



En-claves del pensamiento

ISSN: 1870-879X

ISSN: 2594-1100

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, División de Humanidades y Ciencias Sociales

González Novoa, Andrés; Sosa Alonso, Juan José; Martín Hurtado, María Daniela
La necesidad de desacelerar la educación superior: más
allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento
En-claves del pensamiento, vol. XVIII, núm. 36, 2024, Julio-Diciembre, pp. 105-131
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, División de Humanidades y Ciencias Sociales

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141178734006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org


UDEM
redalyc.org


Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La necesidad de desacelerar la educación superior: más allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento


The Need to Slow Down Higher Education: Beyond a Centrifugal Entertainment University


Andrés González Novoa, Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0003-2578-8888>


 agonzaln@ull.edu.es


Juan José Sosa Alonso, Universidad de La Laguna, España

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

 jsosalo@ull.edu.es

María Daniela Martín Hurtado, Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0002-3322-409X>

 mmartihu@ull.edu.es



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>

Resumen. El nacimiento del sistema liberal de enseñanza en el imperio romano y su expansión, tras la revolución francesa, a través del naturalismo pedagógico, por las sendas de la educación occidental, su diversificación mediante el movimiento de la escuela nueva, significa la instalación desde lo coyuntural a lo estructural de una pedagogía blanda que, con la emergencia de las inteligencias emocionales, infantiliza la educación desde la devaluación de la disciplina, el esfuerzo y el estudio como un proceso arduo y lento. A ello, tras la pandemia, se intensifica la educación online y aparecen los algoritmos como soluciones ágiles para acelerar y simplificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (la educación se vuelve sólo aprendizaje). Los deseos de rentabilizar la educación significan la viralización y hegemonía de los presupuestos neoliberales en todos los niveles de los sistemas educativos, transformando las instituciones de educación superior, progresivamente, en parques temáticos al servicio de las transnacionales donde la gamificación sustituye a la pedagogía y las didácticas a las epistemologías, vaciando las universidades de saberes para convertirlas en instituciones de entretenimiento. Releer el pasado, no para comulgar con él, sino para recuperar las intenciones que fundaron las universidades como instituciones que hospedaron unas pedagogías lentas, basadas en el estudio y la disciplina, capaces de educar sujetos capaces de disolver los discursos adscritos al poder y, ser fuentes de verdades contextualizadas y problemáticas; capaces, en suma, de disputar a los autoritarismos su estatus quo mediante un diálogo de saberes necesario para la construcción del imaginario de lo comunitario.

Palabras clave: educación superior, naturalismo, pedagogía, inteligencia artificial, inteligencia emocional.

Abstract. The birth of the liberal system of education in the Roman Empire and its expansion, after the French revolution through pedagogical naturalism along the paths of Western education, its diversification through the new school movement means the installation from the conjunctural to the structural of a soft pedagogy that, with the emergence of emotional intelligences, infantilises education from the devaluation of discipline, effort and study as an arduous and slow process. To this, after the pandemic, online education intensifies and algorithms appear as agile solutions to accelerate and simplify the teaching-learning processes. The desire to make education profitable means the viralisation and hegemony of neoliberal budgets at all levels of education systems, progressively transforming higher education into theme parks at the service of transnationals where gamification replaces pedagogy and didactics replaces epistemologies, emptying universities of knowledge to turn them into higher institutions of entertainment. Re-reading memory not in order to commune with the past, but to analyse the intentions that founded universities as

institutions that hosted slow pedagogies, based on study and discipline to dissolve the discourses ascribed to power and to be sources of contextualised and problematic truths, capable of disputing authoritarianisms' status quo through a dialogue of knowledge necessary for the construction of the imaginary of the community.

Keywords: Higher education, naturalism, pedagogy, artificial intelligence, emotional intelligence.

Cómo citar: González Novoa, A., Sosa Alonso, J. J., y Martín Hurtado, M. D. (2024). La necesidad de desacelerar la educación superior: más allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 105-131. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>

Introducción: el problema de la Educación Superior con la emergencia de las inteligencias emocionales y artificiales

El objeto de este ensayo es preguntarse sobre dos conceptos que se han instalado en los espacios de educación superior y que amenazan con transformar las Universidades en meros centros de entretenimiento. Estudiar el cómo y el para qué las inteligencias emocionales y artificiales han llegado a dominar las formas y los contenidos de los estudios universitarios nos invita a interrogarnos sobre el sentido de las mismas para comprender su situación actual y valorar hacia dónde discurren.

Dos elementos que definen dos trayectorias que se conectan con el haz y envés de una misma moneda. Por un lado, el naturalismo pedagógico como precedente de las pedagogías blandas cuyo origen podemos determinar en el imperio romano y cuya figura destacada es Quintiliano¹ y que, junto a la psicologización de la educación, proyectan la expansión de las inteligencias emocionales. Por el otro lado, el positivismo pedagógico, como preludio de los saberes tecno—científicos que, junto a las competencias heredadas de la visión fisiocrática de Adam Smith,² encarnan las bases epistemológicas del metarrelato neoliberal que proyecta un modelo educativo basado en la eficiencia, la eficacia, la productividad y el rendimiento, una

¹ “De nada aprovecha el arte y los preceptos cuando no ayuda la naturaleza. Por donde el que no tiene ingenio entienda, que de tanto le aprovechará lo que hemos escrito cuanto a los campos naturalmente estériles el cultivo y la labranza”. Marco Fabio Quintiliano, *Instituciones Oratorias. Traducción directa del latín por los padres de las Escuelas Pías Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, Tomos I y II* (Madrid: Imprenta de Perlado Páez y Compañía, 1916), 8.

² “En los primeros pasos de la vida y durante los seis u ocho primeros años de edad fueron probablemente muy semejantes, y ni sus padres ni sus camaradas advirtieron diferencia notable. Poco más tarde comienzan a emplearse en diferentes ocupaciones. Es entonces cuando la diferencia de talentos comienza a advertirse y crece por grados, hasta el punto de que la vanidad del filósofo apenas encuentra parigual. Más sin la inclinación al cambio, a la permuta y a la venta, cada uno de los seres humanos hubiera tenido que procurarse por su cuenta las cosas necesarias y convenientes para la vida. Todos hubieran tenido las mismas obligaciones que cumplir e idénticas obras que realizar y no hubiera habido aquella diferencia de empleos que propicia exclusivamente la antedicha variedad de talentos”. Adam Smith, *La riqueza de las naciones, traducción de Carlos Rodríguez Braun* (Madrid: Alianza Editorial, 2001), 8-9.

estructura en la que los algoritmos, como atajos del pensamiento nutrido de sabiduría y las IA, resultan una oportunidad para automatizar las universidades y centrifugar el conocimiento.

El problema que aborda este ensayo se centra en pensar en torno a preguntas que habitan tras la instalación de las IA y las IE en unas universidades centrifugadas: ¿Es la educación un proceso amable? es decir, ¿debe ser el estudio un acto lúdico?; ¿es la educación un proceso inmediato? o preguntado de otro modo, ¿es posible optimizar los procesos de enseñanza—aprendizaje *ad infinitum*? y; ¿es la educación un proceso descontextualizado? cuestión que nos lleva a interrogarnos sobre qué sucederá con el *zoon politikon* aristotélico³ con humanos instruidos por máquinas.

Tales incógnitas van a ser abordadas en tres secciones, empezando por estudiar el surgimiento de las inteligencias emocionales y las pedagogías blandas como fundamentos de los sistemas liberales de enseñanza y, cómo estas acaban ampliando su ámbito de actuación hasta colonizar, también, la educación universitaria. En un segundo momento, abordamos las sospechas que suscitan las inteligencias artificiales instaladas en la educación superior, coaligadas en sus efectos, con la apariencia de *buena* educación cuando los procesos de autotransformación, exigentes, se mutan en procesos de simple aceptación del educando por la vía de la educación emocional vigorizada con la muleta de los algoritmos. En un apartado final se propone, a modo de desafío a quien nos lee, una invitación a la reflexión sobre las resistencias y los compromisos que comprometen a la universidad y a la educación superior en pleno siglo XXI: ¿cuál es el papel de la universidad hoy?

