

Número Especial

Plataformas de Educación Digital y Escolarización

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Number 132

12 de diciembre 2023

ISSN 1068-2341

Plataformas Digitales Educativas y Justicia Formativa

Juan José Sosa Alonso
Anabel Bethencourt Aguilar
Dagoberto Castellanos Nieves
&
Manuel Area Moreira

Universidad de La Laguna – Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías
(EDULLAB)
España

Citación: Sosa Alonso, J. J., Bethencourt Aguilar, A., Castellanos Nieves, D., & Area Moreira, M. (2023). Plataformas digitales educativas y justicia formativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7923> Este artículo es parte del número especial, *Plataformas de Educación Digital y Escolarización*, editado por Pablo Rivera-Vargas, Lluís Parcerisa, and Carla Fardella Cisternas.

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre las posibilidades que ofrecen las plataformas digitales educativas, que vienen acompañadas de diseños instruccionales vinculadas al paradigma educativo centrado en el alumnado con un aparente gran potencial para avanzar hacia la justicia social, la equidad y la igualdad de oportunidades. Las tecnologías digitales se presentan como un actor nuevo en las situaciones educativas, con potencial para definir escenarios educativos más flexibles y personalizables, que parecen facilitar el acceso universal y el tratamiento diferencial que la equidad e igualdad de oportunidades exige. Sin embargo, la idea de “equidad” nos sitúa en un plano de reflexión circunscrito a la justicia distributiva que implica una

concepción de lo educativo como un “bien a distribuir” que puede conducir a instrumentalizar las relaciones educativo-pedagógicas, subsumiéndolas a intereses económicos o políticos, pervirtiéndolas. En este sentido, conviene recuperar la idea de educación como requisito de justicia, ya presente en Platón, vinculada a la idea de desarrollo ético del educando, y del denominado “cuidado de sí” desarrollado por Foucault. En definitiva, para desplegar el prometedor potencial educativo de los nuevos escenarios educativos, basados en plataformas digitales, estas deben no sólo garantizar la justicia distributiva (equidad) sino, sobre todo, la justicia formativa.

Palabras-clave: justicia formativa; plataformas digitales educativas; educación; subjetivación; ética

Digital educational platforms and formative justice

Abstract: This paper reflects on the possibilities offered by digital educational platforms, which are accompanied by instructional designs linked to the student-centered educational paradigm with an apparent great potential to advance towards social justice, equity and equal opportunities. Digital technologies are presented as a new actor in educational situations, with the potential to define more flexible and customizable educational scenarios, which seem to facilitate universal access and the differential treatment that equity and equal opportunities demand. However, the idea of “equity” places us in a plane of reflection circumscribed to distributive justice that implies a conception of education as a “good to be distributed” that can lead to instrumentalizing educational-pedagogical relations, subsuming them to economic or political interests, perverting them. In this sense, it is convenient to recover the idea of education as a requirement of justice, already present in Plato, linked to the idea of the ethical development of the learner, and of the so-called “care of oneself” developed by Foucault. In short, in order to unfold the promising educational potential of the new educational scenarios, based on digital platforms, these must not only guarantee distributive justice (equity) but, above all, formative justice.

Keywords: formative justice; digital educational platforms; education; subjectification; ethics

Plataformas educativas digitais e justiça formativa

Resumo: Este artigo reflete sobre as possibilidades oferecidas pelas plataformas educativas digitais, que são acompanhadas por concepções pedagógicas ligadas ao paradigma educativo centrado no aluno, com um aparente grande potencial para avançar no sentido da justiça social, da equidade e da igualdade de oportunidades. As tecnologias digitais são apresentadas como um novo ator nas situações educativas, com potencial para definir cenários educativos mais flexíveis e personalizáveis, que parecem facilitar o acesso universal e o tratamento diferenciado que a equidade e a igualdade de oportunidades exigem. No entanto, a ideia de “equidade” coloca-nos num plano de reflexão circunscrito à justiça distributiva que implica uma concepção da educação como um “bem a distribuir” que pode conduzir à instrumentalização das relações educativo-pedagógicas, subsumindo-as a interesses económicos ou políticos e pervertendo-as. Neste sentido, vale a pena recuperar a ideia de educação como exigência de justiça, já presente em Platão, ligada à ideia de desenvolvimento ético do educando, e ao chamado “cuidado de si” desenvolvido por Foucault. Em suma, para desenvolver o promissor potencial educativo dos novos cenários educativos, baseados em plataformas digitais, estes devem garantir não só a justiça distributiva (equidade) mas, sobretudo, a justiça formativa.

Palavras-chave: justiça formativa; plataformas educativas digitais; educação; subjetivação; ética

Plataformas Digitales Educativas y Justicia Formativa

Como sugieren Decuyper, Grimaldi y Landri (2021) estamos viviendo un periodo de *plataformización de la educación*, entendiendo por tal “un proceso, en el cual el funcionamiento “normal” de la escuela tal cual la conocemos se va hibridizando con la incorporación de plataformas, tanto de aprendizaje como sociales, en las interacciones de la enseñanza y el aprendizaje” (Schenone, 2022, p. 1). La emergencia del fenómeno ha traído consigo muchas perspectivas y posibilidades, pero también muchas preocupaciones y cautelas (Rivas, 2021).

Una de estas preocupaciones, y muy importante, tiene que ver con el proceso de *datificación* de las conductas o acciones de los agentes educativos al interactuar con dichas plataformas digitales (Selwyn et al., 2022). El concepto de *datificación* se refiere a la recopilación, el análisis y el intercambio sistemático de datos, y a los resultados de todo ello. Estos procesos de análisis de los registros digitales de las personas están vinculados con el denominado *big data* que en el campo educativo recibe el nombre de analíticas del aprendizaje y/o académicas. Esta es una de las líneas de investigación con gran desarrollo en los últimos años (Ifenthaler et al., 2019; Jaajonmäki et al., 2020; Peña-Ayala, 2017; Williamson, 2017).

Lo preocupante del proceso de *datificación* está en la gestión y manipulación de los datos personales de los usuarios pudiendo dar lugar a la pérdida de su privacidad sin ser plenamente conscientes de los peligros que entraña.

Kennedy y otros (2020) realizan una interesante revisión de la investigación sobre la comprensión y las percepciones públicas, las actitudes y los sentimientos hacia las prácticas de utilización de los datos y otros fenómenos relacionados como la IA y el reconocimiento facial, en el que concluyen que las personas a menudo tienen opiniones contradictorias sobre las prácticas de datos: reconocen sus beneficios pero también se sienten preocupadas por los daños potenciales, asumiendo una suerte de *resignación digital*.

En el fondo, más que un debate o confrontación de ideas pedagógicas para la sociedad digital, la cuestión parece estar centrada en una derivada del fenómeno denominado *capitalismo de plataformas* (Srnicek, 2018) y la competencia entre las distintas empresas implicadas (Scolari, 2022). Esta línea de reflexión, extraordinariamente pujante, está conduciendo la mayor parte de los debates en torno al auge y proliferación de las plataformas educativas y, sin duda, es un debate necesario que deberá seguir desarrollándose.

Sin embargo, en este trabajo queremos recuperar otro debate, que consideramos igualmente importante y necesario, que es el que tiene que ver con las posibilidades educativas que traen consigo esos nuevos espacios de aprendizaje que denominamos “plataformas”. La pregunta en este caso es ¿pueden las plataformas convertirse en una alternativa real a los entornos educativos tradicionales? Y, en particular, ¿pueden contribuir a espacios educativos más *justos*?

Sin duda, la emergencia de las plataformas digitales como espacios personalizables y adaptables de aprendizaje es, en cierto sentido, un avance importantísimo en la generación de procesos educativos más flexibles, democráticos y horizontales (Rivas, 2021) y, desde esta perspectiva, podría entenderse como más *justos*. Pero en otro sentido, representan el desenlace final de un proceso de instrumentalización y desvirtuación de los procesos educativos, puestos al servicio de la producción de capital humano, la economía y la performatividad (Ball, 2003) y, por ello, pueden acabar convirtiéndose en la exacerbación de la injusticia educativa (más allá de la cuestión de la *datificación*).

