

ACTAS DEL III CONGRESO INTERNACIONAL PENSAR LA EDUCACIÓN

2026



CONGRESO
INTERNACIONAL
PENSAR LA
EDUCACIÓN

SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA



QUINTAS HIJÓS, Alejandro (Coordinador)

SIERRA SÁNCHEZ, Verónica

PUEBLA GUEDEA, Marta (Coordinadora)

BESTUÉ LAGUNA, Marta

ACTAS del III Congreso Internacional Pensar la Educación [Recurso Digital]

Zaragoza: Universidad de Zaragoza: Servicio de publicaciones, 2026.

ISBN: 979-13-88046-31-5

1. Prólogo 2. Comunicaciones 3. Mesas redondas 4. Conferencias



Servicio de Publicaciones
Universidad Zaragoza

PRÓLOGO

Alejandro Quintas Hijós

La experiencia es una acumulación ordenada de casos particulares que confiere cierta familiaridad práctica con el mundo. Eso consideraba Aristóteles. Un Congreso permite, precisamente, compartir las experiencias construidas por cada persona, en un momento y espacio comunes. Justamente ese filósofo compartía su pensar de forma *congresada*, esto es, junto a otros pensadores, a los que llamaron posteriormente *peripatéticos*, porque compartían sus reflexiones mientras caminaban juntos. Un congreso presencial podría ser, salvando las distancias y los años, algo similar.

Un congreso presencial implica, claro, la presencia. Investigar exige leer, medir, comparar, dudar, escribir y revisar; pero también requiere encontrarse con otras personas, escuchar argumentos que no se habían previsto, formular preguntas incómodas y aceptar que una idea propia puede quedar corregida —o incluso abandonada— después de una conversación bien sostenida. La palabra *congreso* procede del latín *congressus*: encuentro, reunión, aproximación recíproca. Esta acepción conserva algo que conviene recordar. El III Congreso Internacional Pensar la Educación se ha celebrado en Huesca los días 8 y 9 de mayo de 2026 con esa voluntad. Una universidad pública debe irradiar pensamiento, formación y cultura científica hacia el territorio en el que se encuentra. Huesca ofrece una escala adecuada para detenerse, conversar y evitar que el encuentro académico quede reducido a una concatenación apresurada de exposiciones. Durante dos jornadas, la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y el Palacio de Villahermosa acogieron una comunidad bastante amplia de investigadores, docentes, estudiantes, profesionales y entidades sociales interesadas en pensar la educación con cierto detenimiento. Lo bueno de un congreso con varias ediciones es que permite aunar caras conocidas con caras desconocidas; y el que haya de ambas es muy oportuno. Ello se debe, en parte, a que la sociabilidad no es una propiedad coligativa, como aquella que sí tienen las disoluciones que solo dependen de la concentración y cantidad de partículas; es una propiedad relacional, de red.

Pensar la educación exige una mirada concreta. La educación no es una realidad simple, delimitable desde una única disciplina ni reductible a una sola metodología de estudio. En ella se aunan la didáctica, la psicología, la sociología, la filosofía, la historia, la tecnología, la política, la salud, la cultura y las artes. Acaecen también las biografías particulares de quienes enseñan y aprenden. Toda investigación educativa trabaja, de una manera u otra, con vidas humanas en formación. Por eso conviene evitar dos tentaciones simétricas: la grandilocuencia de quien atribuye a la educación una capacidad ilimitada para resolver cualquier problema social y el escepticismo rutinario de quien la considera una actividad menor, condenada a la repetición de lugares comunes. Entre ambos extremos, mentando de nuevo a Aristóteles, existe una tarea mucho más exigente: mejorar la enseñanza mediante conocimiento riguroso, criterio profesional y responsabilidad pública.

Esta tercera edición ha reunido a 125 congresistas y cerca de un centenar de comunicaciones académicas, con presencia de participantes procedentes de España, Italia, Portugal y República Dominicana. Algunas contribuciones extienden además su mirada hacia contextos como México o Nicaragua. El volumen de trabajos importa, pero su diversidad resulta todavía más significativa. En las distintas sesiones se han abordado la formación docente, la evaluación, la orientación universitaria, la inteligencia artificial y la educación posdigital, la inclusión y los apoyos educativos, la discapacidad intelectual, la salud mental, la convivencia digital, la literatura, la música, el patrimonio, la historia de la educación, la fenomenología, la hermenéutica, la educación sexual, la multiculturalidad, el aprendizaje-servicio o la ciudadanía. Esta enumeración podría ampliarse.

