

Sierra, J. E., Sánchez, A. S. & Millán, N. (2025). Estudio fenomenológico y a/r/tográfico sobre la enseñanza como gestualidad en la formación de posgrado de profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 69-85.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114498>

Estudio fenomenológico y a/r/tográfico sobre la enseñanza como gestualidad en la formación de posgrado de profesionales de la educación

A phenomenological and a/r/tographic inquiry into teaching as gesturality in postgraduate teacher education

J. Eduardo Sierra Nieto

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-9925-1656>

A. Simón Sánchez Fernández

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-8974-1483>

Nieves Millán Alcaide

Programa de Doctorado "Educación y Comunicación Social", Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-3895-1587>

Resumen

El comentario literario de un fragmento de la novela de Paul Auster "Un hombre en la oscuridad" nos invita a preguntarnos por cuál es el *lugar* de la profesora o del profesor en la transmisión cultural. A través de una metodología fenomenológica y a/r/tográfica nos hemos acercado al estudio de la enseñanza como gestualidad en el marco de la formación de posgrado de profesionales de la educación. El trabajo de campo se ha recorrido recursivamente, revelándonos su naturaleza poética. El apartado de resultados ofrece una doble y complementaria narrativa (textual y visual), que permite recorridos plurales de significado y sentido a partir de la mirada de quien los atraviesa. El hallazgo teórico y empírico de la figura del *profesor pasador* nos ha acercado a comprender con más profundidad lo siguiente: (i) que la enseñanza tiene que ver con la pregunta abierta y viva por el *lugar* adulto en la creación de *mundo común*; (ii) que ese lugar se recrea a través de *las maneras* en que una profesora o un profesor subjetiva el oficio; y (iii) que estas están ligadas, a su vez, a las relaciones amorosas que quien enseña traba con algo del mundo cultural (en el caso de estudio, los libros y las películas). Las conclusiones apuntan, además, a que durante la formación de profesionales de la educación está siempre en juego la transmisión y la herencia del oficio educativo.

Palabras clave: gestos docentes; teoría de la educación; formación del profesorado; transmisión cultural; fenomenología; a/r/tografía.

Contacto: J. Eduardo Sierra Nieto. Facultad de Ciencias de la Educación, Despacho 128A, Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). esierra@uma.es

Fuente de financiación: II Plan Propio De Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga (España)

Abstract

A literary commentary on a passage from Paul Auster's *Man in the Dark* invites us to reflect on the place of the teacher in the transmission of culture. Drawing on a phenomenological and a/r/tographic methodology, we have explored teaching as gestuality within the context of postgraduate teacher education. The fieldwork was carried out recursively, gradually revealing its poetic nature. The results section presents a dual and complementary narrative—textual and visual—that opens up multiple pathways of meaning, shaped by the gaze of those who engage with it. The theoretical and empirical emergence of the figure of the *teacher as passer*—someone who transmits and transforms elements of the cultural world—has led us to a deeper understanding of the following: (i) that teaching involves a living, open question about the adult's place in the creation of a *common world*; (ii) that this place is continually reimagined through the ways in which teachers subjectivize their practice; and (iii) that these ways are deeply linked to the loving relationships educators establish with aspects of culture (in this study, books and films). The conclusions suggest that teacher education always involves the transmission and inheritance of the educational craft.

Keywords: *teaching gestures; educational theory; teacher education; cultural transmission; phenomenology; a/r/tography.*

Introducción

Estoy solo en la oscuridad, dándole vueltas al mundo en la cabeza mientras paso otra noche de insomnio, otra noche en blanco en la gran desolación americana. Arriba, mi hija y mi nieta están cada una en su habitación, también solas: mi hija única, Miriam, de cuarenta y siete años, que se acuesta sola desde hace cinco; y Katya, de veintitrés, única hija de Miriam, que antes dormía con un joven llamado Titus Small, pero ahora Titus ha muerto, y mi nieta duerme sola con el corazón destrozado.

(Auster, 2019, p. 9)

Así da comienzo la novela de Paul Auster, *Un hombre en la oscuridad* (2019). El narrador de la historia es August Brill, crítico literario ya jubilado quien, tras haber sufrido un grave accidente de tráfico, pasa las noches en vela inventando historias que lo amarren a la cordura. Desde no hace mucho comparte soledad con su hija Miriam y su nieta Katya. August abandonó el hospital hace algo más de un año, yéndose a vivir a regañadientes con Miriam a Vermont. Al poco tiempo llegó a esa casa Katya, después de la dramática muerte de su pareja en Irak, suceso tras el que abandonó sus estudios de cine. Unas páginas más adelante se desarrolla un pasaje en el que nos detendremos.

“Desde hace un par de meses, Katya y yo nos pasamos el día viendo películas” (p. 21), empieza a contar el viejo August. Aunque debería estar trabajando en un libro de memorias que se comprometió a escribir, prefiere acomodarse en el sofá con su nieta: “su mano en la mía, su cabeza en mi hombro, sintiendo cómo se me entumece el cerebro con la interminable procesión de imágenes que desfilan por la pantalla” (p. 21). El pasaje sigue con alguna digresión de nuestro protagonista antes de regresar a la situación que comparte con la joven. No hace mucho que Katya comenzó a encargar películas por internet, lo que August interpretó como un avance. Se preparaba para ser montadora, así que “cuando la avalancha de DVD empezó a inundar la casa me pregunté si estaría pensando en volver a la escuela o, en todo caso, a proseguir con su formación por sí sola”

(pp. 22-23). En lo que sigue, August narra el transcurrir de esas sesiones continuas, hablándonos de las charlas que mantienen tras cada pase: “me gusta discutir la historia y la calidad de las interpretaciones, pero sus observaciones tienden a centrarse en los aspectos técnicos de la película” (p. 23). Sin embargo, una noche algo cambia. Tras el visionado de tres películas (*La gran ilusión*, *El ladrón de bicicletas* y *El mundo de Apu*), las observaciones de Katya adquieren otra textura: “unos comentarios sagaces e incisivos, esbozando una teoría de la realización cinematográfica que me ha impresionado por su perspicacia y originalidad” (p. 24). Durante siete páginas, Katya mantiene una conversación depurada con su abuelo en torno a la hipótesis según la cual en los tres largometrajes los objetos inanimados resultan ser un medio para expresar emociones humanas.

Hemos querido comenzar el artículo con este comentario literario a la manera en que Thoilliez & Wortmann (2024) han propuesto el ejercicio de pensar en relación con una historia en tanto que artefacto estético; perspectiva que recuerda a la forma en que Martha Nussbaum (1995) hizo lo propio. Las autoras se plantearon la pregunta por “qué podemos aprender de la descripción literaria para nuestra comprensión teórica de lo intergeneracional en las relaciones educativas”. En nuestro caso, el asunto enfocado a través de la novela de Auster es otro: “cómo podemos pensar la transmisión cultural bajo la relación tripartita entre un adulto, una persona joven y las películas”.

