

**CARTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN. A PROPÓSITO DE ESTUDIAR  
EDUCACIÓN HOY****LETTER TO EDUCATION STUDENTS. ABOUT STUDYING EDUCATION TODAY**

José Eduardo Sierra Nieto

*Ester Caparrós Martín*

*Universidad de Málaga*

Fecha de recepción y de aceptación: 19 de noviembre de 2021, 2 de diciembre de 2021

**Resumen:** En vista de los ataques que la pedagogía sufre desde algunos frentes que se autoproclaman portadores de una verdad educativa lejos de toda sospecha, el artículo propone una visión sosegada y reflexiva sobre lo que supone “estudiar educación”. Para ello, los autores recuperan el género epistolar, un registro narrativo en peligro de extinción, para dirigirse a futuros estudiantes de educación, respecto de distintos asuntos como, por ejemplo, sus expectativas sobre la formación inicial o la necesaria complementariedad entre recursos didácticos y fundamentos teóricos.

**Palabras clave:** formación inicial del profesorado; pedagogía; criterio profesional; teoría

**Abstract:** In view of attacks on pedagogy by some authors who proclaim themselves to be the bearers of educational truth far from suspicion, we consider it important to highlight, this article proposes a calm and reflective view on what it means to “study education”. For this purpose, the authors recover the epistolary genre - a narrative register in danger of extinction-, to address future education students on a variety of issues such as, for example, their expectations of initial training or the necessary complementarity between didactic resources and theoretical foundations.

**Keywords:** teacher education; pedagogy; professional criteria; theory

## 1. INTRODUCCIÓN

Que la pedagogía esté en el ojo del huracán no es nada nuevo; aunque quizá sí que lo sea el torrente de improperios y ataques varios que, desde la tribuna de las redes sociales -y otros canales-, se lanza sobre ella en la actualidad. “Un compendio de prejuicios y soluciones fáciles a asuntos que no lo son en absoluto”, como ha escrito Víctor Bermúdez (13 de marzo de 2019). Discursos tendentes por lo general a enjuiciarla sin considerar sus bases teóricas, sin tener en cuenta las naturales tensiones epistemológicas en su seno (como ocurre con cualquier otro ámbito de conocimiento) así como obviando tanto su carácter moralmente complejo como las cambiantes condiciones sociológicas.

En el interior de ese embarrado terreno discursivo, nuestra intención en este artículo no es la de adoptar una postura entre los dos supuestos bandos: la *nueva pedagogía* y la *pedagogía tradicional*. Una cosa es bregar en Twitter y otra creernos a *pies juntillas* que la situación se reduce a esas dos posturas, y que los términos están meridianamente claros<sup>1</sup>.

También nos preocupa que en el discurso social la pedagogía se parezca a aquel *cajón de sastre* en el que tienen cabida -en una ramplona igualdad de condiciones de exposición-, las últimas novedades en *autoayuda*, la ocurrencia política de turno, el esmerado trabajo de un equipo docente, las aportaciones *virales* de algún gurú educativo o un sesudo texto académico. De tal manera que cuando se habla de pedagogía se hace desde una idea superficial y por lo general imprecisa.

Como profesores de la *Facultad de Educación*, nos interesa detenernos en el impacto que esos discursos puedan tener en la construcción de representaciones mentales y creencias sobre nuestro campo. Es nuestra responsabilidad, así lo entendemos, acoger a estudiantes que se inician en un campo de conocimiento plural y complejo (Caparrós y Sierra, 2019); estudiantes que se preparan para una profesión igualmente compleja. Y esa responsabilidad, en relación con el *discurso antipedagógico*, nos aconseja incorporar a la conversación elementos que nos ayuden a pensar con seriedad, rigor y profundidad lo que es propio de la educación; rescatando su carácter moral y teóricamente informado, así como la complejidad de su sentido y la complementariedad de propósitos que la atraviesan<sup>2</sup>.

En otras palabras, queremos señalar que aquello que los antipedagogos llaman pedagogía resulta a menudo un asunto desfigurado, un trasunto de lo que como materia viene constituyendo hace siglos y de lo que representa como cuerpo de conocimientos que han de nutrir y orientar el criterio profesional. De ahí que no nos interese dedicar ni una línea más a construir una posición atrincherada frente a quienes buscan su cuota de protagonismo, sino practicar otra suerte de escritura.

