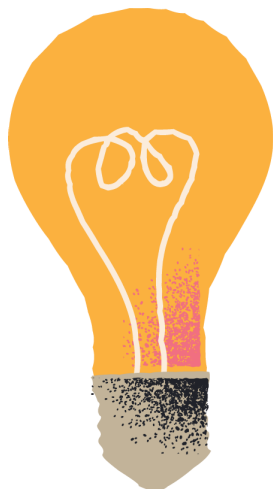


# EDUCACIÓN

## ENCUENTROS Y DESENCUENTROS



Universidad  
de Jaén

África M.<sup>a</sup> Cámara  
Ariadne Runte  
Diana Amber  
y David Martín (Eds.)

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) (41º. 2023.Baeza)

Educación: encuentros y desencuentros : XLI SITE :

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación / [organizado por Área de Teoría e Historia del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén] ; África M<sup>a</sup> Cámara... [et al] (eds.). - Jaén : Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones, 2023. - (Actas ; 53)

364 p.; 17 x 24 cm

ISBN 978-84-9159-552-6

1.Educación-fines y objetivos 2. Educación-política gubernamental

3. Congresos y conferencias I. Cámara, África María, ed.lit. II. Jaén. Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones.

37.017

COLECCIÓN: Actas, 53

© Autoras/es

© Universidad de Jaén

Primera edición, octubre 2023

ISBN: 978-84-9159-552-6

ISBNe: 978-84-9159-553-3

Depósito Legal: J-559-2023

EDITA

Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones

Vicerrectorado de Cultura

Campus Las Lagunillas, Edificio Biblioteca

23071 Jaén (España)

Teléfono 953 212 355

web: [editorial.ujaen.es](http://editorial.ujaen.es)

[editorial@ujaen.es](mailto:editorial@ujaen.es)

«Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra».

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>08</b>
África M <sup>a</sup> Cámara, Ariadne Runte, Diana Amber y David Martín	
<b>BLOQUE I</b>	<b>11</b>
<b>ESPACIOS, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: IMPLICACIONES ANTROPOLÓGICAS Y ÉTICAS EN LA CONFIGURACIÓN DEL OTRO</b>	
M. Rosario González-Martín (Coord.), Eduardo Romero Sánchez y Marcos Santos Gómez	
1. La configuración del sujeto de la educación: aportación desde las pedagogías feministas	46
Ingrid Agud Morell	
2. Pensar la alteridad: de la ciudad al metaverso, del ciudadano y ciudadana al avatar	51
Arminda Álamo Bolaños	
3. Relato, en voz baja, sobre alteridad y educación	57
Joaquín García Carrasco y Macarena Donoso González	
4. El asombro: puente hacia el otro y antídoto contra la violencia	64
Beatriz Gálvez Martín	
5. Fenomenología del teléfono móvil	68
Ángel García del Dujo	
6. La metáfora como espacio privilegiado en la construcción del conocimiento pedagógico: las tres gracias de la educación	72
Carmen Gil del Pino	
7. Educación inclusiva y personalización de base comunitaria, elementos fundamentales contra la exclusión social	78
David Herrera Pastor y María Teresa Rascón Gómez	
8. La realidad personal humana. Cuerpo y libertad, en la escucha	83
Francisco Javier Jiménez Ríos	
9. Encuentros escolares en la primera infancia: la amistad	88
Prado Martín-Ondarza Santos	
10. Anotaciones críticas sobre la pedagogía de la alteridad	94
Ramón Mínguez Vallejos	
11. Aprendizaje-Servicio en el entorno local: generando comunidad en la adolescencia	99
Montserrat Payá Sánchez	

12. Cuerpo, espacio y vidas de los otros: reflexiones pedagógicas	104
Jordi Planella	
13. Educación para la alteridad en clave comunitaria: transformación relacional para educar en ser uno mismo y uno más	408
Paloma Redondo-Corcobado	
14. La vivienda, santuario para la mejora personal	112
Juan A. Rodríguez Hernández	
15. La pedagogía desde el otro lado: una experiencia en Marruecos	117
María Concepció Torres Sabaté	

