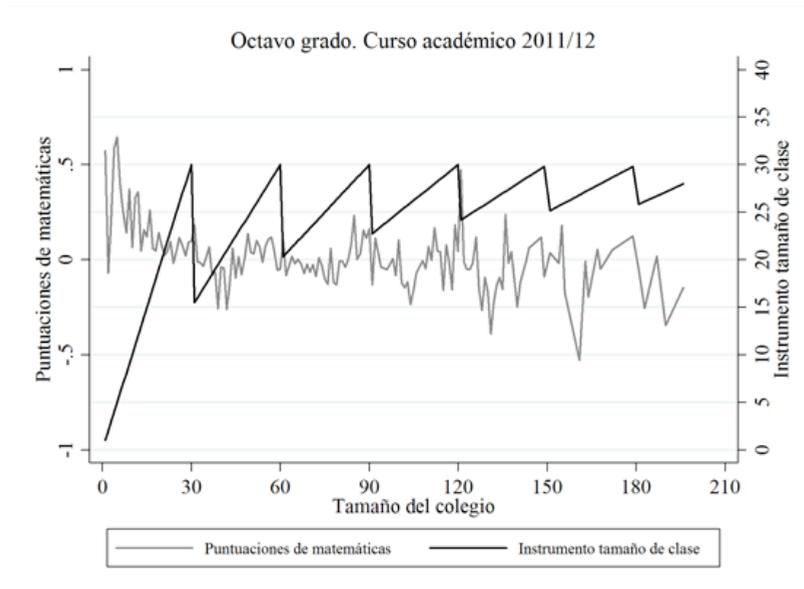




Notas: Las calificaciones estandarizadas de lectura se han calculado por tamaño del colegio.
Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 3. Relación entre el instrumento del tamaño de clase y las calificaciones estandarizadas de matemáticas





Notas: Las calificaciones estandarizadas de matemáticas se han calculado por tamaño del colegio.

Fuente: Elaboración propia.

Hay dos propiedades adicionales que nuestro instrumento de tamaño de clase debe presentar. Primero, la *restricción de exclusión*, que establece que el único canal de influencia del instrumento sobre el rendimiento académico de los estudiantes es a través del tamaño de la clase. Como hemos visto anteriormente, el instrumento parece cumplir con esta restricción, ya que parece estar relacionado con las variables dependientes (como se encuentra en las Figuras 2 y 3) y los posibles factores que pueden confundir esta relación pueden ser controlados tanto por el uso de la regresión discontinua difusa como por controles de estatus socioeconómico. La segunda es la *propiedad de monotonicidad* (Barua y Lang, 2016; Dhuey, Figlio, Karbownik y Roth, 2019; o Fiorini y Stevens, 2014). Barua y Lang (2016, p. 348) la definieron como “si bien el instrumento puede no tener efecto en algunos/as individuos/as, todos/as

los/as afectados/as deberían verse afectados/as unidireccionalmente”¹². Por lo tanto, a la vista de los resultados anteriores, parece que se cumple la propiedad de monotonidad, ya que parece haber una tendencia creciente en las calificaciones estandarizadas con el instrumento de tamaño de clase, que comienza siempre que se llega a un límite de tamaño de clase.

3.2.5. Mínimos cuadrados ordinarios y estimaciones censales

Para ver cómo el uso de un enfoque de regresión simple puede sesgar nuestros resultados presentamos la Tabla I. En esta tabla se ha empleado la información censal, analizando la influencia del tamaño de clase (especificación I) y la de nuestro instrumento de tamaño de clase (especificación II) sobre las calificaciones estandarizadas de los estudiantes. Como se puede apreciar, esta influencia es positiva en el caso de la variable de tamaño de clase, pero difiere en función del grado y curso académico para el instrumento de tamaño de clase (que va de negativa a positiva). Por lo tanto, podemos ver aquí que, en el primer caso, la omisión de variables relevantes que explican las calificaciones estandarizadas de los estudiantes puede sesgar positivamente la influencia del tamaño de clase. En el segundo caso, el uso del instrumento del tamaño de clase, que representa una división “adecuada” de las clases, está libre de esta omisión; sin embargo, aunque sea ideal para nuestro trabajo de investigación, esta última división no refleja la realidad.

¹² Fue definida por Fiorini y Stevens (2014) como “para un cambio dado en el valor del instrumento, no puede ser que algunos/as individuos/as aumenten la intensidad del tratamiento mientras que otros/as disminuyan la intensidad del tratamiento” (p. 2).

Tabla I. Influencia del tamaño de clase en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes, estimaciones para la población

Variables	Cuarto grado, 2012/13				Octavo grado, 2012/13				Octavo grado, 2011/12			
	Especificación I		Especificación II		Especificación I		Especificación II		Especificación I		Especificación II	
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
Tamaño de clase	0,013*** (0,002)	0,010*** (0,002)	.	.	0,017*** (0,002)	0,017*** (0,002)	.	.	0,016*** (0,002)	0,016*** (0,002)	.	.
Instrumento de tamaño de clase	.	.	0,009*** (0,002)	0,006*** (0,002)	.	.	-0,008*** (0,002)	-0,007*** (0,002)	.	.	-0,003 (0,002)	-0,002 (0,002)
Constante	-0,297*** (0,037)	-0,226*** (0,035)	-0,219*** (0,039)	-0,130*** (0,038)	-0,420*** (0,039)	-0,407*** (0,040)	0,236*** (0,041)	0,205*** (0,043)	-0,397*** (0,043)	-0,376*** (0,042)	0,064 (0,053)	0,057 (0,054)
Observaciones	88.909	88.905	88.909	88.905	85.915	85.920	85.915	85.920	86.600	86.596	86.600	86.596
R-cuadrado	0,003	0,002	0,002	0,001	0,008	0,007	0,002	0,001	0,007	0,006	0,000	0,000

Notas: Errores estándar: entre paréntesis y clustereados a nivel de distrito.

Método de estimación: Mínimos cuadrados ordinarios.

Variable dependiente: Calificaciones estandarizadas usando la media y desviación típica de la población.

Coefficiente: *** Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, tenemos que pasar a nuestro enfoque de regresión discontinua difusa para acercarnos a la influencia del tamaño de la clase sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

3.2.6. Regresión discontinua difusa

Una vez definido nuestro instrumento de tamaño de clase, podemos implementar la metodología de regresión discontinua difusa. Para hacer esto, nos ceñimos solo a nuestra muestra de análisis (colegios que tenían un tamaño de colegio de ± 5 estudiantes alrededor de la cifra de la legislación para ese curso académico) y estimamos el siguiente modelo, por separado para cada curso académico:

$$Y_{icjt} = \alpha + \beta CS_{cjt} + \rho X_{icjt} + \delta C_{cjt} + \gamma SCH_{jt} + \varepsilon_{icjt} \quad (2)$$

donde i representa al estudiante, c la clase, j el colegio y t el grado y el curso académico ($t = 1$ para el cuarto grado en 2012/13, $t = 2$ para el octavo grado en 2012/13 y $t = 3$ para el octavo grado en 2011/12); Y_{icjt} son las calificaciones estandarizadas de los estudiantes (en lectura o matemáticas)¹³; CS_{cjt} es el tamaño de la clase; X_{icjt} son las características observables de los estudiantes; C_{cjt} son las características observables de la clase; SCH_{jt} son las características observables del colegio; α es un término constante y ε_{icjt} es el término de error idiosincrásico.

Como se argumentó anteriormente, nuestra variable de interés (CS_{cjt}) puede estar sesgada por la decisión particular de cada director/a de colegio en términos de división de clases. Por eso, estimamos nuestro modelo principal mediante el uso de mínimos cuadrados ordinarios en dos etapas, para cada grado y curso académico. Nuestro instrumento es el CSI_{jt} previamente definido. La idea subyacente es instrumentalizar la variable de tamaño de clase utilizando, como instrumento, el tamaño de clase que los colegios deberían haber fijado si hubieran seguido la legislación educativa, junto con el resto de variables que pueden explicar las diferencias entre estos dos tamaños de clase. Por lo tanto, en la primera etapa de este procedimiento, especificamos una regresión de la

¹³ Esta estandarización se ha realizado utilizando las medias y desviaciones estándar de la población y tiene como objetivo interpretar los resultados como *effect sizes*, para comparaciones internacionales.

variable de tamaño de clase explicada por el instrumento de tamaño de clase y estas variables:

$$CS_{cjt} = \pi_0 + \pi_1 CSI_{jt} + \pi_2 X_{icjt} + \pi_3 C_{cjt} + \pi_4 SCH_{jt} + \vartheta_{icjt} \quad (3)$$

Donde π son los coeficientes de las variables controladas y ϑ_{icjt} el término de error idiosincrásico. Una vez controladas estas variables, podemos obtener el valor predicho del tamaño de la clase a partir de la ecuación (3), es decir \widehat{CS}_{cjt} , que estaría libre de la influencia de estas variables. A continuación, podemos continuar con la segunda etapa, en la que sustituimos CS_{cjt} de la ecuación (2) por este valor predicho (\widehat{CS}_{cjt}):

$$Y_{icjt} = \alpha + \beta \widehat{CS}_{cjt} + \rho X_{icjt} + \delta C_{cjt} + \gamma SCH_{jt} + \varepsilon_{icjt} \quad (4)$$

El coeficiente β mediría la influencia del tamaño de la clase en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes. El hecho de que este coeficiente mida nuestra influencia de interés depende de la identificación de aquellas variables que hacen que CS_{cjt} difiera de CSI_{jt} . Por lo tanto, hemos controlado por las características de los estudiantes (X_{icjt}) como el sexo, estatus socioeconómico y competencias (en lectura o matemáticas). En el caso de las variables de clase (C_{cjt}), hemos controlado por los años de experiencia del/la profesor/a tutor/a – como indicaron Breton (2014) o Hanushek (2011), esta experiencia puede condicionar la influencia del tamaño de la clase en el rendimiento académico de los estudiantes. Con respecto a las variables del colegio (SCH_{jt}), hemos controlado por la financiación del colegio y el tamaño del colegio. También se ha controlado por el tamaño del colegio al cuadrado, con el fin de encontrar posibles no linealidades. Como comprobación de la robustez de nuestros resultados y siguiendo a Angrist y Lavy (1999), también hemos empleado una variable de tamaño de colegio “por partes”¹⁴. Además, hemos añadido

¹⁴ La idea subyacente de esta variable de tamaño de colegio por partes es crear una tendencia lineal continua por partes similar a la pendiente del tamaño del colegio en los segmentos lineales (como sugieren Angrist y Lavy, 1999). Denotando la variable de tamaño de colegio como τ , para el cuarto grado en el curso académico 2012/13 (0), esta función por partes se define como τ para el intervalo [1, 30], $0,5 + 15$ para el intervalo [31, 60], $1/3 + 25$ para el intervalo [61, 90], $0,25 + 32,5$ para el intervalo [91, 120], $0,2 + 38,4$ para el intervalo [121, 150] y $1/6 + 43,3$ para el intervalo [151, 180]. Para el octavo grado en el curso académico 2012/13 (0), esta función por partes se define como τ para el intervalo [1, 36], $0,5 + 18$ para el intervalo [37, 72], $1/3 + 30$ para el intervalo [73, 108], $0,25 + 39$ para el intervalo [109, 144], $0,2 + 46,2$ para el intervalo [145, 180] y $1/6 + 52,2$ para el intervalo [181, 216]. Para el octavo grado en el curso académico 2011/12 (0), la función del tamaño del colegio

una variable de tamaño de distrito y la muestra se ha clusterizado por distrito, para tener en cuenta las posibles diferencias entre distritos en la cantidad de estudiantes que pueden acceder a los colegios.