Las inteligencias emocionales y las pedagogías blandas en la Universidad. De la sensibilidad a la sensiblería

En un intento de responder o, al menos, pensar las cuestiones planteadas a modo de prólogo, para comprender cómo las universidades, hoy, sufren un proceso de *infantilización*⁴ que deviene en una reducción del tiempo de estudio, en un vaciamiento progresivo de los contenidos

³ “La comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene ya, por así decirlo, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien. De aquí que toda ciudad es por naturaleza, si también lo son las comunidades primeras. La ciudad es el fin de aquéllas, y la naturaleza es fin. En efecto, lo que cada cosa es, una vez cumplido su desarrollo, decimos que es su naturaleza, así de un hombre, de un caballo o de una casa. Además, aquello por lo que existe algo y su fin es lo mejor, y la autosuficiencia es, a la vez, un fin y lo mejor. De todo esto es evidente que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social, y que el insocial por naturaleza y no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre”. Aristóteles, *Política*, trad. María García Valdés (Madrid: Editorial Gredos, 1988), 49-50.

⁴ Fernando Bárcena, “Maestros y discípulos, anatomía de una relación”, *Teoría de la Educación* 30, Núm. 2 (2018): 73-108.

en los currículos, en una devaluación de las exigencias académicas. Precisamos pensar también en el nivel intelectual y el perfil del alumnado que ingresa en la Universidad. Podemos anticipar que los indicadores que emanan de los informes transnacionales, por ejemplo del informe PISA, se traducen en un descenso significativo, tras la pandemia, en comprensión lectora.⁵ En el fondo, por tanto, lo que le está sucediendo es sólo la extensión de un fenómeno que ya viene actuando, desde la educación no universitaria. No es que confiemos demasiado en los resultados de tales estudios pero, la experiencia como docentes confirma un déficit progresivo y extensivo en el alumnado de aquello que llamamos cultura general y que, en el origen de las universidades, denominamos *artes liberales*.

No es el objeto de este ensayo abundar en los estudios sobre la historia de las universidades occidentales, tampoco el de, en palabras de Michel de Montaigne, conformar un monumento a las glosas,⁶ sin embargo, ciertos hitos históricos extraídos con la prudencia de un bisturí pedagógico, nos pueden ayudar a intuir los intereses que habitan tras el vaciamiento de conocimientos y el descenso de exigencias de los estudios universitarios y, en consecuencia, la extensión de las pedagogías blandas como metodologías bien consideradas en los procesos de evaluación del profesorado.

La cultura terapéutica de autoayuda, propia de períodos de expansión-globalización, durante y tras la pandemia, transita desde las pantallas hasta las aulas universitarias. Sucedió lo mismo en la época cosmopolita del imperio romano cuando surgen las filosofías existencialistas cuyo sentido era dar consuelo al individuo desprovisto de vínculos de pertenencia hacia una comunidad disuelta tras la conquista. Esa sensación de soledad se expande con mayor presión sobre los individuos cuando hablamos, en el hoy, de la hiperrealidad o virtualización de la vida, la sensación de vulnerabilidad aumenta y el autoconsuelo anestesia. La preponderancia de la psicología como disciplina que realiza el diagnóstico y diseña el tratamiento supone una descontextualización del trauma: cada quien es culpable y responsable de su malestar, los factores externos no cuentan en demasía. Desde la psicología el contexto es una constante que no se modifica, es la psique la variable que debe ser categorizada en una miríada de patologías. Su proliferación, propia de procesos de uniformización como la globalización, bajo la viralización del metarrelato neoliberal, explica, en cierta medida, la emergencia de la educación

⁵ Enrique Alonso-Sainz, "Políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en pisa: un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE", *Journal of Supranational Policies of Education* 14 (2021): 3-20.

⁶ Michel de Montaigne, *Los Ensayos*. Según la edición de 1595 de Marie de Gournay (Barcelona: Ediciones Acantilado, 2007): 139.

emocional como respuesta correctora que nos invita a pensar qué circunstancias prodigan el sentimiento de fragilidad en el alumnado universitario. Para ello, precisamos explorar, a vuelo de pluma, el desarrollo de las pedagogías blandas y su relación con la instalación de lo lúdico y afectivo en la educación superior.⁷

En el siglo I d.C. de Domiciano encontramos, entre el crecimiento demográfico, los movimientos migratorios y la expansión de las filosofías existencialistas, un acontecimiento vital para la comprensión del nacimiento de las pedagogías blandas y que, puede, nos desvele su objeto. Los esclavos se rebelan contra sus amos, atacan a sus dueños, la violencia y el miedo no les afectan como antaño. Una mezcla de estoicismo, epicureismo y la eclosión del cristianismo infunden un valor que no enfrían los castigos.⁸ Esos castigos que como práctica atraviesan la historia del sistema tradicional de enseñanza y que va a demonizar, con sentido, el naciente sistema liberal de enseñanza que empieza a diseñar, en su libro XII, Quintiliano.⁹

El hispano-romano, por encargo imperial, esboza las bases de los sistemas liberales de enseñanza orientando la educación al alumnado, eliminando, entre otros elementos tradicionales, el castigo; diseñando un curriculum que favorezca la lealtad hacia las instituciones del imperio, que haga al alumnado obediente a las tradiciones romanas, amante de sus símbolos y que se eduque atendiendo a la determinante naturaleza humana —esta atención es clave para comprender la idoneidad de las inteligencias emocionales como veremos en adelante—. Esta convicción, proussonianista de la bondad natural determina una metodología puericentrista —centrada en el *pueris*, el niño que proviene de *puerilis*, juvenil—. Se trata de seleccionar lo que las clases dominantes consideran saberes virtuosos —o políticamente correctos— y entregarlos de forma atractiva, es decir, lúdica, al alumnado para que éste no desconfíe de las relaciones de poder que habitan tras las edulcoradas lecciones. O, en palabras de Bowen,¹⁰ consolidar la obediencia construyendo una memoria didáctica que imite modelos hegemónicos, debilitar la voluntad mediante la blandura pedagógica para insuflar un temor reverencial a las instituciones que sustentan el poder.

¿Cómo? Diseñando un sistema público prenatalista para la capacitación y competencia —arte y experiencia— de un cuerpo de administración pública para la gestión del

⁷ Enrique Belenguer Calpe, *Naturaleza y Pedagogía* (Santa Cruz de Tenerife: Gráficas Sabater, 1998).

⁸ Andrés González Novoa, “In-competencias de la Universidad occi-neo-liberal. De los sueños de Quintiliano a las pesadillas de Michel de Montaigne”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 34 (2015): 39-59. <https://doi.org/10.14201/HEDU2015343959>.

⁹ Quintiliano, *Instituciones Oratorias*...

¹⁰ James Bowen, *Historia de la educación occidental*, trad. Juan Estruch (Barcelona: Herder, 1997).

mundo conquistado. La táctica didáctica de Quintiliano de edulcorar lúdicamente los procesos educativos, vaciarlos de saberes especulativos y conducirlos hacia la *techné* —saberes útiles o productivos—, contiene una contradicción que persiste hasta nuestros días: la confianza en modelos pedagógicos armónicos en contextos inarmónicos. Lo que en ajedrez pedagógico se conoce como la celada de perpetuar la herencia familiar tras la escenografía de la meritocracia que, en realidad, resultará una *mediocracia*; a menor exigencia inferiores resultados, sobre todo para aquel alumnado perteneciente a los sectores desfavorecidos.

Como apunte, la instalación de pedagogías blandas, en contextos de expansión ecuménica como fue, por ejemplo, el periodo imperial romano, el renacimiento o la actual globalización, contienen una idea a pensar: al bajar la exigencia se mantienen las diferencias que provienen de su herencia familiar. Lo que nos invita a sospechar del vaciamiento de contenidos que parece contentar al alumnado pero que sigue preocupando a una parte del profesorado universitario. Por una razón que además, nos conduce a desconfiar del prestigio de adjetivos como eficacia o rendimiento: la reducción del tiempo de estudio y permanencia del alumnado en la educación superior. Esto, a su vez, nos invita a preguntarnos cómo fue la educación y el tiempo que ocupaba en la vida del alumnado en las primeras universidades europeas.

