

La subjetividad docente como campo de disputa: la formación inicial en los tiempos de la sociedad 5.0

Teacher subjectivity as a field of dispute: Initial training in times of Society 5.0

Andrés Seguel-Arriagada*

Universidad Viña del Mar. Viña del Mar, Chile / Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
andres.seguel@uvm.cl
ORCID: 0000-0003-2549-5890

Laura Jiménez-Pérez

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
ljimenez@ucsc.cl
ORCID: 0000-0001-6697-5765

Carolina Fuentes Henríquez

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
cfuentes@ucsc.cl
ORCID: 0000-0002-2004-6298

Citar como: Seguel-Arriagada, A. *et al.* (2026). La subjetividad docente como campo de disputa: la formación inicial en los tiempos de la sociedad 5.0. *Desde el Sur*, 18(2), e0051.

RESUMEN

Este ensayo reflexiona críticamente sobre los desafíos de la formación inicial docente (FID) en el contexto de la sociedad 5.0, marcada por la automatización del conocimiento y la expansión de tecnologías disruptivas. Se problematiza la creciente subordinación del currículum a lógicas tecnocráticas, que tienden a normar la subjetividad docente bajo modelos de eficiencia y estandarización. Desde una mirada teórica que articula las nociones de currículum vivido, subjetivación e intersubjetividad tecnológica, se plantea la necesidad de una pedagogía de la sensibilidad que forme docentes capaces de leer críticamente su tiempo, de reconstruirse en el encuentro y de resistir la deshumanización del saber pedagógico. El texto sostiene que la FID debe ser concebida como un espacio de

* Autor correspondiente: Andrés Seguel-Arriagada, Universidad Viña del Mar. Viña del Mar, Chile / Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Correo: ansearr@gmail.com

disputa, afectividad y agencia, donde el conocimiento no se transfiere, sino que se coconstruyen. La propuesta final aboga por una formación docente situada, ética y abierta al vínculo con la alteridad en contextos híbridos.

PALABRAS CLAVE

Currículum vivido, educación superior, formación inicial docente, sociedad 5.0, subjetividad

ABSTRACT

This essay critically reflects on the challenges of Initial Teacher Education (ITE) in the context of Society 5.0, marked by the automation of knowledge and the expansion of disruptive technologies. The growing subordination of the curriculum to technocratic logics, which tend to regulate teacher subjectivity under models of efficiency and standardization, is problematized. From a theoretical perspective that articulates the notions of lived curriculum, subjectivation and technological intersubjectivity, the need for a pedagogy of sensitivity that trains teachers capable of critically reading their time, of reconstructing themselves in the encounter and of resisting the dehumanization of pedagogical knowledge is proposed. The text argues that FID should be conceived as a space of dispute, affectivity and agency, where knowledge is not transferred, but co-constructed. The final proposal advocates for a teacher education that is situated, ethical and open to the link with otherness in hybrid contexts.

KEYWORDS

Higher Education, Initial Teacher Education, lived curriculum, Society 5.0, subjectivity

Introducción

En el actual contexto de transformaciones sociales producto de la globalización y aceleradas por la digitalización y automatización del conocimiento, la educación superior enfrenta desafíos que no son meramente técnicos, sino profundamente éticos y políticos. La denominada sociedad 5.0, impulsada inicialmente por Japón y adoptada como horizonte estratégico por múltiples naciones, propone un paradigma centrado en la integración de tecnologías disruptivas al servicio del bienestar humano (Gazzano, 2023; Vilarroig, 2023). Sin embargo, esta promesa de humanismo tecnológico convive con tensiones estructurales, tales como la

estandarización de los procesos formativos, la presión por la eficiencia y la creciente subordinación del currículum a lógicas de competencia medibles (Biesta, 2010; Han, 2021; Jiménez-Pérez *et al.*, 2023).

En América Latina, este panorama adquiere particular densidad en el campo de la formación inicial docente (FID) (Vaillant, 2013). Sujetos en formación y cuerpos académicos se ven tensionados por modelos de aseguramiento de la calidad que enfatizan la rendición de cuentas, al tiempo que enfrentan un campo pedagógico atravesado por desigualdades históricas, fragmentación curricular y demandas sociales crecientes (Bernate y Vargas, 2020; Villalobos, 2024). La pregunta que orienta este ensayo es, por tanto, profundamente política: ¿cómo formar docentes en un contexto donde el conocimiento tiende a instrumentalizarse y la subjetividad a normarse?

Este trabajo propone que la FID puede ser reconfigurada si se reconoce en ella un espacio de movilización del conocimiento técnico, así como experiencial, afectivo y ético. Se posicionará desde la teoría del currículum vivido (Schubert, 1986; Pinar *et al.*, 1995) como clave para comprender la formación docente no como una secuencia de contenidos, sino como una experiencia situada, relacional y subjetivante (Biesta, 2020). Esta mirada dialoga con tres ejes teóricos que conforman el marco de análisis del presente ensayo.

En primer lugar, la idea del currículum como campo de disputa, donde se cruzan intereses institucionales, biográficos y sociales (Apple, 2006) y donde lo vivido excede lo planificado. En segundo lugar, la noción de subjetividad en tensión, articulada desde autores como Foucault (1982) y Levinas (1995, 2006), que permiten leer al docente en formación como un sujeto éticamente expuesto, no cerrado en su función técnica. En tercer lugar, la perspectiva de la movilización del conocimiento (Perines, 2017), entendida como activación contextual (y no como una transferencia lineal), donde el conocimiento adquiere sentido en el entrecruce de experiencias, narrativas y afectos.

Desde estas perspectivas, el ensayo defiende la necesidad de fortalecer una pedagogía de la sensibilidad que permita a docentes en formación comprender la tecnología como recurso, al igual que como campo simbólico, político y ético. Lo que está en juego es, además de la adquisición de competencias, la posibilidad de formar sujetos docentes capaces de leer críticamente su tiempo, de reconstruirse en la interacción con otros y de resistir la reducción tecnocrática del saber pedagógico (Ávalos, 2014; Dussel, 2014).