4. Resultados

Los principales resultados de nuestro análisis de regresión discontinua difusa se presentan en la Tabla II. Primero, en la especificación I hemos incluido como controles solo el tamaño de la clase, el tamaño del colegio y el tamaño colegio al cuadrado, encontrando que el tamaño de la clase no parece tener ninguna influencia en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes en ninguno de los casos. Luego, en la especificación II hemos incluido el resto de controles descritos anteriormente. Como se puede apreciar, nuevamente, el tamaño de la clase parece tener una influencia nula en las calificaciones de los estudiantes. En cuanto al resto de variables, hay algunas que pueden ser más importantes que el tamaño de la clase para explicar las calificaciones estandarizadas de los estudiantes: las niñas parecen rendir mejor que los niños en alrededor de 0,03 y 0,10 desviaciones estándar (DE) en cuarto grado y entre 0,16 a 0,20 DE en octavo grado; en el caso del estatus socioeconómico de los estudiantes, también tiene una influencia positiva en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes (alrededor de 0,23 DE en cuarto grado y entre 0,14 a 0,18 DE en octavo grado por cada aumento de 1 DE en este índice). Además, las competencias estandarizadas de los estudiantes tienen una influencia positiva en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes: alrededor de 0,58 DE en cuarto grado y entre 0,49 a 0,58 DE en octavo grado, por cada aumento de 1 DE en las competencias de los estudiantes¹⁵.

por partes se define como para el intervalo [1, 30], $0,5 + 15$ para el intervalo [31, 60], $1/3 + 25$ para el intervalo [61, 90], $0,25 + 32,5$ para el intervalo [91, 120], $0,2 + 38,5$ para el intervalo [121, 150], $1/6 + 43,5$ para el intervalo [151, 180] y $1/7 + 48$ para el intervalo [181, 210].

¹⁵ Las estimaciones de la Tabla II se han replicado sin incluir las competencias estandarizadas de los estudiantes y los resultados no cambian. Estas estimaciones se proporcionarán bajo solicitud a los autores.

TABLA II. Influencia del tamaño de clase en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes

Variables	Especificación I						Especificación II					
	Cuarto grado. 2012/13		Octavo grado. 2012/13		Octavo grado. 2011/12		Cuarto grado. 2012/13		Octavo grado. 2012/13		Octavo grado. 2011/12	
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
Tamaño de clase	-0,001 (0,008)	-0,004 (0,008)	-0,018 (0,038)	0,018 (0,038)	0,022* (0,012)	0,019 (0,012)	-0,022 (0,019)	-0,032 (0,020)	0,003 (0,041)	0,013 (0,039)	-0,011 (0,027)	-0,028 (0,029)
Tamaño de colegio	0,004 (0,004)	0,006 (0,005)	0,003 (0,007)	-0,004 (0,006)	0,002 (0,002)	-0,001 (0,001)	0,005 (0,003)	0,007** (0,003)	0,001 (0,007)	-0,002 (0,007)	0,005* (0,003)	0,005 (0,003)
Tamaño de colegio al cuadrado	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000* (0,000)	-0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000** (0,000)	-0,000 (0,000)
Años de experiencia de la tutoría (Ref.: menos de 5 años)												
20 años o más	-	-	-	-	-	-	-0,183*** (0,049)	-0,192*** (0,047)	0,047 (0,054)	0,006 (0,062)	-0,040 (0,032)	-0,028 (0,036)
10 años o más y menos de 20	-	-	-	-	-	-	-0,144*** (0,055)	-0,161*** (0,054)	0,027 (0,052)	-0,025 (0,062)	0,012 (0,033)	-0,060* (0,035)
5 años o más y menos de 10	-	-	-	-	-	-	-0,078 (0,051)	-0,149*** (0,050)	0,050 (0,048)	-0,041 (0,056)	-0,002 (0,031)	0,003 (0,033)
Financiación del colegio. (Ref.: público)												
Privado	-	-	-	-	-	-	0,004 (0,167)	-0,032 (0,127)	0,612*** (0,153)	0,387*** (0,143)	0,081 (0,153)	0,226 (0,198)
Concertado	-	-	-	-	-	-	0,050 (0,141)	0,166 (0,150)	-0,044 (0,171)	-0,156 (0,178)	-0,084 (0,158)	-0,019 (0,168)
Tamaño del distrito							0,000 (0,000)	0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000** (0,000)	-0,000 (0,000)

Mujer (Ref.:varón)	-	-	-	-	-	-	0,101***	0,031***	0,156***	0,199***	0,179***	0,196***
							(0,013)	(0,012)	(0,016)	(0,014)	(0,011)	(0,013)
Estatus socioeconómico	-	-	-	-	-	-	0,228***	0,234***	0,175***	0,144***	0,164***	0,159***
							(0,012)	(0,013)	(0,023)	(0,023)	(0,016)	(0,017)
Competencias estandarizadas	-	-	-	-	-	-	0,582***	0,585***	0,486***	0,576***	0,524***	0,577***
							(0,013)	(0,012)	(0,027)	(0,024)	(0,018)	(0,019)
Constante	-0,072 (0,194)	-0,085 (0,216)	0,265 (0,563)	-0,253 (0,585)	-0,551** (0,272)	-0,363 (0,289)	0,448 (0,344)	0,608* (0,364)	-0,036 (0,554)	-0,106 (0,523)	0,089 (0,470)	0,464 (0,511)
Observaciones	16,031	16,028	19,672	19,681	27,646	27,640	16,031	16,028	19,672	19,681	27,646	27,640
Tests de variables instrumentales												
Test de endogeneidad de Wooldridge (1995)	3,586*	4,420**	1,543	0,055	0,081	0,234	1,574	2,746	0,090	0,346	0,034	0,630
Test de instrumentos débiles de Stock y Yogo (2005)	78,927***	78,931***	5,450***	5,597***	22,551***	22,550***	18,185***	18,1892***	7,058***	6,728***	6,455***	6,380***

Notas: Errores estándar entre paréntesis y clusterizados a nivel de distrito. Una *missing flag* ha sido incluida para evitar información perdida en años de experiencia de la tutoría, estatus socioeconómico y competencias estandarizadas. La hipótesis nula del test de endogeneidad de Wooldridge (1995) es que la variable endógena es ahora exógena y la hipótesis nula del test de instrumentos débiles de Stock y Yogo (2005) es que el instrumento es débil.

Método estimación: Regresión discontinua difusa (regresión discontinua y mínimos cuadrados en dos etapas). El instrumento del tamaño de clase es el tamaño de clase que los colegios deberían haber fijado si hubieran seguido la legislación educativa.

Variable dependiente: Calificaciones estandarizadas usando la media y desviación típica de la población.

Coefficiente: *** Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos encontrar, en esta misma tabla, dos contrastes destinados a comprobar si nuestro instrumento ha resuelto los problemas de endogeneidad o no. Centrándonos en la especificación II, el primero es el test de endogeneidad de Wooldridge (1995), en el que la hipótesis nula es que la variable de tamaño de clase ya no es endógena; se acepta la hipótesis nula de este test, por lo que podemos confiar en que nuestro enfoque ha resuelto los problemas de endogeneidad. Luego, realizamos el test de Stock y Yogo (2005) de instrumentos débiles, con el fin de comprobar si el instrumento de tamaño de clase está suficientemente correlacionado con la variable endógena de tamaño de clase, siendo la hipótesis nula que es un instrumento débil. Como podemos apreciar, la hipótesis nula se rechaza al 1%, por lo que podemos asegurar que nuestro instrumento no es débil. Por lo tanto, los resultados de estos dos contrastes apoyan que nuestro instrumento de tamaño de clase funciona bien dentro de este enfoque de regresión discontinua difusa. En particular, para la especificación I en cuarto grado el primer test indica que nuestro instrumento no resuelve los problemas de endogeneidad; sin embargo, cuando se han controlado todas las posibles variables mediadoras de la diferencia entre el tamaño de la clase y su instrumento, parece que los problemas de endogeneidad se resuelven.

En el caso de nuestro análisis de robustez utilizando un tamaño de colegio por partes, los resultados se presentan en la Tabla III y también encontramos una influencia nula del tamaño de la clase en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes y que nuestro instrumento también funciona.

TABLA III. Influencia del tamaño de clase en las calificaciones estandarizadas de los estudiantes, tamaño del colegio por partes

Variables	Cuarto grado. 2012/13		Octavo grado. 2012/13		Octavo grado. 2011/12	
	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
Tamaño de clase	-0,022 (0,019)	-0,031 (0,020)	0,005 (0,038)	0,014 (0,036)	-0,003 (0,026)	-0,025 (0,027)
Tamaño del colegio por partes	0,002 (0,003)	0,003 (0,003)	-0,002 (0,006)	-0,003 (0,006)	0,001 (0,004)	0,005 (0,004)
Años de experiencia de la tutoría (Ref.: menos de 5 años)						
20 años o más	-0,182*** (0,048)	-0,192*** (0,047)	0,045 (0,052)	0,007 (0,060)	-0,040 (0,031)	-0,028 (0,036)
10 años o más y menos de 20	-0,147*** (0,055)	-0,165*** (0,053)	0,025 (0,050)	-0,025 (0,060)	0,007 (0,033)	-0,061* (0,034)
5 años o más y menos de 10	-0,079 (0,051)	-0,150*** (0,050)	0,048 (0,047)	-0,040 (0,056)	-0,006 (0,030)	0,001 (0,033)
Financiación del colegio: (Ref.: público)						
Privado	0,013 (0,162)	-0,019 (0,121)	0,598*** (0,158)	0,387*** (0,148)	0,030 (0,146)	0,204 (0,186)
Concertado	0,044 (0,137)	0,158 (0,146)	-0,055 (0,162)	-0,160 (0,169)	-0,133 (0,154)	-0,040 (0,157)
Tamaño del distrito	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000* (0,000)	-0,000** (0,000)	-0,000 (0,000)
Mujer (Ref.: varón)	0,101*** (0,013)	0,031*** (0,012)	0,157*** (0,015)	0,199*** (0,014)	0,179*** (0,011)	0,198*** (0,013)
Estatus socioeconómico	0,228*** (0,012)	0,235*** (0,013)	0,175*** (0,024)	0,144*** (0,023)	0,164*** (0,016)	0,159*** (0,016)

Competencias estandarizadas	0,582*** (0,013)	0,585*** (0,012)	0,464*** (0,025)	0,576*** (0,022)	0,519*** (0,018)	0,575*** (0,018)
Constante	0,504* (0,296)	0,692** (0,307)	0,045 (0,511)	-0,083 (0,479)	0,055 (0,429)	0,374 (0,457)
Observaciones	16.031	16.028	19.672	19.681	27.646	27.640
Tests de variables instrumentales						
Test de endogeneidad de Wooldridge (1995)	1,579	2,791	0,118	0,409	0,008	0,515
Test de instrumentos débiles de Stock y Yogo (2005)	19,055***	19,060***	8,263***	7,888***	7,128***	7,062***

Notas: Errores estándar entre paréntesis y clusterizados a nivel de distrito. Una *missing flag* ha sido incluida para evitar información perdida en años de experiencia de la tutoría, estatus socioeconómico y competencias estandarizadas. La hipótesis nula del test de endogeneidad de Wooldridge (1995) es que la variable endógena es ahora exógena y la hipótesis nula del test de instrumentos débiles de Stock y Yogo (2005) es que el instrumento es débil.

Método estimación: Regresión discontinua difusa (regresión discontinua y mínimos cuadrados en dos etapas). El instrumento del tamaño de clase es el tamaño de clase que los colegios deberían haber fijado si hubieran seguido la legislación educativa.

Variable dependiente: Calificaciones estandarizadas usando la media y desviación típica de la población.

Coefficiente: *** Significativo al 1%, ** significativo al 5%, * significativo al 10%.

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha analizado la cuestión del tamaño de la clase y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria y secundaria para el caso español. Para ello, hemos aprovechado los datos del censo de la región española de Andalucía, mediante el uso de un enfoque de regresión discontinua difusa. Esta metodología ha sido empleada debido a las decisiones tomadas por los/as directores/as para la asignación de los estudiantes a las clases, que no siguieron estrictamente la ley española de tamaño de clase, lo que nos ha impedido utilizar directamente un enfoque de regresión discontinua nítida.

En este contexto, nuestros resultados indican que el tamaño de la clase no parece ser una variable relevante en la determinación del rendimiento académico de los estudiantes en educación primaria y secundaria, teniendo un mayor peso las características de los estudiantes que componen la clase, como resaltaron previamente autores como Akerhielm (1995), Köhler (2020) – quien también indicó que otras características como las de los docentes o la funcionalidad escolar pueden ser relevantes – o Li y Konstantopoulos (2017) – quienes destacaron que la dinámica, instrucción y prácticas del aula pueden ser relevantes también. Así, nuestros resultados están en consonancia con los encontrados por autores como Whitmore (2014) o Zyngier (2014), quienes remarcaron que el tamaño de la clase no es tan relevante en los grados superiores; sin embargo, en nuestro caso, parece que no es tan relevante ni siquiera en los inferiores, como encuentran autores como Angrist et al. (2019), Lovaina y Løkken (2017) y Li y Konstantopoulos (2017). Estos resultados han pasado varios contrastes que indican que nuestro instrumento de tamaño de clase ha funcionado con éxito.