Sabemos, por la Historia de la Educación,¹¹ que los primeros años de adolescencia se dedicaban a los estudios de las Artes Liberales, constituidas por el *trivium* y el *quadrivium*. Que cada curso equivalía, aproximadamente, a un libro estudiado, no existían materias sino un listado de obras que conocía un alumnado que seguía la *lectio* del maestro mientras leía. Que después venía la *questio* por la cual se invita a jugar con los instrumentos racionales de la lógica y de la dialéctica, transformando como alquimia educativa la información en materia de investigación, problematizando las afirmaciones contenidas en las obras estudiadas y, acto seguido y a modo conclusivo, la *disputatio* donde maestros, bachilleres y alumnado debaten la cuestión públicamente y cuya síntesis de lo discutido era recogida, rebatida y respondida por el mismo maestro. De este modo se alcanzaba, tras seis años, la distinción de bachiller o conclusión de los estudios en la Facultad de Artes, que daba acceso a las carreras especializadas

¹¹ Nicola Abbagnano, *Historia de la Pedagogía*, trad. Jorge Hernández Campos (Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1992); Enrique Belenguer Calpe y María Lourdes González Luís, *El humanismo. Una historia de la pedagogía* (Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1998); James Bowen, *Historia de la educación occidental*, trad. Juan Estruch (Barcelona: Herder, 1997); Alfonso Capitán Díaz, *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientificismo pedagógico de J. F. Herbart*. (Madrid: Editorial Dykinson, 1984); Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases* (Madrid: Ediciones Akal, 1987).

de Medicina, Derecho o Teología. Tras unos quince años más y, mediante una defensa, ante un tribunal de doctores, de una tesis, se obtenía el título de doctor.

Las universidades, y el mundo, han cambiado. No obstante, encontramos analogías entre aquella universidad y la reciente, hasta finales del siglo XX como, por ejemplo, similitudes de convergencia institucional transterritorial entre los *Studium Generales Universitatis* inspirados por los *studia humanitatis* de Petrus Paulus Vergerius (1430) con la Declaración de Bolonia de 1999 o, la dependencia con el mercado de trabajo bajo la presión de los gremios y, ahora de la hegemonía de la *Teoría del Capital Humano* y las doctrinas de la *Escuela de Chicago*.¹² Pero las universidades, a lo largo de cinco siglos, han sido lugares de alta exigencia académica cuyo sentido ulterior, fundado en su autonomía, es velar por la verdad más allá de los vientos que mueven la veleta ideológica que domine cada época.

Las críticas, en su momento, encarnadas en el tardío humanismo francés de Rabelais y Montaigne, no tienen que ver con la exigencia sino con un curriculum enciclopedista memorístico que confirma la sentencia del ensayista francés, *vale más una cabeza bien hecha que mil llenas*¹³. En sus ensayos se intuye una nostalgia hacia la Universidad como un espacio y un tiempo para que el binomio maestro-discípulo experimenten el valor de una experiencia intersubjetiva, una experiencia directa que subrayan Petrarca y Tomás Moro, para la crítica a través de la lectura de los clásicos de la que emanen la observación, la reflexión y el diálogo, convirtiendo este espacio-tiempo compartido en un movimiento pedagógico que, solo puede ser de provecho, si tiene como objeto el conocimiento de uno mismo en el mundo, el desarrollo comunitario de la conciencia del alumno.¹⁴

El callejón sin salida de Montaigne proviene de la dificultad de hallar un lugar de encuentro entre las pedagogías tradicionales memorísticas, enciclopédicas, autoritarias y, las pedagogías activas, centradas en el alumno, basadas en la intuición, el descubrimiento, el juego, la experiencia. El francés cuestiona una educación para la escuela y no para la vida proponiendo, entre Comenio y Rousseau, una historia de la conciliación pedagógica donde la voluntad humana resulta de sumar arte e ingenio —llega a Rousseau lo que hereda de Quintiliano—, donde el alumnado es productor de conocimiento, haciendo la ciencia ajena propia en una escuela sin muros donde el universo es el libro escolar, la razón el patrimonio de

¹² Gary Stanley Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (The University of Chicago Press, New York, 1993).

¹³ Montaigne, *Los Ensayos*.

¹⁴ González Novoa, In-competencias de la Universidad...

la humanidad y el destino del *saber bien* frente al *saber más* consiste en aprender a soportar las penalidades de la vida, moderando virtud y pasiones en una disciplina natural. Su callejón sin salida va a extenderse en la obra del ginebrino, en la imposibilidad de abordar, pedagógicamente, el binomio libertad-igualdad.¹⁵

La orientación de los estudios universitarios hacia los intereses gremiales, de aquellos barros son nuestros lodos. Sin embargo, el epicentro del que emana el desarrollo de las inteligencias emocionales se encuentra en plena ilustración francesa cuando Rousseau inventa la infancia¹⁶. Sus lecturas copernicanas inspiran su giro pedagógico, trasladando el centro del acto educativo del maestro y del conocimiento al alumnado y sus sentimientos. Su naturalismo pedagógico, fuente de todas las formas posteriores de escuelas nuevas, es sumamente atractivo y sin embargo, no carece de contradicciones.

Si bien no existe una relación directa entre Quintiliano y Rousseau, ambos son hitos del naturalismo pedagógico. El primero sistematizando la *humanitas* para crear el sistema imperial de enseñanza, instrumentalizando el estoicismo como una suerte de exotización de la *ecúmene*, apostando por el puericentrismo al partir de las aptitudes individuales y por un maestro mediador, depositario de su confianza, prenatalista, en que el arte perfecciona la naturaleza. Estos aspectos aparecen en el renacimiento y florecen en la obra del ginebrino donde las leyes naturales son el modelo para el orden civil, donde las necesidades naturales resultan los modelos universales, donde la renovación del estoicismo proemia una psicología de las emociones que, encarnando el puericentrismo sobre el prototipo Emilio, traslada el protagonismo educativo al individuo orgánico cuya capacidad es aprender, y subraya, sentir las pasiones en el mundo real, que no aprenda ciencia, que la invente, que posea pocos conocimientos, siguiendo a Montaigne, pero suyos.

El naturalismo pedagógico es propio de la pequeña burguesía. La naturaleza socioeconómica de la misma favorece el desarrollo de una pedagogía desprovista de exigencias, dotando al alumnado de un amplio margen de libertad, donde el tiempo no aprieta. El ritmo de la naturaleza, como espejo de la quietud de los ambientes rurales se presta a los principios del naturalismo pedagógico porque el déficit de contenidos y disciplina se compensa con una herencia familiar y cultural comprometida, lo que permite cierta laxitud pedagógica, anima al juego y a eso que Rousseau confirma que es la educación de quien no tiene apuros: *perder el tiempo para ganarlo*.

¹⁵ Jean Jacques Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Madrid: Alba, 1996).

¹⁶ Edouard Claparède, "Rousseau y la significación de la infancia", *Revista de Educación* 242, (1976): 144-152.

El ginebrino ofrece, no sin las contradicciones que confiesa en sus últimas obras, un atractivo modelo educativo basado en el experimentar en libertad, en el dejar hacer del niño, es un acompañante observador que sólo interviene cuando realmente encuentra una necesidad para hacerlo. Subrayamos esto porque en las actuales universidades, con los recientes sistemas de evaluación del profesorado, el criterio de calidad docente se vertebra en orientar la planificación educativa hacia el alumnado, residiendo el destino de los profesionales educativos en la satisfacción última de sus destinatarios y protagonistas. Esta tendencia favorece la expansión de los presupuestos naturalistas que, un siglo después, dan un paso más en las escuelas experimentales y en las obras de Pestalozzi y Fröebel. Es aquí cuando las emociones, la sensibilidad y la dulzura, pensadas para las primeras edades, consolidan las metodologías de unas escuelas nuevas que se oponen, tácticamente, al sistema tradicional de enseñanza.

Será, en España, a través del krausismo y de la Institución Libre de Enseñanza que nos llegarán como renovación pedagógica, aunque tendrá poco tiempo durante la II República y no se instalará en nuestro sistema educativo, de forma clara, hasta la LOGSE. Pero el caldo de cultivo ya está servido, la extensión clientelar de los diferentes niveles educativos en un escenario de competencia con escuelas privadas y concertadas, la intervención del BM, el FMI y la OCDE en lo educativo tras sus acuerdos en el Consenso de Washington de 1990,¹⁷ la predominancia de la psicología y la didáctica en lo educativo, la instalación del metarrelato neoliberal como superestructura de la globalización y, la llegada del siguiente nivel de aceleración de lo cotidiano a través de las nuevas tecnologías, propician un escenario idóneo para que, también, en la Educación Superior, se instalen sistematizaciones de filosofías existencialistas de corte individualista, filosofías de autoayuda como producto de un eclecticismo exótico descontextualizado.¹⁸

Lo que resulta, intentando responder a la primera de las cuestiones, anteponiendo aquello que Freire señala en su introducción al acto de estudiar,¹⁹ sobre si es posible que estudiar o aprender sean actos lúdicos en un escenario de competencia, observado por las agencias transnacionales de evaluación y sus rankings educativos, deviene en una hipersensibilización cuyos efectos, en palabras de Montaigne, nos hacen esclavos de nuestros deseos convertidos en una segunda naturaleza. El magisterio universitario es puesto al servicio de quien aprende bajo

¹⁷ José Antonio Ocampo, “Más allá del Consenso de Washington”, *Economía UNAM* 7 (2006): 07-25.