Si prestamos atención, el fragmento comentado nos deja ver el fondo amoroso de la educación (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2018; Montoya, 2007): el amor de August hacia su nieta, que advertimos a través de la elección de pasar tiempo con ella en lugar de enfrascarse en la escritura de sus memorias; el de ella hacia el cine, que se reaviva con el paso de las semanas y que nos deja ver cómo algo de la cultura parece tener la fuerza suficiente como para alejarla del abismo; finalmente, el que ambos se profesan y que se manifiesta en la forma exigente y nada moralista en que miran películas. Acercándonos algo más a nuestro campo, podemos apuntar que el interés por comenzar con este comentario literario descansa en un doble motivo: (i) dado que pone en el centro la naturaleza amorosa de la educación, un amor no exento de tensiones (Aldridge, 2019; Bárcena, 2018); (ii) y porque la historia religa textos y películas. Ahora bien ¿de qué manera conectan estos motivos con nuestra investigación y con nuestra docencia?

En lo referido al primer motivo, diremos que llevamos tiempo considerando la educación (y con ella también la formación de profesionales de este campo, que es a lo que nos dedicamos) desde una perspectiva *arendtiana*. En el conocidísimo final de su texto sobre la *crisis de la educación*, Arendt (2018) nos advertía de que esta tiene que ver con un delicado y no fácilmente conciliable doble amor *al mundo* y *a los nuevos*. A nuestro modo de ver, el oficio educativo (Larrosa, 2019; 2020), tanto durante su preparación como durante su ejercicio, está expuesto a un doble tirón que debe ser meditado pero que, sobre todo, ha de ser ponderado en el marco de ese mismo triángulo amoroso. En cuanto al segundo de los motivos, diremos que las relaciones entre educación y cine vienen siendo para nosotros un eje vertebrador del oficio (Sierra, Sánchez y Millán, 2025). Al igual que para August y Katya, el cine se nos ha revelado (a través de diferentes recorridos biográficos) como un faro que ilumina el mundo, especialmente al preparar y recorrer las clases. No solo como un medio para la enseñanza ni estrictamente como un contenido de esta (Sánchez-Rojo, 2020), sino como mediación misma para pensarla y sostenerla, dando a su vez a pensar el oficio a estudiantes de educación desde lo que Benasayag (2017) ha llamado la *cinefilia docente*.

Phillipe Meirieu (1998) decía que, entendida como una acción humana de mediación, la educación es una tarea que tiene como principal finalidad *hacer sitio al que llega*. “Se trata de inscribir las posiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto” (p. 82), sostendrá. Añadiendo algo después que el enseñante es siempre un *pasador* (p. 134), alguien encargado de poner a la mano de las nuevas generaciones ciertos bagajes culturales sin los que estarían condenados a vagar por el mundo a la desesperada. Massimo Recalcati (2020) reconoce también la delicada tarea de quien tiene bajo su responsabilidad *mediar en los inicios de otros*. Dice que *la condición de hijo* (esta es la fórmula que emplea) “define al ser humano como una forma de vida que no puede ser concebida sin considerar su necesaria procedencia del Otro” (p. 24). A continuación, se pregunta justamente por *qué significa ser hijo*, a lo que responde por dos vías: (i) subrayando la paradójica condición de toda vida humana, según la cual solo se puede llegar

a ser alguien a partir de la deuda simbólica contraída con quienes nos preceden; (ii) y, por otro, aclarando que si bien no somos dueños de nuestros orígenes, el camino por el que llegamos a ser persona es el de hacer algo propio con la herencia recibida.

¿Cómo se va conformando *un lugar propio* en esa trama generacional? ¿Dónde nos dejan estas reflexiones en relación con la educación a quienes nos dedicamos a la formación como profesoras y profesores universitarios? ¿Y a través de qué *maneras* se sostiene ese *lugar* de *pasadores* en el aula, también en las Facultades de Educación?

Método

Bajo el marco de un proyecto de investigación actualmente en curso (Rfa. B3-2023/29), hemos llevado a cabo un estudio de corte fenomenológico (van Manen, 2003) en una asignatura de máster con el doble objetivo de: (i) explorar, comprender y recomponer la enseñanza considerándola en términos gestuales; (ii) prestar atención a las *maneras* de un profesor para conocer cómo a través de sus gestos se hace un *lugar*. La investigación marco ha sido planteada bajo una metodología cualitativa de diseño emergente (Maxwell, 2013), organizada en dos fases (*tabla 1*). En ella participan investigadores/as de tres áreas de conocimiento (*Teoría e Historia de la Educación; Didáctica de la Expresión Plástica; Didáctica y Organización Educativa*) y de dos universidades (Málaga y Valencia). De manera particular, este artículo está referido a uno de los estudios correspondientes a la *Fase 1* del proyecto, el cual se ha llevado a cabo en el contexto del *Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas* (Universidad de Málaga), dentro de la asignatura “Las revoluciones educativas” (1er semestre). El trabajo de campo se ha desarrollado entre septiembre de 2024 y febrero de 2025 y ha sido llevado a cabo por un equipo compuesto por dos investigadores (siendo uno de ellos docente de la asignatura) y una investigadora del citado proyecto marco.

Tabla 1
Diseño cualitativo emergente

Enfoque metodológico		Modos de exploración
Fase 1	Autoestudios en docencia universitaria (grado y máster)	Relatos de experiencia
		Estudios de aula
Fase 2	Estudios cualitativos en Educación Secundaria Obligatoria	Entrevistas narrativas exploratorias
		Estudios de aula

Fuente: elaboración propia

Tanto la asignatura citada como el máster en el que esta se incardina, proponen examinar el cambio social desde distintos ámbitos de conocimiento pedagógico (la *política educativa* y la *historia de la educación*; la *pedagogía social* y la *inclusión*; la *teoría* y la *filosofía de la educación*), a propósito de cuál va siendo *el lugar* de las y los profesionales de la educación (Molina, Blanco y García, 2013). La guía de la asignatura define como uno de sus contenidos el siguiente: “Respuestas de los sistemas educativos ante los retos del futuro”. A partir de ahí, nos planteamos en la preparación del curso una serie de preguntas que venían a problematizar las agendas educativas (Biesta, Filippakou, Wainwright & Aldridge, 2019; Biesta, 2022) (*tabla 2*).