Esto es relevante en términos de legislaciones educativas y decisiones presupuestarias para España. En este sentido, la percepción común (sin sustento empírico) de que un mayor tamaño de clase es negativo para el rendimiento académico de los estudiantes puede suponer el desencadenamiento de políticas educativas dirigidas a reducir el tamaño de las clases, lo que puede aumentar el número de clases por centro y, por tanto, incrementar los gastos aparejados a contratar más docentes para estas clases (Filges et al., 2018). Sin embargo, nuestros resultados apoyan que un tamaño de clase más grande podría no ser un problema, teniendo una mayor relevancia las habilidades de los estudiantes que asisten a la

clase. Por ejemplo, esto puede indicar que una clase grande formada por estudiantes con grandes competencias podría no ser un problema, pero una clase pequeña de estudiantes con pocas competencias podría serlo. Debido a esto, parece que las recientes políticas de tamaño de clase aplicadas en España, que tenían como objetivo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, resultaron poco útiles tanto en la educación primaria como en la secundaria y pueden ser el origen de gastos innecesarios, concluyendo que las decisiones de política educativa deben basarse en evidencia empírica para cada caso particular, más que en la intuición.

Además, la pandemia de COVID-19 que vivimos hoy en día puede tener un impacto sobre esta cuestión (Oikawa, Tanaka, Bessho, y Noguchi, 2020; Phillips, Browne, Anand, y Bauch, 2021), ya que el tamaño de clase se ha vuelto incluso más restrictivo, por lo que se debe desarrollar una evidencia clara y sólida sobre este tema antes de la pandemia, para que las consecuencias de esta situación se puedan evaluar adecuadamente.

Este trabajo no está libre de limitaciones: a pesar de presentar una alta validez interna para Andalucía, no tiene tanta validez externa, ya que las decisiones sobre el tamaño de las clases pueden variar según el país (como encuentran autores como Blatchford, 2016, y Shen y Konstantopoulos, 2019) o incluso por región dentro de España. Además, nuestros resultados solo son aplicables a estudiantes de educación primaria y secundaria en los cursos académicos analizados.

Los trabajos de investigación futuros podrían estar dirigidos a analizar esta cuestión del tamaño de la clase con esta misma metodología para el resto de regiones españolas cuando se disponga de datos censales para ellas, y también para el conjunto de España, a efectos de comparación internacional, o incluso para otros países. Además, estudiar la educación infantil o grados superiores, como los estudios de bachillerato o universitarios, puede resultar interesante para futuras investigaciones. Finalmente, analizar las consecuencias sobre este tema del tamaño de la clase en tiempos de COVID-19 también podría ser interesante para futuros trabajos de investigación.

Referencias bibliográficas

- Akerhielm, K. (1995). Does class size matter? *Economics of Education Review*, 14(3), 229–241. doi: 10.1016/0272-7757(95)00004-4
- Anghel, B., y Cabrales, A. (2014). The Determinants of success in Primary Education in Spain. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 22–53. doi: 10.5944/reppp.2.2014.12030
- Angrist, J. D., y Lavy, V. (1999). Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 533–575.
- Angrist, J. D., Lavy, V., Leder-Luis, J., y Shany, A. (2019). Maimonides Rule Redux. *American Economic Review: Insights*, 1(3), 309–324. doi: 10.1257/aeri.20180120
- Argaw, B. A., y Puhani, P. A. (2018). Does class size matter for school tracking outcomes after elementary school? Quasi-experimental evidence using administrative panel data from Germany. *Economics of Education Review*, 65, 48–57. doi: 10.1016/j.econedurev.2018.06.005
- Barua, R., y Lang, K. (2016). School Entry, Educational Attainment and Quarter of Birth: A Cautionary Tale of a Local Average Treatment Effect. *Journal of Human Capital*, 10(3), 347–376. doi: 10.1086/687599
- Blatchford, P. (2016). Is it true that class size does not matter? A critical review of research on class size effects. En P. Blatchford, K. Wing, M. Galton, K.-C. Lai, y J. Chi-Kin (Eds.), *Class Size: Eastern and Western perspectives* (pp. 92–104). New York: Routledge.
- BOE (2006). *Organic Law 2/2006, 3rd May, of Education (LOE)*. Spain: N° 106, 4th May 2006, 17158–17207.
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., y Yoshikawa, H. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated With Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428. doi: 10.3102/0162373716689489
- Breton, T. R. (2014). Evidence that class size matters in 4th grade mathematics: An analysis of TIMSS 2007 data for Colombia. *International Journal of Educational Development*, 34, 51–57. doi: 10.1016/j.ijedudev.2013.04.003

- Chingos, M. M., y Whitehurst, G. J. (2011). *Class Size: What Research Says and What It Means for State Policy*. Washington D.C: Brookings Institution.
- Dhuey, E., Figlio, D., Karbownik, K., y Roth, J. (2019). School Starting Age and Cognitive Development. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(9), 538–578. doi: 10.1002/pam.22135
- Dolton, P., y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, 26(65), 5–55. doi: 10.1111/j.1468-0327.2010.00257.x
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., y Willms, J. D. (2001). Class Size and Student Achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1–30. doi: 10.1111/1529-1006.003
- Etim, J. S., Etim, A. S., y Blizard, Z. D. (2020). Class Size and School Performance: An Analysis of Elementary and Middle Schools. *International Journal on Studies in Education*, 2(2), 66–77. doi: 10.46328/ijonse.13
- Feir, D., Lemieux, T., y Marmer, V. (2016). Weak Identification in Fuzzy Regression Discontinuity Designs. *Journal of Business & Economic Statistics*, 34(2), 185–196. doi: 10.1080/07350015.2015.1024836
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., y Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1–107. doi: 10.4073/csr.2018.10
- Finn, J. D., y Achilles, C. M. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97–109. doi: 10.3102/01623737021002097
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., y Achilles, C. M. (2003). The “Why’s” of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368. doi: 10.3102/00346543073003321
- Fiorini, M., y Stevens, K. (2014). *Assessing the Monotonicity Assumption in IV and fuzzy RD designs*. The University of Sydney Economics Working Paper Series, 13, 1–52.
- Francis, J., y Barnett, W. S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 49–58. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.05.002
- García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M., y Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some

- evidence from Spain. *Applied Economics*, 46(12), 1373–1392. doi: 10.1080/00036846.2013.872761
- Goldstein, H., Yang, M., Omar, R., Turner, R., y Thompson, S. (2000). Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size effects. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)*, 49(3), 399–412. doi: 10.1111/1467-9876.00200
- Hanushek, E. A. (2002). Evidence, politics, and the class size debate. En L. Mishel, y R. Rothstein (Eds.), *The class size debate* (pp. 37–65). Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479. doi: 10.1016/j.econedurev.2010.12.006
- Jepsen, C., y Rivkin, S. (2009). Class Size Reduction and Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 44(1), 223–250. doi: 10.3368/jhr.44.1.223
- Köhler, T. (2020). Class size and learner outcomes in South African schools: The role of school socioeconomic status. *Development Southern Africa*, in press. doi: 10.1080/0376835x.2020.1845614
- Krueger, A. B. (2003). Economic Considerations and Class Size. *The Economic Journal*, 113(485), F34–F63. doi: 10.1111/1468-0297.00098
- Leuven, E., y Løkken, S. A. (2017). *Long Term Impacts of Class Size in Compulsory School*. IZA Discussion Papers No. 10594, 1–36.
- Li, W., y Konstantopoulos, S. (2017). Does class-size reduction close the achievement gap? Evidence from TIMSS 2011. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 292–313. doi: 10.1080/09243453.2017.1280062
- MECD (2018). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2018. Informes Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- MECD (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MECD (2020). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Mora, T., Escardíbul, J.-O., y Espasa, M. (2010). The effects of regional educational policies on school failure in Spain. *Revista de Economía Aplicada Número*, 54(18), 79–106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96915832004>

- Mosteller, F. (1995). The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. *The Future of Children*, 5(2), 113–127. doi: 10.2307/1602360
- OECD (2012). *How Does Class Size Vary Around the World?* Paris: OECD Library.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264266490-en
- Oikawa, M., Tanaka, R., Bessho, S.-I., y Noguchi, H. (2020). *Do Class Size Reductions Protect Students from Infectious Disease? Lessons for Covid-19 Policy from Flu Epidemic in Tokyo Metropolitan Area*. IZA Discussion Paper No. 13432, 1–30.
- Phillips, B., Browne, D. T., Anand, M., y Bauch, C. T. (2021). Model-based projections for COVID-19 outbreak size and student-days lost to closure in Ontario childcare centres and primary schools. *Scientific Reports*, 11, 6402. doi: 10.1038/s41598-021-85302-6
- Shen, T., y Konstantopoulos, S. (2019). Estimating causal effects of class size in secondary education: evidence from TIMSS. *Research Papers in Education*, in press. doi: 10.1080/02671522.2019.1697733
- Shin, I.-S., y Young, J. (2009). Class size and student achievement in the United States: A meta-analysis. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2), 3–19.
- Stock, J. H., y Yogo, M. (2005). Testing for weak instruments in linear IV regression. En D. W. K. Andrews, y J. H. Stock (Eds.), *Identification and Inference for Econometric Models: Essays in Honor of Thomas Rothenberg* (pp. 80–108). New York: Cambridge University Press.
- Uttl, B., Bell, S., y Banks, K. (2018). Student Evaluation of Teaching (SET) Ratings Depend on the Class Size: A Systematic Review. *Proceedings of International Academic Conferences 8110392*, International Institute of Social and Economic Sciences.
- Whitmore, D. (2014). *Does Class size Matter?* Colorado Boulder: National Education Policy Center.
- Wößmann, L., y West, M. (2006). Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS. *European Economic Review*, 50(3), 695–736. doi: 10.1016/j.eurocorev.2004.11.005
- Wooldridge, J. M. (1995). Score diagnostics for linear models estimated by two stage least squares. En G. S. Maddala, T. N. Srinivasan, y P. C. B. Phillips (Eds.), *Advances in Econometrics and Quantitative*

Economics: Essays in Honor of Profesor C. R. Rao (pp. 66–87). Oxford: Blackwell.

Zyngier, D. (2014). Class size and academic results, with a focus on children from culturally, linguistically and economically disenfranchised communities. *Evidence Base*, 1, 1–24. doi: 10.21307/eb-2014-001

Información de contacto: Luis Alejandro López-Agudo, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Economía Aplicada (Estadística y Econometría). Plaza de El Ejido s/n, 29013, Málaga (España). E-mail: lopezagudo@uma.es

Anexo

TABLE A1. Estadísticos descriptivos y test de diferencias de medias entre la población y la muestra empleada

Variables	Cuarto grado, 2012-13						Octavo grado, 2012/13						Octavo grado, 2011/12						
	Población			Muestra			Población			Muestra			Población			Muestra			
	Obs.	Media	D.E.	Obs.	Media	D.E.	Obs.	Media	D.E.	Obs.	Media	D.E.	Obs.	Media	D.E.	Obs.	Media	D.E.	
Sexo del estudiante	Varón	90.048	0,51	0,50	16.433	0,52	0,50	86.676	0,52	0,50	19.880	0,52	0,50	88.771	0,52	0,50	28.109	0,52	0,50
	Mujer	90.048	0,49	0,50	16.433	0,48	0,50	86.626	0,48	0,50	19.880	0,48	0,50	88.271	0,48	0,50	28.109	0,48	0,50
Nivel educativo del padre	Primaria incompleta o no asistió al colegio	70.745	0,13	0,33	12.822	0,13	0,33	62.998	0,15 ^p	0,36	13.916	0,16 ^p	0,36	61.706	0,16 ^p	0,36	19.638	0,15 ^p	0,35
	EGB o Educación Secundaria Obligatoria	70.745	0,34 ^p	0,47	12.822	0,35 ^p	0,48	62.998	0,35 ^p	0,48	13.916	0,38 ^p	0,48	61.706	0,35 ^p	0,48	19.638	0,33 ^p	0,47
Nivel educativo del padre	Bachillerato, Formación Profesional de Primer Grado, Escuela de Arte Elemental y Profesiones Artísticas, BUP, COU, Escuela Oficial de Idiomas o Ciclo Formativo de Grado Medio	70.745	0,21	0,41	12.822	0,21	0,41	62.998	0,21	0,40	13.916	0,21	0,41	61.706	0,21	0,41	19.638	0,21	0,41
	Formación Profesional de Segundo Grado, Especialidad en Arte y Profesiones Artísticas o Ciclo Formativo de Grado Superior	70.745	0,12 ^p	0,33	12.822	0,11 ^p	0,31	62.998	0,10	0,31	13.916	0,10	0,31	61.706	0,10	0,31	19.638	0,11	0,31
Grado Superior, Doctorado	70.745	0,20	0,40	12.822	0,20	0,40	62.998	0,19 ^p	0,39	13.916	0,15 ^p	0,36	61.706	0,18 ^p	0,38	19.638	0,20 ^p	0,40	