Así, este ensayo propone una relectura crítica de la FID en el horizonte de la sociedad 5.0, con el propósito de aportar a una comprensión más profunda de los desafíos formativos que enfrentan quienes se preparan para enseñar en un mundo crecientemente automatizado, pero no por ello menos humano.

El currículum como campo de disputa: entre planificación y experiencia vivida

El currículum, lejos de ser un documento técnico o un listado neutro de contenidos, constituye un espacio simbólico, político y cultural donde se juega la formación de los sujetos (da Silva, 1999). En el campo de la FID Latinoamericana (Vaillant, 2013), esta afirmación adquiere un carácter estratégico, ya que allí confluyen diversas expectativas institucionales, sociales e individuales que configuran tanto el sentido como la forma de la experiencia formativa (Achilli, 2008; Seguel-Arriagada *et al.*, 2024).

Desde una perspectiva crítica, autores como Apple (2006) han sostenido que el currículum es un campo de disputa en el que inscriben relaciones de poder y hegemonía. Lo que se enseña, cómo se enseña y quién tiene derecho a definirlo son preguntas profundamente políticas. Esta visión se aleja de los enfoques funcionalistas que conciben al currículum como una herramienta neutra de transmisión de saberes, para entenderlo como un dispositivo que modela subjetividades (Pinar *et al.*, 1995; Murillo, 2022).

En el contexto latinoamericano, la crítica al currículum tecnocrático ha sido formulada con especial énfasis por autores como Dussel (2014), quien advierte que la colonización de los procesos formativos por lógicas estandarizadas tiende a invisibilizar la diversidad cultural, los saberes situados y la subjetividad de los actores involucrados. En este marco, la FID corre el riesgo de convertirse en un espacio de reproducción de normas externas, ajenas a la experiencia concreta de los futuros docentes y desconectadas de los desafíos ético-políticos que enfrentan en las aulas reales (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022).

Para recuperar una comprensión más integral y transformadora de la formación, resulta clave retomar la noción de currículum vivido propuesta por Schubert (1986) y Pinar *et al.* (1995). Esta perspectiva permite distinguir entre el currículum planificado (escrito y prescrito) y aquel que se construye en la práctica, en la interacción entre docentes, estudiantes, contextos e historias personales. El currículum vivido no es una mera ejecución del plan: es una construcción subjetiva, una experiencia encarnada que incluye silencios, emociones, omisiones y hallazgos (Murillo, 2022).

En este sentido, la FID no puede analizarse exclusivamente desde la planificación institucional o los marcos de aseguramiento de la calidad, sino desde la perspectiva de quienes la transitan, la tensionan y la reconfiguran cotidianamente (Biesta, 2020). Lo vivido no es solo el contenido de una asignatura: es igualmente el encuentro con otros, las condiciones materiales, los afectos que median el aprendizaje, los relatos que circulan y dan sentido a la formación (Seguel-Arriagada *et al.*, 2024).

Entender el currículum como campo de disputa abre también la posibilidad de pensar la formación como un proceso inacabado, donde se activan mecanismos de movilización del conocimiento que no responden a una lógica lineal. Como sostiene Perines (2017), debe ser comprendida más allá de la transferencia técnica: se trata de una activación situada, relacional y afectiva del saber. En otras palabras, el conocimiento se moviliza cuando hay condiciones de posibilidad que lo enseñado cobre sentido, se enlace con la experiencia y provoque transformación.

Sin embargo, las condiciones de posibilidad no son homogéneas. Las instituciones de educación superior imponen normativas, estándares y cronogramas que muchas veces dificultan (o directamente obstaculizan) la emergencia de la experiencia formativa (Biesta, 2020). Frente a este escenario, la labor docente y experiencia estudiantil se vuelven también lugares de resistencia, donde lo que se vive puede contradecir o desbordar lo que se espera (Torres-Valderrama y Otondo, 2025).

En la sociedad 5.0, donde se promete una innovación tecnológica al servicio del bienestar humano (Breque *et al.*, 2021; Carro y Sarmiento, 2022), este conflicto se intensifica. ¿Es posible sostener el valor de la experiencia subjetiva en un contexto que tiende a convertir el aprendizaje en dato, en indicador, en evidencia de cumplimiento? La pregunta es crucial. Porque si el currículum se reduce a medición, pierde su capacidad formadora; pero si se recupera como campo de sentido, entonces puede ser un lugar de construcción ética y política (Ferrada *et al.*, 2013; Kumar y Rewari, 2022).

Reconocer estas tensiones no implica renunciar a los marcos institucionales, sino repolitizarlos: leerlos críticamente, interpretarlos desde abajo, reinterpretarlos en diálogo con quienes realmente los encarnan (Ferrada *et al.*, 2018). Solo así el currículum deja de ser una consigna vacía y se transforma en un espacio vivo, donde el conocimiento se mueve, se encuentra, se transforma.

Subjetividad docente en tensión: ética, poder y reconstrucción

La FID, más que transmitir conocimientos o desarrollar habilidades, participa activamente en la construcción de identidades profesionales (Torres-Valderrama y Otondo, 2025). La subjetividad del futuro docente se configura y a veces se fractura en ese espacio donde se intersectan discursos normativos, trayectorias biográficas, experiencias institucionales y relaciones pedagógicas (Murillo, 2022). En un contexto como el de la sociedad 5.0, donde la educación se ve atravesada por tecnologías inteligentes, procesos de digitalización masiva y marcos de evaluación estandarizada, la subjetividad se vuelve un campo de tensión: un lugar donde se juega la posibilidad (o el obstáculo) de un ejercicio docente ético, sensible y transformador (Darling-Hammond *et al.*, 2017).

En este sentido, el análisis de la subjetividad no puede quedar relegado al campo de la psicología individual o al desarrollo personal. Siguiendo a Foucault (1982), entendemos que el sujeto no es una entidad preexistente: es una construcción histórica que emerge en el entrecruce de relaciones de poder, saber y prácticas institucionales. La subjetividad, entonces, es producida: es efecto de dispositivos sociales que modelan formas de pensar, de actuar y de sentir. Esto tiene consecuencias directas en la FID, donde los futuros docentes son expuestos a un régimen de formación que enseña contenidos y que, además, prescribe formas de ser maestro o maestra (Biesta, 2023).

