

# Hacia una Pedagogía de la Imaginación Crítica

Susanna Tesconi

Universitat Oberta Catalunya ✉

<https://dx.doi.org/10.5209/rpub.98496>

Recibido: 13 de octubre de 2024 • Aceptado: 280 de enero de 2025

**ES Resumen.** Este artículo propone una reflexión teórico-práctica sobre la imaginación crítica en el contexto de la crisis educativa contemporánea. Basado en las aportaciones de la pedagogía crítica y mediante el análisis de tres artefactos clave –el conocimiento narrativo, la experimentación educativa y la reivindicación de la atención– se invita a docentes, estudiantes y teóricos de la educación a repensar juntos las prácticas educativas y sus instrumentos. A través de un diálogo con autores como Paulo Freire, bell hooks y Gert Biesta, se sugiere que la imaginación crítica no es solo una herramienta pedagógica, sino un medio para cuestionar las estructuras opresivas y reconstruir colectivamente una educación más justa y humana en tiempos de crisis. **Palabras clave:** pedagogía crítica; imaginación crítica; conocimiento narrativo; atención; experimentación educativa.

## EN Towards a Pedagogy of Critical Imagination

**EN Abstract.** This article presents a theoretical and practical reflection on critical imagination in the context of the contemporary educational crisis. Drawing on contributions from critical pedagogy and focusing on three key artifacts–narrative knowledge, educational experimentation, and the reclaiming of attention–the article invites educators, students, and education theorists to collectively rethink educational practices and their instruments. Engaging in dialogue with authors such as Paulo Freire, bell hooks, and Gert Biesta, it argues that critical imagination is not merely a pedagogical tool, but a means to challenge oppressive structures and collectively rebuild a more just and humane education system in times of crisis.

**Keywords:** Critical pedagogy; Critical Imagination; Narrative Knowledge; Attention; Educational Experimentation.

**Sumario:** Introducción. 1. Imaginación y emancipación: respuestas filosóficas en tiempos de crisis. 2. Más allá de la técnica: imaginación crítica como praxis educativa. Conclusiones. Bibliografía.

**Cómo citar:** Tesconi, S. (2025). Hacia una Pedagogía de la Imaginación Crítica. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 28(1), 75-84.

## Introducción

La educación contemporánea enfrenta una serie de crisis interconectadas que afectan profundamente sus prácticas, estructuras y objetivos. La primera de estas crisis es la fragmentación del conocimiento, que impide desarrollar una visión integral del mundo. En lugar de promover una comprensión holística, el conocimiento se presenta de forma descontextualizada, lo que limita la capacidad de articular conexiones críticas entre disciplinas y de desarrollar un pensamiento complejo. Esto fragmenta la experiencia educativa y debilita la capacidad de la educación para abordar los retos contemporáneos<sup>1</sup>.

La fragmentación del conocimiento no solo responde a la lógica tecnocrática que privilegia la eficiencia sobre la integridad educativa, sino que también refleja una separación disciplinaria que obstaculiza la articulación de saberes diversos. A su vez, la deshumanización del aprendizaje se manifiesta en la primacía de modelos de enseñanza instrumentalizados, que reducen el acto de aprender a una transferencia mecánica de contenidos, tal como sostiene hooks<sup>2</sup>. Finalmente, la banalización de las metodologías transformadoras encuentra su raíz en

<sup>1</sup> E. Morin, *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación*

<sup>2</sup> del Futuro, UNESCO, París, 1999.  
B. Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.

una apropiación superficial de discursos críticos, los cuales son instrumentalizados dentro de dinámicas educativas estandarizadas. Estos fenómenos no solo limitan el potencial transformador de la educación, sino que perpetúan estructuras jerárquicas y normativas que dificultan imaginar alternativas.

En estrecha relación con esta fragmentación, se encuentra la deshumanización del aprendizaje. A medida que el sistema educativo se orienta cada vez más hacia la cuantificación de resultados, quienes participan en el proceso educativo son reducidos a datos y calificaciones, ignorando su dimensión creativa y afectiva. Gert Biesta<sup>3</sup> destaca cómo esta obsesión por la medición ha desplazado los aspectos fundamentales del aprendizaje, erosionando la capacidad de formar una ciudadanía reflexiva y ética. Esta dinámica se ve agravada por la adopción de políticas educativas instrumentales que despojan al aprendizaje de su dimensión transformadora. Además, la tecnología ha contribuido a profundizar esta deshumanización al reducir el aprendizaje a comportamientos medibles y predefinidos.

Otra dimensión de esta crisis es la banalización de las metodologías transformadoras. Metodologías como el método Montessori o el aprendizaje cooperativo inspirado en Vygotsky, que originalmente promovían la autonomía dentro de una responsabilidad colectiva, han sido vaciadas de su contenido crítico y aplicadas de forma descontextualizada, reforzando un individualismo sin responsabilidad social. De manera similar, enfoques críticos como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la pedagogía crítica de Freire, centrados en la conciencia crítica y la liberación, han sido trivializados, utilizados con fines instrumentales y despojados de su potencial transformador.

En este contexto, proponemos que la imaginación crítica puede actuar como una herramienta clave para ofrecer una respuesta coherente a las crisis educativas contemporáneas. La imaginación crítica no solo permite cuestionar las dinámicas dominantes de tecnificación, estandarización y medición, sino que también abre la posibilidad de imaginar formas de educación aún no concebidas. Sostenemos que, al articular tres aspectos fundamentales –el conocimiento narrativo, la experimentación educativa y la reivindicación de la atención–, es posible replantear las dinámicas educativas actuales. La hipótesis que guía esta investigación es que la integración de estos artefactos de la imaginación crítica no solo desafía la fragmentación del conocimiento y la deshumanización del aprendizaje, sino que también permite repolitizar la educación, devolviéndole su carácter transformador. El término “artefacto” se utiliza en este artículo para destacar la naturaleza construida y dinámica de los enfoques presentados. Estos artefactos no son herramientas rígidas, sino activadores de procesos de reflexión crítica que transforman las prácticas educativas en respuestas situadas y contextuales.