¹⁸ Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio* (Barcelona: Herder, 2017).

¹⁹ María Daniela Martín Hurtado y Andrés González Novoa, “@Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad”, *Pedagogía y saberes* 55, (2021): 77-88. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>.

la amenaza de no prodigar en su alumnado la dicha y la satisfacción que esperan de unos presupuestos pedagógicos que desde la educación temprana, son laxos e indulgentes, además, con el paso de los años, cada vez más exigentes en los resultados y en el tiempo para lograrlos.²⁰

El impacto que la comunidad científica y, por ende, la sociedad, confía en las emociones, en el desarrollo individual, en la necesidad de que cada uno se prodigue un espacio en el mundo para sí mismo resulta idóneo, como superestructura al individualismo como constructo que alimenta al capitalismo en su nueva versión digital pospandemia. De parecida manera a la instrumentalización del estoicismo de Quintiliano, la incidencia de la psicología en el ámbito pedagógico genera una patologización del alumnado que lo sitúa como paciente que precisa unos cuidados personalizados orientados hacia la autoestima y el autoconcepto. Tras el diagnóstico y el tratamiento que el profesorado debe observar para no incurrir en acciones contra natura, no encontramos necesidades educativas sino afectivas, no se trata de que adquiera conocimientos para participar en el mundo sino de que aprenda a sentirse bien consigo mismo. La interpretación final de todo ello tiende, entonces, a desterrar del acto de aprender el esfuerzo, la disciplina, los conocimientos, la reflexión, la perseverancia, la frustración y se prodiga una complacencia que no hará mella ni huella en un alumnado que saldrá de la Universidad como si no hubiese pasado por ella. No parece que tanta dinámica de grupos resulte suficiente para restablecer los vínculos comunitarios que precisan las sociedades democráticas. Eso sí, las encuestas de satisfacción y los resultados académicos serán sobresalientes.

Al magisterio del siglo XXI le toca, parece, continuar edulcorándose con las secuelas de la obra de Quintiliano, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Montessori, Piaget y desterrando al olvido a Platón, Erasmo o Comenio, desde un *status quo* que oscila entre el *influencer* y el *coaching*, animando, motivando, facilitando, mimando, comprendiendo y concediendo al alumnado con tal de no frustrar, como si de una pompa de jabón se tratara, dando mayor importancia a su capacidad de gestionar y expresar sus emociones, aunque educativamente no se vaya mucho más allá, no importa, todo lo demás lo proveerá la fortuna o en nuestro caso, el dios Google.

Este modelo pedagógico se pensó para una clase, la baja burguesía y para unas edades concretas, pero no se puede y lo señalamos antes, proponer un modelo armónico en un mundo inarmónico. Las desigualdades sociales aumentan. El mundo presente, para las clases

²⁰ Pedro Perera Méndez, Tatiana Castañeda Acosta y Andrés González Novoa, “Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas: Narrativas del alumnado universitario en tiempos de Pandemia”, *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 3, núm. 11 (2021): 19-40.

desfavorecidas que significan más de cuatro quintos de la población mundial, precisa de una educación que los prepare para las adversidades y que los dote de conocimientos que les permitan luchar por las escasas oportunidades que la realidad les brinda. Sectores en riesgo de exclusión que no tienen en sus hogares acceso a los códigos culturales necesarios para participar del mundo ni los contactos interpersonales para acceder a los lugares de interés, sólo en la escuela primero y en la universidad después, podrán acceder a los conocimientos que necesitan para ser parte del momento que les tocó vivir.²¹ Pensando en los presupuestos de las teorías críticas de la educación: acceder a los códigos culturales necesarios para transformar el mundo. Lo cual no interesa a un sistema-mundo²² que funciona como un algoritmo infalible que, usando la expresión de Adam Smith, se autoprograma con una mano invisible. Siguiendo el arte de glosar, mejor será aplicar el soma de Huxley y desproveer al acto de formarse de toda carga, dolor o pesar, llevar las praxis del kindergarten de Fröebel a las universidades y dejar que jueguen a aprender, porque la vida, según parece, es un videojuego en el que no puedes perder.

Volviendo al principio, a aquella intención de tornar la ira de los desfavorecidos en conformismo para proyectar, al servicio del imperio, esclavos instruidos. En el escenario del neoliberalismo globalizador, parece que apostar por una educación emocional, como sistematización de la sensiblería pedagógica, resultante de una mala interpretación del naturalismo rousseauiano, sea una táctica de perder el tiempo para que otros ganen más dinero y poder, tornar la universidad en un espacio-tiempo donde no sucede nada relevante; donde los que ya saben y los que no, conviven entretenidos y complacidos de saberse comprendidos, nunca reprendidos.

Ya esbozamos lo complejo que resulta imaginar los puntos de encuentro entre los sistemas tradicionales y liberales de enseñanza, lo que también sucede en la obra de Rousseau cuando trata de resolver el binomio libertad-igualdad. Subyace una cuestión que nos puede servir para iluminar el bosque naturalista, ¿es posible educar para la libertad desde la libertad? Conviene recordar que tanto en las propuestas lúdicas de Quintiliano, Juan Luís Vives²³ y el propio Rousseau no hallamos rastro de libertinaje. El juego como estrategia pedagógica no carece de reglas, de exigencias, de restricciones ni de consecuencias, es un simulacro educativo de la realidad, adaptado a la naturaleza del alumnado. Pero, en cualquier caso, no fue diseñado

²¹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1969).

²² Immanuel Wallerstein, *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI* (Madrid: Siglo XXI, 2010).

²³ Juan Luis Vives, *Introducción a la sabiduría. El Sabio* (Madrid: Akal S.L., 2010).

para edades avanzadas ni coincide con los modelos gamificados basados en dinámicas de grupo que, desde la propuesta clientelar de una universidad neoliberal, significan más entretener que educar. Aquella enseñanza para soportar las penalidades de la vida de Montaigne o la consigna roussoniana sobre el maestro mediador cubriendo las necesidades y no los deseos para convertir la responsabilidad en libertad no tienen lugar cuando, tras los modelos de enseñanzas centrados en el alumnado, pesa un contexto que requiere consumidores obedientes, insaciables, dependientes, para quienes se precisan emociones sin razones.

¿La educación puede ser, o mejor dicho, necesita ser entretenida? Sintetizando la línea pedagógica que ha encarnado el juego y las emociones como tácticas para orientar el acto educativo hacia el alumnado, esa larga trayectoria occidental Quintiliano-Vives-Montaigne-Rousseau-Pestalozzi-Fröebel-Escuela Nueva, convenimos en lo deseable y atractiva de la propuesta en las primeras edades y lo interesante para la adolescencia y la primera adultez, en el ámbito de la simulación, para el entrenamiento de cara al mundo. Emociones y juego tienen cabida en el desarrollo personal y comunitario cuando comparten espacio con los conocimientos y la disciplina, cuando suponen un desafío que obliga a cooperar y a pensar, a estudiar y a experimentar. Alejarnos de la exigencia y de la dificultad, evitar toda suerte de frustración, invita a pensar más en la formación de los tiranos que de una ciudadanía fundada en una moral intersubjetiva, hecha para ser, estar, crear y convivir. Porque entretener y consolar en el tiempo de educar no es perder el tiempo para ganarlo, es perder el tiempo de quienes tendrán tiempo de sobra para sentir lo que significa habitar un mundo inarmónico, indefensos.

Si a esta inercia de transformar las universidades mediante la extensión de pedagogías sensibleras, vacías de contenidos, en centros de entretenimiento, le añadimos la viralización de las inteligencias artificiales que, ya veremos en el siguiente epígrafe, facilitan o sustituyen la responsabilidad de aprender del alumnado y de enseñar del profesorado, intuimos la importancia de pensar en la cuestión que nos queda por abordar: si es posible acelerar o automatizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las velocidades que imaginan las redes neuronales bajo los presupuestos cuánticos.

Las inteligencias artificiales en el parque de atracciones de la universidad centrifugada

Si hasta ahora hemos estado tratando de atender a las cuestiones que daban comienzo a este trabajo, poniendo el foco en la importancia creciente que se ha venido dando a la educación

emocional (inteligencias emocionales) en la Educación Superior, pasamos ahora a ocuparnos de cómo puede acabar afectando, por añadidura, la introducción de las IA en esos entornos educativos.

