

MÁS ALLÁ DEL PATERNALISMO EDUCATIVO: PEDAGOGÍAS DE LA RESPONSABILIDAD COMO VÍA HACIA LA CIUDADANÍA CRÍTICA EN FORMACIÓN PROFESIONAL**Beyond educational paternalism: pedagogies of responsibility as a path towards critical citizenship in Vocational Education and Training (VET)****Andrés Quebrajo Leal**IES Galileo Galilei (Córdoba)
andresquebrajo@gmail.com**RESUMEN**

La pedagogía contemporánea atraviesa una crisis de legitimidad asociada a la persistencia de modelos transmisivos y a una deriva paternalista que tiende a sobreproteger al alumnado y a tutelar de manera permanente su proceso de aprendizaje. Este artículo examina críticamente el papel de las metodologías activas orientadas a que el alumnado asuma responsabilidades reales sobre su proceso formativo, con atención específica al contexto de la Formación Profesional. Se sostiene la hipótesis de que la cesión progresiva del control pedagógico —entendida no como abandono docente, sino como rediseño deliberado de la mediación educativa— constituye una vía privilegiada para la construcción de sujetos autónomos, críticos y socialmente comprometidos. A partir de un marco teórico que articula la pedagogía crítica freireana, el pensamiento de Biesta sobre la subjetificación, las aportaciones de Dewey sobre la experiencia y las propuestas contemporáneas de aprendizaje experiencial y cooperativo, se analizan las tensiones constitutivas entre tutela y emancipación, control y autonomía, protección y agencia. Se incorpora, como caso ilustrativo, la experiencia desarrollada por un grupo de trabajo docente del IES Galileo Galilei en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Las conclusiones apuntan a reconceptualizar la Formación Profesional no como mera vía de empleabilidad, sino como espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía crítica capaz de intervenir éticamente en la vida social, económica, laboral y cultural.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN PROFESIONAL; PEDAGOGÍA CRÍTICA; AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE; CIUDADANÍA CRÍTICA; METODOLOGÍAS ACTIVAS;**ABSTRACT**

Contemporary pedagogy faces a legitimacy crisis linked to the persistence of transmissive models and a growing paternalistic drift that tends to overprotect learners and place their learning under permanent tutelage. This article critically examines the role of active methodologies aimed at enabling students to assume real responsibility for their own learning processes, with particular attention to the context of Vocational Education and Training (VET). The central hypothesis maintains that the progressive transfer of pedagogical control —understood not as teacher withdrawal but as a deliberate redesign of educational mediation— provides a privileged pathway for the construction of autonomous, critical and socially engaged subjects. Drawing on a theoretical framework that articulates Freirean critical pedagogy, Biesta's notion of

subjectification, Deweyan reflections on experience and contemporary contributions on experiential and cooperative learning, the paper analyses the constitutive tensions between tutelage and emancipation, control and autonomy, protection and agency. An illustrative case is incorporated through an experience developed by a teaching working group at IES Galileo Galilei in the vocational family of Sociocultural and Community Services. Conclusions point to the need to reconceptualise VET not as a mere employability pathway, but as a privileged space for the construction of critical citizenship capable of intervening ethically in social, economic, labour and cultural life.

KEY WORDS: VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING; CRITICAL PEDAGOGY; LEARNER AUTONOMY; CRITICAL CITIZENSHIP; ACTIVE METHODOLOGIES;

Fecha de recepción del artículo: 20/05/2026

Fecha de aceptación: 08/06/2026

Citar artículo: Quebrajo Leal, A. (2026): Más allá del paternalismo educativo: pedagogías de la responsabilidad como vía hacia la ciudadanía crítica en Formación Profesional. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. (23), CEP de Córdoba.

<https://revistaeco.cepcordoba.es/index.php/2026/06/08/mas-alla-del-paternalismo-educativo-pedagogias-de-la-responsabilidad-como-via-hacia-la-ciudadania-critica-en-formacion-profesional/>

1. Introducción

La pregunta por la autonomía constituye una de las cuestiones más persistentes del pensamiento pedagógico. Desde la formulación kantiana de la Ilustración como salida de la minoría de edad autoinfligida hasta la actual retórica institucional sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación contemporánea ha situado en su núcleo discursivo la promesa de formar sujetos capaces de pensar y actuar por sí mismos. No obstante, esa promesa convive con prácticas escolares que tienden a reproducir lógicas de dependencia, validación constante y tutela ininterrumpida. La distancia entre el discurso oficial —cargado de referencias a la autonomía y las competencias— y la realidad cotidiana de muchas aulas —donde el alumnado espera instrucciones, teme el error y delega permanentemente las decisiones en la figura docente— constituye una tensión nuclear que merece análisis crítico (Biesta, 2010; Gimeno Sacristán, 2003).