La inteligencia artificial atraviesa varias contribuciones. Era inevitable que así ocurriera. Las tecnologías generativas han entrado con rapidez en la vida universitaria, en las aulas, en los procesos de escritura —es decir, de no-escritura— y en los hábitos cotidianos de acceso a la información. Ante esta transformación caben respuestas simplificadoras: la fascinación acrítica y el rechazo instintivo. Ninguna de las dos resulta suficiente. La cuestión educativa comienza cuando se pregunta qué tipo de relación queremos establecer

con estas tecnologías —que se suelen llamar *affordances*—, qué aprendizajes facilitan, qué hábitos debilitan, qué sesgos reproducen, qué formas de dependencia pueden generar y qué capacidades humanas conviene preservar. Una tecnología puede ahorrar tiempo y, simultáneamente, empobrecer un proceso de pensamiento. Puede ampliar el acceso a determinados recursos y, al mismo tiempo, introducir nuevas desigualdades. Puede asistir a un docente, pero no sustituir su juicio pedagógico. Pensar la educación en una cultura tecnificada consiste precisamente en resistirse a las respuestas automáticas, de las cuales varios postmarxistas ya avisaron durante el siglo XX.

La conferencia internacional de Alessandra Carenzio, profesora de Didáctica General en la Università Cattolica del Sacro Cuore y vinculada al centro CREMIT de investigación en educación mediática, se situó en este terreno. Bajo el título *Black Mirror: Post-digital education and relationships in the age of screen-mediated experience*, propuso una lectura de la condición posdigital mediante una serie que ha conseguido convertir algunas inquietudes contemporáneas en narraciones reconocibles. El mundo posdigital no es un mundo posterior a la tecnología. Es un mundo en el que la tecnología se integra de tal manera en la experiencia ordinaria que comienza a pasar inadvertida. Las pantallas, los datos, las plataformas y los dispositivos dejan de percibirse como instrumentos externos y pasan a mediar nuestras relaciones, nuestros hábitos y nuestra forma de comprender el entorno. *Black Mirror* interesa porque no describe un porvenir lejano. Exagera ciertos rasgos del presente hasta hacerlos visibles. La pregunta educativa no consiste entonces en decidir si la tecnología debe existir, sino en aprender a convivir con ella de una forma consciente, crítica y humana.

Patricia Heredia, abordó otra vertiente de esta cuestión en su conferencia *Comprender la tecnología avanzada: educación y divulgación*. Ingeniera de Telecomunicaciones, divulgadora y fundadora de MiniVinci —laboratorio educativo y tecnológico oscense—, Heredia partió de una premisa: la tecnología avanza con mayor rapidez que nuestra comprensión de sus fundamentos. La inteligencia artificial, la robótica o la programación forman parte del horizonte cultural de niños y adolescentes, aunque con frecuencia se presentan como realidades opacas, rodeadas de una terminología que excluye a quienes carecen de formación especializada. Enseñar tecnología exige hacer comprensible lo complejo sin trivializarlo. Su experiencia en proyectos como ValPat STEAM muestra que la divulgación científica puede aproximar la electrónica y la programación a la infancia mediante actividades accesibles, lúdicas y cognitivamente fecundas. La vocación científica necesita oportunidades tempranas, referentes y espacios de experimentación. También necesita que las niñas puedan reconocerse dentro de un ámbito históricamente masculinizado.

La conferencia de Patricia Navas Macho introdujo una tercera cuestión que atravesó el congreso: la dignidad de las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo. Profesora titular de la Universidad de Salamanca y subdirectora del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Navas presentó la conferencia Calidad de vida de las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo: conquistas y retos desde un paradigma de derechos. Han transcurrido dos décadas desde la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este tiempo se han producido avances legislativos, sociales y profesionales considerables. Sin embargo, una proclamación normativa no garantiza por sí misma una vida digna. La inclusión se verifica en las oportunidades reales que una persona encuentra para vivir en comunidad, decidir sobre su propia trayectoria, recibir los apoyos necesarios y participar en condiciones de ciudadanía. La autonomía no puede confundirse con el abandono. Los apoyos adecuados amplían posibilidades de vida, reducen dependencias innecesarias y permiten que cada persona desarrolle un proyecto biográfico significativo.