Argumentar esta ambivalencia exige detenerse, brevemente, a hacer una reflexión acerca del significado profundo y esencial tanto de la idea de justicia como de la de educación en el marco de lo escolar, porque las plataformas digitales, en buena medida, lo que hacen es desarrollarse sobre la

lógica educativa institucional ya existente. Por eso, en una primera parte de este trabajo haremos un análisis de eso que hemos denominado la “lógica educativa institucional” de la escuela, para luego confrontarla con la idea de *justicia formativa*, como constructo que conecta las ideas de justicia y educación, en sus sentidos más profundos y esenciales, superando la visión reduccionista de la justicia en educación como mero sistema de distribución de bienes educativos, entendidos como generación de capital humano. Como alternativa a esta interpretación reduccionista, que lleva a perder de vista, en gran medida, “lo educativo”, lo que se propone es conectar con la idea de educación como proceso de *subjetivación*, describiendo a continuación las características de una educación que podamos considerar “formativamente justa”. En una última fase hacemos un breve recorrido por la genealogía de una escuela injusta, con un apartado final especialmente referido al “giro” que se produce hacia el aprendizaje como constructo que, a nuestro juicio, no puede ser tomado como plenamente equivalente al de “educación” y, en este contexto, una valoración final (limitado a apuntar el problema y esbozar los riesgos y los considerandos a tener en cuenta) de qué puede aportar y qué puede quitar la migración de estas lógicas institucionales escolares a los entornos educativos definidos por las plataformas educativas.

La Lógica Educativa Institucional de la Escuela Moderna como Palanca de Justicia Social

Una de las grandes aspiraciones de la escuela moderna, desde su surgimiento, ha sido la posibilidad de ofrecer un marco de promoción de la igualdad social (Pérez Gómez, 1998; Fernández Enguita, 2006). Este objetivo nuclear de la institución escolar, que define uno de los elementos esenciales de su relación con la justicia social, no se ha logrado nunca: la escuela ha sido más un mecanismo de reproducción que de igualación, como bien argumentaron, cada uno a su manera, Althusser, Bordieu, o Bowles y Gintis (los sociólogos de la reproducción). Desde el Informe Coleman (1966) quedó claro que la cuestión de la igualdad de oportunidades era un objetivo de enorme complejidad que excede, con mucho, las posibilidades de la escuela. Más recientemente Farrell, desde un enfoque comparativo internacional, confirma esta percepción de imposibilidad (Farrell, 2013).

En realidad, lo que se asume hoy, de manera generalizada, es más bien lo contrario: que sin un ethos social igualitario la pretensión de la igualdad de oportunidades es una entelequia que supera las posibilidades redistributivas que ofrece la escuela. “Deberíamos dejar de pensar en la educación como motor privilegiado de la equidad y plantearnos lo contrario, que sin igualdad social, sin un *ethos* igualitarista generalizado, cualquier proyecto de democratización y mejora pedagógica universalista es imposible” (Rendueles, 2020, p. 293)

Pero, por otra parte, sobre la escuela gravita, desde su origen, otro reto que es el de los procesos de subjetivación de la nueva ciudadanía moderna en un modelo escolar orientado a producir, además y a la vez, una socialización: “De esta manera, la tradición sociológica consigue conciliar lo irreconciliable, afirmar que la subjetivación resulta de la socialización y que esta no puede ser una clonación pese a ser totalmente social.” (Dubet, 2007, p. 43).

Efectivamente, la otra pretensión fundamental de la escuela moderna, desde su surgimiento, fue la de proporcionar un mecanismo de socialización del nuevo ciudadano moderno, capaz de vivir en una sociedad abierta, no estamental y, a lo largo del S. XX, democrática. El énfasis simultáneo en las tres exigencias de igualdad de oportunidades, de producir una doble socialización en actitudes democráticas y generadora de un sentimiento de pertenencia identitaria relativa al nuevo Estado-nación y de la promoción de una subjetivación alineada con la libertad esencial de cada sujeto, supone un ejercicio de equilibrios que la escuela no ha sido nunca capaz de satisfacer plenamente y que la ha condenado a una crisis casi permanente (Dubet, 2019).

Por todo ello, la escuela se “inventa” ya con un problema de sumisión de las prácticas educativas que en ella se desarrollan a objetivos políticos y económicos lo que, en sí mismo, “desborda” y pervierte las capacidades propiamente *educativas* que se le suponen (Fernández Enguita, 2006). La forma de superar las dificultades, de todo tipo, que tenía la creación de esa institución educativa, social, de masas, derivadas de sus pretensiones contradictorias e incompatibles, fue avanzar hacia una institución que servía para socializar y para instruir, pero no para educar. A partir de ahí, las prácticas que en ella se desarrollaban devienen injustas, en el sentido original de la idea de justicia: abandonaron el *ser* de la educación. Es a este hecho al que se refiere McClintock (2019) cuando introduce la idea de *justicia formativa* como una forma alternativa de mirar sobre la justicia en lo escolar y que nos sirve de leitmotiv en este trabajo.

Justicia Formativa

La idea de justicia formativa que propone McClintock conecta con la idea de justicia y sus relaciones con la educación que introdujo originalmente Platón en *República* y que ha analizado H. G. Gadamer (1985a, 1985b). Las ideas fundamentales que expone Gadamer en estos dos textos serían las siguientes:

- 1) La educación justa no puede basarse sólo en planteamientos utilitaristas o distributivos, trasciende la justicia relacional (lo que hoy denominaríamos la *justicia social*).
- 2) La educación justa, en el sentido original de la misma, es aquella que permite al sujeto constituirse como sujeto moral y *ordenarse en su estado interior*, como diría Platón. Recuérdese que la república educativa de Platón es sólo un símil en el que se apoya para explicar mejor la formación del ciudadano justo: modela a nivel *macro* (estatal), lo que se supone que debería ocurrir a nivel *micro*, del sujeto individual (Foucault, 2005, p. 65; Gadamer, 1985a, p. 194). De lo que está hablando aquí Gadamer es de los procesos de subjetivación (volveremos más adelante a la idea de *subjetivación*).
- 3) La educación justa y para el desarrollo de ciudadanos justos solo se puede lograr con un esquema educativo basado en una relación *dialógica*, entre quien actúa de maestro y quien asume el papel de sujeto en formación, que promueva ese trabajo de cada uno sobre sí mismo (“*el cuidado de sí*”) que conduce a establecer una moral propia pero conectada con el cuidado de los otros. Tras la idea de “*cuidado de sí*”, lo que se esconde es la insistencia en un adecuado proceso de subjetivación, en el que el sujeto es protagonista principal y en el que la figura del maestro es sólo un “inductor” necesario.
- 4) La cuarta idea es que la educación justa (en el sentido de que lo sea del sujeto para consigo mismo, en su proceso de formarse) y para la justicia (para la virtud y la justicia social) en ningún caso puede ser resultado de algún tipo de proceso instruccional directo y sencillo (una *psicagogía* retórica) representada por Platón en la educación sofista, dominante en la Atenas de la época. Entonces Gadamer lo que niega es la posibilidad de que a través de lo que Ball (2017) denomina “una pedagogía simple” o de lo que hoy podríamos identificar como “procesos instruccionales orientados a la promoción del aprendizaje”, podamos servir a la verdadera educación. La educación auténtica es la que se deriva de un análisis problematizador de los diferentes aspectos de la cultura y el conocimiento, realizada por el alumno inducido a ello por el docente y en diálogo con el mismo, que Platón nos hace vivir con sus propios diálogos, que han llegado hasta nosotros (Giménez, 2010).