Tabla 2

Interrogantes a propósito de la planificación de la asignatura

-
- ¿Qué agentes participan -y bajo qué cosmovisiones e intereses- en la construcción de respuestas a los retos educativos? ¿Y quiénes lo hacen en los diagnósticos a partir de los cuáles se delimitan los retos a los que dar respuesta?
-
- ¿Qué imaginarios y qué discursos estamos reproduciendo al pensar y orientar la educación (las políticas y las prácticas, la formación y, también, la investigación educativa) bajo la fórmula *dar respuestas* (solucionismo)?
-
- ¿Qué clase de articulación de la trama *pasado-presente-futuro* estamos activando a través de las agendas educativas contemporáneas?
-
- ¿Y si el exceso de información y la persistente prescripción de *transformación* está obturando la capacidad para discutir la dirección y el sentido (*telos*) que toman las políticas y las prácticas educativas? ¿Y si, incluso cuando creemos movernos a partir de una agenda progresista, lo que activamos son modos previstos -y, en cierto modo, automatizados- de pensar-decir y hacer la educación?
-
- ¿De qué manera durante la formación de posgrado estamos contribuyendo a reforzar determinadas cosmovisiones sobre el campo educativo (su estudio, su indagación)? O, por el contrario, ¿estamos creando condiciones para que las y los profesionales de la educación se replanteen cuál es *su lugar*, tanto frente al actual escenario político, social y académico, como respecto de las relaciones intergeneracionales y la transmisión cultural?
-

Fuente: elaboración propia

De forma concatenada, buscábamos relacionar estos interrogantes con una serie de preguntas de investigación, lo que debía permitir concretar el interés por los gestos docentes en el contexto de clase descrito. Según esto, las preguntas de investigación se compusieron a partir de:

- (i) el trabajo en la *Fase 1* del proyecto¹;
- (ii) la colaboración en la planificación de la asignatura y en el propio estudio de aula;
- (iii) las *maneras* del profesor-investigador.

Antes de presentar las preguntas de investigación, haremos algunas apreciaciones al respecto del tercer eje. En la fundamentación del proyecto partíamos de considerar que la enseñanza siempre es sostenida personalmente (Contreras, 2010; 2013). Siendo así, en su ejercicio se expresan las *maneras* (Larrosa, 2020) a través de las cuales una profesora o un profesor recrea una cultura pedagógica, reactiva los núcleos sustantivos de la enseñanza y ejercita las formas particulares que hacen que no sea *cualquier profesor*. De acuerdo con eso, nuestro interés partía de reconocer que esas *apropiaciones* o esas *singularizaciones* son el *testimonio en acto* de una relación (posible) con un campo del saber (Recalcati, 2014). Por lo tanto, lo que un profesor transparenta con sus *maneras* es un modo de entablar una relación con algo del mundo; y aquí lo importante no es solo que sean “sus” maneras, sino el que ilustran “una” manera de subjetivar el oficio.

¹ Por un lado, las reuniones del proyecto, entendidas como *seminarios de investigación* (van Manen, 2003, p. 118), nos han permitido avanzar en la creación de nuestro *marco de referencia conceptual* (Maxwell, 2013). Por otro, en lo relativo a la indagación a través de la *escritura de relatos*, partíamos de una aproximación fenomenológica de la experiencia educativa según la cual la enseñanza se inscribe en una trama existencial (van Manen, 2003, p. 119 y ss.): (i) la preparación de un curso, (ii) su inicio y desarrollo, y (iii) su cierre. Durante el primer año del proyecto (enero-diciembre 2024), llevamos a cabo dos ciclos de escritura a propósito de *los inicios* y de *los cierres*. El modo de proceder consistía en acordar el foco de escritura para, con posterioridad a la composición de los textos, ponerlos a disposición del equipo de cara a su lectura y análisis antes de una reunión, donde nuevamente serían comentados, analizados y tematizados.

Tabla 3
Preguntas de investigación

-
- ¿De qué manera interrogantes como los anteriores pueden cobrar forma en una asignatura dedicada al estudio y la problematización de las agendas educativas, en el marco de la especialización de profesionales de la educación y su iniciación a la investigación?
-
- ¿Y si lo que puede ofrecer una hora de clase son condiciones y compañía para tomar distancia, prestar atención y pensar cuidadosamente acerca de lo educativo y del propio oficio? ¿Qué supone, como profesor, crear condiciones y ofrecer compañía para pensar?
-
- ¿A través de qué gestos se expresan las maneras en que un profesor singulariza ese propósito de *dar a pensar* la educación y el oficio? Por ejemplo, en las decisiones sobre la selección de materiales o, también, en la escenificación de la enseñanza. ¿De qué manera se activan y acaban filtrándose nuestras relaciones con la asignatura (con un campo del saber, con determinadas tradiciones de pensamiento y con distintos artefactos estéticos) en decisiones como esas?
-
- ¿En qué modo nuestros gestos (nos) revelan quiénes somos como profesores? ¿Cómo se relacionan esos gestos con una cultura pedagógica heredada y en qué medida (y bajo qué clase de apropiaciones) esta es re-creada por cada profesor? ¿Cómo, a su vez, esa cultura pedagógica es compartida en la hora de clase como materia prima en relación con la cual cada estudiante irá dando a forma a sus propias maneras? ¿A través de qué gestos (mediaciones, compañías) se invita a ese movimiento de apropiación?
-

Fuente: elaboración propia

Lo anterior nos ayudó a focalizar el estudio de aula no en la experimentación didáctica, sino en las formas de la enseñanza adoptadas y recreadas por el profesor responsable de la asignatura; poniendo sobre la mesa su *elección* de enseñar a través de lecturas y de películas (y sus religaciones). Una *elección* que responde a la manera en que *se deja ver, haciendo público su estudio* (Bárcena, 2020a) a través de aquellos artefactos culturales que le ayudan a pensar, y que se expresan desde una *biblioteca* y una *filmoteca*. La delimitación de este foco de indagación nos ponía -ahora sí- sobre la pista de los gestos del profesor, y así es como aquellas preguntas relativas al sentido de la asignatura (*tabla 2*) se proyectan sobre las preguntas de investigación (*tabla 3*).

El estudio de aula al que nos venimos refiriendo se ha diseñado en dos fases, según se recoge en la *tabla 4*. El trabajo de campo se ha recorrido como un camino de idas y venidas (recursivo) entre el diseño de la investigación y lo que la experiencia del aula nos ofrecía. En ese transcurso, acudimos al pensamiento de María Zambrano al ir comprendiendo que se trataba de un caminar de naturaleza *poética* (Zambrano y Gómez Cambres, 2000). El propio van Manen (2003) se ha referido a la investigación fenomenológica como una actividad poética a través de la cual nos sintonizamos con el mundo, siendo imposible “separar los resultados de los medios” (p. 31). Al igual que carecería de sentido resumir un poema para poder presentar un resultado (el poema es en sí mismo un resultado, dirá nuestro autor), no hemos podido sino entender la investigación como una *obra de una pieza*.