Esta reflexión guarda una relación especial con la presencia de Fundación Valentia y la Fundación ATADI en el Congreso. La cooperación entre la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y esta entidad oscense se ha consolidado mediante experiencias de formación situada, aprendizaje-servicio, intervención didáctica e investigación educativa aplicada. Durante el curso 2025-2026, el proyecto *Formación en comunidad: un programa didáctico entre alumnado universitario y personas adultas con discapacidad de*

la *Fundación Valentia* ha permitido que estudiantes de Magisterio y de distintos másteres universitarios trabajen junto con profesionales y participantes de la fundación. Es de especial agradecimiento la implicación de Valentia en el Congreso, pues sus usuarios fueron quienes compusieron las mesa de recepción de los congresistas, ayudándoles con el registro, la orientación en los espacios, y la resolución de dudas. Y no solo eso; fueron también los responsables de organizar las bolsas del Congreso, dentro de las cuales estaban unas bombas de semillas, con la máxima de que *toda educación verdadera empieza como una semilla*. Gracias a Andrea Oliván, Belén Pérez, Joel Antequera, y todo el equipo de Valentia por su compromiso en este Congreso. Igualmente, ATADI, junto al grupo de innovación Mayéutica, compartió la esencial del proyecto *Aplicación de la enseñanza fundamentada para mejorar contextos socioeducativos*. El congreso prolongó esta lógica de transferencia. La universidad mantiene su sentido público cuando sale de sí misma, coopera con el territorio y acepta que el conocimiento académico debe someterse también a la prueba de la realidad.

Las dos mesas redondas internacionales ampliaron el campo de discusión. La primera formula una pregunta deliberadamente incómoda: ¿es posible aunar la visión de eficacia y la visión cívica y de derechos en la investigación educativa? Cristina Moreno Pinillos, Emiliano Macinai y Eva Jiménez Andújar, bajo la moderación de Daniel García Goncet, abordaron un debate necesario para la ciencia de la educación. Investigar exige estimar resultados, analizar las mal llamadas *evidencias* y discernir qué prácticas producen mejoras verificables. Sin embargo, la educación no se agota en aquello que resulta fácilmente cuantificable. Educar también significa formar ciudadanos, garantizar derechos, reconocer diferencias, transmitir conocimientos valiosos y sostener una determinada idea de justicia. La eficacia importa. Los fines importan todavía más. Carecería de sentido perfeccionar los medios sin someter a examen la orientación que los dirige. Fue de agradecer la gran competencia del profesor Macinai hablando castellano, para comprensión de la mayoría.

La segunda mesa redonda, titulada *Los discursos velados en la investigación educativa: fenomenología y hermenéutica*, reunió a Inmaculada Canales Lacruz, Giorgia Coppola y Ana Corral Abós. Tuve la oportunidad de moderarla personalmente. En ella se discutió una cuestión que toda investigación parte de presupuestos, categorías y modos de mirar que condicionan aquello que puede llegar a preguntarse. La fenomenología y la hermenéutica recuerdan que la experiencia educativa contiene sentidos, silencios, corporalidades, tradiciones y narraciones que no siempre pueden recogerse mediante una medición estandarizada. Una ciencia de la educación rigurosa necesita conocer la pertinencia y los límites de cada método. La pluralidad epistemológica no debe degenerar en relativismo; tampoco conviene convertir una técnica determinada en criterio universal para decidir qué realidades merecen ser estudiadas. Fue una mesa con traducción simultánea en la pantalla, por lo que permitió poner en común investigadores cuya lengua materna era diferente.

El programa incorporó asimismo un taller de mindfulness y compasión para docentes impartido por la Directora del Congreso Marta Puebla Guedea, y María Beltrán Ruiz. Su inclusión respondió a una necesidad cada vez más difícil de ignorar: la educación depende también del estado emocional y corporal de quienes enseñan y quienes aprenden. El bienestar docente requiere espacios de atención, autocuidado, regulación emocional y reflexión compartida. Enseñar supone una relación continuada con otras personas; por ello, el desgaste profesional termina afectando a la calidad de esa relación. Cuidar al docente constituye también una manera indirecta de cuidar la enseñanza.