Esta propuesta sugiere que la imaginación crítica no solo cuestiona la instrumentalización de las metodologías pedagógicas, sino que, al mismo tiempo, ofrece alternativas viables para superar las crisis

mencionadas. Al incorporar estos tres elementos, la educación podría volver a conectarse con las experiencias humanas, fomentando una ciudadanía más reflexiva y comprometida. El conocimiento narrativo, la experimentación educativa y la reivindicación de la atención no son meras respuestas a estas crisis, sino herramientas para construir una educación que articule el pensamiento crítico con una imaginación proyectiva.

En las siguientes secciones, examinaremos cómo cada uno de estos artefactos contribuye a generar un cambio en las prácticas educativas contemporáneas y cómo, al integrarlos en el sistema educativo, es posible desafiar las lógicas hegemónicas que hoy lo limitan.

## 1. Imaginación y emancipación: respuestas filosóficas en tiempos de crisis

Se propone una pedagogía basada en la imaginación crítica como una respuesta frente a las crisis actuales de la educación. Lejos de ser un recurso neutral o meramente creativo, la imaginación se presenta como una herramienta clave para la transformación social y la emancipación. Si la pensamos con autores como Paulo Freire, bell hooks, Michel Foucault y Gert Biesta, comprendemos que la imaginación no solo nos permite proyectar un futuro diferente, si no también cuestionar y potencialmente transformar las estructuras de poder que configuran la educación contemporánea.

Freire, por ejemplo, nos invita a reconocer que la educación es esencialmente un acto político, en el que la imaginación juega un rol crucial para proyectar un mundo más justo. En *Pedagogía de la esperanza*<sup>4</sup>, Freire subraya que la educación, al ser un acto político, no puede ser neutral, y que su finalidad es imaginar la posibilidad de un mundo más equitativo a través de una praxis crítica y reflexiva. Aquí, el concepto de lo *inédito viable*<sup>5</sup> expresa el potencial transformador de la educación cuando quienes aprenden y enseñan participan en una praxis que les permite desafiar y reconstruir las estructuras opresivas que les condicionan. La imaginación crítica no solo permite cuestionar las estructuras opresivas, sino también proyectar alternativas que trasciendan lo dado. Este enfoque articula una praxis política que combina el análisis crítico con la capacidad de crear posibilidades inéditas. La noción de ‘inédito viable’ de Freire resulta clave aquí, ya que subraya la capacidad de imaginar cambios que, aunque aún no realizados, son alcanzables en la práctica. Desde esta perspectiva, la imaginación crítica fomenta una ruptura con las formas habituales de pensar, abriendo espacios para la transformación radical de las di-

<sup>4</sup> P. Freire, *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo Veintiuno España Editores, 2017.

<sup>5</sup> El concepto de “inédito viable” en la obra de Paulo Freire se refiere a la capacidad de imaginar posibilidades de transformación social que, aunque no hayan sido experimentadas previamente, son alcanzables y viables en la realidad. Freire utiliza este término para expresar el potencial de la educación crítica para generar cambios sociales al permitir que los individuos se proyecten hacia un futuro diferente y más justo. A través del “inédito viable”, Freire invita a docentes y estudiantes a comprometerse con la construcción de alternativas que desafíen las estructuras de opresión que enfrentan.

<sup>3</sup> G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London, Routledge, 2015.

námicas educativas. La imaginación crítica, en este sentido, se convierte en un componente central de este acto liberador, ya que impulsa a los sujetos a imaginar colectivamente nuevas formas de existencia y justicia social.

Siguiendo esta línea, bell hooks también sitúa la imaginación en el centro de su visión pedagógica. Para hooks<sup>6</sup>, la educación debe ser un espacio de transgresión donde la imaginación tiene el poder de romper jerarquías y transformar el aula. En su obra *Teaching to Transgres*, hooks nos invita a imaginar formas de enseñanza que no se limiten a la transmisión de conocimientos, sino que promuevan un espacio de diálogo y cuidado mutuo, facilitando la creación de una pedagogía emancipadora. En este marco, la imaginación crítica se entiende como una praxis que permite a docentes y estudiantes explorar nuevas formas de ser y estar en el mundo, rompiendo los límites impuestos por las estructuras sociales existentes. Este enfoque de hooks refuerza la idea de que la imaginación es fundamental para superar las barreras opresivas del sistema educativo y para imaginar colectivamente nuevas formas de relación y aprendizaje.

Además de las contribuciones de Paulo Freire, bell hooks y Gert Biesta, autoras como Donna Haraway y Rosi Braidotti ofrecen perspectivas que, aunque útiles para pensar de manera no convencional, plantean desafíos que deben ser cuidadosamente examinados en el ámbito educativo. Haraway<sup>7</sup> introduce el pensamiento especulativo como una herramienta para imaginar futuros éticos que trasciendan las estructuras normativas actuales. Por su parte, Braidotti<sup>8</sup> propone un enfoque posthumano que busca superar las lógicas antropocéntricas al reconocer la interconexión de todas las formas de vida. Sin embargo, estas visiones también presentan tensiones al trasladarlas al contexto educativo, especialmente en relación con el papel de la tecnología. Aunque cuestionan las lógicas de dominación y abren posibilidades para imaginar horizontes alternativos, corren el riesgo de idealizar el potencial emancipador de la tecnología sin abordar suficientemente las dinámicas de poder que esta reproduce. En este sentido, son valiosas no como soluciones definitivas, sino como puntos de partida para repensar críticamente las narrativas dominantes sobre educación y tecnología.

Para activar dinámicas de pensamiento comunitario, motor del cambio educativo, es esencial abrirse a la diversidad de modelos. Incorporar múltiples marcos y perspectivas genera narrativas plurales que desafían lo establecido, permitiendo imaginar formas de vida y educación que trasciendan las lógicas dominantes y promuevan la justicia social. Sin embargo, esta activación exige negociar, desmontar y reinterpretar estas perspectivas según los contextos educativos. Así, la imaginación crítica se convierte en un acto colectivo, donde las narrativas diversas fortalecen la transformación educativa.

Aunque Michel Foucault no aborda directamente la imaginación, sus análisis sobre instituciones

educativas y poder disciplinario ofrecen claves para entender cómo las subjetividades son moldeadas por dinámicas de control. Foucault describe un poder que actúa mediante vigilancia y estandarización, pero admite posibilidades de resistencia. Así, la imaginación crítica, aunque no explicitada, emerge como herramienta subversiva contra estructuras que limitan la autonomía. En este marco, la experimentación educativa, como praxis de imaginación crítica, permite explorar subjetividades libres y resistir presiones normativas.