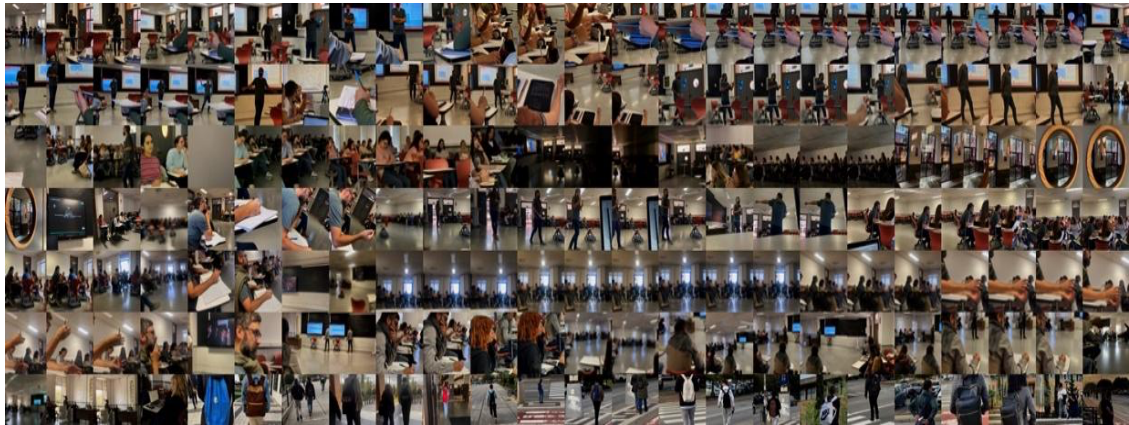
El propósito *zambraniano* de mantener una *unidad de vida y pensamiento* nos iba iluminando a la hora de acompañar reflexivamente las clases, en especial respecto del ejercicio de recomponer parte del sentido que las recorría. Esto es lo que tratamos de recoger en la *tabla 4* al diferenciar entre la tematización y los hallazgos, siendo estos últimos el fruto maduro de un proceso iterativo de comprensión y creación de sentido.

Tabla 4
Estudio de aula

Modos de exploración	Tematización	Hallazgos
▪ <i>Cuaderno del profesor investigador</i>: escritura reflexiva sobre el proceso de planificación – acción – indagación (esquemas gráficos, planificación narrativa y relatos de experiencia) ▪ <i>Observaciones de cerca</i> (cuadernos de los investigadores externos) ▪ <i>Conversaciones hermenéuticas</i>: entrevistas conversacionales antes, durante y después del transcurso de la asignatura ▪ <i>Documentación audiovisual</i>: método artográfico para recoger (y componer sentido a partir de) datos visuales (vídeos y fotografías) ▪ <i>Grupo de WhatsApp</i>: se comparten ideas, preguntas, material escrito o visual en diferido	▪ Los gestos expresan quién se es como docente + la naturaleza de la relación con la asignatura ▪ Hay <i>gestos privados</i> (precarios + referidos al dominio de la ausencia y al estudio) y <i>públicos</i> (indiciales + performativos + relacionales {triángulo pedagógico})	▪ Figura del profesor pasador ▪ Gestos de estudio ▪ Gestos públicos ▪ Religar como gesto liminar ▪ Propósito: transmitir el oficio + posibilitar la herencia

Fuente: elaboración propia

Como parte de ese proceder indagador, se recolectaron 421 imágenes fotográficas desde una mirada artográfica (Irwin, 2013) que han resultado decisivas a la hora de construir nuestra *teoría sobre los gestos del profesor pasador*. A través de la escritura (Sierra, 2013) y de las imágenes (Sánchez Fernández, 2023), los datos se fueron descomponiendo en múltiples fragmentos dispersos que fuimos tematizando y reensamblando. Podemos decir que la investigación se ha articulado como un montaje en movimiento en el que cada tema reconfiguraba nuestra mirada.



El apartado de resultados ofrece una doble e imbricada narrativa textual y visual, permitiendo múltiples trayectorias de sentido y significado en función de la mirada de quien los recorre. Para las composiciones visuales se han empleado collages fotográficos inspirados en las obras de David Hockney, así como técnicas de edición de imágenes digitales. La ausencia de numeración es intencional y responde a una lógica artográfica que rehúye la jerarquización lineal, privilegiando asociaciones intuitivas y desplazamientos de sentido. Se trata de composiciones que no buscan ilustrar el texto, sino operar como un modo de pensamiento visual desde una mirada situada (Haraway, 1988). En este sentido, toda creación visual -toda forma de narrar- puede entenderse como una invitación a mirar el mundo desde una posición concreta, encarnada y relacional: la del

espectador, quien, en línea con Rancière (2010), es reconocido como un intérprete activo que construye sentido a partir de lo que ve. En ese entretejido de afectos, la mirada se vuelve pensamiento.

Resultados

En una investigación colaborativa, en la que uno de los investigadores es también profesor de la asignatura que constituye el caso estudiado, la *co-composición* de ideas convive con la atribución personal de sentido. Atendiendo a esto, diremos que los relatos que presentamos a continuación han sido escritos por el profesor-investigador, si bien son fruto de un pensar colectivo. Del mismo modo, las narrativas visuales ofrecidas son el fruto del trabajo de creación otro de los investigadores, en el marco de la misma tarea de pensamiento en relación.

Preparar la mochila

La enseñanza cobra forma en acciones muy concretas, como preparar una clase; y una clase se prepara de muchas maneras, bajo diferentes intensidades. Hay un tiempo para fantasear con lo que ocurrirá, como quien anticipa lo que le gustaría que ocurriese en un viaje o antes de una cita; como lo hay para pasear, leer una novela o ver una película, y sentir el palpito de que ¡ahí hay algo que llevar a clase! Hay, además, un tiempo para secuenciar las sesiones, bregando con el calendario; como lo hay para estudiar aun cuando las clases están lejos de comenzar. Todo eso es preparar una clase, como también lo es leer lo que ya se ha leído (releer); o volver a considerar preguntas, tareas y recursos, que no son siempre ni las mismas preguntas, ni las mismas tareas ni los mismos recursos. No lo son porque nuestra relación con todo ello es reexaminada a la luz de los tiempos, que van corriendo; y porque cada nuevo curso está habitado por estudiantes que no son intercambiables.



A propósito de los quehaceres referidos a *preparar las clases*, cobra forma en mi cabeza la imagen de “preparar la mochila”. Se trata de una tarea que implica previsión: hay que ir componiéndose anticipadamente lo que esperamos que ocurra y cómo se desarrollará, para elegir aquello que necesitaremos. Al igual que el estudiante que mira el horario cada noche para acomodar los manuales de las asignaturas que correspondan, como profesor hago mis cálculos, figurándome la jornada venidera; añadiendo o quitando de mi mochila cuadernos y libros, sobre todo libros. ¿Cuándo los elijo? ¿Sobre la base de qué razones? ¿Cuáles son compañía habitual?, ¿y cuáles han irrumpido como novedades en el escaparate?

Parece claro que la selección de lecturas no es algo ni improvisado ni que resuelva en pocos minutos; más bien, resulta ser el fruto de un dilatado y cadencioso pensar que acontece entre clase y clase. La cosa se va materializando de la siguiente manera: sobre mi mesa de escritorio se van apilando algunos ejemplares, que abro y consulto. Trasteo en el escritorio del ordenador, buscando lecturas que archivaré. Reviso mis anotaciones. Me descubro abriendo las puertas de la librería para sacar otro volumen, que termina sumándose a la pila que ya hay sobre la mesa. Subrayo y tomo notas en mi cuaderno. Así es como voy entablando una relación con aquellas lecturas que nos acompañarán a clase como parte de los deberes que nos hemos puesto (leer anticipadamente); y también con esas otras que me van ayudando a estudiar los temas que tenemos entre manos.