Estas actas recogen una parte sustancial del trabajo presentado durante el congreso. Sus páginas ofrecen investigaciones empíricas, revisiones, ensayos teóricos, experiencias didácticas y reflexiones surgidas desde diferentes tradiciones académicas. El lector encontrará textos en castellano, italiano, portugués e inglés; encontrará trabajos centrados en la educación infantil y análisis vinculados con la universidad; encontrará investigaciones sobre inteligencia artificial junto con estudios de historia de la educación; encontrará propuestas sobre salud digital, inclusión, lenguaje, literatura, música o evaluación. Responde a

una idea de universidad abierta al diálogo entre disciplinas y atenta a los problemas educativos que comparecen en la realidad cotidiana.

Nada de esto habría sido posible sin una red amplia de personas e instituciones. Conviene agradecer el trabajo de los comités de honor, organización y evaluación científica; la dedicación de quienes moderaron las sesiones; la paciencia de quienes revisaron textos; el compromiso de quienes atendieron acreditaciones, espacios, comunicaciones y cuestiones logísticas; y la generosidad de quienes acudieron a Huesca para compartir su trabajo. La organización del congreso reúne a profesorado y colaboradores de la Universidad de Zaragoza, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, el Instituto Politécnico de Oporto, la Università Cattolica del Sacro Cuore, la Università degli Studi di Firenze, la Università di Palermo, la Università di Verona y la Università di Bologna, junto con otras instituciones académicas y sociales vinculadas a las distintas contribuciones. La dirección y principal logística ha recaído en Marta Puebla, Verónica Sierra, Marta Bestué, y yo mismo.

Debe reconocerse expresamente el respaldo de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, del Departamento de Psicología y Sociología y del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. También el trabajo del Grupo de Innovación Docente Mayéutica, el apoyo del CIFICE, el grupo de investigación del Campus Iberus *Sentido* —Educación con sentido y calidad de vida—, así como la colaboración de la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad. La implicación de Fundación Valentia y ATADI aproxima la reflexión universitaria al tercer sector y a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual. El Ayuntamiento de Huesca y el Gobierno de Aragón contribuyen a que una iniciativa académica de estas características pueda arraigar en el territorio. La colaboración de eBoca facilitó además una parte de la atención material que requiere todo encuentro presencial. En el comité de honor participaron representantes institucionales y sociales de la ciudad y de la provincia: Belén Pérez, Lorena Orduna Pons, Marta Liesa Orús, Javier Zaragoza Casterad y Mónica Martínez Rapún. Requiere también una especial mención la Oficina Universitaria de Atención a la Universidad, dirigida por Fernando Latorre y su equipo, gracias a la cual se apoyó la conferencia de Patricia Navas, así como tuvo presencia durante todo el Congreso.

Desde su configuración inicial, este congreso se orienta mediante una serie de principios éticos. No se trata de una declaración protocolaria añadida al final de una página web. Estos principios delimitan una manera de comprender la investigación y la enseñanza. La ciencia necesita sentido, diálogo, veracidad, rigurosidad y responsabilidad. La utilidad inmediata constituye un criterio insuficiente para decidir qué merece ser investigado. También importan la verdad, el bien, la justicia, la belleza y la felicidad. Investigar implica responder ante la sociedad, emplear con honestidad los métodos elegidos, gestionar con prudencia los recursos recibidos y reconocer los límites de las propias conclusiones.

Pensar la educación significa, en última instancia, resistirse a su banalización. Significa recordar que detrás de cada innovación existe una determinada idea de ser humano; detrás de cada instrumento de evaluación, una manera de comprender el aprendizaje; detrás de cada tecnología, una concepción implícita de la relación entre medios y fines; pero saber esto implica pensar la educación, precisamente. Durante dos jornadas hemos tratado de conversar sobre estas cuestiones desde perspectivas diversas, sin aspirar a clausurarlas. Un congreso científico merece la pena cuando genera conocimiento, pero también cuando deja preguntas mejores que las que había al comienzo. ¿Qué otra finalidad podría justificar que volvamos a reunirnos para pensar la educación?