Por su parte, Gert Biesta<sup>9</sup> nos invita a repensar la educación más allá de la lógica tecnocrática de la medición y el control. Advirtiendo sobre los peligros de una educación centrada en resultados cuantificables, señala que este enfoque reduce el aprendizaje a cifras y estándares predefinidos. Frente a esta visión, propone una educación basada en la creación de significado y el diálogo, donde la imaginación crítica juega un rol central para la construcción de una ciudadanía ética y comprometida. Al desplazar el foco del “aprendizaje eficaz” hacia una pedagogía que valora la subjetividad y la apertura a lo nuevo e inesperado, Biesta refuerza la hipótesis de que la imaginación crítica no solo desafía la instrumentalización de la educación, sino que también abre caminos hacia una práctica educativa que fomente la libertad y la creatividad.

Estos enfoques, al situar la imaginación crítica en el centro, replantean la educación como espacio de creación colectiva y reflexión crítica. Una educación basada en ella transforma el aula en un lugar de interacción y creación, ofreciendo además un marco para cuestionar estructuras opresivas y construir una educación más humana y democrática. Así, la imaginación crítica no solo responde a las crisis actuales, sino que abre horizontes para transformar estructuralmente el sistema educativo.

## 2. Más allá de la técnica: imaginación crítica como praxis educativa

La pedagogía de la imaginación crítica se presenta como una propuesta abierta y transformadora ante las profundas crisis que enfrenta la educación contemporánea. Frente a un modelo tecnocrático que prioriza la eficiencia y el control, esta pedagogía busca devolver al acto educativo su dimensión ética, política y humana. Este enfoque no solo aspira a reformular métodos pedagógicos, sino que invita a reimaginar la educación como un espacio de resistencia y creación colectiva.

En particular, la imaginación crítica se articula en torno a tres elementos clave que buscan repolitizar el aula: el conocimiento narrativo, la experimentación educativa y la atención. El conocimiento narrativo, entendido como un pensamiento relacional y profundo, permite conectar experiencias individuales y colectivas, construyendo un sentido compartido que revitaliza el acto de aprender<sup>10</sup>. Por su parte, la experimentación educativa se erige como un laboratorio para ensayar nuevas formas de relación y

<sup>6</sup> B. Hooks, *Teaching to Transgres*, op. cit.

<sup>7</sup> D. Haraway, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. New York, Duke University Press, 2016.

<sup>8</sup> R. Braidotti, “Posthuman humanities”, *European Educational Research Journal* 12.1 (2013): 1-19.

<sup>9</sup> G. J. J. Biesta, op. cit.

<sup>10</sup> J. J. Contreras, E. Quiles y A. Paredes, “Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado”, *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 0, 2019, pp. 58-75. DOI <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>.



aprendizaje, alineándose con la visión de Garcés de la educación como “una invitación a tomar el riesgo de aprender juntos”<sup>11</sup>.

Finalmente, la reivindicación de la atención se plantea como una forma de resistencia frente a las lógicas de dispersión y alienación promovidas por las tecnologías algorítmicas. Inspirada en las reflexiones de Freire, la atención crítica no solo sostiene el acto de aprender, sino que también lo ancla en un horizonte de esperanza y posibilidad transformadora<sup>12</sup>.

## 2.1. El conocimiento narrativo como manifestación de la imaginación crítica

El conocimiento narrativo se concibe como una posible respuesta epistemológica frente a la lógica de la datificación, que ha reducido el proceso educativo a la acumulación y gestión de datos. En el contexto de la educación tecnocrática, el conocimiento se entiende como algo que puede ser objetivamente medido y replicado, lo que refleja una epistemología basada en la racionalidad instrumental. Esta perspectiva despoja al aprendizaje de su complejidad humana, tratándolo como un proceso estandarizado y cuantificable. Gert Biesta<sup>13</sup> critica esta “edad de la medición”, advirtiendo que la obsesión por los datos ha erosionado la dimensión ética y política de la educación, dejando de lado aspectos clave como la formación crítica y el desarrollo personal.

Como alternativa a esta lógica de objetivación del saber, el conocimiento narrativo propone situar en el centro del proceso educativo la experiencia vivida y la subjetividad de cada persona. En lugar de reducir el conocimiento a cifras y datos, esta perspectiva considera la narración como una herramienta fundamental para organizar y dar sentido a las experiencias humanas. Jerome Bruner<sup>14</sup> sostiene que “vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración”, lo que sugiere que al narrar, no solo reflejamos la realidad, sino que también la construimos activamente, otorgando significado a nuestras vivencias. Además, Bruner<sup>15</sup> subraya que el pensamiento narrativo es una modalidad cognitiva esencial, que se contrapone a la lógica científica y se enfoca en las intenciones y acciones humanas, lo que permite dar sentido a las experiencias a través del relato.

El conocimiento narrativo, por lo tanto, puede entenderse como una forma de estructurar y organizar la experiencia humana mediante relatos, permitiendo a quienes participan en el proceso educativo interpretar y comprender el mundo a través de sus propias historias. A diferencia del conocimiento paradigmático, que se basa en la lógica y la categorización, el conocimiento narrativo valora lo particular y lo inesperado. Marina Garcés<sup>16</sup> destaca el valor de

lo inesperado en el proceso educativo, señalando que aprender implica abrirse a lo desconocido, ya que la imaginación permite acoger “todo lo que aún no es y a quienes están por llegar”. Este proceso, que integra tanto lo subjetivo como lo afectivo, resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, dado que permite construir significados a partir de la realidad vivida, favoreciendo un aprendizaje más profundo y contextualizado.

Además, el conocimiento narrativo está profundamente vinculado a la cultura. Según Bruner<sup>17</sup>, la cultura no solo proporciona el contexto en el que ocurre el aprendizaje, sino que también moldea y da sentido a las historias que narramos. Desde esta perspectiva, el conocimiento narrativo no puede separarse de la interpretación cultural, ya que las historias que compartimos no solo reflejan nuestras experiencias individuales, sino que también transmiten los valores, creencias y normas de la comunidad a la que pertenecemos. De este modo, la narración actúa como un puente entre lo personal y lo colectivo, permitiendo que el conocimiento no sea únicamente una construcción individual, sino también un proceso de transmisión cultural. A través de los relatos, quienes aprenden participan activamente en la creación y recreación de su cultura, en lo que Bruner denomina la continuidad cultural. Así, la educación no se reduce a la adquisición de información, sino que también implica la interpretación crítica y la renovación cultural, brindando herramientas para comprender el lugar que ocupamos en el mundo y cuestionar las estructuras sociales que nos rodean.