Sobre esto meditaba Emilio Lledó (en Lledó y Cruz, 2015), recordando que siempre ha preparado las clases a partir de un minucioso trabajo con los textos. Una tarea que emprendía, cuenta,

“primero porque me gustaba hacerlo, pero también porque al hacer esos esquemas tan detallados ya estaba, en cierto modo, ensayando la clase” (p. 45). Habla de *ensayar la clase* no como memorizar artificialmente las ideas (luego hablará de *revivir los textos* y *hacer la propia clase*) sino como una manera de trabajar el texto que recuerda a la imagen del actor que hace lo propio (*trabaja su texto*) antes de actuar, para interpretarlo. Habla, también, de una dedicación *minuciosa y detallada* que recuerda a la labor del artesano; y también de un *quehacer amoroso* (*me gustaba hacerlo*), como una manera de expresar la tonalidad emotiva de su relación con la materia y su enseñanza. Y esto último puede leerse además como la expresión del amor por sus estudiantes: se prepara una clase bajo el propósito de que pueda resultar valiosa para otras y para otros, como cuando se prepara cuidadosamente una cena para los amigos.

Al repasar sus gastados ejemplares, el viejo profesor encuentra esquinas dobladas, pasajes subrayados, acotaciones. Marcas que interpreta como “respuestas al estímulo dialogante que Kant me ofrecía en su texto, y yo a través de esas notas respondo a Kant, mantengo un diálogo con él” (p. 78). Un diálogo que deja ver algo de lo que antes contaba a propósito de mi relación con los libros: ir a las lecturas buscando un *estímulo dialogante* que se alarga a través de la invitación a las autoras y a los autores a que nos acompañen al aula... viajando en la mochila.



Dar clase con la puerta cerrada

En la reflexión pedagógica es habitual que se utilicen metáforas como “romper los muros de la escuela” o “abrir las ventanas del aula” para referirnos a la necesidad de que las materias entablen una relación significativa con la realidad. Sin embargo, en un mundo vertiginoso y cacofónico ¿podría la metáfora “dar clase con la puerta cerrada” despejarnos el camino?

Una vez sorteada la resonancia a una pedagogía hermética, quizá podamos abrirnos a pensarla de otras maneras. De entrada, emplearla tiene que ver con eso que apuntábamos de oponer alguna resistencia a las formas de vida ruidosas y aceleradas que llevamos: la hora de clase como promesa de interrupción. Podemos decir también que cerrar la puerta del aula no implica necesariamente ponernos de espaldas al mundo, pues el aula también es mundo. Tiene más que ver con interponer una distancia con él y con poner las cosas a distancia. Así que aunque pueda parecer un contrasentido, para que aparezcan nuevos sentidos quizá lo que necesitamos no sea *ni romper muros ni abrir ventanas*, sino *cerrar la puerta* para comenzar a prestarle atención a las palabras y a las imágenes (que también son mundo).



En el inicio de las clases que hemos acompañado en nuestra investigación, la invitación a *prestar atención* vino de la mano de la lectura colectiva de dos fragmentos. El primero, sacado del libro *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (Masschelein y Simons, 2006, p. 15), nos invitaba a meditar acerca de si tomarnos las palabras como una representación o una información, o bien hacerlo como una llamada o una invitación. Lo que pretendía es que nos preguntásemos por dos modos posibles de comenzar y recorrer una asignatura. El primero, tomando las palabras (las ideas) como una representación validada a propósito de ciertos asuntos educativos; como información contrastada que vendría a decirnos cómo son las cosas y cómo deberían ser. El segundo modo tendría que ver con tomar las palabras (y las ideas) como una llamada de atención; como una invitación a considerarlas en sí mismas, recorriéndolas, para ver cómo acaban hablándonos y hacia dónde puede que nos encaminen.

El segundo fragmento, más largo, lo tomamos del *Prometeo* de Luis García Montero (2020, p. 183). Para comentarlo colectivamente solo nos puse una condición: que nos ciñésemos al texto, apegándonos a él con el ánimo de que no saliésemos corriendo a los brazos de interpretaciones generales, soltando de la mano la lectura. “La servidumbre empieza por nuestra relación con las palabras, por nuestra capacidad para elegir el tono y los motivos de las conversaciones”, escribe García Montero en esa misma página. Por eso me parecía tan importante que, en los albores de la asignatura, nos impusiéramos la regla de mantener una atención minuciosa y exigente con aquello que teníamos delante, para ver si lográbamos entablar una relación con las palabras (con las ideas...) realmente nuestra, y no un trasunto de los discursos instituidos y sus automatismos.

El trabajo con ambos fragmentos compartía un mismo propósito: tratar de desactivar la disposición más habitual a opinar sobre algo en lugar de interrogarnos en relación con ello. No buscábamos ni respuestas ni soluciones. Lo único que les proponía era leer *línea por línea* “para ver el efecto que la actividad tiene sobre nosotros y sobre aquello que se nos revela” (Masschelein, 2006, p. 23). Y es que como sugiere Jorge Larrosa (2020), “no es que las cosas primero nos interesen, nos motiven o nos atraigan y, a partir de ahí, seamos capaces de concentrarnos en ellas, sino que primero se aprende a estar atento, muchas veces a través de la repetición y de la práctica, y sólo después se adquiere el compromiso personal con aquello o, dicho de otro modo, se comprende su sentido” (p. 108). Y así comenzábamos las clases.

Hacer que algo del mundo nos hable

Otras dos de las lecturas que hicimos en clase tenían en común que se preguntaban por *cómo nos habla el mundo*. La primera está tomada del librito de Max van Manen, *El tono en la enseñanza* (2004). En las últimas páginas del capítulo 9, nuestro autor medita acerca del modo en que un profesor sabe (de) su materia. Dirá de entrada que *saber de algo no es saberlo todo* sino, más bien,

“saber qué representa ese algo en la forma en que nos habla, en cómo se relaciona con nosotros y cómo nosotros lo hacemos con ello” (p. 67). Añadiendo que saber una asignatura tiene que ver tanto con el dominio de cuestiones fundamentales, como con nuestro amor y respeto hacia ella, que se expresa a través de cómo nos dejamos enseñar por la asignatura misma. Sigue diciendo van Manen que la manera en que un profesor la *escucha* “constituye la propia esencia de la relación entre el alumno y los contenidos” (p. 67); y añadirá que esa escucha es *un acto interpretativo de atención y solicitud*. El *auténtico profesor*, acabará apuntando, es aquel o aquella que *encarna* la materia, alguien que, en cierto modo, es su materia. Esto es así hasta el punto de que “el estilo que le damos a los contenidos de una asignatura refleja nuestra forma de entenderla” (p. 68). Pero ¿cómo llega una materia a decirle algo a un profesor? ¿Y cómo un profesor llega a ser la materia?

La segunda lectura la extrajimos del libro *Defensa de la escuela* (Masschelein y Simons, 2014). En la página 91, al hilo de sus reflexiones a propósito del sentido de la educación, los autores dirán que esta tiene que ver con “abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran)”. Siendo así, lo que para nuestros autores hace que la educación sea educación y no otra cosa, es que está orientada a “transformar el mundo (las cosas, las palabras, las prácticas) en algo que les hable” a los jóvenes.