Desde la configuración inicial del Congreso, y siguiendo las dos ediciones anteriores, se confeccionó y estableció un conjunto de principios éticos que se comparten desde la organización y que han sido avalados por los congresistas al enviar sus propuestas. Estos principios deben guiar siempre el quehacer educativo y científico. A continuación, se exponen dichos principios:

Principios éticos en la investigación científica

1. Sentido: la ciencia debe estar siempre orientada por objetivos y metas racionalmente fundamentados. La mera producción o la repetición en cadena no tiene por qué implicar una consecución de esos fines, así como tampoco el estancamiento teórico o práctico en un área de conocimiento. El sentido del acto científico debe estar constantemente revisado. La utilidad de la ciencia no puede ser el único, ni el mayor, valor a considerar. Las últimas metas se asocian. la verdad, el bien, la belleza, la justicia o la felicidad.
2. Diálogo: el conocimiento humano es dinámico, y requiere de un debate riguroso y fundamentado entre seres racionales. Un congreso, como el presente, pretende dar más oportunidades de diálogo y debate respetuoso y que busque la mejora del conocimiento. La crítica, el debate, y el análisis mutuo debe guiar el camino conjunto del conocimiento.
3. Veracidad: la verdad es uno de los valores que deben guiar la investigación científica, y ello implica integridad y coherencia por parte de los investigadores. En ocasiones, podemos saber qué afirmaciones son falsas, aunque no siempre sepamos cuáles son ciertas.
4. Rigurosidad: los caminos para acercarse a la verdad son múltiples y están bastante estudiados, según la naturaleza de la realidad que se estudie. Ello exige que los investigadores sean totalmente honestos y transparentes con sus procedimientos científicos.
5. Responsabilidad: la sociedad democrática actual ha depositado en la comunidad científica la responsabilidad de crear conocimiento científico válido y riguroso. Los científicos deben estar comprometidos con esa confianza pública que se las ha dado. Ello requiere que el investigador sea responsable con los fines elegidos, los métodos usados, la gestión de la financiación, o la ética de la investigación.

Principios éticos de la educación

1. Sentido: el bien es aquello a lo que todas las cosas tienden, planteó Aristóteles. El estudiante, en tanto que ser humano, busca su mejora; cuando esta búsqueda no pueda hacerla por sí mismo, la función del profesor cobra mayor importancia aún.
2. Oportunidad: esa tendencia al bien no debe ser obstaculizada por razones contextuales, como frecuentemente sucede. Por tanto, todo el alumnado debe tener igualdad de oportunidades para acceder a la educación y recibir un trato justo y sin discriminación por motivos de género, etnia, religión, orientación sexual, posicionamiento epistemológico o pensamiento político, entre otros.
3. Talento: es un deber dar oportunidades y tiempo de desarrollo a todas las capacidades de todo el alumnado.
4. Diversidad: el desarrollo de los talentos de cualquier estudiante implica conocer con rigor y detalle toda la diversidad de alumnado que existe. Es una exigencia de la educación la personalización de la enseñanza, la voluntad docente, la ausencia de prejuicios y el esfuerzo orientado.
5. Profesionalidad: el cuerpo de maestros y profesores es una de las profesiones más relevantes en una sociedad democrática, al mismo nivel que los sanitarios o los jueces. Se debe revalorizar la función docente, comenzando por aumentar la propia calidad profesional. Ejercer con la máxima calidad la profesión docente es uno de los mayores deberes de la sociedad actual.

Huesca, 6 de junio de 2026

COMITÉ DE HONOR

Se agradece la presencia del Comité de Honor:

- Dña. Marta Liesa Orús. Vicerrectora de Huesca de la Universidad de Zaragoza.
- Excma. Sra. Lorena Orduna Pons, Alcaldesa de Huesca.
- D. Javier Zaragoza Casterad. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Dña. Mónica Martínez Rapún. Directora del Servicio Provincial de Educación
- Dña. Belén Pérez. Coordinadora de Formación y Empleo de la Fundación Valentia.

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN

Se agradece enormemente el trabajo del Equipo de Dirección y Organización:

Dirección:

Dr. Alejandro Quintas Hijós. Universidad de Zaragoza
Dra. Marta Puebla Guedea. Universidad de Zaragoza.

Secretaría Técnica:

Dra. Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza. España

Comité Organizador:

Dr. Marta Bestué Laguna. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Leticia Mosteo Chagoyen. Universidad de Zaragoza. España
Dra. Simona Ferrari. Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia.
Dr. Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz. Instituto Politecnico do Porto. Portugal.
Dr. Salvatore Messina. Università di Bologna. Italia.
Dra. Sara Lo Jacono. Università di Verona. Italia.
Dra. Daniela Mascarenhas. Instituto Politecnico do Porto. Portugal.
Dra. Giuseppina D'Addelfio. Università di Palermo. Italia.
Dr. Javier Gil Quintana. UNED. España

Apoyo logístico y organizador:

Grupo de Innovación “Mayéutica: enseñanza con sentido” de la Universidad de Zaragoza.
Grupo de Investigación “Sentido: educación con sentido y calidad de vida” del Campus Iberus.
Fundación Valentia
CIFICE de la Universidad de Zaragoza
Oficina de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza
Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza
Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza
Eboca

COMITÉ CIENTÍFICO

Dirección

Dr. Alejandro Quintas Hijós. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Marta Puebla Guedea. Universidad de Zaragoza. España

Vocalías

Dr. Alejandro Quintas Hijós. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Marta Puebla Guedea. Universidad de Zaragoza. España.