Sin embargo, diversos factores comprometen este enfoque en el contexto educativo actual. Uno de los principales problemas es la presión ejercida por los sistemas de evaluación estandarizados, que han impulsado un enfoque orientado a resultados cuantificables, priorizando la eficiencia sobre la reflexión crítica. En su afán por cumplir con métricas predefinidas, las instituciones educativas tienden a descontextualizar el aprendizaje, reduciéndolo a un proceso mecánico y fragmentado que se enfoca más en el rendimiento que en la comprensión profunda.

La digitalización acelerada ha exacerbado esta situación, promoviendo una sobrecarga de información superficial e inmediata, que dificulta el desarrollo de habilidades críticas para reflexionar sobre el conocimiento adquirido. Esta sobreabundancia de datos fomenta la acumulación rápida y desechable de información, lo que obstaculiza la formación de un pensamiento crítico y la capacidad de análisis.

Además, la mercantilización de la educación, impulsada por la creciente demanda de competencias orientadas al mercado laboral, ha condicionado el diseño de los currículos y las metodologías pedagógicas. El énfasis en habilidades funcionales y productivas ha relegado a un segundo plano los contenidos éticos, culturales y sociales que son esenciales para la formación de una ciudadanía comprometida. Como resultado, se ha limitado el espacio para el debate y la reflexión profunda en el aula, restringiendo las oportunidades para un aprendizaje significativo.

<sup>11</sup> M. Garcés, *Escuela de Aprendices*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2020, p. 15.

<sup>12</sup> P. Freire, *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, op. cit.

<sup>13</sup> G. Biesta, “On the weakness of education”, *Philosophy of Education Yearbook* (2010).

<sup>14</sup> J. Bruner, *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 1990, p. 68.

<sup>15</sup> J. Bruner, *La Fábrica de Historias: Derecho, Literatura, Vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

<sup>16</sup> M. Garcés, *ibidem*, p. 67.

<sup>17</sup> J. Bruner, *Acts of Meaning*, op. cit.

A esto se suma la trivialización de las metodologías activas, que ha agravado esta situación. Aunque originalmente concebidas para fomentar un aprendizaje crítico y participativo, muchas de estas metodologías han perdido su capacidad transformadora al centrarse más en la actividad que en el contenido. Como advierte Soler, uno de los mayores riesgos que enfrenta la educación contemporánea es el vaciamiento de contenidos, lo que convierte el aprendizaje en un mero adiestramiento: “Un aprendizaje vacío de contenidos es un adiestramiento. Y un conocimiento que no despierte la capacidad de interrogarlo y de ir más allá es una doctrina, aunque venga disfrazada de ciencia”<sup>18</sup>. Esto resulta especialmente problemático cuando las metodologías activas se implementan sin el rigor necesario para conectar el saber acumulado con la experiencia práctica. En lugar de promover un aprendizaje significativo, estas prácticas, cuando se trivializan, corren el riesgo de empobrecer la adquisición de cultura, reduciendo la educación a una serie de técnicas y procedimientos desconectados de su dimensión ética y cultural.

Las críticas a la trivialización de las metodologías activas y la desconexión entre saberes y experiencias invitan a reconsiderar enfoques profundos como el conocimiento narrativo, que desafía las estructuras de poder del sistema educativo. Este enfoque, que integra lo personal, colectivo y cultural, tiene una dimensión pedagógica subversiva al permitir que docentes y estudiantes creen conocimiento desde sus vivencias. Así, cuestiona las formas tradicionales que perpetúan la injusticia epistémica, marginando ciertas voces. En su lugar, fomenta un espacio igualitario y crítico, desafiando normas que limitan qué y cómo se aprende, construyendo aprendizajes más situados.

Esta subversión se materializa en el ámbito pedagógico cuando el conocimiento narrativo cobra vida en el aula, convirtiéndose en una herramienta que permite a docentes y estudiantes desafiar las formas tradicionales de aprendizaje y construir significados a partir de sus experiencias personales. Es en este contexto que el conocimiento narrativo adquiere una dimensión práctica crucial, lo que nos lleva a considerar su aplicación pedagógica concreta.

Cuando se habla de conocimiento narrativo pedagógico, se hace referencia a su implementación en el aula, donde quienes enseñan y quienes aprenden generan conocimiento mediante la narración de sus experiencias. Este tipo de conocimiento fomenta una pedagogía reflexiva y crítica, tal como sostiene Aguirre de Ramírez, quien señala que “narrar permite al estudiantado salir de la cotidianidad para expresar ideas propias y plantear problemas de forma creativa, contribuyendo al desarrollo del pensamiento divergente y la imaginación”<sup>19</sup>. En este sentido, el conocimiento narrativo pedagógico no es solo una herramienta didáctica, sino un vehículo para que quienes aprenden se apropien de sus

aprendizajes y los transformen en relatos que den sentido a su vida y entorno.

Apostar por la puesta en valor del conocimiento narrativo resulta fundamental también en la formación del profesorado, donde este enfoque se convierte en una herramienta clave para el desarrollo de la identidad docente. En la formación de futuros educadores, una praxis basada en la generación de conocimiento narrativo permite reflexionar sobre las propias experiencias, ayudando a integrar estas vivencias en un proceso constante de construcción de la identidad profesional. Tal como señalan Contreras, Quiles y Paredes<sup>20</sup>, la pedagogía narrativa favorece un pensamiento relacional que invita al profesorado a explorar tanto sus historias individuales como colectivas, fomentando una reflexión profunda sobre el sentido de su práctica educativa. Este tipo de formación no solo les permite comprender su rol en el aula, sino que también les otorga herramientas necesarias para enfrentar los desafíos cotidianos.

La integración del conocimiento narrativo en la formación docente no es solo un enfoque pedagógico, sino un recurso esencial para transformar imaginarios profesionales y construir identidades docentes críticas. Este enfoque permite a los futuros educadores reflexionar profundamente sobre sus propias experiencias, articulando lo individual con lo colectivo, como señalan Contreras, Quiles y Paredes. Al conectar estas experiencias con las complejas dinámicas sociales y políticas del aula, el conocimiento narrativo no solo enriquece la comprensión de la práctica profesional, sino que también fomenta una visión crítica capaz de cuestionar y transformar las estructuras educativas.