Para analizar los posibles efectos de la IA en los procesos educativos/formativos, es preciso separar su presencia en los dos extremos de ese tándem: la IA como coadyuvante de los procesos educativos, como recurso para la docencia y apoyo a la enseñanza, y la IA como recurso de apoyo al aprendizaje del alumnado.

Tenemos claro que la IA como recurso de apoyo a la enseñanza, en una universidad masificada, puede resultar de utilidad para “aliviar” la carga de trabajo rutinaria con la que el profesorado se enfrenta en situaciones cotidianas. La tentación de resolver las tareas más rutinarias, que emergen precisamente de esa misma masificación y que, desde hace tiempo, vienen impidiendo una relación *cara a cara*, profesorado-alumnado, es grande. De hecho, si no somos capaces de resolver el problema principal (esa falta de diálogo educativo entre educadores y educandos), el hecho de que se introduzca una IA con la finalidad de mejorar la gestión de un proceso que, ya de por sí está desvirtuado, poco debería preocuparnos.

En efecto, este es el principal argumento, más o menos explícito, de quienes abogan (a nuestro juicio, de manera un tanto irreflexiva) por la introducción sin cortapisas de las IA en la docencia universitaria: en lugar de resolver el verdadero problema (la masificación, con la sobrecarga burocrática y el trato impersonal, *no educativo*, que implica), lo aliviamos, por la vía de asignar a “la máquina” la gestión de un proceso educativo estandarizado y orientado a una mera capacitación (desarrollo de competencias).

Sin embargo, nos preocupan más los efectos que el recurso a las IA pueda dejar en la otra parte de ese tándem, del lado de quien se forma. Hay quienes creen que de lo que estamos hablando cuando hablamos de educación (universitaria y en general) es de *aprendizaje*, o de “aprender”. Incluso, aún más reduccionista, “de adquirir nuevas capacidades”. Como si esas capacidades fuesen un aditamento que se “cuelga” del humano, como si este fuese un perchero. Pero la cosa es que el humano no es un “perchero”, preexistente a lo educativo, sino que esa percha *se desarrolla con* lo educativo.

Si de lo que se tratase fuera, simplemente, de dotar de nuevas capacidades o competencias al humano que se forma (como quien *carga* un nuevo programa informático en un ordenador), quizá podríamos compartir la misma visión optimista e ingenua que parece estar generalizándose (creemos que no de manera natural y desinteresada). Es evidente que una IA

(como el mando a distancia al que aludía Virilio²⁴) nos proporciona nuevas capacidades, pero, al mismo tiempo, nos vuelve más dependientes y, en cierto modo, nos discapacita. Genera ese mismo efecto, pero más grave porque si el mando a distancia lo hacía en el plano físico, la IA lo hace en el plano intelectual.

En efecto, el potencial efecto discapacitante es mayor con el advenimiento de las IA generativas ¿por qué? Muchos podrían pensar “bueno, ese es el efecto que la técnica siempre ha jugado en nuestra historia”, y es cierto. Sin embargo, esta técnica en particular es diferente...cualitativamente diferente. La diferencia estriba en el papel que está llamada a jugar en el desarrollo de los procesos. Mientras que hasta ahora la técnica ocupaba un lugar, llamémosle, *táctico* (se ocupaban de realizar funciones dentro del proceso diseñado por el humano, que las simplifican o aligeraban), las IA generativas se posicionan ya en el nivel *estratégico*: ofrecen un proceso, lo diseñan. Hasta ahora, ese nivel estaba reservado al humano. He ahí su enorme potencial capacitante y, también, discapacitante.

Si pensamos que lo importante es el proceso, o el producto, el problema no parece tal: las máquinas lo harán más rápido, mejor, de manera más eficiente. El humano, entendido como ser *biónico*, suplementado con los apoyos técnicos, dispondría de esas capacidades, ¿qué más da que lo haga el humano por sí a que lo haga apoyado en una tecnología? Sin embargo, enfocado desde el punto vista formativo, en términos de cómo puede afectar esta *suplencia* a la constitución de los sujetos alumnos, el panorama se presenta tenebroso.

Pensemos en el pan que comemos cada día. Es muy posible que la forma de producirlo, de obtenerlo haya cambiado a lo largo del tiempo: lo producimos por medio de procesos cada vez más tecnológicos y avanzados, intervienen menos los humanos y más robots y algoritmos, los tiempos de producción se han aligerado y el pan de hoy poco tiene que ver con el pan que se consumía en el pasado. Sin embargo, cuando entra en la boca del humano que lo consume provoca exactamente los mismos efectos, en los mismos plazos y condiciones, atendiendo a sus necesidades de nutrición que se han gestado a lo largo de milenios y que no han cambiado. El pan, independientemente de cómo se haya producido, sigue siendo metabolizado con los mismos mecanismos con los que lo hacía el neandertal que Millás y Arsuaga ponían en diálogo supuesto con un sapiens.²⁵ La técnica no altera las necesidades y condiciones por las que el humano se “nutre”.

²⁴ Paul Virilio, *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit* (Madrid: Ediciones Cátedra S.L., 1997).

²⁵ Juan José Millás y Juan Luís Arsuaga, *La muerte contada por un sapiens a un neandertal* (Madrid: Alfaguara, 2022).

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

Pero ¿cómo nos nutre la educación? ¿Qué la hace diferente del simple aprendizaje? ¿Cómo se logra ese efecto transformador, que va más allá del simple efecto *capacitante*? Hay quienes se han referido a este fenómeno como un proceso de *subjetivación*.²⁶ La subjetivación es un proceso complejo del cual emerge el sujeto alumno. En un modelo que compartimos bastante, Gert Biesta²⁷ lo describe como la interacción simultánea y recurrente de tres procesos que se llaman entre sí: capacitación, socialización y subjetivación (para Biesta, la subjetivación es tanto el núcleo como la envolvente de todo el proceso). Sobre el proceso de estricta subjetivación se han avanzado diferentes modelos y teorías (Arendt,²⁸ Merleau-Ponty,²⁹ Buber,³⁰ Lévinas,³¹ Kant,³² Foucault,³³ incluso, implícitamente, el propio Freire).³⁴ Más allá de la interpretación individualista y racionalista, del sujeto que se autoconstituye, basado en el imperativo categórico kantiano, la inmensa mayoría de quienes han tratado el proceso de subjetivación en relación con la educación, defienden un planteamiento intersubjetivo. Es en el encuentro con el otro, que implica su reconocimiento y una preocupación ética por el otro, de donde emerge el sujeto. Ese otro (ya lo decía Kant) debe ser, también, un “humano” que, a su vez, ha sido educado (es decir, se ha constituido como sujeto).

Creemos que a todos nos inquieta la idea de que este otro humano, requerido para educar a un humano, pueda ser sustituido por una IA (a fecha de hoy empiezan a diseñarse los primeros

²⁶ Gert Biesta, “Pedagogy without Humanism: Foucault and the Subject of Education”, *Interchange* 29, núm. 1 (1998): 1-16; Gert Biesta, “Against Learning Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. The language of education”. *Nordisk Pedagogik* 25 (2005): 54-66. <http://www.learnirect.co.uk/personal>; Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement* (Routledge, 2010).

²⁷ Gert Biesta, “Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited”, *Educational Theory* 70, núm. 1 (1 de febrero de 2020): 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.

²⁸ Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 2003).

²⁹ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción* (Barcelona: Planeta-Agostini, 1994).

³⁰ Martin Buber, *Yo y tú* (Barcelona: Herder, 2017).

³¹ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002); Emmanuel Lévinas, *Ética e infinito*, trad. Jesús María Ayuso Díez (Madrid: Antonio Machado Libros, 1991).

³² Immanuel Kant, *Pedagogía* (Madrid: Akal, 1985); Immanuel Kant, *¿Qué es la Ilustración? Y Otros Escritos de Ética, Política y Filosofía de La Historia* (Madrid: Alianza Editorial, 2013).

³³ Michael Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”. *Estética, ética y hermenéutica* (Barcelona: Paidós, 1999), 335-353; Michael Foucault, *La hermenéutica del sujeto* (Madrid: Akal, 2005); Michael Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Buenos Aires: Paidós, 2008); Michael Foucault, *El gobierno de sí y de los otros* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, 2009); Michael Foucault, *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II (Curso en el Collège de France 1983-1984)* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010).