Nivel educativo de la madre	Primaria incompleta o no asistió al colegio	79,641	0,09	0,29	14,447	0,09	0,29	70,425	0,12 ^o	0,33	15,651	0,13 ^o	0,34	68,675	0,13 ^o	0,34	21,758	0,12 ^o	0,32
	EGB o Educación Secundaria Obligatoria	79,641	0,35	0,48	14,447	0,35	0,48	70,425	0,38 ^o	0,49	15,651	0,41 ^o	0,49	68,675	0,39 ^o	0,49	21,758	0,37 ^o	0,48
	Bachillerato, Formación Profesional de Primer Grado, Escuela de Arte																		
	Elemental y Profesiones Artísticas, BUP, COU, Escuela Oficial de Idiomas o Ciclo Formativo de Grado Medio	79,641	0,21	0,41	14,447	0,21	0,41	70,425	0,21	0,41	15,651	0,21	0,41	68,675	0,21	0,41	21,758	0,21	0,41
	Formación Profesional de Segundo Grado, Especialidad en Arte y Profesiones Artísticas o Ciclo Formativo de Grado Superior	79,641	0,12 ^o	0,33	14,447	0,12 ^o	0,32	70,425	0,10 ^o	0,30	15,651	0,09 ^o	0,29	68,675	0,09	0,29	21,758	0,10	0,30
	Grado Universitario, Doctorado	79,641	0,23	0,42	14,447	0,23	0,42	70,425	0,19 ^o	0,39	15,651	0,16 ^o	0,37	68,675	0,18 ^o	0,38	21,758	0,20 ^o	0,40

Ocupación del padre	Dirección de empresas o administración pública	70.349	0.07	0.26	12.715	0.07	0.26	0.08 ^p	0.27	13.778	0.07 ^p	0.26	19.594	0.08 ^p	0.27
	Técnicos/as, profesionales, científicos/as e intelectuales.Armadá (oficiales y altos rangos)	70.349	0.13	0.34	12.715	0.13	0.34	0.13 ^p	0.36	13.778	0.13 ^p	0.34	19.594	0.14 ^p	0.36
	Técnicos/as de apoyo y profesionales. Empleados/as administrativos. Pequeños/as empresarios/as	70.349	0.21	0.40	12.715	0.20	0.40	0.20 ^p	0.41	13.778	0.19 ^p	0.40	19.594	0.21 ^p	0.41
	Trabajadores/as de hotel, personal, protección y vendedores/as.Armadá (sub-oficiales y bajos rangos)	70.349	0.14 ^p	0.35	12.715	0.13 ^p	0.34	0.13	0.35	13.778	0.14	0.35	19.594	0.14	0.35
	Trabajadores/as de agricultura y pesca.Artesanos/as y trabajadores/as manufactureros cualificados/as, de construcción y de mina	70.349	0.34 ^p	0.47	12.715	0.35 ^p	0.48	0.33 ^p	0.46	13.778	0.36 ^p	0.47	19.594	0.30 ^p	0.46
	Trabajadores/as no cualificados/as	70.349	0.05 ^p	0.22	12.715	0.06 ^p	0.23	0.06 ^p	0.23	13.778	0.06 ^p	0.23	19.594	0.06	0.23
	Dedicado/a a las labores domésticas del hogar	70.349	0.01	0.10	12.715	0.01	0.10	0.01	0.09	13.778	0.01	0.10	19.594	0.01	0.09
	Inactivo/a	70.349	0.05	0.23	12.715	0.05	0.22	0.06	0.23	13.778	0.06	0.23	19.594	0.06	0.23

Ocupación de la madre	Dirección de empresas o administración pública	78.575	0.03	0.18	14.231	0.03	0.18	69.282	0.04	0.19	15.358	0.03	0.18	67.804	0.03 ^p	0.17	21.513	0.03 ^p	0.18
	Técnicos/as, profesionales, científicos/as e intelectuales.Armadá (oficiales y altos rangos)	78.575	0.13	0.34	14.231	0.13	0.34	69.282	0.12 ^p	0.32	15.358	0.10 ^p	0.30	67.804	0.13 ^p	0.32	21.513	0.13 ^p	0.34
	Técnicos/as de apoyo y profesionales. Empleados/as administrativos. Pequeños/as empresarios/as	78.575	0.18	0.38	14.231	0.18	0.38	69.282	0.15 ^p	0.37	15.358	0.15 ^p	0.36	67.804	0.16 ^p	0.36	21.513	0.17 ^p	0.37
	Trabajadores/as de hotel, personal, protección y vendedores/as.Armadá (sub-oficiales y bajos rangos)	78.575	0.13 ^p	0.34	14.231	0.12 ^p	0.33	69.282	0.12 ^p	0.33	15.358	0.13 ^p	0.33	67.804	0.13	0.34	21.513	0.13	0.34
	Trabajadores/as de agricultura y pesca.Artesanos/as y trabajadores/as manufactureros cualificados/as, de construcción y de mina	78.575	0.07 ^p	0.25	14.231	0.07 ^p	0.26	69.282	0.07 ^p	0.26	15.358	0.08 ^p	0.27	67.804	0.06 ^p	0.23	21.513	0.06 ^p	0.22
	Trabajadores/as no cualificados/as	78.575	0.09	0.28	14.231	0.09	0.28	69.282	0.10 ^p	0.29	15.358	0.10 ^p	0.30	67.804	0.10 ^p	0.32	21.513	0.10 ^p	0.31
	Dedicado/a a las labores domésticas del hogar	78.575	0.34	0.47	14.231	0.35	0.48	69.282	0.37 ^p	0.48	15.358	0.38 ^p	0.49	67.804	0.35 ^p	0.48	21.513	0.35 ^p	0.48
	Inactivo/a	78.575	0.03	0.17	14.231	0.03	0.17	69.282	0.03	0.17	15.358	0.03	0.17	67.804	0.03	0.17	21.513	0.03	0.17

Número de libros en el hogar	Entre 0 y 100	82.465	0.67	0.47	14.948	0.67	0.47	73.075	0.63 ^p	0.48	16.262	0.65 ^p	0.48	71.284	0.65 ^p	0.48	22.625	0.63 ^p	0.48
	Entre 101 y 200	82.465	0.16	0.37	14.948	0.16	0.36	73.075	0.17	0.37	16.262	0.17	0.37	71.284	0.17 ^p	0.37	22.625	0.17 ^p	0.38
	Más de 200	82.465	0.17	0.38	14.948	0.17	0.38	73.075	0.20 ^p	0.40	16.262	0.18 ^p	0.39	71.284	0.18 ^p	0.39	22.625	0.20 ^p	0.40
Recursos del hogar	Lugar para estudiar	82.527	0.95	0.22	14.956	0.95	0.22	73.093	0.96	0.19	16.284	0.96	0.20	71.342	0.96 ^p	0.19	22.647	0.97 ^p	0.18
	Internet	82.186	0.83 ^p	0.38	14.899	0.82 ^p	0.39	73.045	0.89 ^p	0.31	16.262	0.88 ^p	0.32	71.036	0.89 ^p	0.31	22.538	0.90 ^p	0.30
Financiación del colegio	Libros (novelas, cuentos, poemas, cómics...)	82.319	0.96	0.19	14.904	0.96	0.19	72.888	0.96 ^p	0.21	16.207	0.95 ^p	0.22	70.796	0.94 ^p	0.25	22.479	0.94 ^p	0.23
	Público	90.048	0.76 ^p	0.42	16.433	0.70 ^p	0.46	86.676	0.74 ^p	0.44	19.880	0.91 ^p	0.29	88.271	0.75 ^p	0.43	28.109	0.66 ^p	0.47
	Privado	90.048	0.21 ^p	0.41	16.433	0.25 ^p	0.44	86.626	0.24 ^p	0.43	19.880	0.08 ^p	0.27	88.271	0.23 ^p	0.42	28.109	0.31 ^p	0.46
		90.048	0.03 ^p	0.16	16.433	0.05 ^p	0.22	86.676	0.02 ^p	0.13	19.880	0.01 ^p	0.10	88.271	0.02 ^p	0.15	28.109	0.03 ^p	0.16

Notas: "Obs." significa "Observaciones" y "D.E." significa "Desviación estándar". La "D" indica que hay diferencias significativas (significativas al 5% o menos) entre las columnas de media de la "Población", y de media de la "Muestra", dentro de cada grado y curso académico.
Fuente: Elaboración propia.

Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria¹

Factors related to distorted beliefs about women and violence in secondary school students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-517

Esther Rivas-Rivero
Mirian Checa-Romero
Alejandro Viuda-Serrano

Universidad de Alcalá

Resumen

La violencia de género (VG) es un problema que afecta a todas las culturas, cuyo origen se encuentra en la socialización diferencial. El presente estudio, de corte transversal y diseño ex-post-facto y con una muestra de 777 adolescentes de Castilla-La Mancha, tiene como objetivo conocer las diferencias entre chicos y chicas respecto a las creencias distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia, así como la relación entre estos pensamientos distorsionados con la religiosidad, el posicionamiento político y el consumo de pornografía. Los resultados evidencian que los chicos presentan mayor tolerancia hacia estas creencias que las chicas. Además, las diferencias se encuentran entre quienes se consideraban personas muy religiosas, se posicionaban políticamente en la derecha política y consumían algo de pornografía, respecto a quienes se consideraban poco o nada religiosas, políticamente situadas en el centro o a la izquierda política y consumían nada o casi nada de pornografía, respectivamente.

¹ Financiación: Investigación financiada por el proyecto "Percepción de la Igualdad entre hombres y mujeres adolescentes de Castilla-La Mancha" perteneciente a la Cátedra Isabel Muñoz Caravaca (convenio entre la Universidad de Alcalá y el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha) y por el Programa de investigación "Estímulo a la Excelencia para profesores universitarios permanentes", financiado por la Universidad de Alcalá y la Comunidad de Madrid, EPU-INV/2020/005.

El modelo de ecuaciones estructurales muestra que el sexismo se relaciona de manera directa con los pensamientos distorsionados, mientras que la relación con la religiosidad y con el conservadurismo político es indirecta. Se subraya la importancia de identificar estos pensamientos entre adolescentes con el fin de prevenir la aceptación de la violencia en las futuras relaciones de pareja. El ámbito educativo tiene una importante labor en el desarrollo de la igualdad con el fin de construir una sociedad alejada de cualquier forma de discriminación contra las mujeres, aspecto que ha de iniciarse con la formación del profesorado y la inclusión de la perspectiva de género en las aulas.

Palabras clave: Pensamientos distorsionados, sexismo, religiosidad, conservadurismo político, consumo de pornografía, adolescentes.

Abstract

Gender-Based Violence (GBV) is an issue facing cultures globally and its origin can be found in gender-differentiated socialisation. This paper presents a cross-sectional and ex-post-facto study among a sample of 777 adolescents of Secondary Education in Castilla-La Mancha region (Spain) analysing the differences between boys and girls regarding distorted thoughts about women and the use of violence, as well as the relationship with religiosity, political positioning and the consumption of pornography. Findings show that boys have a greater tolerance towards these thoughts. Statistically significant differences were found among those who consider themselves to be very religious, politically right-wing and pornography consumers, compared to those who consider themselves to have little or no religious feelings, to be politically left-wing and to consume little or no pornography, respectively. Furthermore, the results of structural equation modelling show that sexism is directly related to distorted thoughts, while the relationship with religiosity and political conservatism is indirect. In summary, it is essential to identify their prevalence in adolescent population in order to prevent acceptance of intimate partner violence in future relationships. Educational environment has a major role for gender equality to build a society far removed from any form of discrimination against women, what should start with teacher training programmes and the inclusion of gender perspective in the classroom.