Además, el conocimiento narrativo actúa como un catalizador del pensamiento crítico. A través del análisis y la narración de experiencias educativas reales, los futuros docentes pueden identificar y desafiar narrativas hegemónicas que perpetúan desigualdades estructurales. Este proceso no solo profundiza la reflexión profesional, sino que también posiciona a los docentes como agentes activos de cambio, capaces de transformar su entorno educativo desde una perspectiva equitativa y democrática.

Esta capacidad de transformación también se refleja en la configuración de imaginarios docentes que promuevan la experimentación educativa. A través de la narración y el análisis crítico, los docentes pueden desarrollar alternativas pedagógicas adaptadas a contextos específicos, desafiando estructuras tradicionales y promoviendo una innovación reflexiva que trasciende la simple aplicación de metodologías predefinidas. Este proceso fomenta una práctica pedagógica más situada y receptiva a las necesidades de los estudiantes.

En términos prácticos, el conocimiento narrativo en la formación inicial conecta las experiencias personales de los futuros docentes con los principios pedagógicos, facilitando una comprensión más profunda de su rol. En la formación continua, impulsa la documentación reflexiva mediante herra-

<sup>18</sup> J. Soler, “El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 1, 2023, p. 58.

<sup>19</sup> R. Aguirre de Ramírez, “Pensamiento narrativo y educación”, *Educere*, 16, 53, 2012, p. 83.

<sup>20</sup> J. Contreras, E. Quiles y A. Paredes, “Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado”, *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 2019, pp. 58-75, DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmarv0i0.6624>, p. 83.

mientas como portafolios narrativos, que recogen éxitos y desafíos en la enseñanza, promoviendo la autoevaluación y el aprendizaje colaborativo. Este enfoque estimula el intercambio de buenas prácticas entre colegas, fortaleciendo la mejora profesional constante.

Finalmente, el conocimiento narrativo tiene un impacto directo y transformador en el sistema educativo. Al promover una cultura de reflexión crítica, los docentes no solo adquieren habilidades para abordar los retos del aula, sino que también contribuyen a la reconfiguración del sistema educativo. Este enfoque no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que fomenta en los estudiantes la capacidad de imaginar y construir un futuro más justo y humano. De este modo, el conocimiento narrativo se posiciona como un activador de pensamiento que rehumaniza la educación y refuerza su potencial transformador.

El conocimiento narrativo pedagógico, al poner en el centro las experiencias vividas, ayuda a los educadores a verse como agentes de cambio, capaces de reconfigurar sus prácticas y las de quienes aprenden. En este proceso, como lo subrayan Clandinin y Connelly<sup>21</sup>, quienes se forman para la enseñanza, aprenden a comprender su experiencia profesional como un campo en constante transformación, donde sus historias y las de sus estudiantes convergen para crear un espacio de aprendizaje potencialmente transformador.

## 2.2. La experimentación educativa como alternativa a la innovación tecnocrática

La experimentación educativa se plantea como una respuesta crítica frente a la tendencia a reducir el aprendizaje a procesos estandarizados y diseñados para maximizar la eficiencia y la medición. Este enfoque, conocido como solucionismo educativo<sup>22</sup>, simplifica la complejidad del acto educativo al tratarlo como una serie de problemas técnicos que requieren respuestas rápidas y homogéneas, priorizando el control y la predicción sobre la reflexión crítica y la adaptación a las realidades del aula.

En contraste, la experimentación educativa se concibe como una práctica abierta y dinámica, donde el aprendizaje no es simplemente una serie de problemas a resolver, sino una oportunidad para cuestionar, crear y construir conocimiento de manera situada. La experimentación educativa se propone como una respuesta crítica al solucionismo educativo, que tiende a simplificar los procesos de aprendizaje al tratarlos como problemas técnicos que requieren soluciones rápidas y estandarizadas. Este enfoque, sustentado por la lógica tecnocrática, prioriza la eficiencia y el control sobre la reflexión crítica y la adaptación a las realidades del aula, perpetuando la deshumanización del aprendizaje<sup>23</sup>.

Frente a esta dinámica, la experimentación educativa no se plantea como una metodología aplicable universalmente, sino como un enfoque abierto que invita a cuestionar las estructuras existentes y explorar nuevas formas de enseñar y aprender. Este enfoque fomenta la autonomía docente y la participación activa de los estudiantes, quienes, en lugar de ser receptores pasivos, se convierten en co-creadores de conocimiento situado y relevante para sus contextos específicos.

Inspirada en las reflexiones de Freire, Dewey y hooks, la experimentación educativa rechaza las jerarquías tradicionales del aula y aboga por una pedagogía que integre lo social, lo político y lo ético. En este marco, la tecnología deja de ser un mero instrumento funcional para convertirse en un espacio de intervención pedagógica, donde docentes y estudiantes critican, adaptan y transforman sus aplicaciones en función de sus necesidades y objetivos educativos.

Por último, la experimentación educativa no solo responde a las demandas inmediatas del aula, sino que también actúa como un acto de resistencia frente a las tendencias homogeneizadoras. Al promover una práctica pedagógica, crítica y creativa, este enfoque contribuye a la rehumanización de la educación, devolviendo el protagonismo a las relaciones humanas y a la capacidad de imaginar alternativas a los sistemas educativos dominantes.

En un contexto donde la tecnología ocupa una presencia casi omnipresente en el ámbito educativo, con plataformas digitales y herramientas tecnológicas integradas en la enseñanza, esta experimentación se torna crucial para transformar la relación con la tecnología, que a menudo se limita a una actitud de usuario pasivo. El uso tecnocrático de la tecnología tiende a reforzar esta pasividad, donde docentes y estudiantes se convierten en simples consumidores de herramientas preconfiguradas, siguiendo las lógicas impuestas por sistemas algorítmicos y aplicaciones externas.

Frente a esta dinámica, la experimentación con tecnología en el aula representa una vía para repensar las formas en que se enseña y se aprende, permitiendo a los sujetos educativos adoptar un rol creador y crítico. En lugar de aceptar la tecnología como algo dado, la experimentación fomenta un enfoque donde tanto docentes como estudiantes exploran las herramientas tecnológicas de manera activa, cuestionando sus estructuras, su funcionamiento y sus implicaciones sociales. De este modo, la tecnología se convierte en un espacio de intervención pedagógica, donde se pueden diseñar y adaptar herramientas en función de las realidades y necesidades del contexto específico.