¿Qué ocurre cuando, en el marco de un máster orientado a la especialización y a la iniciación a la investigación de profesionales de la educación, hacemos estas dos lecturas? ¿Qué nos ocurre cuando, al conectarlas, contemplamos bajo otra luz el hecho de que para tratar de posibilitar que le diga algo a los jóvenes, las educadoras y los educadores hemos de estar dispuestos a recorrer ese mismo camino de sentido? ¿Y qué experimento cuando las anteriores cuestiones las proyecto sobre mi *ser profesor* de la asignatura que estamos cursando?

Durante las semanas previas al comienzo de las clases, estaba considerando que mi relación con las películas resultaba lo suficientemente firme y lo bastante sugestiva como para acercarla al aula. Digamos que las películas me hablan, convirtiéndose habitualmente en un medio para el pensamiento. Siendo así, me propuse hacerles un hueco en las clases, invitando con ello a que las y los estudiantes considerasen de una manera concreta las ideas de van Manen y de Masschelein y Simons. Así fue como iniciamos un camino de ida y vuelta a nuestras *filmografías*. Primero yo, a través de la escritura de un relato en el que exploraba cómo había ido dándose mi relación con las películas; para, seguidamente, invitarlas a que hicieran lo propio. Tras esto, dedicamos una hora de clase a compartir nuestros ejercicios, componiendo un tejido narrativo alrededor de las películas. Así nos iba hablando el mundo.



Discusión

La figura del *profesor pasador*

Lo que nos proponíamos con nuestra investigación era, por un lado, probar si la enseñanza se dejaba pensar en términos gestuales; por otro, explorar la idea según la cual cada profesora, cada profesor, personifica (subjettiva) esa enseñanza a través de *unas maneras* que son al tiempo forma y contenido.

Durante la indagación, hemos comprendido que el profesor sobre el que pusimos el foco singulariza la enseñanza en unos términos muy próximos a la figura *bergaliana* del *profesor pasador* (Bergala, 2007). No es que hayamos buscado comprobar si sus hipótesis sobre el cine y la enseñanza del cine se corresponden con el caso de estudio, sino que la lectura de este pensador nos proporcionaba pistas gracias a las cuales afinábamos nuestra comprensión a propósito del *lugar* que parecía labrarse nuestro profesor. Así que para componer los hallazgos presentados en el apartado anterior, hemos abrazado abiertamente esta figura, sobre la que nos detendremos ahora.

A lo que se dedica Bergala es a explorar las potentes y sugestivas relaciones con las películas, preguntándose por el papel que escuelas e institutos pueden llegar a desempeñar en la promoción de una educación del cine y a través del cine. Todo ello teniendo como telón de fondo el no siempre claro *lugar* que un adulto ocupa en esa trama. Pues bien. Nuestro acercamiento a las hipótesis de Bergala ha sido de dos órdenes. En primer lugar, y de manera más directa, respecto de nuestra ya declarada *cinéfilia*. De manera hilada, este acercamiento se liga con la pregunta por qué podemos aprender de él en relación con la enseñanza en general, y no solo en lo referido al cine.

Según Bergala (2007), los artefactos culturales importantes en nuestras vidas los hemos descubierto “en el interior de uno mismo, incluso cuando aparentemente ese encuentro ha tenido lugar en una situación de grupo o de transmisión instituida” (p. 64). Sin embargo, añade, la escuela no suele estar orientada a favorecer esa clase de encuentros decisivos con una obra; encuentros que corren por delante de cualquier programación. Dice nuevamente Bergala que las películas² parecen saber algo de nuestra relación misteriosa con el mundo que nosotros mismos ignoramos y que se nos presenta, muy a menudo, como un enigma por descifrar. Y la pista que nos ofrecerá para avanzar la encontramos en el empleo de la palabra *iniciación*: ya que no podemos obligar a nadie a sentirse conmovido, forzando que se entablen *relaciones culturales decisivas*, lo que sí podemos es meditar acerca de la existencia de esas relaciones en nuestras vidas, traspasándolas como parte de nuestros quehaceres.

El *profesor pasador* parece haberse percatado de ese misterio, captando parte de la fuerza simbólica que los artefactos culturales atesoran. No porque instantáneamente nos revelen una verdad, sino porque son capaces de atravesar algunas capas de la identidad para acabar punzando muy hondo. Ese *percatarse* parece ser el salvoconducto que nos encamina a la enseñanza; pues el gozoso encuentro con el sentido trae en la cesta de sus presentes el deseo de compartir. Y a eso se dedicará toda la vida, a donar su estudio, testimoniándolo en el aula.

Una teoría (posible) sobre los gestos del profesor pasador

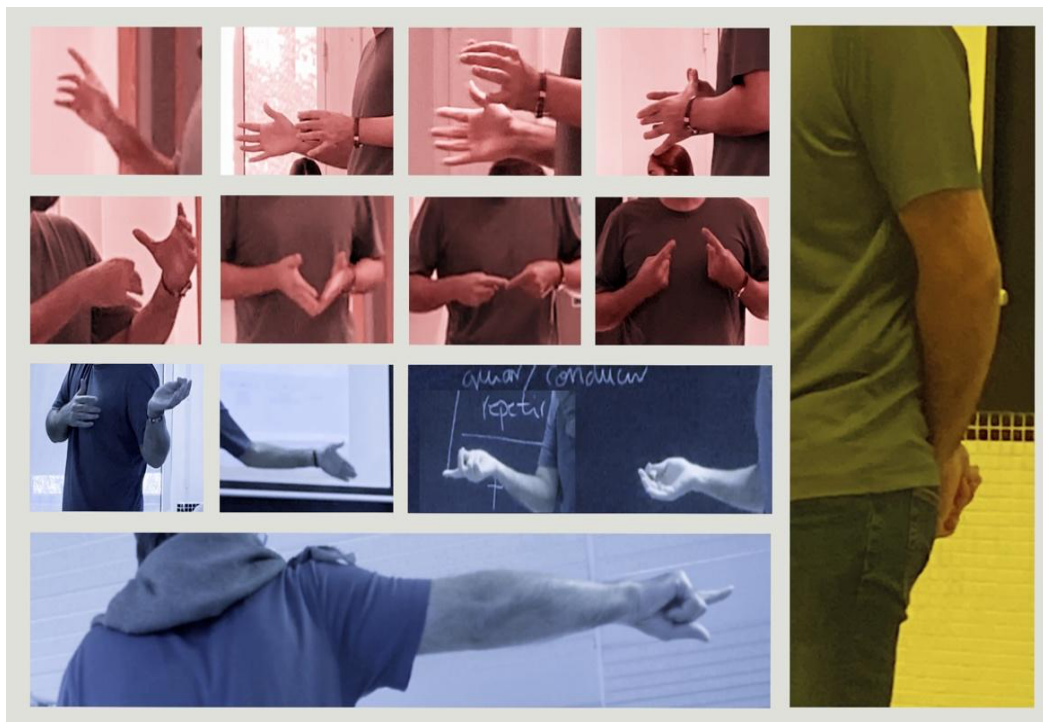
Al hablar de gestos nos venimos refiriendo a un tipo particular de acciones de carácter autotélico y de vocación relacional, a través de las cuales, cuando nos ceñimos a la enseñanza, una profesora o un profesor expresa -y reelabora- quién es. Vamos a esbozar a continuación una teoría (posible) sobre *los gestos del profesor pasador*. Según hemos podido alcanzar a comprender, estos se manifiestan en un doble plano, el de la intimidad del estudio (Bárcena, 2019) y el del aula en cuanto que esfera pública. Reconocer esa dualidad nos ha llevado, consecuentemente, a distinguir entre *gestos de estudio* y *públicos*.