Keywords: Distorted thoughts, sexism, religiosity, political conservatism, consumption of pornography, adolescents.

Introducción

La violencia de género (VG) constituye un grave problema de salud pública en la mayoría de las sociedades y culturas (McCarthy, Mehta y Haberland, 2018). Se entiende por VG a la violencia contra las mujeres por el hecho de serlo, por lo que tiene una naturaleza social y política teniendo en cuenta las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres que se han legitimado conforme al sistema patriarcal (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020). Concretamente en España, la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer, realizada en el 2019 por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, reporta que la prevalencia de violencia física en mujeres que han tenido pareja es del 11.4% y el 8.9% ha sufrido violencia sexual por parte de alguna pareja actual o expareja (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020). Se ha encontrado que la tasa de violencia en las relaciones de noviazgo oscila entre el 20% al 80% para el maltrato psicológico (Rubio-Garay, López-González, Saúl y Sánchez-Elvira-Paniagua., 2012). Estos datos revelan que las conductas de violencia durante el noviazgo no son una excepción, sin embargo, se ha estudiado en menor medida que en población adulta (De la Villa, García, Cuétis y Sirvent, 2017), pese a que afecta negativamente a las adolescentes y puede condicionar la forma de vincularse a una relación de pareja en el futuro (Rodríguez-Franco y Rodríguez, 2009). Hay que añadir que en el estudio de esta prevalencia en adolescentes podría haber una subestimación teniendo en cuenta que existe una gran dificultad a la hora de identificar determinadas conductas como maltrato (Decker et al., 2015). Además, estudios previos demuestran que la violencia, como forma de resolver conflictos, ha sido un elemento frecuente en las relaciones de noviazgo (García-Carpintero, Rodríguez-Santero y Porcel-Gálvez, 2018), fruto de las desigualdades de género que se han transmitido tradicionalmente.

Se ha estudiado que un importante factor de riesgo para el mantenimiento de la VG es la aceptación de creencias distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia (Bosch y Ferrer, 2012; Fernández-Montalvo y Echeburúa, 1997). Estas distorsiones cognitivas son formas erróneas de interpretar la realidad. Además, constituyen uno de los grandes obstáculos que desvían la atención del problema, ya que legitiman la violencia como forma adecuada de resolver los conflictos (Echeburúa, Amor, Sarasua, Zubizarreta y Holgado-Tello, 2016).

Algunas de estas creencias se basan en la responsabilidad de las mujeres en que se produzca, la descarga de culpa de los maltratadores, qué se entiende por VG y la resistencia a identificar este tipo de maltrato. Dichas distorsiones se basan en los roles tradicionales que consideran inferiores a las mujeres (Lorente, 2007; Torres y López-Zafra, 2010) y cuestionan que realmente se esté produciendo maltrato, minimizando sus efectos, culpando a las víctimas y exonerando a los agresores (Torres, Lemos-Giráldez y Herrero, 2013). La detección de estos sesgos cognitivos sobre las mujeres y el uso de la violencia ha sido muy importante en la intervención con hombres maltratadores, principalmente, (Echeburúa y Fernández-Montalvo, 2009), aunque también ha permitido establecer pautas para la prevención con adolescentes (Fox, Hale y Gadd, 2014). Además, la deconstrucción de estas ideas parece ser un punto de partida en la eliminación de la desigualdad de género y las distorsiones sobre los roles de hombres y mujeres en las relaciones de pareja.

Respecto a la tolerancia hacia estas distorsiones cognitivas, hay una mayor tendencia entre los hombres a aceptarlas que entre las mujeres (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2019). Se han encontrado las mismas diferencias (Decker et al., 2015) y factores explicativos similares (Merino et al., 2021) en población adolescente, si bien, la mayoría de las investigaciones sobre estas creencias se ha realizado con población adulta y universitaria (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2019; Echeburúa et al., 2016; Fernández-Montalvo y Echeburúa, 1997). Además, para comprender cómo los y las jóvenes construyen esas ideas irracionales es necesario conocer la aceptación de estas concepciones en la adolescencia, puesto que se van adquiriendo conductas específicas para cada sexo instauradas en cada cultura, siendo los factores de naturaleza sociocultural los que influyen en los modelos de masculinidad y feminidad (Soler, Barreto y González, 2005) y determinan las conductas orientadas hacia estas prescripciones sociales, de modo que podrían emerger comportamientos abusivos y coercitivos (Francis y Pearson, 2019)

En la construcción de estas distorsiones influyen los mandatos culturales que han ido otorgando una serie de privilegios y derechos al hombre, tanto fuera como dentro de la pareja, y han legitimado tradicionalmente un poder y una dominación sobre la mujer, aceptando el uso de la violencia para controlarla (You y Shin, 2020). Las representaciones de las identidades femenina y masculina que se forman a través de la socialización son estructuras simbólicas que dan sentido a

la realidad y orientan los comportamientos de los hombres y las mujeres. Estas representaciones culturales de género son creencias compartidas generacionalmente mediante la interacción con diversos agentes e instituciones que modelan el comportamiento (González-Anleo, Cortés y Garcelán, 2018; Spruijt, Dekker, Ziermans y Swaab, 2019). Además, la discriminación hacia las mujeres procede de las expectativas colectivas de lo que se considera apropiado (Perrin et al., 2019). Por lo tanto, la normalización de la VG se encuentra en la prescripción de creencias, reglas y actitudes discriminatorias que influyen en que dicha violencia sea difícil de eliminar (Read-Hamilton y Marsh, 2016).

Otro importante predictor de la VG es el sexismo, entendiéndose como el conjunto de “actitudes, creencias y comportamientos, así como las prácticas organizacionales, institucionales y culturales que, o bien reflejan evaluaciones negativas de las personas en función del género al que pertenecen, o bien apoyan la existencia de un estatus desigual de mujeres y hombres” (Swim y Hyers, 2009, p. 407). Es una actitud que se mantiene en el tiempo y que posee una carga afectiva que conduce al desarrollo de conductas discriminatorias. De este modo, se asienta la creencia de que hombres y mujeres son esencialmente diferentes y, por tanto, deben tener distintos roles y normas sociales (Hellmer, Stenson y Jylhä, 2018). Este constructo actitudinal se explica bajo la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996). En dicha teoría coexiste un sexismo tradicional, denominado sexismo hostil, con otro sexismo mucho más sutil, aparentemente más amable, pero igual de discriminatorio, llamado sexismo benévolo. Ambas formas de sexismo perpetúan la desigualdad y la subordinación de la mujer (Montañés, Megías, De Lemus y Moya, 2015).

Las expectativas hacia el rol de género están influenciadas por factores socioculturales (Glick et al., 2000). Concretamente, se ha abordado la relación entre la práctica religiosa con las actitudes discriminatorias hacia las niñas y las mujeres, y se ha concluido que, al comparar religiones monoteístas entre sí, no se trata de la afiliación específica, sino del alcance de la religiosidad o la fuerza a una religión lo que predice la discriminación hacia las mujeres (Hannover, Gubernath, Schultze y Zander, 2018). Esta relación podría ser directa, ya que las autoridades religiosas podrían estar enseñando de forma explícita puntos de vista estereotípicos a través de los valores que inculca la enseñanza religiosa (Mikolajczak y Pietrzak, 2014). No obstante, la religiosidad se ha relacionado en mayor medida

con el sexismo benevolente que con el hostil (Haggard, Kaelen, Saroglou, Klein y Rowatt, 2019; Hellmer et al., 2018).

Las actitudes discriminatorias hacia las mujeres también se han asociado a variables ideológicas relacionadas con el conservadurismo político (Sibley, Wilson y Duckitt, 2007), caracterizado por la necesidad de preservar y mantener las tradiciones sociales, es decir, con los roles tradicionales de género que se atribuyen a las mujeres a través de los cuales se destaca su delicadeza y necesidad de ser protegidas por los hombres (León y Aizpurúa, 2020), si bien, se ha relacionado estadísticamente con la dimensión hostil del sexismo (Christopher y Mull, 2006).

Cabe añadir que el uso normalizado de internet y las redes sociales están siendo claves en la transmisión de actitudes distorsionadas y en la forma en que se ejerce la violencia contra las mujeres en el mundo virtual (Rebollo-Catalan y Mayor-Buzon, 2020). Es relevante el vínculo entre el consumo de pornografía y las actitudes sexistas, ya que esta se basa en la visión de la mujer como objeto sexual y la justificación de la violencia contra las mujeres (Gallego y Fernández-González, 2019). La exposición a la pornografía se ha asociado con la violencia entre parejas adolescentes ya que, con la proliferación de Internet, los adolescentes acceden fácilmente a material sexualmente explícito (Rostad et al., 2019). También se ha demostrado que la exposición frecuente a la pornografía se relaciona con actos de agresión sexual y violencia en el noviazgo en la adolescencia (Wright, Tokunaga y Kraus, 2016). El contenido de las escenas representadas y la frecuencia con la que se consume podría contribuir al desarrollo de una cultura que apoye el maltrato hacia las mujeres, favoreciendo actitudes tolerantes hacia el uso de la violencia contra estas (Sun, Bridges, Johnson y Ezzell, 2016). Además, algunos estudios refieren que, a mayor uso o consumo de contenido pornográfico, mayor es la frecuencia de la violencia física y sexual contra las mujeres (Brem et al., 2020). Es relevante indicar que se han encontrado elevadas tasas de adolescentes que dependen de la pornografía para la educación sexual, siendo un colectivo susceptible de ser condicionado debido a que su identidad se encuentra en proceso de construcción al tratarse de un periodo crítico por su inexperiencia (Rothman, Kaczmarzsky, Burke, Jansen y Baughman, 2015).

Con todo, la abundante aportación científica evidencia que, si bien durante las últimas décadas ha habido un gran avance en materia de igualdad entre mujeres y hombres, siguen manteniéndose actitudes

discriminatorias en las sociedades desarrolladas y entre los grupos más jóvenes (Esteban y Fernández, 2017; León y Aizpurúa, 2020). Por ello, la realización de investigaciones con población adolescente resulta fundamental de cara a la prevención, puesto que existe una relación positiva entre la aceptación de tales creencias y actitudes y la VG (Ubillos-Landa, Goiburu-Moreno, Puente-Martínez, Pizarro-Ruiz y Echeburúa-Odrizola, 2016). Además, la adolescencia constituye una etapa crucial para el desarrollo de habilidades que favorezcan vínculos afectivos saludables en dichas relaciones (Muñoz-Fernández, Ortega-Rivera, Nocentini, Menesini y Sánchez-Jiménez, 2019). Dada la importancia de la socialización en el mantenimiento de las ideas distorsionadas y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, se ha de intervenir a través de la coeducación para desafiar estas prescripciones altamente nocivas que sustentan la desigualdad (Glass et al., 2018; Navarro-Pérez, Carbonell y Oliver, 2019).

Por todo esto, el objetivo del presente estudio ha sido analizar las creencias distorsionadas sobre las mujeres y sobre el uso de la violencia en una muestra de adolescentes de Castilla-La Mancha. También se pretende conocer la influencia de las actitudes discriminatorias en la aceptación de las distorsiones cognitivas, así como la relación con la religiosidad, el posicionamiento político y el consumo de pornografía como factores influyentes en tales aceptaciones. Puesto que estas creencias irracionales constituyen un factor de riesgo para la VG, estudiar qué variables podrían predecir estas distorsiones podría prevenir su asimilación y que afecten a sus relaciones de pareja en el futuro.

Método

Participantes

La muestra de la presente investigación está formada por 777 adolescentes de los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuales, algo más de la mitad eran mujeres. La edad media de la muestra se sitúa en torno a los 14 años. El 54.3% estaba escolarizado en 3º de la ESO. Más del 90% tenían nacionalidad española. En torno al 50% vivía en localidades de más de 10.000 habitantes. Uno de cada tres participantes era de la provincia de Toledo. En torno al 50% de

las personas participantes se consideraban nada o poco religiosas, se posicionaban políticamente más a la izquierda y por encima del 63% no consumían pornografía (Tabla 1).

TABLA I. Características sociodemográficas de la muestra.