Esta democratización del conocimiento tecnológico no se limita a una mera alfabetización digital, sino que apuesta por un conocimiento abierto, basado en la inteligencia colectiva y el desarrollo participativo. Aquí, quienes educan y quienes aprenden no solo dominan el uso de las tecnologías, sino que también participan en la creación de estas, desafiando así el determinismo tecnológico que posicio-

<sup>21</sup> D. J. Clandinin y F. M. Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

<sup>22</sup> El *solucionismo educativo* aborda problemas educativos con soluciones técnicas simplistas, priorizando eficiencia y resultados medibles, pero ignora preguntas fundamentales sobre el propósito de la educación. Según Biesta (*Good Education in an Age of Measurement*, 2010), este enfoque sustituye el “por qué” y el “para qué” de la educación por un énfasis exclusivo en el “cómo”.

<sup>23</sup> G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics,*

*Politics, Democracy, op.cit.*

N. Selwyn, *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Bloomsbury Academic, Londres, 2015.



na la tecnología como una fuerza externa e inmutable. La experimentación educativa asegura que las tecnologías en el aula no solo se utilicen, sino que también se critiquen, adapten y transformen, garantizando que respondan a las realidades y necesidades específicas de cada comunidad educativa.

La validez de la experimentación educativa se basa en una sólida crítica a la estandarización tecnocrática del aprendizaje y en propuestas transformadoras. Autores como Dewey, Morin, Freinet, Freire, Vygotsky, Foucault y hooks conciben la educación como un proceso social, político y cognitivo en constante construcción. Para ellos, la experimentación no es solo innovación pedagógica, sino un acto de resistencia y rehumanización, que conecta lo cognitivo con lo social y político.

Desde una perspectiva pragmática, Dewey situó el aula como un entorno donde la interacción social y el contexto se configuran como elementos centrales en la creación del conocimiento. Su rechazo a la estandarización y su insistencia en un aprendizaje flexible y experiencial siguen siendo fundamentales para contrarrestar las imposiciones tecnocráticas que reducen la educación a procesos uniformes<sup>24</sup>. Célestin y Élise Freinet complementaron este enfoque al agregar una dimensión política explícita, al plantear el aula no solo como un espacio de aprendizaje, sino como un lugar de resistencia contra la burocratización y las estructuras externas que imponen soluciones predefinidas. Para ellos, la experimentación es una vía de empoderamiento, donde se desafían las estructuras de control y se construyen prácticas desde las realidades concretas de las comunidades educativas<sup>25</sup>.

La aportación de Freire intensifica este enfoque al situar la educación en un marco de praxis crítica, donde la experimentación no es solo metodológica, sino también profundamente política. Para Freire, experimentar es liberar el potencial de docentes y estudiantes para reflexionar y actuar sobre sus contextos, transformándolos a través de una construcción conjunta del conocimiento que repolitiza el acto educativo y cuestiona las relaciones de poder<sup>26</sup>. En este sentido, Vygotsky refuerza la dimensión colaborativa del conocimiento, al proponer que el aprendizaje se maximiza en la interacción social. En su concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), queda claro que la experimentación educativa facilita esta interacción, alejándose de la individualización competitiva que caracteriza a la educación tecnocrática<sup>27</sup>.

bell hooks<sup>28</sup>, aporta una perspectiva crucial sobre la experimentación educativa al considerarla un acto de transgresión y resistencia frente a las estructuras opresivas que caracterizan muchos sistemas educativos tradicionales. Para hooks, la educación debe ser un espacio donde tanto docentes como estudiantes desafíen las jerarquías de poder y colaboren en la creación de nuevas formas

de aprendizaje que permitan una mayor libertad y agencia. hooks subraya que la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que tiene el potencial de transformar a quienes participan, fomentando la creación de nuevas subjetividades liberadas de las dinámicas de dominación.

Foucault, desde una perspectiva crítica del poder, nos permite entender cómo las instituciones educativas tradicionales han sido diseñadas para reproducir relaciones de poder jerárquicas. La experimentación educativa, al subvertir las estructuras disciplinarias de control, abre posibilidades para la autonomía y la creatividad, permitiendo nuevas formas de subjetividad y aprendizaje que desafían las normativas impuestas<sup>29</sup>. Morin<sup>30</sup>, por su parte, nos recuerda que la fragmentación del conocimiento es una de las grandes fallas del enfoque tecnocrático. La experimentación educativa, al conectar saberes diversos y fomentar una comprensión compleja del mundo, se presenta como una respuesta integral a los retos contemporáneos, rechazando las soluciones simplificadas y reduccionistas.

Un ejemplo vivo de experimentación educativa que destaca es el Movimiento di Cooperazione Educativa (MCE<sup>31</sup>). Este movimiento ha desarrollado, a lo largo de décadas, una pedagogía basada en la colaboración y la documentación sistemática de las prácticas educativas. El MCE ha sido pionero en promover una educación experimental centrada en la cooperación entre docentes y estudiantes, demostrando que la experimentación no es una moda pedagógica, sino un proceso continuo de aprendizaje colectivo. En lugar de ajustarse a ritmos impuestos por la gestión educativa o los calendarios académicos, el MCE crea un espacio donde el tiempo del aprendizaje se adapta a las necesidades del grupo, permitiendo una reflexión crítica y colaborativa que trasciende los marcos temporales rígidos impuestos por la lógica tecnocrática. Así, la experimentación educativa dentro del MCE rompe con la fragmentación del aprendizaje y ofrece una educación más situada y flexible, conectada a las realidades de las comunidades educativas.

En este marco, la documentación educativa emerge como un pilar fundamental de enfoques pedagógicos experimentales como el del MCE. Antonio Lafuente y otros<sup>32</sup> sostienen que la documentación es crucial para reflexionar sobre la práctica pedagógica y permite que las experiencias educativas no solo se registren, sino que también se interpre-

<sup>29</sup> M. Foucault, "¿Qué es la Ilustración?", *Daimon: Revista Internacional de Filosofía* 7, 1993.