## 2. CON-VERSAR LA PEDAGOGÍA

Desde otra colocación, y con una vocación bien distinta, sí que nos interesa entablar una conversación en diferido con estudiantes de educación. De ahí que, inspirados por la magnífica obra del pedagogo francés Philippe Meirieu (2005) “Carta a un joven profesor”, nos hayamos propuesto recuperar el género epistolar componiendo una carta abierta a estudiantes de educación. A eso dedicaremos las páginas que siguen.

En el origen de esta carta está el hecho de que, desde hace algunos años, observamos que las y los estudiantes de educación, ya en los primeros cursos, participan de ese discurso polarizado que señalábamos al inicio. En sus aportaciones a las conversaciones en clase y, sobre todo, en muchos de sus trabajos,

1 Hay numerosos hilos de Twitter y un buen número de entradas de *blog* en las que se recoge precisamente, la falaz distinción entre, en jerga tuitera, “profesaurios” vs. “teacher prizes”. Léase, por ejemplo, Martí (5 de julio de 2021) o Bermúdez (23 de julio de 2021).

2 En este sentido, Biesta (2014) diferencia entre tres dominios educativos que se conectan como un *diagrama de Venn*: socialización, cualificación y subjetivación. Pérez Gómez (1998) habla en un sentido parecido de función socializadora, instructiva y educativa.

es habitual que tiendan a contraponer “la escuela de antes y la de ahora”, o que hablen de una “enseñanza transmisiva” *versus* una “enseñanza innovadora”. Como si fuera posible trazar una línea que marcara, tan claramente, el antes y el después, de tal forma que a todo pasado le correspondiera la más severa de las críticas.

Interpretamos estas formas de pensar y de colocarse ante lo educativo como consecuencia de, al menos, dos tendencias contemporáneas: por un lado, la preponderancia de una ideología de la innovación más próxima a la mercantilización de la educación que a la mejora de la escuela (Sierra *et al*, 2019); por otro, se trata de formas de pensar y de colocarse relacionadas con el mandato de la autosuficiencia, que los lleva a pensar que el mundo empieza con ellos, parapetándose ante la trasmisión cultural (Bellamy, 2018) e, incluso, negando el lugar de influencia del educador (Sierra, 2020). Una posición esta última que nos invita reconocer cierta “arrogancia juvenil” (por otra parte, tan propia de la edad) emparentada con la también en boga “cultura de la cancelación” (Laborde, 12 de octubre de 2021)<sup>3</sup>.

Del otro lado de las fuerzas en tensión, los citados discursos antipedagógicos alimentan las suspicacias entre las y los futuros profesionales de la educación (especialmente entre quienes se forman para las enseñanzas medias), contribuyendo a que se cristalicen creencias que trivializan la innovación didáctica; que enjuician a las nuevas generaciones y que ponen en tela de juicio algunas de las opciones pedagógicas que se esfuerzan por dar la vuelta a modelos de enseñanza transmisivos. Y aunque esta es una caracterización sucinta de los vectores que atraviesan el mundo educativo, creemos que nos puede ayudar a esbozar el escenario al que nos estamos refiriendo<sup>4</sup>.

\*\*\*

Esta carta, de algún modo, busca *hacer las presentaciones*: interceder entre las nuevas generaciones de educadoras y educadores, y un mundo que ya existe -en una clara inspiración *arendtiana*- al que se suben en marcha. Un mundo que *no empieza con ellos*, sino que dispone de un legado pedagógico que debe nutrir su criterio profesional (Alonso y Gil, 2020).

Tampoco es que esas presentaciones pretendan ser una *postura inaugural*; es decir, hay en la dirección y el sentido de la universidad la suficiente complejidad como para no cerrarnos ni a una posición oficialista ni a una personalista. Son, por tanto, unas presentaciones humildes que combinan lo oficial de un ritual de paso, con la naturalidad del encuentro, como una invitación a seguir pensando juntos acerca de qué es educación, en el seno de una comunidad plural.