- 5) No es posible cuidar de otros, relacionarse de manera justa con los otros si primero no hemos cuidado de nosotros; si no nos ordenamos y somos amigos de nosotros mismos, somos justos con nosotros mismos y eso exige el *cuidado de sí*. Por tanto, el desarrollo de la justicia interior, la virtud, requiere de relaciones educativas de naturaleza dialógica, no impuestas, no curriculadas “a priori”, lo que cuestiona claramente el modelo escolar actual.

Todas esas ideas que están implícitas en Platón y que Gadamer desarrolla en estos dos trabajos, de lo que nos están hablando es de una concepción de la educación que tiene poco que ver con la interpretación de la educación escolar que tenemos hoy como algo basado, justamente, en una mera transmisión de conocimientos y desarrollo de competencias, de naturaleza más técnica que ética, dirigida a través de procesos instruccionales más o menos sofisticados.

El énfasis de McClintock en la idea de *justicia formativa* y su esfuerzo en remontarse al pasado platónico para justificar su planteamiento reside en la necesidad de recordar algo que parece que se ha olvidado: que la relación entre justicia y educación tiene como objetivo final la libertad, la emancipación del educando, y no la igualdad (la justicia distributiva). La igualdad, la equidad, es sólo un mecanismo que posibilita un determinado tipo de libertad que es la que se deriva de un cierto nivel de bienestar material (la libertad negativa, la libertad de *poder*, la libertad de *comprar*). Esta mirada desde la justicia distributiva a la educación es, sin duda, muy importante y un objetivo de política social irrenunciable, pero que si se queda sólo en eso, la libertad a la que el sujeto accede es sólo una libertad limitada. Debe verse completada con otra libertad que es la que realmente emancipa al individuo: la libertad positiva, la libertad de *querer* (Berlin, 1988; Bobbio, 1993).

[...] la mayoría de los bienes públicos son bienes formativos y tiene sentido justificar su provisión en gran parte a través de los principios de la justicia formativa, no de la justicia distributiva. Al tratarlos simplemente como cuestiones de equidad, la gente pierde de vista su propósito esencial. [...]. (McClintock, 2019, pp. 183-184)

Educativamente, por tanto, perseguir esta justicia formativa exige lo que Foucault (también leyendo a Platón) describe como una “ética del cuidado de sí” (Foucault, 2005, 2009, 2010), refiriéndose a modelos éticos coetáneos de Platón. Antes de continuar, conviene aclarar que esta mirada de Foucault al pasado en ningún caso le resta interés para interpretar el presente. De hecho, Foucault acepta el reto de plantear una revisión sistemática de la “ética del cuidado de sí” en el pensamiento griego, romano y cristiano, precisamente para que ese esfuerzo sirviese de procedimiento de “vivisección” de las virtudes de nuestro tiempo. Virtudes que, apoyándose en Weber, se aproximan a ese “estuche vacío” con que el autor alemán describe el tipo de humano que surge tras el triunfo del orden económico moderno, vinculado a las condiciones técnicas y económicas de producción mecánico-maquinista (y que perfectamente podríamos ampliar a esta nueva sociedad del conocimiento).

En esencia, lo que Foucault establece en los trabajos referidos es el resultado de un análisis centrado en la cuestión de cómo pueden los sujetos constituirse y moldearse a sí mismos (es decir, *subjetivarse*), tanto como sujetos individuales como en el plano de participación política, de tal manera que resulten capaces de “resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformización y la dominación” (Varela, 2001, p. xiii).

Educación como Subjetivación

En este marco de reflexión, Foucault (2005) señala (a partir del análisis que realiza del *Alcibiades* platónico) la diferencia entre la idea de “cuidado de sí” y el mero aprender. El cuidado de

sí no consiste en un simple acúmulo de conocimiento (o, en terminología actual, en la adquisición de nuevas competencias y saberes) que podríamos identificar con la educación o *paideia* sofista (que también criticara Gadamer, y que podríamos identificar, con diseños instruccionales alineados con el aprendizaje) sino que, en realidad, lo que lleva implícito es la transfiguración del educando como consecuencia del trabajo de sí mismo y sobre sí mismo como resultado y requisito del acceso al saber (que no es lo mismo que “conocimiento”). Esta dimensión transformativa de la educación (Foucault la denomina *dimensión espiritual* de la educación), articulada a partir de la aplicación de una serie de *técnicas del yo* (técnicas de conocimiento y trabajo sobre sí mismo), implicarían toda una exigente disciplina de autocreación ética que conduciría al conocimiento y a la sabiduría. Es este proceso el que, además, aseguraría la justicia consigo mismo, en el proceso de formarse (justicia formativa, la arquitectura del sujeto justo), y con los demás (justicia social, la arquitectura de la sociedad justa).

Una forma de explicar y ejemplificar la idea que se está defendiendo aquí es recurriendo a una de las *tecnologías del yo* que cita y describe Foucault (y que luego sería integrada en desarrollos y evoluciones posteriores de la ética del cuidado de sí por el estoicismo) que es la *autoescritura* (llevar un diario). El ejercicio de reflexión diaria y de tratar de plasmar por escrito pensamientos, vivencias y experiencia cotidianas, permite volver a ellas y hacer un análisis autocrítico, orientado al propio desarrollo y crecimiento ético. Otro ejemplo de la diferencia entre el simple aprendizaje y la auto-transformación que implica una ética del cuidado de sí es la que experimenta, por ejemplo, un estudiante avanzado, cuando se enfrenta a la disciplina de idear y desarrollar una tesis doctoral (que implica también técnicas de autoescritura). Es evidente que, en esa *experiencia*, autodirigida, aunque se trabaja sobre contenidos de aprendizaje, el resultado que deja no es un simple nuevo conocimiento, sino que lo que persigue (y por eso la academia incorpora esta tecnología del yo desde la creación de las Universidades) es una transfiguración del estudiante que empieza siendo uno y termina siendo otro.

La importancia de esta otra forma de entender los procesos educativos ha sido descrita también por Rancière (2003) con su crítica a la *lógica explicatoria*, en la que el estudiante es considerado como un ser carente, precario, incompleto, dependiente para su formación de lo que el docente y, en su caso, un plan de estudios, establezcan para él. También Biesta (2016) desarrolla esta idea, comparando los procesos instruccionales de aprendizaje con la programación de un robot aspirador: con la práctica el robot llegará a aprender con cada vez más eficiencia a desarrollar la tarea para la que ha sido programado (se hará cada vez más competente) pero su programación de aprendizaje (su diseño instruccional) nunca provocará un proceso de transformación: nunca pasará a ser algo distinto de un robot-aspirador, eso sí, progresivamente más eficiente.

Esta confrontación de la educación como proceso de subjetivación frente a la idea de educación como inducción al aprendizaje ha sido también desarrollada por Biesta (2020b), desde otra perspectiva, distinguiendo entre lo que él denomina el paradigma del “cultivo” frente al paradigma de la educación como “experiencia”.

El paradigma de la educación como *cultivo* se interesa por el modo en que los seres humanos llegan a ser lo que son como resultado de la interacción de factores “internos” e influencias “externas”. Se vincula con la idea de aprendizaje, instrucción y desarrollo de “capacidades” y “competencias” (Biesta, 2020b, p. 1015).

Sin embargo, para Biesta es posible pensar en la educación desde otro paradigma que él denomina “paradigma del yo”, donde el “yo” no es un organismo que se cultiva, sino un individuo humano que existe y se enfrenta al reto de dirigir su propia vida. Por eso este paradigma puede calificarse de *existencial* (Biesta, 2020b, p. 1018)

Es decir, mientras que el paradigma de la educación entendida como “cultivo” *cosifica* al sujeto y lo instrumentaliza para determinados objetivos e intereses sociales, el paradigma de la educación como “existencia” (para muchos, desde Platón, la interpretación más ajustada de lo que la

educación debe ser, como recurso para desarrollar un sentido de justicia tanto individual como social) promueve un proceso de *subjetivación*. Es en el marco del paradigma de educación entendida como “cultivo” (por otra parte, hoy dominante) en el que el alumnado queda convertido en una *máquina productiva*, en expresión de Han (2022), orientando la educación bajo las premisas de la *Teoría del Capital Humano*, como un proceso cuyo objeto principal es la inducción al mercado de trabajo.