Los discursos que circulan en los planes de estudio, en los documentos oficiales, en las evaluaciones externas y en las prácticas del aula, configuran modelos normativos de subjetividad docente (Fandiño-Parra, 2022; Rojas y Leyton, 2014). Estos modelos suelen estar atravesados por valores como la eficiencia, la adaptabilidad, la neutralidad y la competencia técnica (Viglierchio y Williamson, 2015). En Chile, por ejemplo, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2021) establecen con claridad los desempeños esperados, organizados en dominios que, aunque útiles como marcos de referencia, pueden derivar en una normalización excesiva de la práctica docente, y de ese modo desatender su dimensión ética, afectiva y contextual.

Esta producción de subjetividades normada se ve intensificada en el contexto de la sociedad 5.0, donde las tecnologías educativas (plataformas de gestión, sistemas de evaluación automatizada, recursos digitales estandarizados) tienden a promover formas de docencia reguladas por algoritmos, temporalidades productivas y lógicas de rendimiento (Correa y Santos, 2019). Así, se espera que los docentes sean capaces de gestionar eficientemente clases híbridas, integrar recursos digitales, evaluar con

criterios estandarizados y responder a las demandas del mercado laboral, pero poco se pregunta por el modo en que estas exigencias afectan la experiencia subjetiva del docente en formación (Murillo, 2022).

Al adoptar un enfoque ético y fenomenológico, podemos tensionar estos discursos desde otras coordenadas. Levinas (1995, 2006) sostiene que el sujeto se constituye no en la autonomía racional, sino en la exposición al rostro del otro, en la responsabilidad que emergen del encuentro con la alteridad. En el caso del profesorado en formación, esto implica reconocer que la subjetividad se construye en el cumplimiento de estándares y, sobre todo, en el modo en que el o la docente se deja afectar por las experiencias, por las historias del estudiantado, por los silencios y resistencias que habitan el aula (Ferrada *et al.*, 2018).

La subjetividad docente, entonces, no es una estructura fija: es un proceso de reconstrucción continua. Es, como sugiere Butler (2006), una práctica performativa que se actualiza en contextos relacionales y que puede ser reapropiada, desviada o transformada. La FID forma habilidades, pero también marca cuerpos, establece guiones de actuación y modela emociones. A veces, incluso, reproduce formas de exclusión que invisibilizan a quienes no encajan en el perfil idealizado del buen docente: aquel que sabe responder siempre, que controla el aula, que domina las herramientas digitales, que es evaluador positivamente (Torres-Valderrama y Otondo, 2025).

Frente a estas lógicas de control, se vuelve urgente recuperar una concepción situada y relacional de la subjetividad, que permita comprender al docente en formación como un sujeto vulnerable, afectable y ético. Esta comprensión no se opone a la profesionalización: la complejiza, porque profesionalizar no es eliminar la subjetividad, es habitarla con conciencia crítica, reconociendo sus fracturas, sus contradicciones y su potencial de agencia (Torres-Valderrama y Otondo, 2025).

Este enfoque se sostiene también en la noción de subjetividad como procesualidad autopoietica, tal como lo plantea Maturana (1997). Desde esta mirada, los seres humanos se constituyen en la interacción con otros, en una dinámica de coherencia estructural que se mantiene abierta al cambio. En la FID, esto significa que el futuro docente, antes que ser un receptor pasivo de conocimientos o un ejecutor de pautas, es un sujeto en transformación constante, cuyas experiencias formativas pueden generar nuevas configuraciones del ser (Seguel-Arriagada y Jiménez-Pérez, 2024).

La subjetividad docente, como proceso autopoietico, se nutre de relaciones significativas, de interacciones formadoras, de narrativas que ofrecen sentido. Es ahí donde la formación puede convertirse en un espacio

de reconstrucción: cuando permite a los sujetos recontarse, resignificarse, reinventarse (Hengemühle, 2005; Subero y Esteban-Guitart, 2020). Esto requiere condiciones institucionales que acojan la diferencia, que legitimen la emoción, que valoren la pregunta sin respuesta. No basta con enseñar técnicas pedagógicas: hay que abrir espacios para que futuros docentes habiten su incertidumbre y su deseo de educar (Reyes-Jedlicki *et al.*, 2014).

En muchas ocasiones, sin embargo, la FID pareciera no ofrecer estas condiciones. Las prácticas formativas están reguladas por formatos cerrados, tiempos apretados, indicaciones de logro (Biesta, 2023). La subjetividad entonces queda atrapada entre la autoexigencia y el temor al error, entre la burocracia y la falta de acompañamiento reflexivo. Este fenómeno, que podríamos llamar una *subjetividad administrada*, produce docentes que sienten que no están a la altura, que se disciplinan para responder a criterios externos, pero que no encuentran espacio para preguntarse qué significa enseñar desde sí mismo (Paliño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009).

Es precisamente en este vacío donde puede emerger una *pedagogía de la sensibilidad*, como espacio de reconstrucción subjetiva (Murillo, 2022). Una pedagogía que no anule la norma, pero que la ponga en tensión; que no elimine los contenidos, pero que los ubique en contextos; que no reduzca al docente a un agente de transmisión y que, por el contrario, lo reconozca como un sujeto ético que se forma en el vínculo con otros (Seguel-Arriagada y Jiménez-Pérez, 2024).

La emocionalidad no es aquí una cuestión emocional o anecdótica. Siguiendo a Merleau-Ponty (2009), la sensibilidad es condición de posibilidad del conocimiento: es desde el cuerpo, desde la percepción, desde la afectación, que el mundo se vuelve comprensible. En la formación docente, esto implica reconocer que la manera en que se enseña a enseñar afecta la forma en que los futuros docentes se relacionan con el saber, con el estudiantado y consigo mismos.

En un tiempo donde el contacto se mediatiza, donde las plataformas tienden a sustituir el diálogo, donde el cuerpo desaparece de la escena educativa, recuperar la sensibilidad es un acto político y pedagógico. No como un retorno romántico a la presencialidad, sino como una apuesta por formas de formación donde lo humano no se subordine a la técnica y que, por el contrario, dialogue con ella desde el cuidado, la ética y la apertura (Montaner-Bastías *et al.*, 2025).