	%	n	M (DT)
Sexo			
Mujeres	49.5	385	
Hombres	50.5	392	
Edad			14.47 (.891)
12-14	55.1	428	
15-18	44.8	348	
Curso			
3º	54.3	422	
4º	45.7	355	
Nacionalidad			
Española	92.1	716	
Extranjeros	7.9	61	
Provincia			
Albacete	10.7	83	
Ciudad Real	27.8	216	
Cuenca	9.9	77	
Guadalajara	17.8	138	
Toledo	33.8	263	
Ruralidad			
< 2.000	4.2	32	
De 2.000 a 9.999	46.7	363	
> 10.000	49.1	382	
Religiosidad			2.17 (1.453)
Nada/poca	53.3	414	
Algo religiosa	28.6	222	
Muy religiosa	18.1	141	
Tendencia política			2.37 (1.345)

	%	n	M (DT)
Izquierda	46.1	358	
Centro	27.5	214	
Derecha	16.1	125	
Consumo de pornografía			1.27 (1.526)
Nada	63.6	494	
Muy poca	12.6	98	
Poca	21.4	166	

Instrumentos de medida

Características sociodemográficas y de contexto. Se crearon preguntas *ad hoc* para conocer el sexo, la edad, el lugar de residencia y el grado de religiosidad, posicionamiento político y consumo de pornografía, codificadas en escala Likert de seis valores, siendo 0 nada a 5 muy/mucho para la religiosidad y el consumo de pornografía, y de 0 completamente a la izquierda política a 5 completamente a la derecha política.

Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia- revisado (IPDMUV-R) (Echeburúa et al., 2016). Consta de un factor y un total de 21 reactivos que evalúan creencias irracionales sobre las mujeres y la violencia contra estas. La respuesta de cada uno de dichos reactivos es dicotómica (Sí/No) y el rango en la puntuación oscila entre 0 y 21 puntos, por lo que, a mayor puntuación, mayor es la aceptación de las creencias distorsionadas. En la validación de la escala se obtuvo un Alfa de Cronbach de .74. En el presente estudio, el Alfa de Cronbach es ligeramente inferior (.705).

Escala de Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA) (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007). Está formada por 26 ítems y dos factores: 16 ítems diseñados para detectar el componente hostil del sexismo (ítems 2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26) y 10 ítems en relación con el componente benévolo del sexismo (ítems 1, 3, 6, 8, 11, 13, 15, 17, 21, 24), en escala Likert de seis valores (de 1, totalmente en desacuerdo, a 6, totalmente de acuerdo). En la validación de la escala se encontró un nivel excelente de consistencia interna (.90). En el presente trabajo, el Alfa de Cronbach fue de .927.

Procedimiento

El estudio, de metodología cuantitativa y diseño ex-post-facto, se llevó a cabo en centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El Comité de Ética de la universidad dio su aprobación para llevar a cabo el proyecto (CEI/HU/2019/39). El equipo de investigación contactó con la dirección de los centros a quienes se informó de los objetivos del estudio. Se estableció un calendario para poder administrar el instrumento en un rango de tres semanas (segunda quincena de septiembre y primera semana de octubre de 2019). Se entregó el consentimiento informado a los y las docentes responsables de los grupos, quienes firmaron las autorizaciones para la aplicación del cuestionario en las que se garantizaba el anonimato de las personas participantes, así como la confidencialidad de los datos. La cumplimentación del cuestionario tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

Análisis de datos

La base de datos se creó con el programa estadístico SPSS (IBM 25.0). Se utilizaron los estadísticos *Chi-cuadrado* para analizar las diferencias en función del sexo en cada uno de los reactivos del IPDMUV-R. Las variables continuas se analizaron con la prueba *t de Student* para muestras independientes. Se calculó el tamaño del efecto entre las variables a través del estadístico *d de Cohen*, siendo la relación pequeña si $d \leq .20$, moderada si $d \leq .50$ y grande si $d \geq .80$. La aceptación de las ideas distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia, según las puntuaciones de los percentiles para la religiosidad, el posicionamiento político y el consumo de pornografía, se calcularon con la prueba *ANOVA* de un factor. Se realizaron comparaciones múltiples post-hoc para contrastar las medias de la escala de ideas distorsionadas. Para calcular qué variables predicen las distorsiones cognitivas sobre la VG se hizo un análisis de regresión lineal múltiple. Finalmente, la relación entre el sexismo, los pensamientos distorsionados sobre las mujeres y el uso de la violencia y los factores socioculturales se analizó mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM, Structural Equation Models). Se utilizó el programa AMOS (IBM AMOS 24.0). El análisis del ajuste global

del modelo se llevó a cabo a través de la técnica *Mínimos Cuadrado Generalizados (Generalized Least Squares)*. Para determinar la calidad de ajuste se siguieron los siguientes indicadores: GFI, AGFI, CFI, NFI $\geq .95$, RMSEA $\leq .70$.

Resultados

Como se muestra en la Tabla 2, la aceptación de las ideas distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia, en un rango de 0 a 21 punto, fue inferior a 5. En el DSA, la media fue de 48 puntos. Finalmente, se obtuvieron puntuaciones muy próximas entre el sexismo hostil y el benévolo.

TABLA II. Descriptivos respecto al sumatorio de la escala de sexismo, de los componentes del sexismo hostil y benévolo y sumatorio del IPDMUV-R.

	M	DT	Asimetría	e	Curto-sis	e
IPDMUV-R	4.50	2.852	.606	0.99	.318	.198
Sexismo DSA	48.14	17.986	.945	.088	.430	.175
Sexismo hostil	24.72	10.491	1.633	.088	2.368	.175
Sexismo Benévolo	23.41	9.261	.489	.088	-.293	.175

En la Tabla 3 se muestran las diferencias según el sexo en cada uno de los reactivos del IPDMUV-R. En general, se aprecia mayor aceptación de las distorsiones cognitivas entre los chicos que entre las chicas de la muestra. Únicamente en el ítem 8 (para muchas mujeres, el maltrato por parte de sus parejas es una muestra de su preocupación por ellas) se ha hallado un mayor porcentaje de aceptación en el grupo de mujeres. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en los sesgos relacionados con la supuesta inferioridad de las mujeres y los roles tradicionales de género (ítems 1, 2 y 4). También existen diferencias en las distorsiones que culpabilizan a la mujer de la violencia (ítems 10 y 11) y en aquellas que exoneran al agresor (ítems

16, 19, 20 y 21), con una aceptación entre los hombres cercana al 48% y al 62% para los ítems 20 y 21, respectivamente.

TABLA III. Diferencias en la aceptación del IPDMUV-R según el sexo.

	Hombres	Mujeres	χ^2
1. Las mujeres son inferiores a los hombres.	3.6% (13)	1.1% (4)	4.804*
2. Si el hombre es el que aporta el dinero en casa, la mujer debe estar subordinada a él.	3.9% (14)	1.1% (4)	5.670*
3. El hombre es el responsable de la familia, por lo que la mujer le debe obedecer.	2.2% (8)	0.8% (3)	2.252
4. La mujer debe tener la comida y la cena a punto para cuando el hombre vuelve a casa.	7.5% (27)	3.6% (13)	5.190*
5. La obligación de una mujer es tener relaciones sexuales con su pareja, aunque en ese momento no le apetezca.	2.5% (9)	0.8% (3)	2.984
6. Una mujer no debe llevar la contraria a su pareja.	4.1% (15)	2.8% (10)	.979
7. Una mujer que permanece conviviendo con un hombre violento debe tener un serio problema.	55.5% (196)	53.4% (183)	.331
8. Para muchas mujeres, el maltrato por parte de sus parejas es una muestra de su preocupación por ellas.	20.3% (72)	30.5% (107)	9.707**
9. Cuando un hombre pega a su pareja, ella sabrá por qué.	8.6% (31)	5.6% (20)	2.521
10. Si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir nuevos episodios de violencia.	35.9% (127)	22.6% (79)	15.050***
11. Muchas mujeres provocan deliberadamente a sus parejas para que estos pierdan el control y les golpeen.	9.4% (34)	5.6% (20)	3.717*
12. El hecho de que la mayoría de las mujeres no llame a la policía cuando están siendo maltratadas es una prueba de que quieren proteger a sus parejas.	33.1% (118)	29.4% (104)	1.118
13. Los profesores de la escuela hacen bien en utilizar el castigo físico contra niños que son repetidamente desobedientes y rebeldes.	18.8% (67)	11.0% (39)	8.417**
14. Los niños realmente no se dan cuenta de que sus padres maltratan a sus madres a no ser que sean testigos de una pelea.	53.9% (192)	49.1% (169)	1.617
15. Para maltratar a una mujer hay que odiarla.	36.1% (125)	30.9% (107)	2.101

	Hombres	Mujeres	χ^2
16. La mayoría de los hombres que agreden a sus parejas se sienten avergonzados y culpables por ello.	25.5% (89)	15.2% (53)	11.333***
17. Lo que ocurre dentro de una familia es problema únicamente de la familia.	28.5% (102)	23.9% (84)	1.904
18. Muy pocas mujeres tienen secuelas físicas o psicológicas a causa de los malos tratos.	15.1% (53)	13.5% (47)	.362
19. En muchas ocasiones los hombres maltratan a sus parejas porque ellas les fastidian.	18.3% (65)	12.9% (45)	3.915*
20. La mayoría de las personas que ejercen algún tipo de violencia son personas fracasadas o "perdedoras".	47.4% (166)	34.7% (120)	11.678***
21. Las personas que ejercen violencia tienen graves problemas psicológicos y a menudo no saben lo que hacen.	61.7% (211)	53.9% (186)	4.265*

Nota: *p \leq .05; **p \leq .01; ***p \leq .001

Los resultados también evidencian diferencias entre chicos y chicas en las puntuaciones obtenidas en el sumatorio del IPDMUV-R, así como en el DSA y en el componente hostil del sexismo (Tabla 4). Se observa un tamaño del efecto moderado en el DSA ($d = .317$) y, en mayor medida, en el componente hostil ($d = .435$). Caben señalar diferencias entre ambos grupos respecto al posicionamiento político y al consumo de pornografía, siendo el tamaño del efecto en el consumo de pornografía muy elevado ($d = 1.032$).

TABLA IV. Diferencia de medias según el sexo respecto a los sumatorios del IPDMUV-R, el DSA, los componentes hostil y benévolo y la religiosidad.

	Hombres		Mujeres		t	d de Cohen	IC 95%
	M	DT	M	DT			
IPDMUV-R	4.88	2.868	4.11	2.770	3.317***	.273	.131 - .414
Sexismo DSA	50.20	18.738	44.60	16.540	4.161***	.317	.175 - .458
Sexismo hostil	26.80	11.175	22.35	9.196	6.060***	.435	.292 - .577
Sexismo benévolo	23.77	9.226	22.59	9.306	1.783	.127	-.013 - .268
Religiosidad	2.09	1.519	2.26	1.379	-1.638	-.117	-.257 - .023
Tendencia política	2.50	1.407	2.23	1.264	2.736**	.201	.052 - .350
Consumo de pornografía	1.97	1.554	.57	1.123	14.252***	1.032	.881 - 1.184

Nota: *p £ .05; **p £ .01; ***p£ .001

Tras conocer la existencia de diferencias se realizaron comparaciones post-hoc mediante el método Bonferroni (Tabla 5). Los resultados confirman que las diferencias estadísticamente significativas se encuentran respecto a quienes se consideraban personas muy religiosas, se posicionaban políticamente hacia la derecha política y consumían algo de pornografía.

TABLA V. Prueba post hoc sobre los pensamientos distorsionados según la religiosidad, la tendencia política y el consumo de pornografía.

	Religiosidad (I)	Religiosidad (J1)	Diferencia de medias (I-J1)	Religiosidad (J2)	Diferencia de medias (I-J2)
IPDMUV-R	Nada	Algo	-.471	Mucho	-.857*
	Algo	Nada	.471	Mucho	-.385
	Mucho	Nada	.857*	Algo	.385
	Tendencia política (I)	Tendencia política (J1)	Diferencia de medias (I-J1)	Tendencia política (J2)	Diferencia de medias (I-J2)

	Religiosidad (I)	Religiosidad (J1)	Diferencia de medias (I-J1)	Religiosidad (J2)	Diferencia de medias (I-J2)
IPDMUV-R	Izquierda	Centro	-.434	Derecha	-1.088**
	Centro	Izquierda	.434	Derecha	-.654
	Derecha	Izquierda	1.088**	Centro	.654
	Consumo de pornografía (I)	Consumo de pornografía (J1)	Diferencia de medias (I-J1)	Consumo de pornografía (J2)	Diferencia de medias (I-J2)
IPDMUV-R	Nada	Casi nada	-.429	Poca	-.817*
	Casi nada	Nada	.429	Poca	-.388
	Poca	Nada	.817*	Casi nada	.388

Nota: *p £ .05; **p £ .01; ***p £ .001.