Biesta (2020a) hace un análisis descriptivo detallado de cómo puede concebirse el papel de la subjetivación en el marco de una relación educativa que nos parece especialmente clarificador y que conecta muy bien con la idea de justicia formativa que venimos defendiendo. Para Biesta, entender la educación como un proceso de subjetivación es orientar al alumnado hacia formas de estar en el mundo adultas y maduras, en el sentido de que afrontan el mundo como una realidad y no como una fantasía cuyos condicionantes y resistencias podemos ignorar, buscando realizar siempre nuestros deseos (pensando que se es el centro del mundo). Lévinas (1991) describe esta actitud como *egológica*.

Lo que se perseguiría con los procesos de subjetivación es que el alumnado ejerza una actitud vital que le permita dirigir su propia vida en cada momento de la misma (no es tanto el resultado de un proceso de desarrollo, puesto que en realidad es más bien una actitud, una tensión, que nos acompaña a lo largo de toda nuestra existencia). La importancia y surgencia de este proceso de subjetivación ha sido también destacada por Touraine (2016), en el marco de lo que denomina sociedades *post-sociales*. Sin embargo, más que entender la educación como un intento de desarrollar en el educando esa actitud (“forzando” al educando a que la adopte, mediante formas de socialización directa, en el sentido de “enseñarle” a estar), se trata más bien de estimularlo, de animarlo a que quiera intentar vivir su propia vida, de manera madura, en el mundo, pero sin pensar, tampoco, que es el centro del mundo, o que el mundo es un “algo” que le rodea, para satisfacer sus deseos.

A este respecto es importante recordar la distinción que hace Arendt entre la capacidad de actuar y la acción, propiamente dicha. Para que esta última se produzca es necesario que la acción sea asumida por otros. Es decir, nuestra libertad de actuar depende de la recepción de la misma por parte de otros, por lo que no es concebible una auténtica libertad (capacidad de actuar) desde la premisa del aislamiento (Arendt, 2018, p. 38).

Es por eso que Arendt prefiere la expresión “sujeto” antes que la de “individuo”, porque obedece al doble juego de significado (al que refiere con frecuencia también Foucault) tanto de ser sujeto como de estar “sujeto”: somos actores (agentes de la acción) y al mismo tiempo, miembros de una estructura social con muchos “otros” que también actúan y acogen nuestra acción y la reconvierten como mejor consideran. La libertad es, por tanto, requisito y consecuencia de la educación (subjetivación).

La idea de subjetivación no debe confundirse con procesos y conceptos cercanos, incluso relacionados, como “identidad”, “personalidad” o “lo subjetivo, íntimo y personal”, pero que no pueden ser equiparados (Biesta, 2020a).

Para avanzar más en la clarificación de lo que puede entenderse por subjetivación, Biesta señala que si en todo proceso educativo pueden distinguirse los procesos de cualificación, socialización y subjetivación como las aspiraciones que guían la educación, es el de la subjetivación el dominio que considera realmente propio de la educación, el que le confiere su verdadera esencia y significado (Biesta, 2020a, p. 102)

De hecho, hablar de procesos de cualificación o de socialización, sin considerar adecuadamente los procesos de subjetivación es un error, ya que ni la cualificación ni la socialización ocurren en un “vacío”, en el aire...requieren estar *encarnados* en el sujeto que se cualifica y que se socializa. Debemos aceptar que la educación es, ante todo, un proceso de subjetivación que, por su naturaleza, exige conceder al alumnado la responsabilidad de su propia educación, llevándole al encuentro del ejercicio efectivo de su libertad (Biesta, 2020a, p. 93), que, en ningún caso, debe

interpretarse en el sentido del *managerialismo* neoliberal (el individuo como empresario de sí mismo), como ya comentamos al señalar la interpretación foucaultiana de los procesos de subjetivación a partir de la ética del cuidado de sí.

Características de una Educación Formativamente Justa

Hoskins (2001) afirma que Foucault puede ser considerado como un verdadero pedagogo *criptoeducativo*, cuya lectura transversal proporciona claves muy potentes a partir de las cuales derivar planteamientos educativos orientados a una subjetivación liberadora. Este trabajo de lectura transversal del tercer Foucault es el que aborda Infinito (2003) para definir tres elementos clave que habría que tener en cuenta para generar relaciones pedagógicas orientadas a desarrollar procesos de subjetivación en el sentido que venimos defendiendo (con capacidad para garantizar una justicia formativa):

1. Conformar espacios educativos adecuados. Bajo esta etiqueta, Infinito alude a la necesidad de crear espacios en los que los sujetos en formación puedan probar modos alternativos de ser uno mismo, es decir, el tipo de entorno seguro y experimental en el que los individuos pueden participar en la producción continua de sí mismos con y frente a los demás y en el que pueden ser testigos y recursos para los experimentos de otros *yo'es*. (Infinito, 2003; p. 168)

2. Interpretar el currículo como genealogía. La forma en que se comprenden e interpretan los elementos discursivos de nuestra cultura (la selección cultural en torno a la cual se construyen los procesos de autoformación) es uno de los rasgos esenciales que definen el *ethos* educativo necesario para una adecuada auto-construcción ética. El currículo entendido como genealogía, persigue presentar el mundo no como un “algo dado”, sino como una construcción social, realizada por el ser humano. Asumir esta perspectiva permite una comprensión del presente a partir de la comprensión del pasado y de su evolución y evita una afirmación acrítica del presente, dotándolo de un significado absoluto, incontestable y universal, o abandonarlo mediante fugas trascendentales de la realidad en busca de algo mejor (Infinito, 2003; p. 169).

3. Sedimentar una actitud crítica. Bajo este epígrafe Infinito desarrolla la idea de que el *ethos foucaultiano* (en realidad, el *ethos* de la Ilustración en el que se inspira Foucault) que conduce a una autoformación ética, reclama la voluntad de conciliar, en un mismo pensamiento, en una misma actitud vital, la idea de comprensión del presente (resultado del análisis genealógico anterior) y de una voluntad de cambio del mismo. Esta *criticidad* del presente no es algo que se pueda dar por dado, debe ser desarrollado (debe ser uno de los objetivos de la educación). Y menos, según Infinito, en el contexto de la modernidad-posmodernidad, donde las opciones a elegir se mueven entre el “gran relato” que corresponda en cada caso y el vacío posmoderno que se ofrece como alternativa (Infinito, 2003, p. 170).

Llegados a este punto, la forma de desarrollar esta actitud crítica, resultado de la comprensión del presente con la voluntad de cambiarlo en algún sentido autónomamente elegido (haciendo uso de la idea kantiana de “mayoría de edad intelectual”) exige conectar con los procesos de interacción e influencia a través de la figura docente.

Ball (2017), haciendo también una lectura del tercer Foucault, sintetiza su proceso de reflexión, desarrollado a partir del análisis de una serie de “microexperiencias” con un conjunto de docentes “resistentes”, empeñados en formarse como sujetos-docentes ajustados a ese perfil ético y

estético con capacidad de permitirles *ser para su alumnado* (y no para un mecanismo de producción de maquinaria humana) y ayudarles en sus procesos de subjetivación emancipadora. Al final, de lo que se trata es de generar una ética propia de lo que consiste ser docente, resistir las presiones del sistema (y, a través de él, del *ethos* neoliberal) para conformar un sujeto-docente normativizado, totalmente alineado con la presión performativa a la que la docencia se ve hoy sometida. Todo ello derivado de las concepciones educativas e interpretaciones instrumentalistas de la educación, a partir de la hegemonía neoliberal de la *Teoría del Capital Humano*, que el propio Foucault (2007) critica a través de los conceptos de *biopolítica* y *gubernamentalidad*.