Esta carta tampoco tiene un afán completista. Su propósito no es cubrir un listado de asuntos que tener en mente, como tampoco se trata ni de un decálogo de buenas prácticas ni de una enumeración de advertencias. Es solo una carta abierta que busca poner sobre el papel (sobre la pantalla) algunas de las tensiones que reconocemos y mucho del sentido que para nosotros tiene ser profesor y profesora de educación. Algo que vivimos con gran responsabilidad, y que encarnamos sosteniendo una forma pedagógica concreta de ser y estar en la Universidad, tal y como hemos recogido en otros trabajos (Caparrós, Quiles y

3 Hacemos aquí un paralelismo de trazo grueso entre la llamada “cultura de la cancelación” y lo que reconocemos como una disposición subjetiva a desconsiderar -cuando no censurar- ciertas formas culturales que forman parte del legado heredado. En muchas de las noticias que se pueden consultar por la red, aparecen referencias a creadores y creadoras culturales que, por distintas razones, padecen una campaña de cancelación que las lleva, incluso, a perder contratos o a verse condenados al ostracismo. Aunque no entraremos aquí a analizar caso por caso, sí que nos parece interesante plantear ese paralelismo en relación con lo que nos ocupa: la tendencia de muchos jóvenes estudiantes a depreciar y despreciar formas heredadas de pensar y hacer educación, como consecuencia de pertenecer a un supuesto pasado superado.

4 En este mismo número de la revista *Crónica*, se pueden consultar los trabajos de Fernández-Navas y de Rivas, a propósito del citado escenario.

Arbiol, 2020):

La universidad es nuestro espacio habitual de trabajo, donde nos movemos, pero también donde nos conmovemos. [...] La universidad es para nosotras un lugar de pensamiento, donde estudiar y dar a estudiar (Bárcena, 2020); un lugar donde lo político reside más allá del “hacer por el deber” -a veces concretado en un “hacer por hacer”-. Se trata de un espacio de recreación de la cultura y el conocimiento en el que tener la posibilidad de deliberar acerca de lo que vivimos y cómo lo vivimos. Donde tratamos de despertar el deseo por el saber y cultivar relaciones fructíferas que tengan en cuenta la subjetividad, pero sin perder de vista la comunidad (Caparrós y Sierra, 2019); relaciones en el que tan importante es lo que cada sujeto en sí elabora singularmente, como lo que es capaz de poner en relación con otras y otros. Un lugar donde creamos ciertos modos de pensar y sentir el oficio docente, formando a futuros profesionales de la educación; unos modos de pensar que tratan de posibilitar a nuestras y nuestros estudiantes vivir la formación como trans-formación de sí, abriendo nuevos caminos desde los que pensar con el propósito de ir más allá de las prácticas que encorsetan el conocimiento profesional como mera técnica (Sierra y Caparrós, 2018). (p. 32)

Habitamos así la universidad como un *lugar* y no como un mero *espacio*, en el que recrear cierta cultura pedagógica, como una tarea de mediación con los saberes constituidos. Por eso, porque la mediación implica acercarnos a las tradiciones y abrirnos a la posibilidad de generar caminos propios, no queremos que esta carta sea considerada un sermón sino una *práctica de acogida*.

Aquí va la carta.

### 3. CARTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

Querida estudiante, querido estudiante de educación:

Queremos daros la bienvenida a una comunidad, la educativa, que tiene también en la universidad un *lugar*. Más aún cuando, pensemos, iniciáis vuestra formación en un campo, el educativo, que os debe devolver en cierto modo a la casilla de salida: la escuela o aquel contexto en que la educación encuentra también su *lugar*.

La historia de nuestro oficio no empieza con vosotros, como tampoco lo hace con quienes escribimos. Es una historia larga, jalonada de episodios que han sido transmitidos u olvidados, en relación con los cuales toca ponerse a pensar, a estudiar.