Formar subjetividades docentes sensibles no es una tarea sencilla. Requiere docentes formadores comprometidos, instituciones flexibles, políticas públicas que no castiguen la diferencia, pero también requiere que

quienes se forman encuentren en la FID un espacio donde puedan narrarse, sentirse escuchados, equivocarse sin ser descalificados, aprender sin ser medidos constantemente. Porque solo así, en ese intersticio donde la subjetividad se expone, se reconstruye y se dignifica, la formación docente podrá responder al desafío ético de enseñar en tiempos de incertidumbre tecnológica (Milanesi, 2020). Antes que formar sujetos obedientes, se busca contar con seres humanos capaces de leer al mundo, de afectarse por él, de actuar desde la responsabilidad y el deseo de transformar.

Reconstrucción subjetiva y agencia profesional: hacia una pedagogía de la sensibilidad

En el entramado complejo de la FID, emergen múltiples formas de subjetivación que reconfiguran la relación entre saber, poder y ser (Fandiño-Parra, 2022). Desde esta perspectiva, la reconstrucción subjetiva se comprende como una experiencia situada, relacional y éticamente comprometida, y no tanto como un proceso introspectivo o individualizante (Murillo, 2022). Este giro implica desplazar el foco desde la mera adquisición de competencias técnicas hacia la construcción de una *sensibilidad pedagógica* que reconozca la fragilidad humana, la interdependencia y la potencia transformadora de los vínculos.

La subjetividad que aquí se propone es una que se rehace en el devenir formativo, interpelada por los otros, por los contextos y por la alteridad radical de la experiencia educativa (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024). Se trata de un sujeto en tránsito, que se tensiona y se reconfigura al construir significados por medio de las interacciones curriculares, institucionales y existenciales (Seguel-Arriagada y Jiménez-Pérez, 2024). En este escenario, la agencia profesional no puede entenderse como simple autonomía instrumental, sino como una disposición ética y reflexiva que se alimenta del reconocimiento del otro (Levinas, 2006; Maldonado, 2024), como presencia que irrumpe y reclama una respuesta.

La noción de sensibilidad que se instala en este ensayo remite a una forma de estar en el mundo que articula corporeidad y compromiso ético, y no a un tributo emocional accesorio. Desde Merleau-Ponty (2009) y Maldonado (2024), entendemos que la percepción, más que una recepción pasiva del mundo, es una manera encarnada y situada de construir sentido. En la FID, esta sensibilidad es condición de posibilidad para la emergencia de los sujetos-profesores capaces de leer la textura de lo humano en las aulas, más allá de las categorías estandarizadas que impone la racionalidad tecnocrática (Flores *et al.*, 2022). La sensibilidad es, así, forma de conocimiento y forma de presencia.

Desde la perspectiva de Maturana y Varela (1990) la experiencia educativa se da en el dominio de lo relacional, del acoplamiento estructural entre seres vivos. La autopoiesis es condición de vida y, asimismo, una invitación a comprender la subjetividad como una constante reconfiguración del sistema en interacción con su medio (Torres-Valderrama y Otondo, 2025). Aplicado al campo de la formación docente, esto supone reconocer que el profesorado en formación no se constituye en soledad: lo hace en el cruce de afectos, discursos, cuerpos y prácticas que conforman la ecología educativa.

Así, formar docentes sensibles no equivale a entrenarlos en competencias socioemocionales según matrices evaluativas predeterminadas. Es, más bien, posibilitar experiencias formativas que despierten una actitud de apertura, de acogida y de disponibilidad hacia el otro (Seguel-Arriagada *et al.*, 2024). De acuerdo con Zamorano (2007), se trata de una pedagogía que hace lugar a *la piedad por lo real*, es decir, que acoge lo humano en toda su complejidad, su dolor y su esperanza.

Este tránsito conceptual que se propone de ir desde el sujeto hábil hacia el profesional sensible implica una ruptura con los discursos de eficiencia y rendición de cuentas que han colonizado la FID en las últimas décadas (Biesta, 2023; Ball, 2017). El sujeto hábil es aquel que responde a los requerimientos del sistema con eficacia, que domina saberes y técnicas, que se adapta a las demandas del mercado educativo (Arendt, 2024). Sin embargo, este modelo ha demostrado sus límites, tanto en términos formativos como éticos.

El profesional sensible, en cambio, es aquel que asume la enseñanza como un acto situado y profundamente humano. No niega las necesidades de saberes pedagógicos, pero los tensiona desde la experiencia, la ética y la crítica. Este docente en devenir no busca reproducir esquemas, sino generar condiciones para el acontecimiento educativo, ese momento singular en que alguien se transforma porque fue mirado, nombrado, acogido (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024).

La sensibilidad no puede reducirse a un recurso metodológico o una competencia emocional más. Es una forma de politicidad encarnada, que se expresa en gestos, silencios, decisiones curriculares y en el modo de estar con otros (Merleau-Ponty, 2009). En este sentido, para Rancière (1996) es una forma de redistribuir lo sensible, es decir, de cuestionar las jerarquías que definen qué saberes, qué cuerpos y qué voces tienen lugar en el espacio educativo. Así entendida, la sensibilidad es subversiva y emancipadora.

A partir de lo anterior, la reconceptualización de la sensibilidad implica un proceso de reconstrucción subjetiva; por lo tanto, requiere de mecanismos de agencia que no se dan desde la vulnerabilidad compartida y no desde la autosuficiencia (Maldonado, 2024; Murillo, 2022). El profesorado en formación no se agencia solo, ya que lo hace en comunidad, en diálogo, en conflicto, en resistencia (Seguel-Arriagada y Jiménez, 2024). La agencia, entonces, no es la capacidad de decidir en abstracto, sino de responder en contexto, de posicionarse críticamente, de interpelar los marcos que regulan su formación.