## **BLOQUE II** 123

### **CARTOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS DE LA PARTICIPACIÓN EN REDES SOCIALES: PROMOVER EL DESARROLLO PERSONAL Y LA CONVIVENCIA**

Aurora Bernal Martínez de Soria (Coord.), Roberto Sanz Ponce y Eduardo S. Vila Merino

16. Educación familiar y tecnologías digitales	156
Joan Amer Fernández	
17. Poder demiúrgico en las fronteras de la nueva semiosis	158
Antonio Bernal Guerrero y Jesús Conde Jiménez	
18. La participación de los jóvenes es el camino ideal para cartografiar el futuro	163
María Rosa Buxarrais	
19. Escuchar al otro y cultivar la prudencia en la adolescencia en la era postpandemia	168
M. Carmen Caro Samada	
20. Educación digital sensible para promover el desarrollo personal y la convivencia en las redes sociales	174
Luis Manuel Martínez Domínguez	
21. La (des-re) conexión con la naturaleza y la tecnología como fenómenos educativos. ¿qué nos hace más humanos?	178
Judith Martín-Lucas y José Manuel Muñoz Rodríguez	
22. Competencias educativas familiares y uso responsable de internet	183
Carmen Orte Socías	
23. Narrativas digitales, investigación y empoderamiento de los y las jóvenes	185
Pilar Pineda Herrero	
24. Aprender a vivir en el universo digital: abordaje pedagógico	191
Clara Romero-Pérez	
25. Escenarios presenciales vs. digitales ante la educación para el encuentro	196
Marta Ruiz-Corbella y Paola Perochena González	
26. ¿Fomento en mis estudiantes el pensamiento crítico?	201
Francesc Josep Sánchez i Peris	

27. De la mercantilización de la relación educativa o de cuando los profesores devienen influencers	206
Alberto Sánchez-Rojo	
28. Educ@municación: papel de las prácticas discursivas familiares respecto a las redes sociales	211
María Paulina Viñuela Hernández y María del Carmen Rodríguez Menéndez	

---

**BLOQUE III** 217  
**EDUCACIÓN Y FLUJOS MIGRATORIOS: DEL ENROQUE EDUCATIVO AL GAMBITO DE DAMA**

Diana Priegue Caamaño (Coord.), Antonio Ramón Cárdenas y Jorge Soto Carballo

29. Construcción de problemáticas sociales: reflexión en la formación docente	240
Domingo Barroso-Hurtado	
30. Educación para el encuentro vs. Discursos de odio	245
África M. Cámara Estrella, Ariadne Runte Geidel y Diana Amber Montes	
31. El viaje emocional de los migrantes	251
María del Carmen Gutiérrez Moar	
32. Construyendo puentes para la inclusión de personas migrantes/refugiadas desde la teoría de la educación	256
Mar Lorenzo Moledo y Jesús García-Álvarez	
33. La diversidad cultural en el aula: ¿una cuestión de hospitalidad o integración?	262
Gladys Merma-Molina	
34. De movilidades y migraciones: entre el reconocimiento, la interculturalidad y el racismo	267
Jordi Pàmies Rovira	
35. De Marruecos al Maestrazgo. Procesos de resiliencia en las narrativas de la comunidad marroquí de Sant Mateu	272
Tomás Segarra-Arnau	

---

**BLOQUE IV** 278  
**ERÓTICA EDUCATIVA Y VIOLENCIA PEDAGÓGICA: UN CHOQUE TAN INEVITABLE COMO AMABLE**

José L. González-Geraldo (Coord.), Inmaculada López-Francés y Montserrat Vargas-Vergara

36. La educación como encuentro amoroso en Freire	312
Ana Ajuste González	
37. La paradójica relación entre esfuerzo y felicidad en la postmodernidad digital	317
María Dolores Conesa-Lareo	
38. Una "flor roja de tallo verde". Aprender y desaprender en la escuela	322
Rocío Cruz-Díaz	