El trabajo de Biesta (2016) que citábamos más arriba, es interesante en este sentido porque no sólo abunda en las diferencias entre aprendizaje y educación (entendida como proceso de autotransformación o *Bildung*, en expresión alemana), sino porque apunta (apoyándose en Lèvinas) a la importancia de la figura del maestro en todo este proceso. Biesta, y también Foucault, enfatizan la idea de la importancia de la existencia de un “otro”, de un “maestro”, en estos procesos de auto-transformación. Pero el papel del “maestro” en este tipo de procesos no es el que, a primera vista, pudiera pensarse, relacionado con lo que generalmente se atribuye como rol docente: facilitar el acceso al conocimiento, transmitir saberes o *guiar el aprendizaje*. Cada uno a su manera, lo que tanto Biesta como Foucault establecen es la importancia de la presencia de un “otro” para inducir el proceso de subjetivación del que venimos hablando.

¿Cómo se hace esto? Una de las ideas esenciales que emergen de la lectura del último Foucault es la de que la docencia no exige, sólo, una amplia base de sabiduría (haber cuidado de sí, ser un ser ético), sino también una “estética de sí mismo” (la *parrhesia*), esto es, un vivir conforme a la verdad que se dice conocer y sobre la cual se enseña. Lo que Foucault viene a señalar es la importancia y requisito, antes de poder ser “maestro” de otros, de cuidar de sí y de vivir de tal manera que los demás reconozcan en quien pretenda enseñar, la autoridad moral que ello exige (Fuentes Megías, 2017).

Todo ello, remite, sin duda, como ya apuntamos más arriba, a la importancia y trascendencia de la formación y conocimiento docente. El trabajo de Shulman (1986) representa una referencia que vino a destacar la importancia de que quien pretenda enseñar posea una importante base de conocimiento. Esta idea ha sido ampliada, extrapolada y actualizada por Mishra & Koehler (2006) a través de su conocidísimo modelo TPACK, una vez que aparece un nuevo agente o tipo de actor en el escenario educativo, a partir de las nuevas tecnologías.

La importancia de la formación docente ha sido también reivindicada desde el ámbito de la didáctica y la teoría del currículum, señalando siempre la complejidad y sofisticación que esta debería alcanzar: “el tratamiento de estas cuestiones sería una prioridad y requeriría la incorporación a la educación de filósofos y especialistas en la materia de una calidad y sofisticación crítica que rara vez, o nunca, se ha buscado” (Schwab, 1969, p. 20). También Pérez Gómez (1998) describe los requisitos, el perfil, de este “profesional reflexivo” como el de “un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (p. 189). En esta descripción va implícita la idea de un proceso de formación previo, personal, teórico y práctico, muy intenso.

No hay novedad en ello, ya Kant (1985) ya establecía que el ser humano sólo es educado por otros humanos que, a su vez, han sido educados. Esta circularidad y recursividad humana es de interés porque pone serios límites, por ejemplo, a las posibles ideaciones que pretendan suplir la naturaleza relacional entre humanos de la educación por una relación, por ejemplo, con una inteligencia artificial (IA). Y, por otra parte, nos reclama la necesidad, el requisito de que quien pretenda educar se haya, a su vez, previamente educado (que, como vemos, va más allá del mero hecho de haber acumulado un determinado volumen de conocimientos técnicos y epistémicos: requiere, también, ser un *yo*, haberse *subjetivado* adecuadamente).

La Genealogía de una Escuela Injusta

Evidentemente, la institución escolar no se ha desarrollado ajustándose a los parámetros que, en el apartado anterior, hemos identificado como aquellos que parecen definir procesos educativos orientados a la creación de *sujetos*, agentes de su propia existencia (Arendt, 2018), es decir, procesos educativos formativamente justos. Con lo dicho hasta ahora, parece quedar argumentado que la educación institucionalizada actual descuida sistemáticamente los procesos de subjetivación (esa *pedagogía del yo*, de la que hablábamos más arriba), en favor de procesos instruccionales orientados a, en el mejor de los casos, provocar “aprendizajes” (paradigma del cultivo). Precisamente por ello, algunos autores califican a la escuela como una institución que practica una *violencia benigna* (Allen, 2014) al no promover formas adecuadas de subjetivación.

Para McClintock (2019) el origen de la injusticia escolar sistémica se sitúa en que, si bien la escuela es una institución moderna y surge bajo la égida del lema de la ilustración (libertad, igualdad y fraternidad, y, de ahí su triple pretensión educativa de igualdad de oportunidades, subjetivación y socialización), la materialización de la idea de la institución escolar se hizo a partir de las escuelas pietistas, premodernas, surgidas en el norte de Europa en torno a los siglos XV y XVI. Algunos insignes metodólogos de la época (el más conocido es Comenio, pero había muchos otros, entre ellos, Ratke), cuya preocupación educativa era bastante más estrecha que la platónica y la rica tradición de la *ética del cuidado de sí*, son los que proporcionaron las técnicas *pastorales* que permitieron una generalización de una instrucción mínima de masas (Castro-Gómez, 2012; Fernández Enguita, 1986; Marín & Noguera, 2013; McClintock, 2019).

Esta “técnica”, que podemos representar paradigmáticamente en la didáctica de Comenio, tiene un amplio desarrollo a partir del S. XVII porque se apoya sinérgicamente con el surgimiento en la Europa ilustrada de una nueva forma de concebir el acceso al conocimiento que Foucault (2005) ha identificado con el nombre de “momento cartesiano”, en el que el conocer se desvincula de la experiencia subjetiva del sujeto conocedor (el sujeto pasa de ser un sujeto de experiencia a un sujeto de conocimiento).

En esencia, lo que se provoca es el triunfo de la idea de que “la realidad”, el fenómeno a conocer, se separa del sujeto cognoscente, se convierte en “realidad a conocer”, con entidad propia. En un “cuasi-objeto” de conocimiento, y, a partir de ahí, el paso a la idea de “enseñar” como un mero proceso de “transferir”, intercambiar, esos “objetos” de conocimiento, es inmediata. Lo único que requiere es de una técnica didáctica adecuada que facilite esa “transferencia”. Sin embargo, la idea original de educación (lo hemos explicado más arriba) no era la de *transferir* nada, sino la de ayudar a la *transformación* del sujeto, precisamente con la finalidad de construirse éticamente para avanzar hacia el bien común y la justicia social.

Esta escuela pastoral, didácticamente premoderna, será el modelo a partir del cual se configure la escuela moderna, con la génesis de los sistemas educativos estatales a partir del S. XIX. A esta tendencia al *pastoreo* del alumnado (recuérdese que las técnicas didácticas premodernas no se cuestionan, propiamente, ni el contenido de la enseñanza ni los fines formativos, ya que estos se consideran dados, toda vez que surgen de una cosmovisión teológica: la finalidad es educar de la mejor manera en la fe cristiana) se va a sumar lo que Marín & Noguera (2013) identifican como la “razón de estado”. Es decir, los nuevos estados modernos empiezan a desarrollar toda una potente maquinaria de gobierno, burocrática, de la que la escuela pasa a formar parte.