En cuanto que inicio, vuestros comienzos en la educación con vistas a su ejercicio como educadoras y educadores (permitidnos que utilicemos esa forma, lo suficientemente aglutinadora para concernir a distintas profesiones educativas), constituyen una *promesa*, en el sentido en que esa palabra significa “augurio, indicio o señal que hace esperar algún bien” (DRAE, 3ª acepción). Esperamos, entonces, que el paso por las *Facultades de Educación* resulte provechoso para vuestro crecimiento profesional, nutrido de escritos y palabras que contribuyan a vuestro (re)posicionamiento pedagógico.

\*\*\*

Habéis elegido estos estudios por diversas razones, algunas en apariencia más elevadas, otras puede que más mundanas. De entre esas razones, algunas tendrán que ver con eso que llamamos vocación -con las complicaciones que esa palabra trae, aunque también con algo de su verdad-; otras estarán relacionadas con una historia familiar de dedicación a la enseñanza, que os acunó toda la vida y que, de algún modo, os prefijó un camino que ahora tenéis que conquistar. Puede que la mayoría de las veces sea la eventualidad lo que os ha traído aquí; una eventualidad que también es parte de la vida, por lo que el desafío es hacer

algo propio con lo que se os ponga por delante.

En todo caso aquí estáis, con muchas “horas de clase”, con una historia escolar a vuestras espaldas -los años acumulados como estudiantes, casi desde vuestra más tierna infancia- que constituyen un terreno que habréis de labrar y cultivar, pues por sí solo no es más que materia prima que necesita ser trabajada laboriosamente. Quizá esta sea una de las complicaciones de nuestro trabajo, encargarnos de lidiar con un territorio de experiencias comunes a la mayoría, tratando de habitarlo con un criterio que no es precisamente el de esa mayoría.

Imaginamos también que llegáis a la Facultad con un saco de expectativas y preguntas. ¿Qué me encontraré y con quién me encontraré? ¿Cómo se enseñará y cómo se aprenderá? ¿Qué clase de conocimientos son los que habré de adquirir para llegar a ser profesional de la educación?

Por ahora, te animamos a que pongas en suspenso esas expectativas, pues te diremos que la Facultad no es un mero centro de capacitación profesional sino un lugar en el que se estudia educación (Larrosa y Rechia, 2018). Marina Garcés (2016) ha reflexionado sobre esto mismo, señalando lo que sigue:

Alguien puede pensar que la educación no se puede situar entre las actividades que tienen su fin en sí mismas. Que la educación, especialmente la universitaria, está en continuidad con el mercado laboral y que, por tanto, debe funcionar con esquemas de valor similares. Ante esto, únicamente puedo decir que sólo quien haya aprendido a distinguir lo que tiene valor por sí mismo y lo que lo tiene en función de otra cosa puede relacionarse libremente con el mercado y con la sociedad. Es el núcleo de toda educación. El resto es esclavitud con título universitario. (p. 50)

Esta no es una afirmación fácil de encajar, pues lo que el sentido común dicta es que estudiar alguna carrera de educación tiene que ver con aprender a desempeñarse como educador, como maestro, como pedagogo. ¡Claro que la titulación podrá habilitarte para optar a un puesto de trabajo! Sin embargo, formarse como educador, como maestro, como pedagogo, es algo más que atravesar un itinerario formativo y adquirir una serie de competencias profesionales. Y es que la nuestra no es una ocupación como otras, sino que forma parte de ese universo de profesiones del cuidado o de lo humano. Profesiones que a veces cuesta llamar así, no porque carezcan de rigor y fundamentos, sino porque en su corazón está una dedicación al desarrollo del otro, de la otra, que nos compromete de un modo particular.

Convendría por tanto entender, ya desde los comienzos, que aquellos conocimientos más técnicos, relacionados con el diseño de propuestas didácticas, han de ser pensados en relación con el universo de *propósitos* que persiguen. Y decimos *propósitos* y no objetivos, primero porque los *propósitos* conectan los medios y los fines de una manera ética, apelando al desarrollo no solo cognitivo de la persona sino al hecho mismo de vivir experiencias de formación que nos comprometen enteramente. Y segundo porque -pronto lo descubriréis- la precisión conceptual, el escrutinio de las palabras y su estudio desde una perspectiva histórica (situándolas en tradiciones y épocas donde los conceptos adquieren densidad, se discuten, se resignifican), es también algo propio de nuestro campo (Carr, 1996; Esteve, 2010). No podemos dar entonces por sentado que las palabras significan lo mismo dentro que fuera de nuestras clases, dentro que fuera de cada una de las materias que estudiaréis. Un buen educador, una buena educadora, sabrá interrogar los términos y las teorías para esclarecer desde qué posiciones epistemológicas se habla y se actúa, en el camino por ir dando forma a un saber profesional propio.