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple mediante el método de *Introducción* con el fin de estudiar si las variables independientes: sexismo (hostil y benévolo), el sexo, la religiosidad, el posicionamiento político y el consumo de pornografía predicen las distorsiones cognitivas medidas a través de la escala IPDMUV-R (Tabla 6). Según los resultados obtenidos, los componentes hostiles ($\beta = .369$; $p < .05$) y benévolo ($\beta = .232$; $p < .05$), explican significativamente la puntuación del IPDMUV-R de forma positiva, lo que indica que, a mayor puntuación en sexismo hostil y benévolo, mayores puntuaciones se obtienen en distorsiones cognitivas. En cuanto al coeficiente de determinación, obtenemos una puntuación igual a R^2 ajustado = .316. Esto indica que ambas variables (hostil y benévolo) predicen un 31.6% la variabilidad de la variable distorsiones cognitivas. Las variables sexo, religiosidad, el conservadurismo político y el consumo de pornografía no predicen las distorsiones cognitivas ($p > .05$).

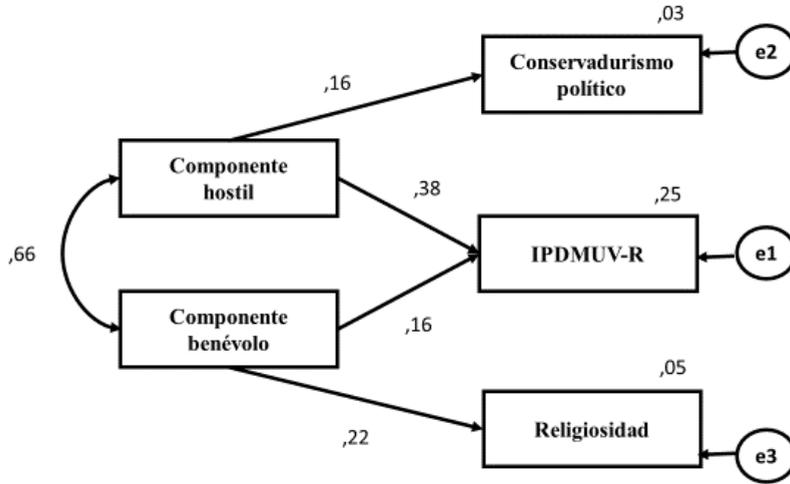
TABLA VI. Predicción de los pensamientos distorsionados en función de los componentes del sexismo, la religiosidad, la tendencia política y consumo de pornografía

	B	SE	B estandarizado	t	p	VIF
Constante	.116	.620		.187	.852	
Sexismo hostil	.099	.013	.369	7.645	.000	1.863
Sexismo benévolo	.073	.015	.232	4.960	.000	1.760
Sexo	-.155	.232	-.027	-6.68	.504	1.300
Religiosidad	.021	.140	.005	.147	.883	1.121
Conservadurismo político	.206	.140	.054	1.464	.144	1.083
Consumo de pornografía	.047	.138	.014	.342	.732	1.284

Nota: B = Coeficiente no estandarizado; SE = error estándar; B estandarizado = coeficiente estandarizado; t = T de Student; p = significación; VIF = factor de inflación de la varianza.

El modelo analiza las relaciones directas e indirectas entre cinco variables observables (Figura 1): el componente hostil, el componente benévolo, los pensamientos distorsionados sobre las mujeres y el uso de la violencia (IPDMUV-R), el conservadurismo político y la religiosidad. La calidad de ajuste del modelo es aceptable: $\chi^2 = 19.872$, $gl = 5$, valor de $p = .001$, $GFI = .990$, $AGFI = .969$, $NFI = .930$, $CFI = .946$, $RMSEA = .62$. Tal y como se puede ver, el modelo estructural explica el 25% de los pensamientos distorsionados, el 3% del conservadurismo político y el 5% de la religiosidad.

FIGURA I. Modelo estructural propuesto



Para analizar la adecuación del modelo se estudió la significación de las relaciones entre las distintas variables (Tabla 7). Todos los pesos son significativos al nivel de $p < .05$. Los componentes del sexismo tienen un efecto directo en los pensamientos distorsionados ($\beta_{\text{hostil}} = .382, p = .000$ y $\beta_{\text{benévolo}} = .161, p = .000$), el componente hostil tiene un efecto directo en el conservadurismo político ($\beta = .160, p = .000$) y el componente benévolo tiene un impacto directo en la religiosidad ($\beta = .217, p = .000$).

TABLA VII. Pesos de regresión estandarizada en las relaciones del modelo

Relaciones causales			Pesos de regresión estandarizada	p
Sexismo hostil	ó	Sexismo benévolo	.656	.000
Sexismo hostil	ð	IPDMUV-R	.382	.000
Sexismo benévolo	ð	IPDMUV-R	.161	.000
Sexismo hostil	ð	Conservadurismo político	.160	.000
Sexismo Benévolo	ð	Religiosidad	.217	.000

Discusión y conclusiones

Identificar los sesgos cognitivos relacionados con los estereotipos de género y la justificación de la violencia es fundamental en el ámbito de la prevención primaria (Echeburúa et al., 2016). Por ello, el presente trabajo analiza la aceptación de las ideas distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia en adolescentes de Castilla-La Mancha y reporta nuevos datos sobre las diferencias en función del sexo, así como respecto a la relación entre estos sesgos cognitivos con el sexismo y otras variables como la religiosidad, el conservadurismo político y el consumo de pornografía, dado que podrían influir en las creencias que mantienen la desigualdad y la VG entre la población adolescente.

Para empezar, la media de sesgos aceptados entre los y las adolescentes de la muestra fue de 4.50 y la puntuación media respecto al sexismo fue de 48 puntos, siendo similares las puntuaciones en ambos componentes del sexismo. En cuanto a otras características de los y las participantes, más de la mitad de los y las adolescentes se consideraba poco o nada religiosos/as, en torno al 46% se posicionaba a la izquierda política y por encima del 63% afirmaron no haber consumido nada de pornografía. En línea con lo que señalan otros estudios con población adolescente (Ubillos-Landa et al., 2017), existen diferencias entre chicos y chicas, siendo superior el grado de aceptación de los sesgos cognitivos entre ellos. Únicamente se encontró un mayor porcentaje en el grupo de chicas respecto al ítem 8, relacionado con la idea de que el maltrato podría ser una muestra de su preocupación por ellas, por lo que el estudio de estas ideas distorsionadas en población adolescente es fundamental teniendo en cuenta que existen dificultades a la hora de reconocer determinados comportamientos como conductas de maltrato y no como una demostración de amor (Francis y Pearson, 2019; Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2020). En las puntuaciones del sexismo en función del sexo también se hallaron puntuaciones más altas entre los chicos que entre las chicas del estudio, de acuerdo con otras investigaciones con adolescentes (Montañés et al., 2015; Recio et al., 2007), si bien, aunque en algunos trabajos se han reportado mayores niveles de sexismo benévolo en las chicas (Recio et al., 2007), en general, los chicos de la muestra estaban más de acuerdo con las actitudes discriminatorias contra las mujeres tanto en el componente hostil, como en el benévolo.

Hay que señalar que los resultados revelan una asociación de efecto moderado en la relación entre el sexo y el componente hostil del sexismo ($d = .43$). También se han visto diferencias entre ambos grupos en función de la tendencia política, posicionándose más a la derecha los chicos que las chicas, así como una mayor exposición a contenido pornográfico, relación en la que los análisis evidencian un tamaño del efecto elevado ($d = 1.03$). Estos hallazgos son especialmente relevantes, puesto que este consumo supone un importante factor de riesgo en la perpetración de la VG (Brem et al., 2020; Sun et al., 2016; Wright et al., 2016) y en la representación de las mujeres como objetos sexuales (Gallego y Fernández-González, 2019), haciéndose evidente la necesidad de intervención, ya que parece haber elevadas tasas entre la población adolescente que recurre a la pornografía para la educación sexual (Rothman et al., 2015). No obstante, los y las adolescentes del presente trabajo reportaron que el consumo de pornografía era escaso, aunque los chicos autoinformaron de haberlo consumido en mayor medida que las chicas. Por último, no se han encontrado diferencias en la religiosidad en función del sexo, aunque la media es ligeramente superior en el grupo de las adolescentes.

Por lo tanto, los datos evidencian que hay un mayor grado de aceptación entre los chicos de la muestra respecto a los estereotipos tradicionales de género, el uso de la violencia como forma normalizada de resolver los conflictos en el ámbito de la pareja y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, lo que podría ser un reflejo de los privilegios que se han ido concediendo a los hombres en los que se legitima la dominación masculina (Rodríguez et al., 2006) a través de distintos agentes de socialización (Perrin et al., 2019; Spruijt et al., 2019), haciendo difícil la eliminación de la VG (Read-Hamilton y Marsh, 2016). Por esto, son necesarias las investigaciones con población adolescente para evidenciar un problema que requiere de intervención educativa inmediata (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2019; Muñoz Fernández et al., 2019; Navarro et al., 2019), así como del desarrollo de planes de formación específica para el profesorado.

Hay que añadir la existencia de diferencias entre grupos en cuanto a la religiosidad, la tendencia política y el consumo de pornografía en el número de ideas distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia. Como indicaron las pruebas *post hoc*, se dieron diferencias entre quienes puntuaron más alto en religiosidad, en conservadurismo político y

consumieron algo de pornografía. Estos hallazgos son relevantes, puesto que no abundan estudios que refieran diferencias en estas variables en función de las ideas distorsionadas sobre la VG, sobre todo en una etapa de desarrollo en la que los y las adolescentes están adquiriendo competencias para el desarrollo de relaciones afectivas (Muñoz-Fernández et al., 2019) en la que hay que identificar la influencia de las prescripciones que mantienen la desigualdad (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2019; Glass et al., 2018; Navarro-Pérez et al., 2019). Aun con todo, son las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, en su componente tanto hostil como benévolo, las que predicen las ideas distorsionadas sobre las mujeres y el uso de la violencia, tal y como se refleja en los resultados del análisis de regresión.

Según el modelo de ecuaciones estructurales, el sexismo se relaciona de manera directa con los pensamientos distorsionados sobre las mujeres y el uso de la violencia (IPDMUV-R), sin embargo, la relación con la religiosidad y con el conservadurismo político es indirecta, ya que, en la adecuación del modelo, la religiosidad se relaciona con el componente benévolo y el conservadurismo político con el componente hostil. Se eliminó el consumo de pornografía de la ecuación por la baja calidad de los índices de ajuste en su interacción con otras variables. No obstante, los y las adolescentes de la muestra reportaron bajo porcentaje de consumo de pornografía que ha podido condicionar estos resultados. Si bien se han encontrado evidencias sobre la relación entre la religiosidad y el sexismo (Haggard et al., 2019; Hellmer et al., 2018; Mikolajczak y Pietrzak, 2014), y el conservadurismo político y el sexismo (Christopher y Mull, 2006; Sibbly et al., 2007), en la presente investigación se relacionan con los pensamientos distorsionados de manera indirecta, por lo que se abren nuevos enfoques en el estudio de esta asociación.