Dra. Leticia Mosteo Chagoyen. Universidad de Zaragoza. España.

Dra. Daniela Mascarenhas. Instituto Politecnico do Porto. Portugal.

Dr. María Vinciguerra. Università di Palermo. Italia

Dra. Alessandra Carenzio. Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia

Dr. Ricardo Queirós. Escuela Superior de Medios Artes y Diseño del Politécnico de Oporto. Portugal.

Dra. Iris Campos Bandrés. Universidad de Zaragoza. España.

Dra. Marisol Cipagauta Moyano. Universidad Uniminuto. Colombia

Dra. Ana Belén Cebollero Salinas. Universidad de Zaragoza. España.

Dra. María de la Esperanza Cid Romero. Universidad de Zaragoza. España.

Dr. Javier Gil Quintana. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

Dra. Verónica Sierra Sánchez. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Alicia Monreal Bartolomé. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Alejandra Aguilar Latorre. Universidad de Zaragoza. España

Dra. María Nogués Bruno. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Inmaculada Canales Lacruz. Universidad de Zaragoza. España.

Dra. Sonia Val Blasco. Universidad de Zaragoza. España.

Dra. Marta Bestué Laguna. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Cristina Sánchez Romero. UNED. España

Dra. Rossella Certini. Università degli Studi di Firenze. Italia

Dra. María Beltrán Ruiz. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Alfonso Revilla Carrasco. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Simón Gil. Universidad Católica de Ávila. España

Dra. Eva María Jiménez Andújar. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Marta Sampériz Hernández. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Raúl Ursúa Astrain. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Mario Domingues Cruz. Instituto Politecnico do Porto. Portugal

Dr. Croce Costanza. Università di Palermo. Italia

Dra. Cristina Moreno Pinillos. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Lorena Latre Navarro. Universidad de Zaragoza. España.

Dr. Celia Marcen Muño. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Juan Antonio Martínez Nova. República Dominicana.

Dr. Daniel García Goncet. Universidad de Zaragoza. España

Dr. Carlos Peñarrubia Lozano. Universidad de Zaragoza. España

Dra. Patrícia Ferreira, Escuela Superior de Educación del Politécnico de Oporto. Portugal.

Dr. Jaime Cortés Fandiño. Universidad Uniminuto. Colombia.

Dra. Rosa Piazza. Università di Palermo. Italia.

Dra. Estefanía Ortas de Haro. Universidad de Zaragoza. España

Dña. Rita Baldi. Università di Palermo. Italia.

Dra. Isabel Iniesta-Alemán. Universidad Internacional de La Rioja. España

- 1 Dr. Eduardo García-Blazquez. Uned. España
- 2 Dra. Ana Corral Abós. Universidad de Zaragoza. España
- 3 Dr. Javier Hueso Romero. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
- 4 Dra. Giuseppina D'Addelfio. Università di Palermo. Italia
- 5 Dra. Sara Lo Jacono. Università di Verona. Italia
- 6 Dr. Salvatore Messina. Università di Bologna. Italia
- 7 Dra. Simona Ferrari. Università Cattolica del Sacro Cuore. Italia.
- 8 Dña. Giorgia Coppola. Università di Palermo. Italia
- 9 Dr. Emiliano Macinai. Università degli Studi di Firenze. Italia
- 10 Dra. Carmen Zavala Arnal. Universidad de Zaragoza. España
- 11 Dr. Alberto Barceló Soler. Universidad de Zaragoza. España

COMUNICACIONES

Come pensare l'educazione familiare nella prospettiva fenomenologica

Giorgia Coppola¹, María Vinciguerra², Anna Gagliano³

¹Università degli Studi di Palermo

Resumen

Educare oggi appare un compito complesso. Sembrano con una certa evidenza “in crisi” le modalità di trasmissione tipiche di un’educazione del passato, in cui una *pedagogia spontanea* (Bellingreri, 2017) guidava le generazioni più anziane rispetto all’educazione da consegnare a quelle più giovani. Anche il senso comune percepisce che un *atteggiamento naturale* nei confronti dell’essere genitori non basta più. In altre parole, l’educazione familiare è fortemente tematizzata e si intraprendono innumerevoli riflessioni sul concetto di competenza genitoriale e su come diventare ed essere buoni genitori.