³⁴ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1969).

chatbot basados en IA generativas para *dialogar* con el alumnado). En el núcleo del problema no debemos situar las capacidades o imperfecciones de esa IA (que, con toda seguridad, irá perfeccionándose y emulando perfectamente la *verbalidad* del humano). Lo que nos debe preocupar es la cuestión de si quien se coloca frente al humano que se educa (ese otro al que se reconoce como agente educador) es o no un ser *moral*, esto es, un ser *libre*. ¿Podemos llegar a pensar que una IA, por mucho que se sofistique, podrá alcanzar algún día una dignidad humana? ¿Ser considerada como un ser moral, capaz de gestionar su libertad? La idea asusta tanto como asombra, pero, de momento, no parece ser el caso. Lo que se llama IA es, simplemente, un complejo algoritmo predictivo, capaz de generar la respuesta más probable con base en sucesos pasados. Ahí no hay nada de libertad, y, por tanto, no hay nada de moralidad.

Es muy posible que la IA alcance una capacidad de remedo (podríamos decir, de *parodia*) de lo humano que la hagan, en su apariencia externa, prácticamente indistinguible del humano al que remeda, pero la cosa se queda en mera apariencia. Pero, además, hay algo que la IA no podrá hacer (como algoritmo que es, puesto al servicio de alguien, por alguien y para algo) y que todo buen maestro sabe hacer y hace de manera natural: establecer límites y condiciones a aquello que debe y puede hacerse. Ese es el camino de la educación.

La metáfora del ojo que aparece en el Alcibiades platónico nos ilustra acerca de la importancia del espejo en el que el alma humana debe mirarse para poder reconocerse a sí misma. El mandato delfico “conócete a ti mismo” solo se haría posible en el reconocimiento de lo que en el otro hay de divino. La figura del humano en quien nos miramos, el maestro (como señala Nicolás de Cusa) cobra así importancia singular. Sin ese espejo en el que mirarnos la educación, como tal, no parece posible.³⁵

Porque la cuestión del conocerse a sí mismo, como bien explica Foucault,³⁶ no se agota en sí misma, es solo una parte más del proceso, mucho más complejo y amplio, de *cuidar de sí*, de educarse. El conócete a ti mismo era sólo un momento de toma de conciencia de lo que uno es, de lo que sabe y de lo que no, de sus ignorancias y limitaciones, para poder comenzar un proceso de autotransformación, de autoconstrucción ética, de formación (*Bildung*, lo llaman los alemanes). Es verdad que, con el tiempo, en estas sociedades de *algodón* que dieron paso a esas *pedagogías blandas*, la importancia y significado de ese *conocerse* fue cambiando: de ser sólo el comienzo del proceso de educación pasó a ser el objetivo y del *conocerse* para *transformarse*,

³⁵ Alberto Stabile, *I buoni maestri* (Milan, Mondadori, 1988).

³⁶ Foucault, *La hermenéutica del...*

se pasó a un mucho más terapéutico y *no educativo* (pero sí más indulgente y balsámico) *conocerse para aceptarse*.

En el discurso platónico, recuperado por Foucault, el papel del maestro en todo ello resultaba esencial³⁷ recordando, con su modelo, su presencia, su intervención el deber que para consigo mismo tenía el educando de formarse, de darse forma.

El panorama se presenta desolador y dramático. ¿Qué humano puede acabar saliendo de un proceso educativo apoyado en el uso continuado de una IA que supla la inteligencia propia? Intelectualmente, parece que un desarrollo discapacitado; emocionalmente, sujetos carentes de cortapisas morales. La IA nos dota de recursos y posibilidades sin esfuerzo alguno: basta con pedirlo y el algoritmo nos lo ofrece. De un plumazo nos hemos convertido en semidioses, omnipotentes, sin merecerlo ni comprenderlo. La experiencia de incompletitud, que es el motor de nuestro desarrollo moral, experiencia de una libertad que hay que aprender a usar, con tiempo y dedicación, desaparece. La IA nos completa en nuestras incapacidades, sin proceso de transformación alguno. De repente, alguien se siente capaz de componer música, dando un conjunto de instrucciones al algoritmo: “mezcla la cabalgata de las Walkirias de Wagner con Purple Rain del músico anteriormente conocido como Prince e interprétalo al estilo de Rosalía”. ¡Y la IA lo hace! ¿Lo convierte eso en músico o en compositor? ¿En qué lo convierte? El hecho de poder hacer esa mezcla, ¿supone que deba perpetrarla? Un auténtico músico y compositor sabría la respuesta y se abstendría. Eso es lo que perdemos.

Decíamos más arriba que la educación nos constituye como humanos, individualmente considerados, pero también es *praxis* social orientada a configurar las sociedades en las que vivimos. La introducción de las IA en estos procesos representa entonces la quintaesencia de la sociedad del disimulo de que hablara Baudrillard,³⁸ sobreañadida a la tendencia a la banalización *gamificada* y refractaria a la idea de todo esfuerzo, compromiso o disciplina.

Frente a lo que supone el camino de la verdadera formación, basada en el *aprehender*, hacer propio el conocimiento para transformarlo en sabiduría y transformarse (es el camino de transformación que la universidad ya instauró como, decíamos anteriormente, con la *lectio*, la *questio* y la *disputatio*) se propone el aprender de contenidos banales, carentes de todo reto y compromiso intelectual (eso se deja a la IA) y se sustituye por la pose de lo políticamente correcto, la felicidad y el optimismo militante y el recurso al *mindfulness* como alternativa que dota de contenidos horas de clase que tratan sobre el *arte de vivir*, como ya lamentaba Arendt.³⁹

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Jean Baudrillard, *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal* (Madrid: Amorrortu, 2008).

³⁹ Hannah Arendt, *Entre el Pasado y el Futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Barcelona: Península, 1996).

Y entonces ya hemos convertido la Universidad en parque temático. La satisfacción inmediata, el tránsito universitario buscando evitar toda fuente de frustración, el bienestar emocional, garantizado por una docencia no pensada para educar, sino para capacitar (mínimamente) y sobreproteger emocionalmente.

¿Qué enseñar, entonces, en las aulas universitarias? Cristóbal Cobo⁴⁰, un conocido divulgador y experto en tecnología educativa (o experto en educación en entornos tecnificados) afirmaba hace poco lo siguiente:

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.⁴¹

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 supeditan 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 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, lo realmente grave es 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 puede prescindir de aspectos esenciales al mismo (el desarrollo del lenguaje, el razonamiento matemático, el conocimiento cultural, etc.), por mucho que haya IA 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).

Pero es que, además, el modelo de universidad y de universitario que se vislumbra tras este proyecto, además de instrumentalizado en función de las “necesidades del mercado” aboca

⁴⁰ Cristóbal Cobo, *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento* (Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate, 2016).

⁴¹ *Ibid.*, 18.

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

La disolución del sujeto sólo puede traer anomia, apatía y disforia. Se hace necesario, entonces, trabajar las emociones, las habilidades sociales, la capacidad de automotivación (¿para qué?); sustituimos la educación por terapia de reeducación emocional. Recuperar el estado de minoría de edad como norma de ciudadanía (¿qué otra cosa es el pasar a depender voluntariamente de una IA que nos tutele en el desarrollo de nuestras acciones vitales?) requiere, también, de un gesto de infantilización consecuente. Recuperar la idea del alumnado como sujetos carentes, menores de edad, dependientes de la tutela de los docentes, guías emocionales (no de su formación), pasa a convertirse en el sentido de la educación.⁴²

Una universidad, así concebida, corre el peligro de convertirse en el reino del diseño instruccional de la enseñanza, armado sobre estas premisas, articulado como un hacer superficial de tareas, entregas y ejercicios (todos ellos convenientemente apoyados en el uso de tecnologías, plataformas e inteligencias artificiales) que, sin conducir propiamente a nada, generan enormes dosis de satisfacción y nutren emocionalmente a un alumnado potencialmente vacío de contenidos y carente de cortapisas morales.

En síntesis, la educación (universitaria o no) significa hoy, para el humano lo mismo que ha significado siempre y mantiene sus mismos requisitos: lentitud, disciplina, adentrarse en la búsqueda del conocimiento... para acabar encontrando la sabiduría, que es otra cosa que el simple conocer. Lo que procura o promete es un camino de crecimiento personal, de transformación, que requiere de tiempo, y espacio. Lo importante no es qué se hace en el entorno universitario, qué productos se generan, o con qué herramientas, sino cómo nos acaban afectando.

⁴² Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Barcelona: Laertes, 2002).

In conclusiones. Apuntes sobre resistencias y compromisos de la Universidad hoy

Es complicado determinar cuál sería una peor amenaza para la humanidad, ¿una IA hiperdesarrollada y autónoma o una IA incompetente, instrumentalizada y defectuosa?

Oscar Howell-Fernández, “Poder corporativo e inteligencia artificial. ¿Y los Derechos Humanos?”