\*\*\*

Volviendo a la idea de revisar vuestras expectativas acerca de qué es la Universidad y qué esperáis encontrar en las Facultades de Educación, queremos haceros llegar las palabras de Emilio Lledó (en Lledó y Cruz, 2015) en las que el filósofo medita precisamente acerca del sentido de la institución universitaria. Y dice:

Es necesario que exista en la vida universitaria libertad intelectual, pasión, deseo de aprender, de

meterse en esos temas que constituyen la enseñanza universitaria y que no tienen que ver con pensar en qué van a trabajar o cuánto van a ganar los estudiantes en cuanto terminen la carrera. Ya se ganarán la vida cuando terminen, claro que sí, pero la posibilidad de estar en la universidad, en una universidad que te haga pensar, que tenga buenos profesores que se entusiasmen también por lo que enseñan, es totalmente contraria a la idea castradora, corrosiva, aniquiladora, de que van a la universidad para ganarse la vida. La universidad ha de fecundar, fomentar la reflexión y el pensamiento sobre la filosofía, la historia, la ciencia, la literatura o lo que sea, pero ha de enseñar a pensar a sus alumnos, porque lo verdaderamente terrible es la ignorancia. (p. 159)

La cita en su conjunto refleja una visión de la vida universitaria como apertura a saberes complejos, al intercambio de ideas, al escrutinio crítico de las propias posiciones sobre aquellos temas que se abordan en las clases... Y esta es una acotación importante porque para educar, para desempeñar el oficio para el que te preparas, no es suficiente -como decíamos más atrás- con atesorar una serie de conocimientos que aplicar mediante una batería de recursos didácticos, sino que hay que aprender a habitar el mundo desde un lugar culturalmente relevante (Stenhouse, 1997). Así, la vida universitaria haría bien en desapegarse de cierta ilusión *capacitadora* y de cierta lógica solucionista, pasando a entender que la nuestra es una profesión eminentemente de mediación (Zambrano, 2005).

Quizá nunca hayáis reparado en ello. Es lógico. Uno elige habitualmente una carrera porque espera que sea la puerta al ejercicio de una profesión; una forma de ganarse la vida, según decía Lledó en su cita<sup>5</sup>. Y aunque las palabras de nuestro autor resulten desafiantes, lo son no porque ninguneen la importancia de desear una vida laboralmente digna, sino porque contradicen el mero sentido común, invitándonos a enriquecerlo; porque abren -y nos abren- a la posibilidad de reconocer la parcialidad de los propios puntos de vista; porque la educación nos introduce en la *pluralidad* -como diría Hannah Arendt-, constatando que lo que yo creo puede ser parcial o, en todo caso, puede verse alimentado por otras visiones, por otras sensibilidades.

Todo esto tiene que ver con lo que la vida universitaria pueda llegar a ser; con lo que transitar por las *Facultades de Educación* pueda significar como vida estudiantil o, dicho de otro modo, lo que pueda suponer ser *estudiantes de educación*.

\*\*\*

Como parte del camino que iniciáis, pronto descubriréis también que los discursos sociales y mediáticos que nos llegan sobre la educación suelen estar mediatizados por intereses no siempre claros. Además, no todos esos discursos comparten el rigor necesario para ser considerados como parte del bagaje a partir del cual pensar y tomar decisiones. Pensemos en ello a propósito de la tensión entre tradición y modernidad.

Sabemos que la idea de la existencia de un *canon* de lecturas (un cuerpo de conocimientos que conviene conocer sí o sí) puede resultar chocante cuando no trasnochada. Esto es así porque una de las características de nuestra sociedad es la recurrente emergencia de textos e informaciones que, a su vez, caducan con mucha rapidez<sup>6</sup>. Por eso os decimos que, si bien los nuevos tiempos traen visiones renovadas, eso no ha de significar automáticamente que el pasado, el legado pedagógico del que antes os hablamos, consti-

5 Conviene recordar entonces que no trabajamos como profesores, sino que somos profesores, como tantas veces hemos escuchado decir a la profesora Nieves Blanco.