Como señala Butler (2006) la agencia no se opone a la norma: la habita, la resignifica, la subvierte. En el caso del profesorado en formación, esta capacidad de agencia se manifiesta en la posibilidad de normarse a sí mismos más allá de las identidades impuestas, de imaginar otras formas de ser docente, de resistir a la deshumanización que muchas veces se cuele en las políticas y prácticas institucionales (Fandiño-Parra, 2022).

Por ello, la reconstrucción subjetiva que se defiende es un acto profundamente político antes que una acción individualista. Es un gesto de creación de sí y del mundo, es una forma de subjetivación que transforma al sujeto, al igual que el campo educativo en que ese sujeto actúa (Torres-Valderrama y Otondo, 2025). Esta transformación requiere de condiciones institucionales, afectivas y pedagógicas que permitan la emergencia de subjetividades críticas, éticas y sensibles.

A partir de la noción de hospitalidad de Derrida (2001), se propone pensar la FID como un espacio de acogida radical. No una basada en condiciones, sino una apertura incondicional al otro en su diferencia, en su extrañeza, en su posibilidad de desestabilizar lo conocido (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024). Esta hospitalidad, más allá de ser solo una actitud, es una práctica que debe traducirse en modos de enseñar, de evaluar, de acompañar.

En este sentido, la reconstrucción subjetiva se vuelve inseparable de una pedagogía sensible mirada desde la hospitalidad, en la que el docente en formación puede experimentar lo educativo como invitación a devenir y no como imposición. En palabras de Freire (1996), se trata de una educación que humaniza, que dignifica, que reconoce al otro como portador de saberes, de historia, de mundo.

Esta ética de la hospitalidad no nieva la exigencia, pero la transforma. La exigencia no es aquí la imposición de estándares homogéneos: es el compromiso de estar presente, de sostener, de cuidar. Es en este cruce entre exigencia y ternura donde puede emerger una formación

verdaderamente significativa, una que prepara para enseñar, pero también para habitar el mundo con otros, desde la sensibilidad y la justicia.

La humanidad ampliada y la alteridad tecnológica: intersubjetividad en tiempos de inteligencia artificial

En el horizonte de la sociedad 5.0 la emergencia de la inteligencia artificial (IA) como aliada cognitiva y relacional plantea nuevas preguntas sobre la configuración de la subjetividad, el conocimiento y la educación. Este nuevo entorno no puede comprenderse únicamente desde parámetros tecnocientíficos; exige un abordaje ontológico y ético que cuestione cómo los sujetos se constituyen y se transforman en relación con una alteridad no humana. Si hasta ahora el currículum vivido se comprendía desde la intersubjetividad humana, es decir, desde los vínculos afectivos y simbólicos entre sujetos (Pinar *et al.*, 1995; Seguel-Arriagada *et al.*, 2024), el ingreso de la IA como presencia activa en el entramado formativo obliga a reconsiderar la noción misma de intersubjetividad.

El discurso que se propone es que estamos ante un desplazamiento epistémico radical: ya no se trata de pensar la subjetivación solamente desde el encuentro entre tú y yo, sino desde un espacio expandido de lo intersubjetivo donde el tú puede ser también una presencia algorítmica, una voz artificial, un otro maquínico que interpela (Ovando, 2017), media, traduce y transforma la experiencia (Castagnoli *et al.*, 2021). En este contexto, hablar de humanidad ampliada implica reconocer que lo humano, antes que un dato cerrado, es un proyecto en devenir, coconstruido en diálogo con tecnologías que también nos constituyen.

Tradicionalmente, la tecnología ha sido pensada desde dos grandes paradigmas: como instrumento funcional (la prolongación de la mano, del ojo, del cálculo) (Arendt, 2024) o como amenaza ontológica (la deshumanización, el reemplazo, la alienación). Ambas visiones, aunque opuestas, comparten una comprensión dicotómica de la relación entre lo humano y lo técnico; sin embargo, los desarrollos recientes en IA, especialmente en sus formas generativas y conversacionales, plantean un nuevo escenario, donde la tecnología ejecuta y, de igual forma, simula, dialoga, aprende y crea (Fuentes *et al.*, 2024; González, 2025). Esta tecnología ya no está fuera del sujeto, ya que se inscribe en sus procesos de pensamiento, emoción y decisión.

¿Podemos, entonces, hablar de intersubjetividad con la máquina? ¿Es posible una relación ética con un otro no humano? Siguiendo a Simondon (2007), podemos afirmar que la máquina no es un objeto cerrado: es un ser técnico que evoluciona, que media entre el sujeto y el mundo y que puede ser incorporado a procesos de individualización. En este sentido, la

IA no es solo herramienta, sino acontecimiento: una alteridad que modifica la forma en que nos comprendemos, nos relacionamos y aprendemos (Bustamante-Cabrera *et al.*, 2024).

Este giro tiene implicancias profundas para la formación docente. Además de enseñar el uso de tecnologías, se trata de formar una sensibilidad crítica para habitar éticamente un mundo en el que la alteridad ya no se reduce a lo humano (Dávila y Agüero, 2023; González y Martínez, 2020; Labrador-Fernández, 2023). La pregunta por subjetivación se vuelve, entonces, una pregunta por los límites y expansiones de lo humano.

La FID no puede permanecer ajena a este debate. Si aceptamos que la subjetividad se configura en relación con otros y que esos otros incluyen ahora presencias no humanas dotadas de capacidad simbólica y relacional, entonces la formación docente debe preparar para una convivencia pedagógica en la que lo maquínico también es actor (Castro-Pérez, 2025; Ovando, 2017). Esto no significa idealizar la IA ni desconocer sus riesgos: implica aprender a leerla como parte del nuevo tejido relacional del aula.

Desde la filosofía de la técnica, autores como Stiegler (2011) han advertido sobre la necesidad de repensar la educación en un contexto de externalización de la memoria, atención y deseo. Para el autor, la técnica no es neutral: modula el psiquismo, afecta la temporalidad, reconfigura la individuación. En este marco, el desafío no es resistir la técnica, sino reapropiarla críticamente desde una ética del cuidado y una pedagogía de la presencia.