124

¿Cuál es entonces el papel de la Universidad hoy?, es una de las grandes preguntas a contestar, ya que dentro de su papel está el de salvaguardar y preservar su esencia de casa del conocimiento, espacio de desarrollo de ideas, pensamientos, y por lo tanto de idearios, de pensadoras y pensadores. Lugar tanto de transmisión como de creación de conocimiento investigado, razonado, contrastado, dialogado. La Universidad sigue teniendo la gran tarea de erguirse dentro de su función social como casa del discernimiento, de la crítica que construye, pero también que deconstruye aquello que las inercias del modelo mundo, independientemente del tiempo en el que se hayan desenvuelto, hayan perpetuado o anclado en la realidad sociopolítica.

Ideas de la fosilización, de perpetuación del status quo, de cambios sin trascendencia han acometido a la Universidad guardiana de los espacios del saber, y la han obligado a equipararse a las dinámicas y a los tiempos que —tanto en métodos como en contenidos, logísticas y principios—, se van desprendiendo de las dinámicas individualistas, de las lógicas del mercado y del pacto tecnocientífico que caracterizan y ordenan toda interacción. La atracción para incorporarse a estos compases, con justificaciones de innovación o de supervivencia, la enfrenta también a aristas y dilemas éticos varios, donde la aplicación *ad libitum* de las nuevas tecnologías ocupa un gran lugar, así como los condicionamientos que la comprensión que se tiene y se publicita de las inteligencias emocionales, como espacio de centralización del trabajo con los sujetos, puede hacer a la idea de comunidad social en la que se debe basar la Universidad.

Paulo Freire destacaba la diferencia entre los procesos de adaptación o acomodamiento y de integración, ambos posibles resultados de los procesos educativos. El primero lo asociaba a las realidades deshumanizadas donde la persona ha perdido la capacidad de *optar*, prescribiéndose a medidas ajenas que la minimizan, vinculándose a mandatos de extraños, desprendiéndose de espacios de decisión propia; ajustándose pasivamente, sin alterar la realidad, sino alterándose a sí misma para adaptarse. Por el contrario, la integración de la persona a su contexto significa, en primer lugar, la capacidad de ajustarse activamente a la realidad,

comprendiéndola, y desde esa comprensión activa o hermenéutica, ser capaz de transformarla. ¿Acaso es esta la disyuntiva que debe plantearse a la Universidad hoy? “Su gran lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado y ajustado. Es una lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión que lo ahoga, casi siempre practicada —y eso es lo más doloroso— en nombre de su propia liberación”.⁴³

En relación a lo tecnológico, es innegable la importancia de la actualización a la que están ligados los procesos y la práctica educativa, esencialmente es un proceso vivo y le es natural nutrirse de lo nuevo; la fase de transición a la “nueva normalidad” tras la pandemia sólo fue la inauguración y el corte de lazo que consolidó los modelos o aulas híbridas, ecosistemas de bases de datos y entornos inteligentes, con la no muy lejana posibilidad de tener que reconocer sobre “aprendizajes asistidos por artefactos tecnológicos”.

El software no es el problema, eso es evidente. Se alzan como herramientas, recursos a disposición. Además, el desarrollo teórico sobre la importancia que tiene, para la humanidad, la apropiación de los instrumentos disponibles, en cada momento sociohistórico, justifica ampliamente la necesidad de aprender sobre las tecnologías en sentido amplio, con las lógicas detrás de la innovación tecnológica, y por lo tanto, se ha recalcado en la importancia de hacer transversal el desarrollo de competencias digitales, integrantes de nuestro contexto. Es el uso acrítico que puede desprenderse de la misma.

Ese uso irreflexivo puede tener múltiples razones de ser dentro de la educación. La falta de base de conocimientos que puedan generar buenas preguntas, o discernir sobre las respuestas; el atractivo que procura tener la elaboración de algo de forma más rápida; una actitud irreverente al contenido que se consume, que se reproduce. Sin embargo, esto sucede también en el uso de otros medios o fuentes asociados a las prácticas educativas, ¿el problema?, la cultura que puede generarse del mal uso, o abuso de plataformas creadoras de textos e imágenes, y el riesgo de introducir más y más a la persona en esos procesos adaptativos donde nos ajustemos a los espacios que, en principio, la AI no alcance.

Hay una alta promoción, desde las administraciones públicas y privadas, de la alfabetización digital y que se evalúe, no tanto el *qué* saben los estudiantes, los ciudadanos, sino *qué pueden hacer con lo que saben* (sus competencias), y, por lo tanto, cómo o cuánta utilidad tiene el conocimiento para los retos sociales del siglo. Sobre la utilidad del conocimiento ya hay numerosos desarrollos teóricos, que se vuelven a hacer relevantes en la conjunción de

⁴³ Freire, *La Educación...*, 5.

nuestra relación con las inteligencias artificiales, ya que, si lo útil es lo medible, y lo medible se pone al servicio de lo que es y puede ser mercantilizado, entonces reivindicar lo inútil es reclamar los márgenes de lo económico y, por lo tanto, recuperar terrenos de lo humano. El aprendizaje medible no es, ni puede ser nunca, un elemento a rechazar en los marcos educativos, sin embargo, el *qualitas* debe equipararse —o valorarse— al *quantitas*.

El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y el utilitarismo. Todo puede comprarse, es cierto. Desde los parlamentarios hasta los juicios, desde el poder hasta el éxito: todo tiene un precio. Pero no el conocimiento: el precio que debe pagarse por conocer es de una naturaleza muy distinta. Ni siquiera un cheque en blanco nos permitirá adquirir mecánicamente lo que sólo puede ser fruto de un esfuerzo individual y una inagotable pasión. Nadie, en definitiva, podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos permitirá aprender. Sin grandes motivaciones interiores, el más prestigioso título adquirido con dinero no nos aportará ningún conocimiento verdadero ni propiciará ninguna auténtica metamorfosis del espíritu.⁴⁴

Comprender y asumir que, en términos de efectividad, no podremos equiparar los tiempos humanos a los artificiales, y aun así seguir apostando por lo artificial, es comprender y asumir reemplazos humanos en muchas áreas, lo cual es adentrarnos en terrenos de terror, ya que no se trata solo de reemplazos en esferas laborales, sino en órbitas del pensamiento.

Para afianzar esta idea resulta conveniente recordar los niveles de alarma que se desprendieron con la publicación de la tecnología *Generative Pre-trained Transformer 3* (GPT-3), una aplicación generativa de texto de alta calidad argumentativa, capaz de mantener conversación de corte realista, crear códigos, historias, poemas, y mucho más. A pesar de no ser la primera que utiliza los algoritmos de inteligencia artificial denominados “Red generativa adversativa” (GAN), hasta el momento capaces de generar imágenes fotorrealistas, si fue de las primeras en motivar el bloqueo institucional y la prohibición de uso, comprendiendo el impacto que puede tener esto en la educación y en la producción científica, en parte por la posibilidad de que se use para sustituir el razonamiento y producción humana, pero también por la dificultad que puede tener el discernir los razonamientos correctos de los incorrectos. Al final es la tecnología mejor nutrida hasta el momento, con un entrenamiento de unos 45 TB de datos, que se traducen en unos 175.000 millones de parámetros que permiten la construcción predictiva de texto, sin embargo, no es fuente de veracidad informativa ilimitada.

Lo que hace tan bueno a GPT—3 es el gran número de parámetros que se pueden entrenar, 10 veces más que cualquier otro modelo anterior. Cuantos más parámetros tiene un modelo, más

⁴⁴ Nuccio Ordine, *La Utilidad de Lo Inútil. Manifiesto*, (Barcelona: Acanalado, 2013), 15.

datos se necesitan para entrenarlo. Según sus creadores, el modelo OpenAI GPT—3 se ha entrenado con 45TB de datos de texto procedentes de múltiples fuentes hasta una fecha concreta (año 2021), esto es, a la versión actual (enero de 2023) de ChatGPT se le puede pedir que haga una redacción sobre la Revolución Francesa, pero no se le puede preguntar quién ganó el Mundial de Fútbol de 2022... Pero, por más que la tasa de respuestas válidas se incremente, sería un error tomar por buena cualquier salida de ChatGPT sin comprobar su validez o analizar el sentido de lo que se está obteniendo. Esto es una competencia básica de alfabetización digital (Redecker, 2017).⁴⁵

Son numerosos los códigos, los manuales, artículos y directrices que se publican desde la ONU y el Consejo Europeo que incentivan la construcción y la promoción de la transformación digital. Hay un reconocimiento claro a los cuestionamientos éticos que se desprenden de ellas, sobre los sesgos que pueden estar integrados en ellos, las discriminaciones que pueden provocar, sobre la brecha digital como amenaza para la exclusión de la diversidad cultural, social y biológica, sobre la necesidad de transparencia y comprensión del funcionamiento de los algoritmos y los datos con los que han sido entrenados; y, en general, sobre el impacto que tendrían sobre la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la igualdad de género, la democracia, los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, y hasta sobre las prácticas científicas, de investigación, el medio ambiente y los ecosistemas.