In una società definita dalla comunicazione, è evidente la rottura del patto tra le generazioni (Stoppa, 2011), definita anche dalla difficoltà dei genitori e dei figli a trovare un registro comunicativo condiviso. Questa incomunicabilità non si presenta soltanto durante l’adolescenza, ma ancor prima nel corso dell’infanzia (l’età della “regalità”) in cui un bambino “sovrano” (D’Addelfio, Vinciguerra, 2021) detta le regole della famiglia, che non è più in grado di contenerlo e di restituirgli una realtà che abbia un significato.

Nello spazio del paradigma epistemologico e antropologico della fenomenologia (Gallagher, Zahavi, 2009; Zahavi, 2019), l’educazione familiare viene intesa come una responsabilità, cioè innanzitutto come risposta ai bisogni dell’altro. In particolare, il bisogno di riconoscimento personale è caratterizzato da un bisogno d’intimità (essere riconosciuti nell’essere) insieme a quello di dignità (riconoscere l’essere), bisogno che può essere soddisfatto, in primo luogo, nelle relazioni educative familiari, in cui si esplica il sistema regolativo delle relazioni interpersonali inscritto nei codici materno e paterno. Tale bisogno, dunque, si declina in una forma passiva e in una attiva: essere riconosciuti, chiedere di essere riconosciuti (come risposta ad un bisogno d’intimità, che potremmo definire anche come polo affettivo della relazione), ma anche riconoscere l’altro nella sua unicità, nella sua singolare ricchezza e, infine, imparare, tramite la *consegna di un ideale etico di umanità* (Bellingreri, 2019), a riconoscere significati e valori (come risposta ad un bisogno di dignità, che potremmo chiamare anche polo etico).

In questa prospettiva di pedagogia della famiglia (Milani, 2018), il materno e il paterno, più che come una suddivisione di ruoli e funzioni, sono intesi come codici identitari che richiamano modi differenti ma interrelati di stare dentro le relazioni. Infatti, le differenze tra materno e paterno (Fink, 2019), che prendono forma nei genitori reali, non devono essere intese come ragioni utili alla stereotipizzazione di ciò che un padre deve fare così come una madre, piuttosto tali differenze rappresentano un valore quando aiutano a definire la costruzione della propria genitorialità. La risposta al bisogno di essere riconosciuti è contenuta in quell’insieme di atteggiamenti e comportamenti propri di quello che la psicologia e la pedagogia chiamano “codice materno”: esso si riferisce all’accoglienza, all’amore incondizionato, alla cura donativa, all’essere riconosciuti senza alcuna pretesa ma solo per il fatto di esistere; tutto ciò appare prerogativa di un codice che si riferisce ad un modo di stare dentro la relazione genitoriale, innanzitutto visibile in una madre reale e simbolica. Il polo etico, invece, appare prerogativa del padre, reale e simbolico, il quale è chiamato a rispondere al bisogno di riconoscimento del figlio, consegnandogli un ideale etico di umanità, una dimensione valoriale perché egli possa vivere con significato la propria esistenza. Anche in questo caso, come per il codice materno, il codice paterno esprime un sistema regolativo della relazione genitoriale, nel segno di un’eccedenza rispetto a funzioni e ruoli. I due codici materno e paterno assumono un senso pieno nella loro relazione tra i genitori e nei genitori (Coppola, Costanza, 2024). Così, nell’educazione familiare la dimensione etica si può incarnare anche nella madre così come quella affettiva nel padre attraverso una reciprocità che può armonizzare le due dimensioni e insieme strutturare la genitorialità del padre e della madre (Vinciguerra, Coppola, 2024). È evidente in questa proposta una rinnovata attenzione all’essenza della responsabilità genitoriale come costitutivamente duale; in altre parole, il senso pieno di una co-genitorialità

è dato dall'idea di un'adeguata risposta al bisogno di riconoscimento, cioè del nesso di reciprocità che *tiene insieme l'affettività e l'etica* nelle relazioni educative familiari.