Este trabajo cuenta con algunas limitaciones. Para empezar, el tamaño muestral habría de ampliarse, pues la muestra no es representativa del conjunto de adolescentes, aunque sí aporta información relevante para trazar otras perspectivas en la investigación con adolescentes. Por otro lado, habría de incluirse un instrumento para el estudio de la deseabilidad social, ya que la formulación explícita de algunas afirmaciones pudiera hacer que estuviesen subrepresentadas. Cabe señalar que el IPDMUV-R hace referencia a relaciones heterosexuales. A este respecto, hay que añadir que se desconocía la orientación sexual de las personas que formaban parte del estudio, aspecto que podría tenerse en cuenta en

futuros trabajos. Como prospección sería interesante ampliar la muestra e incluir las dimensiones afectiva y conductual de las actitudes, así como profundizar en las variables que analizan la religiosidad, el consumo de pornografía y el posicionamiento político a través de instrumentos validados, además de incluir la orientación sexual y estudiar esta variable respecto a la cognición social analizada. Aun con todo, el trabajo presenta información relevante y permite profundizar en los sesgos cognitivos que legitiman la violencia en población adolescente, dado que el estudio de estos pensamientos distorsionados es relevante tanto para la detección de la aceptabilidad de la violencia, como en la intervención educativa (Echeburúa et al., 2016; Fox et al., 2014). Los datos ponen de manifiesto la importancia de la coeducación y de incorporar la perspectiva de género en la formación del profesorado con el fin de prevenir y erradicar cualquier tipo de actitudes sexistas (Rivas-Rivero y Bonilla-Algovia, 2020), encaminándose a la consecución de la igualdad de género propuesta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en la conformación de sociedades y culturas que hayan erradicado toda forma de violencia y de discriminación contra las mujeres. Teniendo en cuenta que la VG constituye un grave problema de salud pública (McCarthy et al., 2018), que su tolerancia afecta a todas las edades y que las cifras de violencia en el noviazgo son alarmantes (Rubio-Garay et al., 2012), se ha de seguir contribuyendo a su eliminación a través de programas de intervención basados en la igualdad, deconstruyendo las ideas distorsionadas sobre las mujeres y los roles de género transmitidos tradicionalmente, así como detectando los factores de riesgo que favorecen la socialización de estas creencias distorsionadas que ralentizan el desarrollo y el progreso social.

Agradecimientos

Investigación financiada por la Cátedra Isabel Muñoz Caravaca de la Universidad de Alcalá y por el Programa de investigación “Estímulo a la Excelencia para profesores universitarios permanentes”, financiado por la Universidad de Alcalá y la Comunidad de Madrid, EPU-INV/2020/005.

Referencias

- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia contra las mujeres en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 87-106. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2020). Violencia contra las mujeres y las niñas en España. En G. Zaldúa, M. Lenta y R. Longo (coords.). *Territorios de precarización, feminismos y políticas del cuidado*. Buenos Aires: Teseo.
- Bosch, E. y Ferrer, V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24, 548-554. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723959007>
- Brem, M.J., Garner, A.R., Griporian, H., Florimbio, A., Wolford-Clevenger, C., Shorey, R.C. y Stuart, G. (2020). Problematic pornography use and physical and sexual intimate partner violence perpetration among men in batterer intervention programs. *Journal Interpersonal Violence*, 886260518812806. <https://doi.org/10.1177/0886260518812806>
- Christopher, A.N. y Mull, M.S. (2006). Conservative Ideology and Ambivalent Sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 223-230. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00284.x>
- De la Villa, M., García, A., Cuetis, G. y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(2), 96-107. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2017.08.009>
- Decker, M.R., Latimore, A.D., Yasutake, S., Haviland, M., Ahmed, S., Blum, R.W., ..., Astone, N.M. (2015). Gender-Based Violence Against Adolescent and Young Adult Women in Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Adolescent Health*, 56, 188-196. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.003>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2020). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Echeburúa, E., Amor, P.J., Sarasua, B., Zubizarreta, I. y Holgado-Tello, F.P. (2016). Inventario de pensamientos distorsionados sobre la mujer y el uso de la violencia- revisado (IPDMUV-R): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 32(3), 837-846. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.231901>

- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (2009). Evaluación de un programa de tratamiento en prisión de hombres condenados por violencia grave contra la pareja. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 5-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712020001.pdf>
- Esteban, B. y Fernández, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris*, 2, 137-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar: un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(88), 151-180. Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/27958>
- Fox, C., Hale, R. y Gadd, D. (2014). Domestic abuse prevention education: listening to the views of young people. *Sex Education*, 14(1), 28-41. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.816949>
- Francis, L. y Pearson, D. (2019). The recognition of emotional abuse: adolescents' responses to warning signs in romantic relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 1-25. <https://doi.org/10.1177/0886260519850537>
- Gallego, C. y Fernández-González, L. (2019). ¿Se relaciona el consumo de pornografía con la violencia hacia la pareja? El papel moderador de las actitudes hacia la mujer y la violencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3), 431-454. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/f503827d510024a98b6d92c72cd59847/1.pdf/advanced>
- García-Carpintero, M.A., Rodríguez-Santero, J. y Porcel-Gálvez, A.M. (2018). Diseño y validación de la escala para la detección de violencia en el noviazgo en jóvenes en la universidad de Sevilla. *Gaceta Sanitaria*, 32(2), 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.09.006>
- Glass, N., Perrin, N., Clough, A., Desgropes, A., Kaburu, F.N., Melton, J., ..., Marsh, M. (2018). Evaluating the communities care program: best practice for rigorous research to evaluate gender-based violence prevention and response programs in humanitarian settings. *Conflict and Health*, 12(5). <https://doi.org/10.1186/s13031-018-0138-0>
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

- Glick, P., Fiske, S.T., Mladinic, A., Saiz, J.L., Abrams, B., Masser, B., ..., López, W. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763-775.
- González-Anleo, J.M., Cortés, M. y Garcelán, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *aDResearch ESIC: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, (18)18, 80-99. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>
- González, E. y Molina, T. (2018). Relaciones románticas tempranas y su asociación con comportamientos de riesgo en la salud durante la adolescencia. *Revista Chilena de Obstetricia y ginecología*, 85(4), 368-376. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262018000400368>
- Haggard, M.C., Kaelen, R., Saroglou, V., Klein, O. y Rowatt, W.C. (2019). Religion's Role in the Illusion of Gender Equality: Supraliminal and Subliminal Religious Priming Increases Benevolent Sexism. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(4), 392-398. <https://doi.org/10.1037/rel0000196>
- Hannover, B., Gubernath, J., Schultze, M. y Zander, L. (2018). Religiosity, Religious fundamentalism, and ambivalent sexism toward girls and women among adolescents and young adults living in Germany. *Frontiers in Psychology*, 9, 2399. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02399>
- Hellmer, K., Stenson, J.T. y Jylhä, K.M. (2018). What's (not) underpinning ambivalent sexism?: Revisiting the roles of ideology, religiosity, personality, demographics, and men's facial hair in explaining hostile and benevolent sexism. *Personality and Individual Differences*, 122, 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.001>
- León, C.M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23 (1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/violencia-de-genero-educacion-y-socializacion-acciones-y-reacciones/sociologia/23486>
- McCarthy, K.J., Mehta, R. y Haberland, N.A. (2018). Gender, power, and violence: a systematic review of measures and their association with

- male perpetration of IPV. *Plos One*, 13(11), e0207091. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207091>
- Merino, E., Díaz-Aguado, M.J., Falcón, L. y Martínez-Arias, R. (2021). Masculine Gender Role Stress as a Mediator of the Relationship Between Justification of Dominance and Aggression and Male Adolescent Dating Violence Against Women. *Psicothema*, 33(2), 206-213. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.275>
- Mikolajczak, M. y Pietrzak, J. (2014). Ambivalent sexism and religion: connected through values. *Sex Roles*, 70(9-10), 387-399. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0379-3>
- Montañés, P., Megías, J.L., De Lemus, S. y Moya, M. (2015). Influence of early romantic relationships on adolescents' sexism. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 219-240. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016756>
- Muñoz-Fernández, N., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., Menesini, E. y Sánchez-Jiménez, V. (2019). The Efficacy of the "Dat-e Adolescence" Prevention Program in the Reduction of Dating Violence and Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 408. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030408>
- Navarro-Pérez, J.J., Carbonell, A. y Oliver, A. (2019). Eficacia de una app psicoeducativa para reducir el sexismo en adolescentes. *Revista Psicodidáctica*, 24(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.002>
- Perrin, N., Marsh, M., Clough, A., Desgropes, A., Phanuel, C.Y., ..., Glass, N. (2019). Social norms and beliefs about gender-based violence scale: a measure for use with gender-based violence prevention programs in low-resource and humanitarian settings. *Conflict and Health*, 13(6). <https://doi.org/10.1186/s13031-019-0189-x>
- Read-Hamilton, S. y Marsh, M. (2016). The communities care programme: changing social norms to end violence against women and girls in conflict-affected communities. *Gender & Development*, 24(2), 261-276. <https://doi.org/10.1080/13552074.2016.1195579>
- Rebollo-Catalan, A. y Mayor-Buzon, V. (2020). Adolescent Bystanders Witnessing Cyber Violence Against Women and Girls: What They Observe and How They Respond. *Violence Against Women*, 26(15-16), 2024-2040. <https://doi.org/10.1177%2F1077801219888025>
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*,

- (19)3, 522-528. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719324>
- Rivas-Rivero, E. y Bonilla-Algovia, E. (2020). Percepción subjetiva y socialización de las relaciones románticas de pareja en futuros y futuras docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5756>
- Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez, F.J. (2009). Violencia doméstica: una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Psicothema*, 21, 248-254. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711654012>
- Rostad, W.L., Gitins-Stone, D., Huntintong, C., Rizzo, C.J., Pearlman, D. y Orchowski, L. (2019). The association between exposure to violent pornography and teen dating violence in grade 10 high school students. *Archives of Sexual Behavior*, 48, 2137-2147. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1435-4>
- Rothman, E.F., Kaczmarzky, C., Burke, N., Jansen, E. y Baughman, A. (2015). Without porn... I wouldn't know half the things I know now: a qualitative study of pornography use among a sample of urban, low-income, black and Hispanic youth. *Journal of Sexual Research*, 52(7), 736-746. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.960908>
- Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Saúl, L.A. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2012). Directionality and violence expression in dating relationships of young people. *Acción Psicológica*, 9, 61-70. <https://doi.org/10.5944/ap.9.1.437>
- Sibley, C.G., Wilson, M.S. y Duckitt, J. (2007). Antecedents of Men's Hostile and Benevolent Sexism: The Dual Roles of Social Dominance Orientation and Right-Wing Authoritarianism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 160-172. <https://doi.org/10.1177/0146167206294745>
- Soler, E., Barreto, P. y González, R. (2005). Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual. *Psicothema*, 17(2), 267-274. Recuperado de: <https://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8267/8131>
- Spruijt, A.M., Dekker, M. C., Ziermans, T.B. y Swaab, H. (2019). Linking parenting and social competence in school-aged boys and girls: Differential socialization, diathesis-stress, or differential susceptibility? *Frontiers in Psychology*, 9, 2789. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02789>
- Sun, C., Bridges, A., Johnson, J.A. y Ezzell, M.B. (2016). Pornography and the male sexual script: an analysis of consumption and sexual

- relations. *Archives of sexual behaviour*, 45(4), 983-994. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0391-2>
- Swim, J.K. y Hyers, L. (2009). Sexism. En T.D. Nelson (dir.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 407-430). Nueva York: Psychology Press/Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781841697772>
- Torres, A., Lemos-Giráldez, S. y Herrero, J. (2013). Violencia hacia la mujer: características psicológicas y de personalidad de los hombres que maltratan a su pareja. *Anales de Psicología*, 29(1), 9-18. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130621>
- Torres, E. y López-Zafra, E. (2010). Diferencias en cultura del honor, inteligencia emocional y pensamientos distorsionados sobre las mujeres en reclusos y no reclusos. *Boletín de Psicología*, 100, 71-88. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-5.pdf>
- Ubillos-Landa, S., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A., Pizarro-Ruiz, J.P. y Echeburúa-Odrizola (2016). Evaluación de pensamientos distorsionados sobre la mujer y la violencia de estudiantes vasco-parlantes de enseñanzas medias. *Revista Psicodidáctica*, 22(1), 1-8. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30037-0](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30037-0)
- Wright, P.J., Tokunaga, R.S. y Kraus, A. (2016). A meta-analysis of pornography consumption and actual acts of sexual aggression in general population studies. *Journal of Communication*, 66(1), 183-205. <https://doi.org/10.1111/jcom.12201>
- You, S. y Shin, K. (2020). Influence of patriarchal sex-role attitudes on perpetration of dating violence. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00632-4>

Información de contacto: Esther Rivas Rivero. Universidad de Alcalá. C/ San Cirilo, s/n, 28801, Alcalá de Henares (Madrid) E-mail: esther.rivas@uah.es

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación y Formación Profesional español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.