Con la idea de *gubernamentalidad*, Foucault destaca la idea de que el verdadero gobierno no se ejerce sobre los Estados, las instituciones o el territorio, sino sobre la población (la gente, hombres, individuos, colectividades). El poder pastoral, además de no ser aplicable al territorio, sino al “rebaño” (a la multitud, la población), se reconoce por ser percibido como un “poder benévolo”, que trata de “salvaguardar al rebaño”. El poder pastoral, además, se expresa en forma de

“dedicación, celo o aplicación” y, sobre todo, porque es un poder tan “masificante” como individualizador: el buen pastor vela tanto por el rebaño como por cada una de sus ovejas (Marín & Noguera, 2013)

El proceso por el que esta lógica educativa escolar se va extendiendo empieza a lo largo del S. XVIII y principios del S. XIX, cuando la escuela pastoral (educativamente premoderna) se va integrando en la “arquitectura” de las sociedades modernas y, además, contribuye a esa misma arquitectura (Hoskins, 2001). Los ritmos, las repeticiones y los ciclos de la escuela produjeron un “esquema anatómico-cronológico” firmemente arraigado en la episteme cartesiana moderna. Junto con otras instituciones disciplinarias (hospitales, prisiones, oficinas de bienestar...), las escuelas constituyeron literalmente, de facto, la arquitectura del Estado moderno, como una disposición del espacio para fines económico-políticos (Foucault, 1976), basándose en las prácticas disciplinarias, pastorales y pedagógicas existentes y en nuevos conocimientos disciplinarios.

La escuela se convierte así, a partir del S. XIX, en un mecanismo de permanente evaluación, de diferenciación, de comparación y de exclusión, sentando las bases de una lógica meritocrática y, a su vez, “creando” a la sociedad y al sujeto meritocrático: aquel que percibe todo esto no sólo como “normal”, sino a su vez como “justo” (Ball, 2017, p. 4).

La lógica gubernamental se va a sustanciar en este periodo en la selección y constitución del sujeto docente que, coherentemente con el planteamiento pastoral y adoctrinador (moral pública) de la escuela, se va a caracterizar por buscar sujetos que fueran más “virtuosos” que “intelectuales”, interpretados como auténticos bastiones locales del poder estatal, cuya función principal será la de imponer, de forma universal, una moral que prevalecerá desde dentro sobre aquellos que eran extraños a ella. Esto es, auténticos expertos en desarrollar una “tecnología de la moral” o “moral científica” basado en un modelo de formación del profesorado en el que “la inculcación de técnicas de autorregulación superaba con creces la formación intelectual del profesor” (Ball, 2017, p.13). De hecho, más que un experto, el docente del siglo XIX está cualificado y seleccionado principalmente en términos de su probidad moral, como padre y juez; como *pastor* más que como pedagogo.

Este es el sujeto docente, por tanto, que se comienza a formar siguiendo este conjunto de premisas. Lo menos que se necesita, cuando la tarea que se te va a encomendar es la de ser pastor de rebaño, garante de la integración de una “norma” moral, es que seas un “librepensador”. Lo que interesa, sobre todo, es que este “pastor” de almas, a su vez, haya sido formado y seleccionado conforme a las normas y pautas de gobierno que, luego, habrá de inculcar en su “rebaño”.

Sobre estas estructuras educativas, más interesadas en la “inoculación” de las pautas de autocontrol de la ciudadanía y con un interés educativo limitado a facilitar los aprendizajes esenciales para el desarrollo una actividad económica (Belenguer & González Luis, 1988, ya explicaron cómo la Didáctica de Comenio no fue sino un esfuerzo precoz de alinear el sistema educativo a la incipiente economía de la manufactura), se va desarrollando y tecnificando la educación escolar a lo largo del siglo XX. Pero siempre para sólo mejorar los procesos de enseñanza, instruccionales, buscando el mejor “cultivo” y la eficiencia en las formas de *pastoreo* del alumnado, pero en ningún caso parece que el interés se orientase en el sentido de los procesos de subjetivación auténticamente emancipadores, formativamente justos, como se ha venido exponiendo.

El “Giro” hacia el Aprendizaje: Posibilidades y Limitaciones de las Plataformas Educativas

A finales de la década de los 80, principios de los 90 del S.XX el mundo educativo giró hacia lo que se denominó el *enfoque del aprendizaje*. Frente a la hegemonía de la educación centrada en la figura del docente, donde el protagonismo lo desempeñan los procesos de enseñanza o instrucción

directa, empieza a surgir una conciencia alternativa centrada en la cuestión del aprendizaje, centrado en el alumnado.

Podríamos sintetizar las tendencias que condujeron al cambio de paradigma en las siguientes (Biesta, 2005): la emergencia de nuevas teorías del aprendizaje (constructivismo social y teorías socioculturales del aprendizaje), la crisis de la idea de educación como consecuencia de las críticas posmodernas al proyecto ilustrado de la Modernidad, la hipertrofia de la demanda de “formación” (entendida como aprendizaje, Marrero & Sosa, 2020), relacionada con la confluencia del advenimiento de la sociedad de la información (con nuevos y muy dinámicos procesos de producción que exigen la transformación constante del trabajador) y la eclosión de lo que podríamos denominar el movimiento por el reconocimiento identitario de individuos y colectivos que hasta ese momento habían permanecido silenciados u opacados. Pero, sobre todo, el factor que en mayor medida influye en esta mutación es el declive de lo que conocemos por Estado de Bienestar y el auge hegemónico del *ethos* neoliberal (Ball, 2017; Rendueles, 2020).

Una expresión bastante refinada de lo que representa el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje (o en el estudiante) la podemos encontrar en Reigeluth et al. (2017) con sus cinco principios universales para el diseño instruccional:

- 1) Orientar la instrucción al desempeño, lo que implica que los procesos de enseñanza deberían pasar a concebirse y desarrollarse guiados por metas de aprendizaje (no de tiempo, como ha venido siendo habitual), con procesos de evaluación paralelos de naturaleza criterial (no normativos) y donde los registros y evidencias resultantes de la actividad del alumnado (productos del aprendizaje) se interpretan más como un “mapa” de sus logros individuales y el recorrido de aprendizaje desplegado que como un “boletín de calificaciones”.
- 2) Organizar la instrucción centrada en la tarea: la mayor parte del proceso instruccional se organiza en torno a la realización de una “tarea” que sea interesante para el alumnado, alineada con los resultados de aprendizaje pretendidos, con una duración significativa, en un entorno “inmersivo”, auténtico o realista.
- 3) Personalizar el proceso instruccional: lo que implica personalizar objetivos de aprendizaje a largo y a corto plazo, permitir la selección de la tarea, decidir con quien colaborar y el grado de autorregulación en la misma, personalizar el grado de apoyos o andamiajes, elegir y proponer la figura del evaluador y el formato de la evaluación y, también, permitir que sea el estudiante quien decida la forma en que quiere reflexionar sobre el proceso y producto de la tarea.
- 4) Redefinir los roles de los intervinientes en el proceso instruccional. Por un lado, implica redefinir el rol docente, que deja de ser un “director-transmisor” de contenidos a desempeñar un rol más de “acompañante y guía” del aprendizaje: ayuda a establecer metas de aprendizaje, a seleccionar o diseñar tareas, facilita la ejecución de la tarea, ayuda a evaluar la ejecución y el aprendizaje y asume un rol de “mentor” del aprendiz. Por otro lado, emerge una nueva forma de concebir el rol del alumnado, en torno a la idea de “aprendizaje activo”, “aprendizaje autorregulado” y “aprendizaje colaborativo/cooperativo”.
- 5) Reinterpretar la idea de currículo y la selección cultural, objeto de la instrucción: ello se traduce en una expansión de la concepción de la idea y significado del curriculum, incluyendo contenidos que hasta ahora han sido desconsiderados y eliminar otros, y una reestructuración del mismo, buscando reorganizarse en torno a los 4 pilares siguientes: pensamiento efectivo, interpretación y actuación, capacidad para relacionarse y asegurar el logro del aprendizaje.

En este esquema general, de grandes principios universales (que luego Reigeluth matiza con otros principios más situacionales o procedimentales) las tecnologías son un actor nuevo y principal en el escenario instruccional. Es sólo gracias a la fusión de esta forma de entender la enseñanza con las posibilidades que ofrecen las tecnologías, que estos planteamientos han podido salir del ámbito de la teoría de la enseñanza (donde ya venían existiendo desde hacía tiempo) para convertirse en realidades (en buena medida, en las plataformas digitales educativas —PDE— y los entornos virtuales de aprendizaje—LMS).