39. Repensar qué amor es deseable en una relación educativa	329
María G. Amilburu	
40. Fuentes del amor en la pedagogía del oprimido	333
Gonzalo Jover Olmeda y David Luque Mengíbar	
41. Psicoanálisis emocional de nuestro mundo posmoderno: amor, violencia y educación	338
Vicent Gozálviz y Cruz Pérez	
42. En-carnar el acto educativo. Eros y ágape en la corporalidad y la vulnerabilidad	341
Silvia Martínez Cano	
43. Competencia emocional: encuentros y desencuentros, luces y sombras, amor y dolor	346
María Inés Martín-García e Itahisa Pérez-Pérez	
44. De educación, hogueras y vanidades	351
Núria Obiols i Suari	
45. Habitar poéticamente no es escribir versos	356
Héctor A. Salinas Fuentes	
46. Deseos que fracasan y la educación imposible	360
Bianca Thoilliez	

## EN-CARNAR EL ACTO EDUCATIVO. EROS Y ÁGAPE EN LA CORPORALIDAD Y LA VULNERABILIDAD

Silvia Martínez Caño

Universidad Complutense de Madrid

Adentrándonos en el marco general de la ponencia y aceptando la afirmación que permea en todo el desarrollo sobre la paradoja y convivencia entre el conflicto y la acogida en la educación, quisiéramos centrarnos en una cuestión concreta que nos ha provocado cierta reflexión. Si bien el texto plantea una nueva relación entre eros y ágape (Jover, 1991) a nuestro entender hay dos elementos que podrían completar en nuestra situación actual esta nueva relación. Por un lado, la condición corporal de la persona, presente en acto de educar, y por otro lado la vulnerabilidad que, en todo entorno, se hace presente en la alteridad y en los aprendizajes que se mueven entre la seducción del eros y la atracción del ágape.

El dualismo cuerpo-alma de nuestra tradición platónica y aristotélica ha condicionado la forma de concebir a la persona, descartando el cuerpo de la acción educativa en muchas ocasiones, sobre todo en aquellas corrientes que subrayaban la actividad intelectual como elemento principal del aprendizaje. Pese a propuestas pedagógicas marcadamente más integrales (Froebel y posteriores) la integración del cuerpo en los aprendizajes es todavía un reto a asumir. Los objetos a nuestro alrededor no pueden leerse y aprehenderse independientemente de la realidad corporal y de los nexos que ésta experimenta con la etnia/raza, geografía y el sistema sexo/género, entre otros. Estas variables corporales conforman una forma de estar en el mundo: caminar, hablar, sentir, preguntar, interpelar, desear, actuar, percibir a los demás y a uno mismo. Ninguna de estas acciones se escapa del acto educativo y de las dimensiones interseccionales de la habitación de este mundo.

Incluso cuando se habla del cuerpo como rostro de lo ético, por ejemplo, en los escritos de Emmanuel Lévinas (2002), se lo comprende como un elemento pasivo y contenedor. El filósofo utiliza la noción de rostro para indicarnos la agencia del otro/a, que nos interpela y que no nos deja indiferentes. El rostro del otro/a es una llamada, una apelación a nuestra propia vida. Sin embargo, en su reflexión no tiene en cuenta la concretud del rostro, del cuerpo en general, como una condición que condiciona el modo en que representamos al otro y nos representamos en el otro; y puede suceder que, al universalizar la experiencia del encuentro contribuya, sin intención, a deshumanizarle (Belmonte, 2023, p. 30).