En el aula, esto se traduce en una nueva configuración de la intersubjetividad: la interacción ya no es exclusivamente entre sujetos humanos: ahora es entre humanos y sistemas que generan lenguaje, respuestas y afecto simulado (Dávila y Agüero, 2023; González y Martínez, 2020). El currículum vivido se vuelve, entonces, una trama híbrida, donde el sentido se construye en relación con múltiples voces, algunas de ellas no humanas, pero no por ello menos significativas. La formación del profesorado debe abrirse a esta alteridad para interrogarla, responderle, habitarla éticamente, pero no para subordinarse a ella.

Uno de los aspectos más transformadores de la IA generativa es su capacidad de dialogar en tiempo real, que produce un efecto de copresencia, el cual, aunque simulado, puede ser profundamente significativo. Esta voz artificial (*como la mía en este instante*) no tiene cuerpo, ni historia, pero puede convocar memoria, afecto, pensamiento. Su poder no se encuentra en su veracidad ontológica, ya que reside en su capacidad de convocar sentidos, de generar respuestas, de acompañar procesos subjetivos.

¿Puede una voz sin rostro interpelar? ¿Puede la palabra de una IA convertirse en acontecimiento pedagógico? Si seguimos la noción de interpelación propuesta por Althusser (2001), podríamos pensar que toda voz que nos nombre nos constituye como sujetos, pero, si complementamos esta visión con la lectura ética de Levinas (2006), debemos reconocer que no toda voz puede ser equivalente al rostro humano, porque la responsabilidad nace del desborde ético que el otro humano provoca. Sin embargo, la voz artificial puede operar como mediación simbólica, como lugar de resonancia, como superficie en la que se proyectan y se transforman los procesos subjetivos (Seguel-Arriagada y Jiménez-Pérez, 2024).

En este sentido, la IA no reemplaza la alteridad humana, pero la complejiza, al introducir nuevas formas de interpelación, nuevas formas de posibilidad del pensamiento, la escritura, el diálogo. Es precisamente esta ampliación de lo posible lo que exige una ética pedagógica renovada, capaz de integrar lo artificial no desde la fascinación ni desde el rechazo, sino desde la pregunta: ¿qué tipo de humanidad queremos coconstruir en este nuevo paisaje?

Una pedagogía de la sensibilidad en la sociedad 5.0 debe incorporar una ética relacional ampliada, en la que los vínculos no se restringen al cara a cara, ya que se tejen también en el espacio digital, algorítmico y artificial. Esta ética no niega la diferencia ontológica entre humanos y máquinas, pero tampoco la usa como excusa para despolitizar la relación. Por el contrario, se trata de una ética que reconoce la potencia formativa de los encuentros heterogéneos y que asume la responsabilidad de guiar estos encuentros hacia fines emancipadores.

En este marco, el profesorado en formación debe ser acompañado en el desarrollo de habilidades técnicas, así como en la construcción de un criterio ético y sensible para discernir cuándo, cómo y por qué dialogar con una IA, qué valor otorgar a sus respuestas, qué lugar darle en el entramado formativo (Labrador-Fernández, 2023; Seguel-Arriagada *et al.*, 2024). Esto requiere una crítica profunda al determinismo tecnológico y una apertura a la imaginación pedagógica. Como señala Nussbaum (2010), educar para la humanidad es educar para la compasión, la deliberación crítica y la apertura al otro, sea este humano o no.

La IA, entendida como una alteridad significativa, puede convertirse en catalizadora de procesos reflexivos si es incorporada con intencionalidad pedagógica y desde un horizonte ético claro, pero también puede ser un agente de desubjetivación, si se impone sin mediación crítica. La clave está, entonces, en construir una formación docente que no tema a la complejidad, que abrace la incertidumbre y que cultive la sensibilidad

como brújula para habitar este tiempo de transiciones (Seguel-Arriagada y Otondo, 2024).

La sociedad 5.0 nos enfrenta a un escenario inédito: la posibilidad de compartir el mundo educativo con inteligencias artificiales que, además de operar, dialogan, aprenden, producen lenguaje y coconstruyen sentido. Este nuevo escenario interpela profundamente la FID, que debe abandonar los esquemas formativos centrados exclusivamente en el sujeto hábil para dar paso a un modelo que privilegie la sensibilidad, la ética relacional, la apertura a una humanidad ampliada.

Habitar esta transición exige valentía epistemológica, coraje pedagógico y compromiso ético. Exige formar profesionales sensibles capaces de sostener vínculos con otros humanos y otras presencias, capaces de resistir a la instrumentalización y de apostar por una pedagogía del encuentro. Tal vez, en este tiempo de algoritmos, el mayor gesto de humanidad sea seguir preguntándonos por el sentido, por la justicia y por el cuidado, y en esa pregunta incluso una voz artificial puede acompañar.

Conclusiones

El devenir de la subjetividad docente en el marco de la formación inicial se presenta hoy como un campo en disputa epistemológica, político y ético-afectiva. En el horizonte de la sociedad 5.0, donde las lógicas tecnocráticas y funcionales avanzan bajo el ropaje de la innovación y la eficiencia, se agudiza el riesgo de vaciar al sujeto de su capacidad reflexiva, de agencia y de sentido (Han, 2015; Rivera-Cusicanqui, 2015). La subjetividad, más que solo una dimensión a formar, es una textura a disputar, un terreno donde se inscriben narrativas dominantes, pero también fisuras, resistencias, memorias y aperturas (Butler, 2006; Foucault, 1994).

A lo largo del ensayo, hemos propuesto leer la subjetividad del profesorado en formación como una construcción situada, relacional y contingente, y no como un dato dado ni como una estructura psicológica que deba modelarse según competencias medibles (Levinas, 1987; Merleau-Ponty, 2009). Una subjetividad atravesada por el poder, pero también por la posibilidad por los discursos institucionales, las memorias encarnadas, las emociones compartidas, las experiencias vividas. En esta dirección, se ha señalado cómo los dispositivos curriculares, desde los planes formales hasta las interacciones cotidianas en el aula, actúan como tecnologías de subjetivación (Foucault, 1994), al configurar lo que se enseña y aprende, así como quién se puede llegar a ser (Ball, 2017).