Las tecnologías son el apoyo imprescindible que requieren los procesos de enseñanza diseñados en base a estos principios generales porque permiten el registro efectivo del proceso de aprendizaje, multiplican las posibilidades a la hora de apoyar el aprendizaje con materiales didácticos digitales, construyen entornos flexibles de aprendizaje y facilitan sistemas de comunicación “ubicuos” que permiten un desarrollo mucho más efectivo de las labores de tutorización (asesoramiento “*just in time*” e interacción didáctica clarificadora).

Sin lugar a dudas, la emergencia de estas posibilidades ha tenido una incidencia positiva en la deconstrucción de un sistema de educación tradicional viciado por un desequilibrio importantísimo en el protagonismo y preponderancia del docente frente al alumnado. En este sentido, la emergencia de las posibilidades educativas asociadas a este nuevo paradigma del aprendizaje se ha valorado como una promesa positiva y emancipatoria. Esta idea emancipatoria, vinculada a la emergencia de las tecnologías ya era expresada en 1986, de manera muy pionera, por Robert McClintock (1986): “El fin de la cultura es facultar la expresión humana y una educación totalmente informatizada cumplirá exactamente este fin, permitiendo que la gente use los instrumentos de expresión para perseguir sus metas en la vida” (p. 181).

Las tecnologías (y, en particular, las PDE) parecen ofrecer una ventaja/promesa complementaria que es la flexibilidad de uso y las posibilidades de personalización, con lo que en determinados contextos de uso (como, por ejemplo, niveles educativos secundarios o pos-secundarios) pueden resultar una oferta altamente atractiva. Por otra parte, son destacables las posibilidades que parecen ofrecer las herramientas tecnológicas en relación a la atención a los diversos estudiantes con necesidades específicas, minimizando las barreras al aprendizaje, la participación y la comunicación, y contribuir así a generar entornos más inclusivos (Rivas, 2021; Schenone, 2022).

Sin embargo, la realidad es que esta promesa emancipatoria del alumnado no se ha producido. Antes al contrario, lo que parece que está llegando es una tecnificación y sofisticación de los mismos procesos de dominación y *pastoreo* que la escuela tradicional ya practicó y que ahora se desarrollan de forma mucho más sutil y hegemónica (y no sólo por la *datificación*). Por ejemplo, prestemos atención a la siguiente cita, extraída de un libro de Cristóbal Cobo, experto en tecnología educativa (o experto en educación en entornos tecnificados):

Un estudio realizado por la Universidad de Oxford que analizó más de 700 ocupaciones en el mercado norteamericano determinó que el 47% de ellas están bajo riesgo de ser computarizadas o automatizadas en las próximas dos décadas (Frey y Osborne, 2013). El libro que usted tiene en sus manos (o en su pantalla) propone una perspectiva diferente. En lugar de amplificar las voces de alarma (que suelen ignorar la reconversión y las nuevas oportunidades de empleabilidad que surgen con cada revolución tecnológica) aquí el foco está puesto en pensar en estos retos desde la educación. En otras palabras, reflexionar sobre las habilidades y destrezas que no son susceptibles de ser computarizadas, como la creatividad o la inteligencia social. (Cobo, 2016, p. 18)

Esta cita es representativa de ese intento de definir la identidad, el ser, la orientación del educando por medio de la educación. Si hasta ahora lo que nos condicionaba era el acceso a determinados perfiles laborales, lo que ahora propone en la cita reproducida es mudarse de esos perfiles que condicionaban el “reto” de la educación (y que parecen ya exhaustos, por la vía de la suplantación de humanos por robots), y sustituirlos por “nuevos retos” relativas a otras habilidades humanas que, de momento, no hayan sido alcanzados por la robotización.

Al margen de la peculiar idea de focalizar la educación en la creatividad o la inteligencia social, olvidando que el humano no se constituye *al margen de la educación* y que, para tener un humano completo no se pueda prescindir de aspectos esenciales al mismo (el desarrollo del lenguaje, el razonamiento matemático, el conocimiento cultural, etc.), por mucho que haya IA’s y robots que lo hagan más rápido y mejor (no conseguimos imaginar qué tipos de humanos pueden salir de tan desequilibrado proyecto, ni cuál sería la selección cultural que pudiera soportarlo), lo realmente grave es persistir en la idea de buscar “moldear” a los sujetos, como resultado de la educación, en una identidad predeterminada por las posibilidades futuras de empleo.

Conclusiones

La educación (sobre todo la educación básica, escolar) se relaciona más con promover procesos de subjetivación que con promover aprendizajes. Si la educación se concibe sólo como un proceso instruccional, orientado a promover “aprendizajes”, se pierde... se vuelve *formativamente injusta*. Hemos descrito y argumentado cómo la educación escolar, tal y como se ha concebido y desarrollado desde sus orígenes en la modernidad, parece haber derivado hacia este tipo de injusticia.

Las preguntas que han guiado este trabajo eran si las plataformas podrían convertirse en una alternativa real a los entornos educativos tradicionales, y, en particular, si podrían contribuir a generar espacios educativos más *justos*.

Nada de lo dicho es incompatible, a priori, con la posibilidad de idear, implementar y desarrollar espacios educativos, pedagógicos, en entornos digitales (plataformas). Desde luego, supondrá un reto técnico conseguir emular esa relación dialógica, de relación y trato humano, que según hemos visto, parece que exigen los procesos de subjetivación auténticamente emancipadores y educativos. Y, sin duda, tendremos que seguir lidiando con los procesos de formación docente para que, quienes desarrollen esa labor, sean plenamente conscientes de lo que ello significa y puedan contribuir a promocionar esos procesos de subjetivación.

Y, por supuesto, uno de los elementos de reflexión a integrar en ese proceso será el que tenga que ver con las garantías que deben acompañar el proceso de *datificación* al que aludíamos al principio de este trabajo y que deberá estructurarse en torno a preguntas tan relevantes como la de cómo evitar la pérdida de control que pueden experimentar tanto el profesorado como el alumnado sobre sus datos, con qué propósitos y fines son gestionados y analizados esos datos, cuáles son los criterios éticos que emplean los propietarios de las plataformas con relación a la protección de la privacidad de los usuarios o qué implicaciones e intereses económicos subyacen en las plataformas educativas digitales y su aterrizaje sobre las instituciones educativas.

Sin embargo, posiblemente el mayor escollo para que eso ocurra es que seamos capaces de superar la visión reduccionista asociada a las interpretaciones meramente instruccionales, performativas, vinculadas a la constitución del *homo economicus* (Foucault, 2007) de los procesos educativos. Este es un problema, como hemos visto, antiguo e inherente a las lógicas escolares, que se ha exacerbado con el auge de la ideología neoliberal, que tiende a interpretar la escuela y la educación como sólo generación de “capital humano” (en el esquema de Biesta, 2020a, prima la cualificación y, si acaso, la socialización por encima de la subjetivación).

La lectura transversal que hace Infinito del tercer Foucault nos ha recordado que la negación de un yo impuesto debería ser nuestra principal preocupación en este momento histórico, porque el sometimiento a un yo dado y aparentemente esencial representa una violación de nuestra libertad: “Aceptar el ‘yo’ definido por esas fuerzas externas limita la propia libertad en el sentido de que uno no puede transgredir lo dado, crearse a sí mismo como algo ‘otro’ según sus propias inclinaciones” (Infinito, 2003; p. 158).

El futuro de las plataformas de educación, su éxito y su valor educativo, por tanto, estará en la medida en que esos entornos sean más educativos que “de aprendizaje”. Es decir, que sean capaces no sólo de proporcionar entornos de aprendizaje más personalizados, centrados en los intereses del alumnado y con capacidad, incluso, de desarrollar un espíritu crítico (aspectos para los cuales esos entornos parecen ser incluso más prometedores que los entornos tradicionales), sino de concebirse y entenderse como garantes de procesos de subjetivación, de promoción de una educación que sea justa, en el sentido formativo.