<sup>30</sup> E. Morin, *op. cit.*

<sup>31</sup> El Movimiento de Cooperación Educativa (MCE) es una organización fundada en Italia por docentes de escuelas públicas en 1951, inspirada en la pedagogía popular de Célestin y Élise Freinet. Desde sus inicios, el MCE se ha caracterizado por promover una educación democrática basada en los valores de igualdad, cooperación, y participación activa. Su enfoque pedagógico pone énfasis en la experimentación educativa como una forma de resistir las prácticas autoritarias y fomentar una didáctica participativa. El MCE también destaca la importancia de la investigación, la escucha activa y el respeto por la diversidad, integrando estos principios en sus prácticas cotidianas para transformar la educación en una herramienta de emancipación social.

<sup>32</sup> A. Lafuente, D., Gómez, y J., Freire, *El Arte de Documentar: Pedagogías de la Experiencia y Prácticas Colectivas*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2015.

<sup>24</sup> J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Nueva York, Macmillan, 1916.

<sup>25</sup> C. Freinet, *La Educación por el Trabajo*, Paris, Editions Sociales, 1971.

<sup>26</sup> P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, *op. cit.*

<sup>27</sup> L. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

<sup>28</sup> B. Hooks, *op. cit.*

ten y reinterpreten por la comunidad educativa. La documentación educativa transforma la experiencia en un artefacto narrativo, donde lo vivido se convierte en un relato compartido que conecta lo individual con lo colectivo. En este sentido, la documentación encuentra puntos en común con el conocimiento narrativo (ver apartado 3.1), ya que ambos enfoques priorizan el valor pedagógico de la narración y la contextualización de las experiencias educativas. Esta perspectiva pone en el centro la idea de que el conocimiento se construye a través del relato, no solo como un simple registro, sino como un proceso dinámico de interpretación crítica.

La documentación educativa fomenta la reflexión crítica de docentes y estudiantes, promoviendo un aprendizaje situado y continuo que trasciende el aula. Este enfoque, al integrar experiencia, subjetividad y contexto, facilita una retroalimentación transformadora de las prácticas pedagógicas, similar al conocimiento narrativo, que une lo personal y lo colectivo en la construcción del saber.

Como elemento clave de la experimentación educativa, la documentación convierte las prácticas pedagógicas en fuentes de aprendizaje reflexivo, superando el ciclo de acción y reacción inmediata. Esto permite que lo colectivo y lo individual se encuentren y se enriquezcan mutuamente, fortaleciendo el proceso educativo.

Así, la experimentación educativa trasciende el método alternativo para convertirse en un acto de transformación pedagógica y social. Al desafiar dinámicas tradicionales de poder, fomentar el aprendizaje colaborativo y situado, y abrir espacios para la creatividad y la crítica, conecta directamente con un aspecto esencial de la imaginación crítica: la reivindicación de la atención, que abordaremos en el siguiente apartado.

### 2.3. La reivindicación de la atención

En el contexto educativo contemporáneo, la atención no es solo una habilidad cognitiva, sino un campo de resistencia política frente a las dinámicas que la mercantilizan y fragmentan. Jonathan Crary<sup>33</sup> describe cómo la economía de la atención ha transformado la capacidad de concentrarse en una mercancía, limitando las posibilidades del aprendizaje profundo y debilitando las condiciones para una experiencia educativa significativa. Esta fragmentación, exacerbada por la hiperconectividad y la cultura de la multitarea, genera un entorno de interacciones fragmentadas que empobrece las relaciones humanas y obstaculiza la reflexión crítica<sup>34</sup>. Reivindicar la atención en este escenario implica restaurar las condiciones para un aprendizaje reflexivo y significativo, donde el diálogo y la construcción de conocimiento sean centrales.

Desde una perspectiva crítica, bell hooks<sup>35</sup> plantea que la atención plena es mucho más que una práctica cognitiva: es un acto de cuidado y reciprocidad que desafía las jerarquías tradicionales del aula. Este enfoque permite reconfigurar las re-

laciones pedagógicas, promoviendo un espacio en el que las experiencias individuales son valoradas y reconocidas como parte integral del proceso educativo. Como acto ético y político, la atención comprometida abre caminos hacia una educación más inclusiva y democrática, donde tanto docentes como estudiantes sean reconocidos en su subjetividad y en sus relaciones humanas.

De manera similar, Yuk Hui<sup>36</sup> observa que los entornos digitales, diseñados bajo una lógica algorítmica, moldean comportamientos y procesos de aprendizaje de forma automática, reduciendo la autonomía y la capacidad crítica de los sujetos. Estos sistemas no solo refuerzan patrones predefinidos, sino que también contribuyen a la alienación y control del aprendizaje, alejándolo de una atención reflexiva y situada.

Henry Giroux<sup>37</sup> critica el impacto del neoliberalismo en la educación, señalando cómo este enfoque ha vaciado su dimensión transformadora al reducirla a un proceso estandarizado y orientado a la productividad. En este contexto, la atención se convierte en una forma de resistencia política fundamental para repolitizar el aprendizaje y devolverle su capacidad de formar sujetos críticos capaces de cuestionar las estructuras de poder.

En esta misma línea, Paulo Freire<sup>38</sup> insiste en que la atención debe entenderse como una praxis reflexiva y transformadora. Para él, la educación es un espacio de conciencia crítica donde las relaciones de poder pueden ser reconfiguradas a través de la reciprocidad y el cuidado mutuo. Así, la atención plena no solo favorece un aprendizaje significativo, sino que también fomenta una educación liberadora que permite imaginar y construir alternativas más justas.

Reivindicar la atención no es solo una estrategia pedagógica, sino un acto político crucial para resistir las presiones de la economía de la atención y las lógicas tecnológicas que fragmentan la experiencia educativa. Como herramienta clave de la imaginación crítica, la atención conecta las relaciones humanas con la capacidad de imaginar alternativas al sistema educativo dominante. Este enfoque no solo fomenta la conciencia crítica y el cuidado mutuo, sino que también devuelve a la educación su potencial transformador y emancipador.

### Conclusión

El conocimiento narrativo, la experimentación educativa y la reivindicación de la atención son pilares centrales de una pedagogía basada en la imaginación crítica, ofreciendo alternativas a los modelos tecnocráticos y estandarizados. Estos enfoques replantean la educación como un proceso activo, donde las vivencias personales se integran con contenidos culturales y científicos, estructurando una comprensión más rica y compleja del mundo.