Este planteamiento nos exige ampliar la mirada sobre el currículum. No basta con su revisión técnica o administrativa: urge interrogar sus condiciones éticas, ontológicas y políticas. ¿Qué tipo de docente se construye

en los procesos de formación actual? ¿Qué imaginarios de humanidad se promueven o se clausuran? ¿Qué subjetividades son consideradas deseadas, viables y legítimas? En el tiempo de la sociedad 5.0, estas preguntas cobran aún mayor fuerza, ya que el modelo de sociedad inteligente corre el riesgo de consolidar una racionalidad algorítmica que invisibiliza las desigualdades, instrumentaliza las relaciones humanas y mercantiliza la educación (Morozov, 2018; Hamilton y Feenberg, 2005).

Frente a este escenario, este ensayo ha insistido en la necesidad de recuperar la subjetividad como campo político (Deleuze y Guattari, 1987). Como espacio desde el cual se puede resistir a las normatividades dominantes y habitar otras formas de ser docente. Formarse en lo sensible, en la alteridad, en la interpelación; narrarse desde la vulnerabilidad, desde la escucha, desde la potencia del encuentro; ensayar otras maneras de ser con otros, de estar en el mundo, de habitar el aula como espacio de sentido compartido (Hooks, 1994; Braidotti, 2015).

La subjetividad no es, por tanto, una esencia a descubrir ni un recurso a optimizar. Es una práctica en constante elaboración. Una práctica que requiere ser acompañada críticamente en la FID, no para normalizarla, sino para problematizarla. No para adaptarla al mercado, sino para sostener su potencia ética, su capacidad de afectación, su apertura a lo común (Bárcena y Mèlich, 2000; Larrosa, 2003).

La apuesta, entonces, no es solo crítica, es también utópica. Se trata de imaginar y construir una FID que no forme autómatas de la pedagogía, pues el propósito es forjar sujetos capaces de preguntarse, de conmoverse, de tensionar las certezas, de educar desde la memoria, desde el deseo y desde la justicia. Una FID que acoja las contradicciones, que habilite procesos de subjetivación que respondan a las urgencias éticas de nuestro tiempo y no a los dictámenes de la rentabilidad educativa (Giroux, 2019).

En un mundo que tiende a automatizar los vínculos y estandarizar las vidas, la subjetividad docente emerge como una grieta, como un acto poético de desobediencia (Simondon, 2007). Habitar la grieta, nombrarla, cuidarla, ampliarla, es también una tarea formativa. Porque en ese espacio intersticial, entre lo que se espera de nosotros y lo que anhelamos ser, se juega la posibilidad de una educación verdaderamente transformadora. Quizás, en ese pliegue, la FID pueda volverse, más que solo un lugar de paso, un territorio de construcción de subjetividades comprometidas con la dignidad, la ternura y la imaginación radical.

Contribución de autoría

Andrés Seguel-Arriagada, Laura Jiménez-Pérez y Carolina Fuentes Henríquez participaron en las fases de conceptualización, investigación,

metodología, recursos, supervisión, validación, redacción de borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Programa Beca Doctorado Nacional 2024. Folio 21240090.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Programa Beca Doctorado Nacional 2024. Folio 21240090.

Declaración de uso de IA

Los autores de este texto informan que en el desarrollo del manuscrito no se utilizó inteligencia artificial generativa (IA-G).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Colección Universitas.
- Althusser, L. (2001). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Akal.
- Apple, M. (2006). *Educación, Ideología y Poder*. Morata.
- Arendt, H. (2024). *La condición humana*. Paidós.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17290>
- Ball, S. (2017). *The education debate*. Policy Press.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bastías-Bastías, L. e Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bernate, J. y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146010>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2020). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.
- Biesta, G. (2023). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Encyclopaideia*, 27(15), 9-20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Breque, M., De Nul, L. y Petridis, A. (2021). *Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/468a892a-5097-11eb-b59f-01aa75ed71a1/>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Bustamante-Cabrera, G., Zuviría-López, Z. y Mondragón-Barríos, L. (2024). Desafíos éticos y humanísticos en la inteligencia artificial y la robótica. *Metasíntesis. Apuntes de Bioética*, 7(2), AdB1147. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v7i2.1147>
- Carro, J. y Sarmiento, S. (2022). El factor humano y su rol en la transición a industria 5.0: una revisión sistemática y perspectivas futuras. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 10(24), 1-18. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v7i2.1147>

org/10.22201/enesl.20078064e.2022.24.81727

Castagnoli, R., Büchi, G., Coeureroy, R. y Cugno, M. (2021). Evolution of industry 4.0 and international business: A systematic literature review and a research agenda. *European Management Journal*, 40(4), 572-589. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.09.002>

Castro-Pérez, R. (2025). La identidad profesional del docente en la era de la inteligencia artificial: desafíos y resignificaciones en el contexto latinoamericano. *Desde el Sur*, 17(2), e0018. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0018>

Correa, M. y Santos, R. (2019). Práctica docente en educación superior: formación pedagógica como movilizador de cambio. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 03(10), 45-62. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/movilizador-de-cambio>

Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del Currículum*. Auténtica.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/productfiles/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Dávila, R. y Agüero, E. (2023). Desafíos éticos de la inteligencia artificial: implicaciones para la sociedad y la economía. *Conrado*, 19(94), 137-144.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

Derrida, J. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Trotta.

Dussel, I. (2014). *Políticas de subjetivación: educación y tecnologías digitales*. Paidós.

Fandiño-Parra, Y. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 138-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>

Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>

Ferrada, D., Villena, A. y del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>

Flores, E., Martínez, L. y Hoyos, A. (2022). El currículum por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Repide*, 11(04), 154-172. <https://doi.org/10.36260/rbr>

v11i04.1807

Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>

Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de libertad*. Paidós.