Referencias

- Allen, A. (2014). *Benign violence. Education in and beyond the Age of Reason*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137272867>
- Arendt, H. (2018). *La condición humana*. Paidós.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2017). *Foucault as educator*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50302-8>
- Belenguer, E., & González Luis, M. L. (1988). Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. *Historia de la Educación*, 7, 123-135.
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. The language of education. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>.
- Biesta, G. (2016). The rediscovery of teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374-392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>.
- Biesta, G. (2020a). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- 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>
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós Ibérica.
- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 63-73. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.06>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Inter-university Consortium for Political and Social Research. <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021) Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>

- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968
- Dubet, F. (2019). La doble mutación de la escuela. En C. Gerleto, D. Gurvich, P. Núñez, & L. Litichever (Eds.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 71-93). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Farrell, J. P. (2013). Equality of education: Six decades of comparative evidence seen from a new millennium. En R. F. Arnove, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and local*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Fernández Enguita, M. (1986). Introducción. En *Comenius. Didáctica Magna*. Akal.
- Fernández Enguita, M. (2006). Iguales, ¿Hasta dónde? Complejidades de la justicia educativa. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II_Curso en el Collège de France 1983-1984*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Megías, F. (2017). Filósofos, psicagogos, parresiastas... ¿impostores? *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, 2, 195-217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.804736>
- Gadamer, H. G. (1985a). Plato und die Dichter. En *Hans Georg Gadamer Gesammelte Werke (GW 5) Griechische Philosophie I* (pp. 187-211). Mohr-Siebeck.
- Gadamer, H. G. (1985b). Platos Staat der Erziehung. En *Hans Georg Gadamer Gesammelte Werke (GW 5) Griechische Philosophie I* (pp. 249-262). Mohr-Siebeck.
- Giménez, J. A. (2010). La dialéctica platónica como modelo. *Revista de Filosofía*, 66, 63-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602010000100004>
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Hoskins, K. (2001). Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (4ª, pp. 33-58). Morata.
- Ifenthaler, D., Mah, D.-K., & Yin-Kim Yau, J. (2019). *Utilizing learning analytics to support study success*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64792-0>
- Infinito, J. (2003). Ethical self-formation. A look at the later Foucault. *Educational Theory*, 53(2), 155-171. <https://doi.org/10.3366/nfs.2003.008>
- Jaakonmäki, R., vom Brocke, J., Dietze, S., Drachsler, H., Fortenbacher, A., Helbig, R., Kickmeier-Rust, M., Marenzi, I., Suarez, A., & Yun, H. (2020). *Learning analytics cookbook. How to support learning processes through data analytics and visualization*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43377-2>
- Kant, I. (1985). *Pedagogía*. Akal.
- Kennedy, H., Oman, S., Taylor, M., Bates, J., & Steedman, R. (2020). *Public understanding and perceptions of data practices: A review of existing research*. University of Sheffield. <https://www.nuffieldfoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/living-with-data-2020-review-of-existing-research.pdf>
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Titivillus-ePublibre.
- Marín, D. L., & Noguera, C. E. (2013). Educar es gobernar. En AA. VV. (Ed.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (2ª, pp. 127-151). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP - Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Marrero Acosta, J., & Sosa Alonso, J. J. (2020). Apuntes para una teoría de la formación. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 15-30.
<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.02>
- McClintock, R. (1986). Sobre la informática y el currículo. *Revista de Educación*, 280, 161-181.
- McClintock, R. (2019). *Formative justice*. The Reflective Commons-Collaboratory for Liberal Learning. <http://www.educationalthought.org/files/formative-justicemclintock.pdf>.
- Peña-Ayala, A. (Ed.) (2017). *Learning analytics: Fundamentals, applications, and trends*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1177/016146810610800610>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (2017). *Instructional-design Theories and Models. The Learner-Centered Paradigm of Education* (C. M. Reigeluth, B. J. Beatty, & R. D. Myers, Eds.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795478>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Rivas, A. (2021). *La plataformización de la educación: Un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos*. OIE-UNESCO.
- Schenone, M. (2022). La plataformización de la educación: Un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 3.
<https://doi.org/10.53857/KHHH3185>
- Selwyn, N., Pangrazio, L., & Cumbo, B. (2022) Knowing the (datafied) student: The production of the student subject through school data. *British Journal of Educational Studies*, 70(3), 345-361, <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1925085>
- Scolari, C. (2022). *La guerra de las plataformas. Del papiro al metaverso*. Cuadernos Anagrama.
- Schwab, J. T. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1086/442881>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Touraine, A. (2016). *El fin de las sociedades*. Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. (2001). Prólogo a la edición española. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (4ª, pp. ix-xv). Morata. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9246-7>
- Williamson, B. (2017). *Big data en educación: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.

Sobre los Autores

Juan José Sosa Alonso

Universidad de La Laguna

jsosalo@ull.edu.es

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

Associate Professor of Didactics and School Organisation at the University of La Laguna.

Member of the “Laboratory of Education and New Technologies” (EDULLAB), and of the Research Groups “Power, Knowledge and Subjectivity in Education” (POSASUe), “Critical Pedagogy” (PEDACRI). He is a member of the International Working Group on “Non-Affirmative Education”.

Anabel Bethencourt Aguilar

Universidad de La Laguna

abethenc@ull.edu.es

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

Profesora sustituta en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación, Universidad de La Laguna. Miembro del grupo de investigación e innovación EDULLAB (Laboratorio de Nuevas Tecnologías y Educación).

Dagoberto Castellano Nieves

Universidad de La Laguna

dcastell@ull.edu.es

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

Full Professor, Department of Computer and Systems Engineering, University of La Laguna. Member of the Research Groups “Intelligent Computing and Data Science” and “High Performance Computing Group” (GCAP).

Manuel Area Moreira

Universidad de La Laguna

manarea@ull.edu.es

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

Full professor of Educational Technology and Director of Laboratory of Education and News Technologies (EDULLAB) at La Laguna University (Spain).

Sobre los Editores

Pablo Rivera-Vargas

Universidad de Barcelona, España; Universidad Andrés Bello, Chile.

pablorigera@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-9564-2596>

Licenciado en Sociología, Doctor en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona) y Doctor en Sociología (Universidad de Zaragoza). Profesor Agregado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (España) y Profesor Doctor Invitado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Es miembro del grupo de investigación ESBRINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248) y del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona. Su actividad investigadora se ha relacionado con las políticas públicas de inclusión digital en contextos de aprendizaje formal y no formal; y con el análisis del uso de plataformas.

Lluís Parcerisa

Universitat de Barcelona (UB)

lluissparcerisa@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0002-6755-1988>

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Profesor Lector en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Instituto de Investigación en Educación (IRE-UB) y de los grupos de investigación ESBRINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248) y GEPS (Globalización, Educación y Políticas Sociales). Sus investigaciones analizan el rol de los organismos internacionales en la

gobernanza global de la educación, la economía política de la reforma educativa, la datificación y plataformización de la educación, el profesionalismo docente y la implementación y los efectos de las reformas de autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo.

Carla Fardella Cisternas

Universidad Andrés Bello, Chile.

carla.fardella@unab.cl

<http://orcid.org/0000-0001-8936-2435>

Académica asociada de la Facultad de Educación y Ciencia Sociales en la Universidad Andrés Bello e Investigadora Asociada del Centro Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder. Máster y Doctora en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora especializada en el estudio de la transformación del Estado y la implementación de Políticas Públicas en Trabajo, Educación y Ciencia.

Número Especial

Plataformas de Educación Digital y Escolarización

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 132

12 de diciembre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial de EPAA/AAPE:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.