En cuanto a los *gestos de estudio*, diremos que acontecen en una temporalidad diferida. Se trata de aquellos que sostenemos cuando no estamos presentes en el aula, pero a través de los cuales tenemos el aula muy presente. Tienen que ver por lo tanto con lo que Hannah Arendt (2002) denominó la *dimensión de la ausencia*³. Hemos advertido también que poseen una condición

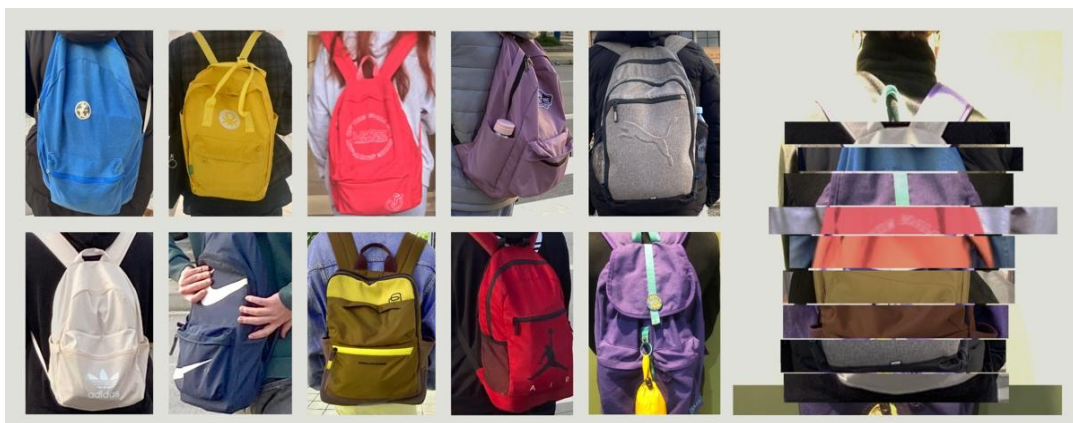
² A nuestro modo de ver, esto es algo que puede darse en relación con otras materializaciones de la cultura a las que *prestemos atención*. La fórmula *prestar atención* se deja pensar en el sentido literal de “entregar algo a alguien para que lo utilice durante algún tiempo y después lo restituya o devuelva” (DRAE, 1ª acepción). *Entregar* nuestra atención a una película (o a un libro) es un signo confianza que expresa el reconocimiento de que hay algo del otro lado que merece ser atendido solícitamente.

³ Las tesis de Arendt venían a oponerse a la metafísica como *domicilio fuera del mundo*. La *dimensión de la ausencia* apela a aquella retirada que posibilita acallar el ruido del mundo para alcanzar a pensar, pero sin desconectarse de él; de ahí que Laura Boella (2010) sostenga que el de Arendt es un pensamiento del acontecimiento que repara al mismo tiempo en sí misma y en el mundo.

precaria, que quiere decir “de poca estabilidad o duración” (DRAE, 1ª acepción); decimos esto en el sentido de que su entidad relacional demanda para fructificar el encuentro con/en la *pluralidad*. Los *gestos públicos*, por su parte, hacen referencia a las acciones de la enseñanza que se despliegan en el directo del aula. Se trata de acciones con un marcado carácter escénico y performativo, pues se ramifican en los cuatro existenciales de la experiencia (van Manen, 2003): la *temporalidad*, la *espacialidad*, la *relacionalidad* o *comunalidad* y la *corporeidad*. A diferencia de los *gestos de estudio*, que operan transformaciones en el sujeto que los sostiene (Bárcena, 2020b), los *públicos* están orientados a posibilitar la *aparición* de la otra o del otro (Arendt, 2021). Se trata entonces de *gestos* eminentemente *invitatorios*, encaminados a *dar pie* a que la otra persona se manifieste.



Para el *profesor pasador* hay un gesto más que se encuentra en un espacio liminar entre el *estudio* y el *aula*, y que resulta definitorio de su figura: el de *religar*. Nuevamente adoptaremos una noción *bergaliana* para referirnos a la labor a través de la cual un educador o una educadora trama relaciones de sentido con algo del mundo para acabar *enseñándolo* (mostrándolo) *como cultura* (Meirieu, 2010). El profesor que *da a leer* y que *da a mirar* está justamente desempeñándose bajo el gesto de la *religación*, donando una *biblioteca* y una *filmoteca*, tal y como venimos mostrando a lo largo del artículo.



Conclusiones

Llegados a este punto del artículo queríamos recuperar la escena de la novela de Paul Auster (2019) con la que comenzábamos. Si recordamos, antes de adentrarnos en la particular hipótesis cinematográfica de Katya teníamos conocimiento de las dudas de su abuelo a propósito de la deriva de los acontecimientos. “Necesito unos momentos para reflexionar sobre Katya y las películas, puesto que aún estoy por decidir si es buena o mala cosa” (p. 22). En realidad, al postergar su proyecto de escritura ya había elegido acompañarla en lo que a todas luces parecía un camino de regreso al cine. En términos *vanmanianos*, lo que August está activando es la pregunta por el propósito pedagógico, alumbrando su lugar como adulto *in loco parentis*. Pues bien. Dice van Manen (1998) que la pedagogía no debe buscarse en abstractos sistemas de ideas, sino directamente en el mundo en que vivimos. De ahí que añada que “llevar vidas orientadas pedagógicamente está motivado por nuestro amor o nuestro interés por la gente joven” (p. 48). A August no podrían plantearse esas dudas si no fuese por la responsabilidad que experimenta en el seno de la relación con su nieta. Pero hay un aspecto más en juego que no habríamos de pasar por alto.

Aquello que parece estar resintonizando a Katya con el mundo son las películas y su relación con ellas como *algo del mundo*; una relación que no expresa ni una pulsión solipsista de la joven, ni tampoco una donación castradora del abuelo. Aunque nada sabemos de su llegada al cine, sí conocemos el amor que comparten por las cintas y, sobre todo, la inclinación de ambos hacia un juicio estético cada vez más afinado. De acuerdo con esto, no parece casual que August haya dedicado su vida a realizar comentarios de libros, labrándose por el camino un criterio literario; como tampoco lo parece el que Katya se esté preparando para ser montadora, un oficio que la pondrá en la tesitura de trabajar con el material de otros buscando originar algo propio.