6 Como hemos señalado en otro lugar (Sierra y Vila, 2021), se nos ha impuesto -y hemos asumido de un modo bastante dócil- lo que denominamos como "dictadura del quinquenio", para referirnos a la exigencia de citar en nuestros trabajos un porcentaje alto de estudio y ensayos producidos en esa ventana. Nuestra crítica al respecto tiene que ver con que esa exigencia puede resultar falta de sentido, primero porque supone -tristemente- que en algunas revisiones por pares se penalice el hecho de utilizar fuentes que podemos considerar "clásicas"; segundo, porque se prima citar trabajos que no necesariamente tengan por qué ser valiosos, solo por el hecho de responder a ese criterio.

tuya un cuerpo muerto de conocimientos. Los clásicos, dirá nuevamente Lledó (2018), lo son en la medida en que *alimentan inagotablemente, continuas interpretaciones y provocan un diálogo con sus lectores para enriquecer su clausurada y, tantas veces, monótona sociedad* (p. 121). Esta no es una idea sencilla, y poco tiene que ver con estimular un respeto sepulcral por la tradición. Sí que se trata de respetar lo que otras y otros han pensado, dicho, escrito y practicado; y hacerlo porque en el camino nos volvamos más conscientes de que, como ha dicho Massimo Recalcati (2020), “no hay vida humana que sea la base de sí misma” (p. 23). Tampoco en la pedagogía, lo que quiere decir que en el camino por construir un punto de vista propio, la *originalidad* no tiene tanto que ver con el grado de ingenio o de novedad de las ideas sino con el *origen*, esto es, con la fuerza con que las raíces del pensamiento arraigan en el terreno de las tradiciones y se proyectan.

Algo parecido ocurre con la consabida innovación. O, mejor dicho, con la tendencia a veces asfixiante por entender que la buena educación consiste en lanzarse a los brazos de una práctica profesional más preocupada por estar a la última que por pensar mesurada y rigurosamente el sentido y los propósitos de los proyectos que ideamos y de las actividades que planificamos. Este “secuestro” de la educación por parte de una innovación mercantilizada, constituye un verdadero tema candente, y durante tu formación conviene que dediques tiempo a configurar una postura al respecto. Innovar significa, según el DRAE (1ª acepción), *mudar o alterar algo, introduciendo novedades*. Al llevarlo al terreno de la educación, podemos preguntarnos: ¿qué es aquello a alterar y qué novedades son esas que merece la pena introducir? El sentido común nos dice que lo que hemos de alterar es la escuela y la enseñanza, en las que hay que introducir novedades. Sin embargo, las cosas no son tan claras ni tan fáciles como señalar qué habría que cambiar de las escuelas u otros contextos, y cómo habrían de hacerlo los educadores y las educadoras. Esa pregunta encierra otras muchas como, por ejemplo: ¿Por qué habría que cambiar la educación? ¿Para qué cambiarla? ¿Y para quiénes cambiarla? ¿Quiénes la cambian? ¿Qué es cambiar la educación? ¿Cualquier cambio es educativo? ¿Y cómo se cambia? ¿Todo en las instituciones está por cambiar? ¿No habrá algo que merezca la pena mantener? ¿Qué sí que habría que repensar?<sup>7</sup>

Habrà entonces que dedicar tiempo de estudio a conocer y comprender lo que hay tras preguntas como estas. Desvelando que hay diferentes perspectivas ideológicas y científicas que apuestan por responderlas desde opciones no siempre claras (ni la mayoría de las veces conciliables entre sí). Entendiendo también que una cosa es tratar de darles respuesta atendiendo a un criterio burocrático, y otra bien distinta tratar de hacerlo desde una mirada pedagógica, atenta a la experiencia educativa (Coscollá, 2016).