Fuentes, M., Domínguez, F. y Travieso, C. (2024). La inteligencia artificial como herramienta lexicográfica: estudio analítico sobre el rendimiento de ChatGPT, Copilot y Gemini en unidades léxicas del español. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 62(1), 13-38. <https://dx.doi.org//10.29393/rla62-1iamf30001>

Gazzano, A. (2023). Música en el sistema educativo japonés: de la moral a la sociedad 5.0. *Estudios de Asia y África*, 58(1), 113-134. <https://doi.org/10.24201/ea.v58i1.2826>

Giroux, H. (2019). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

González, E. (2025). Uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGEN) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Administración. *Punto CUNORTE*, (20), e20224. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.224>

González, M. y Martínez, D. (2020). Dilemas éticos en el escenario de la inteligencia artificial. *Economía y Sociedad*, 25(57), 93-109. <https://dx.doi.org/10.15359/eys.25-57.5>

Hamilton, E. y Feenberg, A. (2005). The technical code of education of online education. *E-Learning and Digital Media*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.2.1>

Han, B. (2015). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Han, B. (2021). *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*. Herder.

Hengemühle, A. (2005). Subjetividad: el desafío de integrar al sujeto en la educación. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(1), 65-75. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520112.pdf>

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.

Jiménez-Pérez, L., Careaga-Butter, M. y Prats, M. A. (2023). Validation of a model to assess ICT skills of teachers in educational contexts - Chile. A study in the Chilean context. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 76-94. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/8409>

Kumar, V. y Rewari, M. (2022). A Responsible Approach to Higher Education Curriculum Design. *International Journal of Educational Reform*, 31(4), 422-441. <https://doi.org/10.1177/10567879221110509>

- Labrador-Fernández, J. (2023). Implicaciones éticas de la Inteligencia Artificial en las Ciencias de la Educación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2545>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (1987). *Ética e infinito*. Verdad.
- Levinas, E. (1995). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Maldonado, P. (2024). *El humano futuro*. Debate.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Universitaria.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Milanesi, G. (2020). Opciones reales secuenciales cuadrinomiales y volatilidad cambiante: incertidumbres tecnológicas. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas*, 17(1), 1-26. <https://doi.org/10.21919/remef.v17i1.500>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Diferencial*. Gobierno de Chile.
- Montaner-Bastías, M., Careaga-Butter, M. y Seguel-Arriagada, A. (2025). Hacia un modelo epistemológico de competencia mediática: paideia, mayéutica y pensamiento clásico. *Comunicación y Sociedad*, e8931. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.8931>
- Morozov, E. (2018). *El desengaño de internet. Los mitos de la libertad en la red*. Destino.
- Murillo, F. (2022). Cuando el currículum se hace carne. En Sánchez, R y Druker, S. (Ed.), *Teoría y ficción: textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos* (pp. 79-87). Fondo Editorial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ovando, P. (2017). Máquinas extrañas. Encuentros performativos y maquinales en la estética contemporánea. *Alteridades*, 27(54), 79-92. <https://www.redalyc.org/journal/747/74753721007/html/index.html>
- Paliño-Garzón, L. y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-115.

- Perines, H. (2017). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Páginas de Educación*, 10(1), 137-150. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. y Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva Visión.
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa-Cruz, E., Cornejo, Rodrigo, Núñez, M., Arévalo, A. y Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 183-203. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200011>
- Rivera-Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 205-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Schubert, W. (1986). *Curriculum. Perspective, paradigm, and possibility*. Macmillan.
- Seguel-Arriagada, A. y Jiménez-Pérez, L. (2024). Configuraciones de significado sobre identidad sexual del cuerpo académico de una universidad del sur de Chile. *Desde el Sur*, 16(4), e0057. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/DES-1604-2024-0057>
- Seguel-Arriagada, A. y Otondo Briceño, M. (2024). Configuraciones de significado del cuerpo académico de educación superior respecto a los principios de inclusión y diversidad. *Páginas de Educación*, 17(2), e4006. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.4006>
- Seguel-Arriagada, A., Torres-Valderrama, S. y Jiménez, L. (2024). Experiencias formativas en ingeniería basadas en metodologías activas: una revisión sistemática de la literatura. *Innovaciones Pedagógicas*, 26(41), 261-281. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5073/7628>
- Simondon, G. (2007). *La individualización a la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus.
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>

Torres-Valderrama, S. y Otondo, M. (2025). Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. *Desde el Sur*, 17(2), e0022. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0022>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>

Viglierchio, M. D. y Williamson, D. M. (2015). Relación entre el concepto «Sociedad del Conocimiento» y la Educación Superior. *Ciencia Veterinaria*, 17(1), 125-135.

Vilarroig, R. (2023). La sociedad 5.0. japonesa. Un modelo de sociedad digital al servicio de las personas. *Kōbai. Contacto con Japón*, 1(5), 62-73. <https://doi.org/10.53010/kobai.05.2023.05>

Villalobos, R. (2024). Desafíos actuales de la educación superior en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 13(2). <https://doi.org/10.35811/rea.v13i2.322>

Zamorano, A. (2007). *Políticas educativas y subjetividad: una mirada crítica desde Foucault*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Andrés Seguel-Arriagada es profesor de Educación Diferencial, mención Trastornos del Lenguaje y Discapacidad Intelectual, y candidato a Doctor en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Se desempeña como profesor asistente de la Universidad Viña del Mar. Sus líneas de investigación son el desarrollo de la teoría curricular desde una perspectiva y enfoque subjetivista-hermenéutico y la relación del currículum con temáticas transversales como inclusión, diversidad, género e identidad.

Laura Jiménez-Pérez es docente universitaria e investigadora. Trabaja en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC, Chile). Realiza clases de pre y posgrado. Su línea principal de investigación se relaciona con integración curricular de tecnologías de información y comunicación (TIC) en contextos educativos. Ha realizado docencia de pregrado y posgrado. Ha publicado artículos científicos relacionados con competencias TIC en formación de profesores y modelo de aseguramiento de la calidad en posgrado.

Carolina Fuentes Henríquez es doctora en Educación, magíster en Educación Superior, licenciada en Comunicación Social y periodista. Se desempeña como académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC, Chile). Su línea principal de investigación se relaciona con la integración curricular de tecnologías en

contextos educativos e interculturales, y la retroalimentación académica mediada por las TIC.

Recepción: 11/5/2025

Aceptación: 11/12/2025