Con este reconocimiento se han planteado códigos éticos institucionales que refieren recomendaciones con la aspiración de que sean cumplidos por las empresas desarrolladoras, y verificados en las lógicas de gobernanza pública, creando los espacios de desarrollo normativo y político relacionado al tema. La tibieza en este asunto no debe extenderse en el tiempo, requiriéndose un compromiso ético activo en los espacios donde la IA puede tener un alto impacto como lo es la Universidad, y cualquier otro centro o institución educativa. En muchos casos estos códigos éticos mencionan esa cultura crítica que debe ser base para su uso, otros en la promoción del pensamiento divergente, entendiendo que una de las bonanzas de las IA es la de otorgar tiempo al ser humano para la dedicación de tareas más creativas y reflexivas.

Esto último es, en esencia, un llamado al fin de la educación, de la pedagogía y de la teoría sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que entienden el proceso educativo como un acto comunicativo multidireccional que se desarrolla a lo largo de la vida y que precisa, sobre todo, la interacción activa de personas que, en su diversidad y subjetividad, crean espacios

⁴⁵ Francisco José García-Peñalvo, “La Percepción de La Inteligencia Artificial En Contextos Educativos Tras El Lanzamiento de Chat GPT: Disrupción o Pánico”, *Education in the Knowledge Society* (EKS) 24 (2023): e31279, <https://doi.org/10.14201/eks.31279>: 6.

de confianza, y al contar con tiempo, pueden fundirse en la esencialidad del acto educativo, el aprendizaje significativo, crítico y transformador.

El desarrollo es continuo, y más con artefactos que no pausan o duermen. Se habla ahora de Inteligencias Artificiales *maduras*, aquellas que tienen un código más preciso y especializado, con mayores niveles de optimización, lo que viene a significar que utilizan menos recursos para funcionar, al mismo tiempo que generan más redes neuronales artificiales, capaces de aprender y formarse a sí mismos, en vez de ser programados de forma explícita. Muchas se basan también en los llamados *Sistemas de Expertos*, lo que permite integrar en la lógica de la herramienta la posibilidad de simular el conocimiento y las habilidades analíticas de algún especialista en algún campo concreto, recreando de forma más precisa la forma de actuar y de pensar de la persona o personas en la que se inspiran.

Ante todo, los agentes sociales deben preguntarse, ¿cuáles deben ser los límites, las resistencias, los inamovibles? La Universidad debe mantener la preocupación sobre la integridad académica, la falta de regulación, la protección de datos, el sesgo cognitivo, el riesgo de irrespeto a la igualdad de género y a la diversidad, el problema de la falta de accesibilidad, y las lógicas asociadas a la comercialización de estas plataforma-producto.

Se debe interpelar el tiempo acelerado del consumo, y aun dentro del lamentable acotado y limitado tiempo de la educación institucional, con sus numerosos contenidos en estructuras horarias apretadas y masificadas aulas, recordar y reivindicar el tiempo lento del ideal educativo.

En suma, plantearse, y replantearse, de manera continuada ¿cuál es el papel de la Universidad en todo esto?

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola. *Historia de la Pedagogía*. Traducción de Jorge Hernández Campos. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1992.
- Alonso-Sainz, Enrique. “Políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en pisa: un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE”. *Journal of Supranational Policies of Education* 14 (2021): 3-20.
- Arendt, Hannah. *Entre el Pasado y el Futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- Arendt, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Aristóteles, *Política*. Traducción de María García Valdes (Madrid: Editorial Gredos, 1988).
- Bárcena, Fernando. “Maestros y discípulos, anatomía de una relación”. *Teoría de la Educación* 30, núm. 2 (2018): 73-108.
- Baudrillard, Jean. *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal*. Madrid: Amorrortu, 2008.
- Becker, Gary Stanley. *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: The University of Chicago Press, 1993.
- Belenguer Calpe, Enrique. *Naturaleza y Pedagogía*. Santa Cruz de Tenerife: Gráficas Sabater, 1998.
- Belenguer Calpe, Enrique. *El Naturalismo Pedagógico*. Madrid: Ed. Síntesis, 2004.
- Belenguer Calpe, Enrique, y María Lourdes González Luís, *El humanismo. Una historia de la pedagogía*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1998.
- Biesta, Gert. “Against Learning Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. The Language of Education”. *Nordisk Pedagogik* 25 (2005): 54.66, <http://www.learndirect.co.uk/personal>
- Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement* (Routledge, 2010)
- Biesta, Gert. “Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education”. *Interchange* 29, núm. 1 (1998): 1-16.
- Biesta, Gert. “Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited”. *Educational Theory* 70, núm. 1 (1 de febrero de 2020): 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.
- Bowen, James. *Historia de la educación occidental. Traducción de Juan Estruch*. Barcelona: Herder, 1997.
- Buber, Martin. *Yo y tú*. Barcelona: Herder, 2017.

- Capitán Díaz, Alfonso. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientificismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid: Editorial Dykinson, 1984.
- Claparède, Edouard. “Rousseau y la significación de la infancia”. *Revista de Educación*, 242 (1976): 144-152.
- Cobo, Cristóbal. *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate, 2016.
- Foucault, Michael. *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II (Curso en el Collège de France 1983-1984)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Foucault, Michael. *El gobierno de sí y de los otros* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, 2009)
- Foucault, Michael. *La hermenéutica del sujeto*, (Madrid: Akal, 2005)
- Foucault, Michael. “¿Qué es la Ilustración?”. *Estética, ética y hermenéutica*, 335—53, (Barcelona: Paidós, 1999)
- Foucault, Michael. *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Buenos Aires: Paidós, 2008)
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1969)
- GarcíaPeñalvo, Francisco José. “La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico”. *Education in the Knowledge Society (EKS)* 24 (2023): e31279. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- González Novoa, Andrés. “In-competencias de la Universidad occi-neo-liberal. De los sueños de Quintiliano a las pesadillas de Michel de Montaigne”. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, vol. 34, (2015): 39-59, <https://doi.org/10.14201/HEDU2015343959>.
- Han, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2017.
- Howell-Fernández, Oscar, “Poder corporativo e inteligencia artificial. ¿Y los Derechos Humanos?”. En *El Atlas de la Revolución digital*, editado por José Natanson y Pablo Stancanelli. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2020.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1985.
- Kant, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza Editorial, 2013)
- Lévinas, Emmanuel. *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado Libros, 1991.
- Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

- Martín Hurtado, María Daniela, y Andrés González Novoa, “@Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad”. *Pedagogía y saberes* 55 (2021): 77-88, <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>
- Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. (Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.
- Millás, Juan José, y Juan Luís Arsuaga, *La muerte contada por un sapiens a un neandertal*. Madrid: Alfaguara, 2022.
- Montaigne, Michel, *Los Ensayos*. (Según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Barcelona: Ediciones Acantilado, 2007.
- Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Valencia: NoBooks Editorial, 1974.
- Ocampo, José Antonio. “Más allá del Consenso de Washington”. *Economía UNAM* 7 (2006): 7-25.
- Ordine, Nuccio. *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado, 2013.
- Perera Méndez, Pedro, Tatiana Castañeda Acosta y Andrés González Novoa. “Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas: Narrativas del alumnado universitario en tiempos de Pandemia”. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 3, núm. 11 (2021): 19-40.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal, 1987.
- Quintiliano, Marco Fabio. *Instituciones Oratorias*. Traducción directa del latín por los padres de las Escuelas Pías Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, Tomos I y II. Madrid: Imprenta de Perlado Páez y Compañía, Madrid, 1916.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2002.
- Rousseau, Jean Jacques. *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alba, 1996.
- Smith, Adam. *La riqueza de las naciones, traducción de Carlos Rodríguez Braun*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- Stabile, Alberto. *I buoni maestri*. Milan: Mondadori, 1988.
- Virilio, Paul. *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*. Madrid: Cátedra, 1997.
- Vives, Juan Luis. *Introducción a la sabiduría. El Sabio*. Madrid: Akal, 2010.
- Wallerstein, Immanuel. *El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI, 2010.