La imaginación crítica actúa como el hilo conductor que conecta estos artefactos, cuestionando jerarquías tradicionales y promoviendo una educación que vincula experiencias cotidianas con saberes

<sup>33</sup> J. Crary, *24/7: Late Capitalism and the Ends of Sleep*, Nueva York, Verso, 2013.

<sup>34</sup> S. Turkle, *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age*, New York, Penguin Press, 2015.

<sup>35</sup> B. Hooks, *op. cit.*

<sup>36</sup> Y. Hui, *On the existence of digital objects*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2016.

<sup>37</sup> H. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Nueva York, Bloomsbury, 2011.

<sup>38</sup> P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, *op. cit.*



acumulados. El conocimiento narrativo, por ejemplo, organiza las experiencias humanas en relatos que permiten a docentes y estudiantes reconstruir su realidad, desafiar narrativas dominantes y proyectar nuevos futuros. A su vez, la experimentación educativa genera espacios para desarrollar subjetividades libres de las restricciones impuestas por estructuras disciplinarias, abriendo el aprendizaje a lo inesperado.

En este marco, la experimentación tecnológica amplía la perspectiva al trascender el uso funcional de herramientas digitales. Docentes y estudiantes, en lugar de ser consumidores pasivos, se convierten en agentes críticos y creativos que influyen en el diseño y uso de tecnologías adaptadas a sus contextos. Esto permite cuestionar el determinismo tecnológico y explorar dimensiones poéticas y culturales, transformando la tecnología en un espacio para la creación reflexiva y colaborativa.

La reivindicación de la atención, desde la imaginación crítica, fomenta una conexión consciente con el entorno. Más que un ejercicio cognitivo, se entiende como un acto político que refuerza el cuidado mutuo y la reciprocidad entre quienes participan en el proceso educativo.

En conjunto, estos tres artefactos convierten el aula en un espacio de creación colectiva y transformación, desafiando dinámicas opresivas y promoviendo una educación más humana y democrática. Este enfoque no solo responde a las crisis educativas actuales, sino que también abre horizontes hacia un aprendizaje situado y contextualizado.

La imaginación crítica potencia estas prácticas, mostrando su capacidad para superar la fragmentación y transformar el aprendizaje en un acto de cuidado y participación activa. En un mundo marcado por crisis, esta pedagogía invita a repensar la educación como un espacio donde florecen el pensamiento crítico, la solidaridad y la transformación social.

En tiempos de crisis, educar es un acto de resistencia, es un “educar contra el viento”<sup>39</sup> es un “multiplicar las preguntas y sembrar inquietud, creando herramientas culturales que aumenten las posibilidades de elección para todos y todas”. Entendemos esta pedagogía como una invitación a rebelarnos frente a las dinámicas que intentan reducir la educación a un proceso técnico, deshumanizado, marcado por las necesidades del mercado.

Entendemos la pedagogía como una invitación a cuestionar colectivamente el contexto educativo, sus políticas, herramientas y prácticas, así como a generar una reflexión profunda sobre el discurso y la teoría pedagógica. La educación requiere ser pensada y transformada en una praxis crítica que responda a las demandas de una sociedad más justa y equitativa.

Concebir la educación desde esta perspectiva implica ir más allá de preparar a los estudiantes para el mercado laboral. Se trata de transformar el aula en un espacio de libertad, donde la curiosidad, el diálogo genuino y el cuidado mutuo florezcan. Este enfoque nos invita a no resignarnos ante el presente, sino a seguir creando y reimaginando el proceso

educativo como un acto colectivo y subversivo que no solo transmite saberes, sino que transforma vidas, comunidades y sociedades enteras.

Lejos de constituir un cierre, este es un llamado urgente a la acción. Es un recordatorio de que la educación es una lucha constante por preservar y expandir el espacio donde la imaginación, el aprendizaje y el deseo convergen, donde lo posible y lo imposible se cuestionan, y donde el futuro, lejos de estar predeterminado, se construye colectivamente.

## Bibliografía

- Aguirre de Ramírez, R., “Pensamiento narrativo y educación”, *Educere* 16, 53, 2012.
- Biesta, G. J. J., “On the weakness of education” *Philosophy of Education Yearbook*, 2010.
- , *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London, Routledge, 2015.
- Bruner, J., *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.
- , *La Fábrica de Historias: Derecho, Literatura, Vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Braidotti, R., “Posthuman humanities.” *European Educational Research Journal* 12.1, 2013, pp. 1-19.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M., *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A., “Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado”, *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2019, pp. 58-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>.
- Crary, J., *24/7: Late Capitalism and the Ends of Sleep*, Nueva York, Verso, 2013.
- Dewey, J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Nueva York, Macmillan, 1916.
- Freinet, C., *La Educación por el Trabajo*, París, Editions Sociales, 1971.
- Freire, P., *Pedagogía del Oprimido*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1970.
- , *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo Veintiuno España Editores, 2017.
- Foucault, M., *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1983.
- , “¿Qué es la Ilustración?”, *Daimon: Revista Internacional de Filosofía* 7, 1993.
- Giroux, H. A., *On Critical Pedagogy*, Nueva York, Bloomsbury, 2011.
- Garcés, M., *Escuela de Aprendices*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2020.
- Haraway, D. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. New York, Duke University Press, 2016. DOI <https://doi.org/10.1515/9780822373780>
- hooks, b., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.
- Hui, Y., *On the existence of digital objects*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2016.
- Lafuente, A., Gómez, D. y Freire, J., *El Arte de Documentar: Pedagogías de la Experiencia y Prácticas Colectivas*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2015.

<sup>39</sup> F. Lorenzoni, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio Editore, 2023.

- Lorenzoni, F., *Educare controvento. Storie di maestri e maestri ribelli*, Palermo, Sellerio Editore, 2023.
- Morin, E., *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.
- Aguirre de Ramírez, R., "Pensamiento narrativo y educación", *Educere* 16, 53, 2012, pp. 83-92.
- Selwyn, N., *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Londres, Bloomsbury Academic, 2015.
- Skinner, B. F., "Máquinas de enseñar", *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 1958.
- Soler, J., "El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32, 1, 2023, pp. 47-67.
- Turkle, S., *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age*, New York, Penguin Press, 2015.
- Vygotsky, L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- Williamson, B., *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*, London, SAGE Publications, 2024, doi: <https://doi.org/10.4135/9781529714920>.