In famiglia la scelta di *farsi responsabili* delle differenze equivale ad accogliere l'altro in quanto altro e aiutarlo nella definizione di sé in direzione del suo bene.

Formare i genitori alla responsabilità significa allora formarli, con strumenti teorici e pratici, ad aver cura del bene dell'altro, sia esso il figlio o l'altro genitore, ma anche, in una prospettiva etica che la generatività dischiude, del bene comune (Vinciguerra, 2022).

Per approdare all'idea di una promozione autentica della competenza e quindi della responsabilità educativa nei genitori, è necessario ripensare, in modo più consapevole, la promozione di programmi educativi, le azioni di prevenzione di fattori di rischio, e i percorsi di sostegno alla genitorialità rispetto alle diverse fasi di crescita della famiglia nel tempo della tarda modernità (Daly, 2013; Goldstein, 2013).

Il sostegno educativo alla genitorialità (Vinciguerra, Coppola, 2023). risulta nella nostra società decisivo proprio perché essere *genitori responsabili*, nella pratica educativa rappresenta un lavoro estremamente faticoso, per il quale non tutti hanno immediatamente le risorse psicologiche, spirituali e soprattutto educative; né spesso modelli di riferimento utili nei copioni familiari che hanno ereditato (Manzano, Palacio Espasa, Zilkha, 2001). Eppure, nel peculiare lavoro dell'educazione familiare cui i genitori sono chiamati, poiché sono in gioco le differenze fondamentali dell'umano, quelle tra i generi e le generazioni (Bellingreri, 2014; Vinciguerra, 2020), è contenuta la promessa di un guadagno d'essere personale e sociale: una promessa di bene.

Referencias bibliográficas

- Bellingreri A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholè.
- Coppola, G., Costanza, C. (2024). *Representing masculine and feminine. A Phenomenological Approach towards Adult Education*. In Cammarata, V., D'Addelfio, G., Epifanio, M. S., Infurna, M. R., La Grutta, S., Spalanca, L., Vinciguerra, M. (a cura di), SELF-NARRATION AND SELF-REPRESENTATION AGAINST GENDER STEREOTYPES. A Research Journey through Psychology, Pedagogy, and Literature. Milano: Mimesis International.
- D'Addelfio G., Vinciguerra, M. (2021). Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Communities. Milano: FrancoAngeli.
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, 2(2), pp. 159-174.
- Fink E. (2019). *Introduzione alla pedagogia sistematica*. Brescia: Scholè.
- Gallagher S., Zahavi D. (2009). *The Phenomenological Mind*. Abingdon: Routledge.
- Goldstein, L. A. (2013). Family support and education. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 33(1), pp. 139-161.
- Manzano J., Palacio Espasa F., Zilkha N. (2001). *Scenari della genitorialità. La consultazione genitori bambino*. Milano: RaffaelloCortina.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Stoppa F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni?* Milano: Feltrinelli.
- Vinciguerra M. (2022). *Generatività*. Scholè.
- Vinciguerra M., Coppola G. (2023). *Philosophy for Communities, educazione degli adulti e sostegno educativo alla genitorialità*. In G. D'Addelfio (Ed.), Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità (pp. 175–187). Brescia: Scholè.
- Vinciguerra M., Coppola G. (2024). Quale “genere” di conciliazione? Riflessioni pedagogiche su maternità, paternità e lavoro. *La Famiglia*, 58(264), pp. 136–148.

Vinciguerra, M. (2020). *L'educazione tra generi e generazioni*. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (a cura di), 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori? (pp. 1706–1716). Lecce: Pensa MultiMedia.

Zahavi D. (2019). *Phenomenology. The Basics* Abingdon: Routledge.



CONGRESO INTERNACIONAL PENSAR LA EDUCACIÓN



Oficina Universitaria de
Atención a la Diversidad
Universidad Zaragoza



Centro de Innovación,
Formación e Investigación
en Ciencias de la Educación
Universidad Zaragoza



Grupo de Innovación Docente
Mayéutica
Universidad Zaragoza



Departamento de
Psicología y Sociología
Universidad Zaragoza



Departamento de
Ciencias de la Educación
Universidad Zaragoza



campus iberus Grupo de Acción
Sentido

Valentia

eboca



Ayuntamiento
de **Huesca**



Facultad de
Ciencias Humanas y de la
Educación - Huesca
Universidad Zaragoza