En torno a la discusión de la innovación y de la mejora de la escuela, puede que os hayan llegado también ecos de un discurso antipedagógico que se proclama, muchas veces, como defensor de ciertas bases de la educación y que recela de los nuevos aires, defenestrando buena parte de las aportaciones de la pedagogía. Un asunto espinoso, que por un lado tiene que ver con cierto descontento respecto de algunas derivas que la educación pueda estar tomando, pero que por otro podemos relacionar, a poco que lo pensemos, con posiciones que obvian cuestiones centrales de la educación; fundamentalmente, las que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Os hemos mencionado ya la importancia de formarse un criterio profesional serio, exigente, riguroso, aunque también, añadiremos, éticamente comprometido. Pues la educación pierde su razón de ser si queda atrapada en las redes de una exigencia cargada de presuposiciones, pero vaciada de compromiso con la igualdad. Este, como otros de los asuntos que os hemos señalado, no tiene una respuesta sencilla. No se trata de cuestiones que merezcan una toma de postura apresurada, como no se trata de elegir una bandera que ondear. En otras palabras, diríamos que la cosa no va de elegir entre el amor a los estudiantes y el amor

<sup>7</sup> Estas mismas preguntas, u otras muy similares, podríamos hacérnoslas para otras profesiones educativas y para otros contextos.

al conocimiento, como bien nos ha contado Philippe Meirieu (2005), sino con asumir responsablemente vuestro lugar como educadoras y educadores; dedicándoos al estudio y cultivándoos tanto en aquellos conocimientos disciplinares que constituyen la materia prima de vuestra labor, como en aquellos otros que han de daros claves de comprensión y de acción.

\*\*\*

Esta carta podría extenderse abordando mil y un asuntos, sin embargo, creemos que va llegando el momento de ponerle fin. Toca dejar de aprender para encontrarnos en las clases.

Sed bienvenidos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, T. y Gil, F. (2020). “La condición narrativa de la identidad docente”. En E. Vila e I. Grana (Coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 35-50). Octaedro
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bermúdez, V. (23 de julio de 2021). Izquierdas e innovación educativa. *El Periódico de Extremadura*. URL: <https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2021/06/23/izquierdas-innovacion-educativa-54146557.html>
- Bermúdez, V. (13 de marzo de 2019). Pedagogos que odian la pedagogía. *El Periódico de Extremadura*. URL: <https://www.elperiodicoextremadura.com/opinion/2019/03/13/pedagogos-odian-pedagogia-44051172.html>
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>
- Carr, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación*. Morata.
- Coscollá, I. (2016). ¿Quién es el sistema educativo? *Cuadernos de pedagogía*, 471.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar, un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.
- Laborde, A. (12 de octubre de 2021). Apartado un profesor por mostrar en clase el Otelo del actor blanco Laurence Olivier en EE UU. EL PAÍS. URL: <https://elpais.com/cultura/2021-10-12/apartado-un-profesor-por-mostrar-en-clase-el-otelo-del-actor-blanco-laurence-olivier-en-ee-uu.html>
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. NOVEDUC.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Taurus.
- Lledó, E. y Cruz, M. (2015). *Pensar es conversar*. RBA.
- Martí, J. (5 de julio de 2021). Ser profesaurio en la escuela del siglo XXI. *XarxaTIC*. URL: <https://xarxatic.com/ser-profesaurio-en-la-escuela-del-siglo-xxi/>
- Meirieu, Ph. (2005). *Carta a un joven profesor*. Graó.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado*. Anagrama.
- Sierra Nieto, J. E., & Vila Merino, E. S. (2021). Repensando la relación con la teoría a propósito de la obra de Paulo Freire. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 1–5. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.001>
- Sierra, J. E. (2020). Enseñar a pensar en las posibilidades. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 175-179. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.9901>
- Sierra, J. E.; Fernández, M.; Caparrós, E. y Alcaraz, N. (2019). “¿A qué llamamos innovación educativa? 5 ideas clave para la formación inicial del profesorado”. En J. Gómez-Galán; Mª P. Cáceres-Reche y E. Delgado-Algarra (Eds.). *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria* (pp. 125-144). Octaedro.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. MCEP.
- Zambrano, Mª. (2005). *La vocación de maestro. La aurora de la razón poética*. Ágora.