El cuerpo, en su singularidad —ritmo, resistencia, longevidad, sexo, belleza, salud, energía, etc.—, es lugar de habitabilidad en el mundo, un organismo inteligente, que tiene capacidad creativa para resolver las complejidades de la interacción con el medio a través de su voluntad y su persistencia, su deseo y su aprendizaje. Con el cuerpo se activa la capacidad de simbolización y comunicación. Somos cuerpo, porque los otros nos reconocen como un cuerpo en un lugar y en un momento concreto. En la experiencia del cuerpo es donde se puede encontrar la subjetividad (Merleau-Ponty, 1945, p. 97), porque se tiene conciencia del mundo por medio del cuerpo, y se reconoce la propia historia personal (Le Breton, 2002). Se es cuerpo no porque el cuerpo sea un contenedor pasivo o receptor, a través de los sentidos, sino porque en él reconocemos al otro o lo rechazamos. El cuerpo nos conforma individual y colectivamente a través de nuestras experiencias, opciones, comportamientos y relaciones. En él vivimos el dolor, la alegría, el abuso, la violencia, el hambre y el placer y podemos trasladarlas a experiencias universales. En él aprendemos el amor y el sufrimiento; es lugar de bendición y maldición.

Decir “yo soy mi cuerpo” es entender que mi cuerpo no es algo separado de mí, y así amarlo, al tiempo que se ama el cuerpo distinto del otro. Solo en el reconocimiento del cuerpo propio y el cuerpo del otro es posible responder a la pregunta sobre la propia identidad. Y no nos referimos a afirmar que el cuerpo me pertenece y hago uso de él; no es una propuesta a rendirnos a la cultura del cuerpo superficial y narcisista (Lipovetski, 2006; 2016; Bauman, 2015), tampoco a una realidad del cuerpo ocultable tras la tecnología digitales o comprable y vendible a partir de las tecnologías quirúrgicas, médicas y farmacéuticas (Byung-Chul Han, 2014). Se trata de “repensar la relación entre cuerpo y pedagogía, no situando al cuerpo en un territorio al margen de la persona, sino ocupando el espacio central de la escenografía” (Planella, 2005, p. 189) para que pueda ser amado y reconocido en la complejidad de su identidad.

Pero, además, e introducimos aquí la segunda parte de la ecuación, el cuerpo se manifiesta en su condición de vulnerabilidad: somos vulnerables porque somos cuerpos frágiles. Tenemos necesidades físicas (respirar, comer, estar limpios, salud, protección, descanso, confort, sexuales), necesidades relacionales (respeto, pertenencia, aceptación, reconocimiento, identidad personal, sexual y colectiva) y necesidades espirituales (ser felices, ser libres, desarrollar capacidad de discernimiento y empoderamiento, realizarnos como personas,



trascendernos). Existe en nosotros una *vulnerabilidad radical* (Herrero, 2022), que no se expresa solo en momentos puntuales de la vida como la niñez o la vejez, sino que está presente a lo largo de la vida y que nos recuerda que en cualquier momento podemos tornar a ser cuerpos rotos o violentados. Probablemente sea más difícil que el cuerpo enfermo, el cuerpo con alguna discapacidad, el cuerpo fuera de los cánones establecidos como bellos, sea rechazado y conducido a la abyección. Los cuerpos pueden ser —y son frecuentemente— ignorados, insultados, maltratados o violentados. La biografía también se construye a partir de estas huellas que otros (y a veces nosotros mismos) dejan en el cuerpo (Vilanou, 2000, p. 91).

Por eso, en la nueva relación entre eros y ágape los cuerpos necesitan ser cuidados. Así el acto educativo es un acto de acogida y donación: en nuestra necesidad y en la que acogemos de los otros descubrimos la diversidad de la raza humana, su vulnerabilidad y nuestro ser-con-otros. Nos buscamos, trazamos vínculos de cuidado y de ternura que sostiene la vida de los más débiles y hace compasivos a los menos sensibles. Con ello se visibiliza “la dimensión ontológica de los cuidados y permite desarrollar habilidades de escucha, ternura, compromiso, acompañamiento, empatía, paciencia, perseverancia y responsabilidad, todas ellas necesarias para priorizar el aprendizaje que conduzca a retejer los vínculos rotos con la Tierra y los cuerpos” (Herrero 2022, p. 102). Asimismo, se mejora la comprensión del ser humano no solo como ser consciente o pensante sino como ser frágil, vulnerable y corporal capaz de ternura y de crueldad a la vez.