A nuestro modo de ver, estas dos consideraciones nos devuelven sobre la perspectiva *arendtiana* de la educación que comentábamos en la introducción, subrayando la interminable búsqueda por conciliar el *amor al mundo* y el *amor a los nuevos*. Bajo esa mirada, aquello que parece revelarnos el comentario pedagógico de la novela es que esa precaria conciliación alumbra un espacio y un tiempo común, el que tejen nieta y abuelo en relación con las películas. En otras palabras, es en esa *relación a tres* donde acontece la trasmisión, la comunización y la renovación del mundo.

En el contexto de nuestra investigación, el hallazgo teórico y empírico de la figura del *profesor pasador* nos ha permitido comprender con más profundidad que la enseñanza tiene que ver con la pregunta por el *lugar* de la persona adulta respecto de la creación de ese *en común*; comprendiendo que se trata de un lugar frágil, que apela tanto a lo propio de la enseñanza (la intercesión) como a las maneras con las que cada educadora o cada educador la subjetiva. Entendiendo, también, que esa intercesión necesita de muy pocas palabras, ya que es a través de la acción como se manifiesta, dejándose ver unas *relaciones decisivas* con algo de la cultura como *testimonio en acto* a través del gesto de religar.

En esas formas actantes del *profesor pasador*, como hemos podido advertir, se inscribe el propósito pedagógico de contribuir a la aparición de la otra o del otro, a quien considera capaz de acción. A esto es a lo que se referirá Jaques Rancière (2022) a propósito de su hipótesis sobre la *igualdad de las inteligencias*. Pero para que la acción sea creadora de novedad, añadirán Bárcena y Mèlich (2014), esta “debe poder ser objeto de un aprendizaje y, por tanto, de una cierta imitación” (p. 80); aclarando que no se trata de una repetición mimética sino de la acción (po)ética de *hacer en compañía*. También desde una clara inspiración *arendtiana*, Masschelein y Simons (2014, p. 92) apuntarán que el sentido del oficio educativo pasa por ser posibilitadores de nuevos comienzos; añadiendo al respecto que el verdadero elemento democrático -y político- de la educación se sitúa en la doble experiencia de (i) acercarse al mundo como bien común y de (ii) reconocerse capaces de empezar.

De una manera particular, en nuestra investigación nos hemos aproximado a la figura del *profesor pasador* en el marco de la formación de posgrado de profesionales de la educación. Al estar refiriéndonos a un profesor universitario en ese contexto, aquello que parece estar en juego es una particular concreción de las ideas anteriormente expresadas: cómo acompañar el re-inicio en el oficio, sosteniendo ciertas mediaciones que hagan posible el acercamiento a algo del mundo (la

materia de estudio), al tiempo que creando ciertas condiciones para experimentar esa capacidad de empezar.

Puede entonces que el *profesor pasador* sea una figura intempestiva o inactual, si por inactual entendemos aquello que decía Jorge Larrosa casi al final de *El profesor artesano* (2020, p. 384): “lo que no está ni detrás ni delante sino en medio, agujerando algunas de las certezas megalómanas del presente”. Puede que ese *estar en medio* tenga que ver con la inacabable labor de labrarse un *lugar* entre el pasado y el futuro. Y puede que cuando ese *lugar* se inscribe en la formación de educadoras y educadores, lo que esté en juego no sea otra cosa que la transmisión, la herencia y la renovación del oficio educativo.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “Estudio fenomenológico sobre rituales y gestos de la enseñanza: de la formación inicial del profesorado a las aulas de enseñanzas medias” (Rfa. B3-2023/29). Proyecto financiado bajo la *Modalidad B3: Ayudas para el fomento de proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Arquitectura y Bellas Artes*, dentro del *II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica* de la Universidad de Málaga.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Este estudio se ha guiado por los principios éticos de la investigación cualitativa, entendida como un proceso relacional con las personas participantes. Se ha garantizado el anonimato, una implicación libre e informada, así como una interpretación respetuosa de los datos. Por su parte, queremos indicar que el uso de IA se ha limitado a tareas puntuales de traducción, sin intervenir en el desarrollo conceptual ni argumentativo del trabajo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Por su parte, los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio, en la recopilación, análisis o interpretación de datos, en la redacción del manuscrito ni en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Quienes firmamos este artículo hemos participado equitativamente tanto en su escritura como en el diseño y el desarrollo de la investigación presentada.

Referencias

- Aldridge, D. (2019). Education's Love Triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 531-546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Arendt, H. (2021). *La condición humana*. Paidós.
- Auster, P. (2019). *Un hombre en la oscuridad*. Seix Barral.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73–108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41–67. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20411>

- Bárcena, F. (2020a). El profesor en el estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 193-199. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.961>
- Bárcena, F. (2020b). Meditación sobre una vida estudiosa. En F. Bárcena, M. Valerio y J. Larrosa (Orgs.), *Elogio del estudio* (pp. 25-68). Miño y Dávila.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Miño y Dávila.
- Benasayag, A. (2017/2). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital do LAV*, 10, 56-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337052479005>
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Biesta, G. (2022). Por qué la forma de la enseñanza importa: Una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E. & Aldridge, D. (2019). Why educational re-search should not just solve problems but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Boella, L. (2010). *Pensar con el corazón. Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein y María Zambrano*. Narcea.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 61-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3) (2013), 125-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- García Montero, L. (2022). *Prometeo*. Alfaguara.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in art education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Laertes.
- Lledó, E. y Cruz, M. (2015). *Pensar es conversar*. RBA.
- Masschelein, J. (2006). Pongámonos en marchar. En J. Masschelein y M. Simons (eds.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 21-30). Laertes.
- Masschelein, J. y Simons, M. (eds.) (2006). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Laertes.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. SAGE.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel.

- Molina D., Blanco, N. y García, S. (2013). El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, (38) 2, 265-276.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117127493002>
- Montoya, M.^a M. (2008). *Enseñar, una experiencia amorosa*. Sabina editorial.
- Nussbaum, M. C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, (11), 42-80.
<https://doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.254>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2022). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo*. Anagrama.
- Sánchez-Fernández, A. S. (2023). *Educación artística y transformación de una comunidad de aprendizaje: estudio de un caso*. [Tesis Doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/30775>
- Sánchez-Rojo, A. (2020). Filosofía, cine y educación. *Making of*, 156-157, 6-7.
<http://www.centrocp.com/making-of-no-156-157-especial-filosofia-cine-y-educacion/>
- Sierra, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo de experiencias masculinas de fracaso escolar* [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sierra, J. E., Sánchez-Fernández, A. S. y Millán, N. (2025). Dar a mirar. A propósito de enseñar con las películas. En G. Luque y R. Fernández (Eds.), *Diálogos entre cine y filosofía* (pp. 139-161). UCO Press.
- Thoilliez, B., & Wortmann, K. (2024). Education rejected and intergenerational failures. *Educational Philosophy and Theory*, 56(11), 1088-1100.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2353659>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEABOOKS.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Zambrano, M. y Gómez Cambres, G. (2000). *La vocación de maestro; La aurora de la razón poética*. Ágora.