Precisamente una pedagogía del amor es aquella que integra un cuidado de los cuerpos, que, con su aterrizaje material, hace consciente al docente y al discente de la cultura del esfuerzo expresada en una gran cantidad de horas de trabajo dedicadas a observar, escuchar y comprender al otro, y en una rica y compleja variedad de tareas que posibilitan el aprendizaje de la donación (ágape) a favor del bienestar y el empoderamiento personal y colectivo de las personas.

La presencia de los cuerpos vulnerables en el acto educativo permite re-definir el amor en la complejidad e interacción de los lenguajes educativos —entre los que están presentes los corporales y cinéticos— como centro pivotante del aprendizaje. Se aprende, así, que solo hay amor cuando las relaciones son equitativas y justas y se defiende con esfuerzo y empeño el bienestar y empoderamiento del otro. La seducción (*eros*) rápida no es el único ingrediente del amor, sino que éste es una mezcla esforzada de provocación, afecto, reconocimiento, respeto, compromiso y confianza (hooks, 2012, p. 266), así como una comunicación abierta y honesta capaz de aprehender críticamente el amor y traducirlo en un lenguaje para la liberación y realización de las personas (Hooks, 2022).

Educar amando es, entonces, un problema político, pues sugiere cuáles son los modos de convivir y cuáles son los principios prescriptivos de un aprendizaje digno para una vida digna, en la que nuestras interacciones corporales con otras personas impliquen autorrealización, nutrición espiritual y cuidado, en lugar de rechazo, injusticia o dominio. El esfuerzo pedagógico del amar nos

lleva al “claro del bosque”, tomando la metáfora de María Zambrano (2011), para enfrentarnos al amor herido que desea/espera una donación. Desde los cuerpos vulnerables se desencadenan procesos de proximidad, pues se comparten experiencias de soledad, de fragmentación, de desmotivación, de infravaloración y desde ahí, se pueden reconstruir identidades reconciliadas. Sólo en la comunidad reconciliada, en la que “los individuos en lucha se han entregado, se han perdonado y han acogido la diferencia absoluta” (Garcés 2013, p. 44), las personas pueden construir su propia identidad, en su propia “carne” y a su vez quedar entretejidos con las identidades de los otros en una conciencia colectiva de humanidad. El ser en-carnado responde a un sujeto que reconoce al otro y se reconoce en el otro en un espacio común —el claro del bosque— para repensar la relación yo-otro, nosotros-ellos (Garcés 2013, p. 45).

En definitiva, en-carnar el acto educativo supone una relación de cuidado del otro y de acogida de su realidad para que se pueda “in-corporar” (Planella, 2005), es decir, encontrar su espacio corporal en la sociedad. Se trata de centrar el acto educativo en procesos de cuidado —acogida, reconocimiento, reconciliación, respeto—, donde se ofrezca a la persona la posibilidad de crecer y de realizarse desde su cuerpo y no desde fuera de su cuerpo. En-carnar el acto educativo mantiene la tensión entre eros y el ágape de la educación, alimentando el misterio del otro y la seducción/imaginación del encuentro. De esta manera el acto educativo se constituye como una experiencia y práctica compleja que va más allá del propio cuerpo, y que acoge el amor y el dolor del otro en un aprendizaje común.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2015). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O. (2002). *Le parole del corpo*. Anicia.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Han, Byung-Chul (2014). *La agonía del Eros*. Herder.
- Herrero, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida*. Octaedro.
- Hooks, B. (2012). *El deseo de cambiar*. Bellaterra.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar el pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: un ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lipovetki, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lipovetki, G. (2016). *De la ligereza*. Anagrama.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Desclée de Brouwer.