Esta tensión se agudiza en la Formación Profesional (FP), etapa que, por su vínculo estructural con el mundo laboral y comunitario, debería formar profesionales capaces de operar con criterio propio, resolver problemas no anticipados y participar activamente en contextos complejos. Sin embargo, la lógica escolar tradicional continúa proyectándose sobre estas enseñanzas, perpetuando inercias de heterodirección que difícilmente preparan para la incertidumbre y la responsabilidad propias de cualquier práctica profesional contemporánea (Carbonell, 2015; Perrenoud, 2004; Zabala y Arnau, 2007). A esta dimensión estructural se añade una ético-política: Freire (1970) sostuvo con nitidez que toda educación es política y que toda pedagogía produce determinado tipo de sujeto. La cuestión sobre quién asume la responsabilidad efectiva del aprendizaje —el docente que enseña o el alumnado que aprende— no es, por tanto, meramente metodológica: implica una toma de posición sobre la concepción de ciudadanía que se aspira a construir (Giroux, 2011; Nussbaum, 2010).

El presente artículo defiende la siguiente hipótesis: la cesión progresiva de responsabilidad al alumnado constituye una pedagogía transformadora orientada a superar modelos paternalistas y transmisivos, favoreciendo la construcción de sujetos críticos capaces de participar activamente en la vida social, económica, laboral y cultural. La autonomía educativa debe analizarse, en consecuencia, no solo como competencia académica, sino como fundamento de ciudadanía democrática.

Cuatro preguntas orientan el trabajo: (a) ¿qué consecuencias produce una educación excesivamente paternalista?; (b) ¿bajo qué condiciones puede una pedagogía basada en la autonomía progresiva contribuir a la formación de ciudadanía crítica?; (c) ¿qué papel ocupa la Formación Profesional en la construcción de sujetos autónomos, críticos y socialmente comprometidos?; y (d) ¿cómo articular la cesión de responsabilidad sin caer en formas encubiertas de abandono docente? El trabajo se estructura en cinco bloques: marco teórico, aproximación metodológica con caso

ilustrativo, discusión crítica de las tensiones constitutivas, conclusiones e implicaciones, y una breve bibliografía comentada de orientación.

2. Marco teórico

2.1. El paternalismo educativo y sus límites

El concepto de paternalismo educativo designa aquella configuración pedagógica en la que el docente —movido por una vocación protectora legítima— termina por sustituir sistemáticamente al alumnado en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Lejos de ser un fenómeno marginal, esta deriva atraviesa buena parte de las prácticas escolares contemporáneas y se manifiesta en operaciones naturalizadas hasta volverse invisibles: anticipar dificultades, intervenir en conflictos antes de que el grupo tenga ocasión de gestionarlos, corregir prematuramente errores o validar emocionalmente cada paso del proceso. El resultado, persistentemente documentado, es la configuración de un sujeto educativo dependiente, ansioso ante el error y orientado a la búsqueda permanente de validación externa (Biesta, 2013; Meirieu, 1998).

Freire (1970) ofreció una crítica seminal a esta configuración bajo la categoría de educación bancaria. En este modelo, el educador deposita contenidos en la conciencia del educando, concebido como un recipiente pasivo. La relación pedagógica se reduce a una transferencia unidireccional que niega al alumnado su capacidad de problematizar, decidir y construir conocimiento. Lo decisivo de la crítica freireana radica en su dimensión política: la educación bancaria reproduce, en el plano subjetivo, las relaciones de dominación propias del orden social que la sostiene; forma sujetos adaptados, pero no críticos (Freire, 1997). Illich (1971) profundizó en esta línea al señalar cómo la institución escolar produce dependencia institucional, descalificando los saberes informales, comunitarios y autodidactas. Dewey (1916, 1938), por su parte, planteó la necesidad de superar la dicotomía entre educación libresca y

experiencia vital: solo la experiencia genuinamente educativa, aquella que abre vías hacia nuevas experiencias significativas, sustenta el aprendizaje. Esta perspectiva, prolongada por Freinet (1996), Kilpatrick (1918) y posteriormente Kolb (1984), exige construir entornos donde el alumnado asuma decisiones, asuma sus consecuencias y reflexione críticamente sobre ellas.

Biesta (2010, 2013, 2017), en una de las contribuciones contemporáneas más influyentes, propone distinguir tres funciones de la educación: cualificación, socialización y subjetificación. Mientras que las dos primeras pueden compatibilizarse, hasta cierto punto, con lógicas paternalistas, la subjetificación —entendida como el devenir sujeto del educando, su capacidad de aparecer en el mundo como alguien capaz de actuar e intervenir— requiere espacios donde la responsabilidad sea efectivamente cedida. La educación auténtica implica un riesgo, una apertura a lo imprevisible, que se cancela cuando la mediación docente pretende garantizar de antemano todos los resultados.

Los riesgos pedagógicos del paternalismo son múltiples y convergentes. En el plano cognitivo, dificulta el desarrollo del pensamiento autónomo y la transferencia de aprendizajes a contextos no previstos. En el afectivo, genera dependencia emocional y miedo crónico al juicio externo. En el social, produce sujetos que esperan instrucciones permanentes y se inhiben ante la incertidumbre. Y, en el político —quizá lo más decisivo—, contribuye a la reproducción de subjetividades acomodaticias, poco preparadas para participar críticamente en la vida democrática (Apple, 2013; Giroux, 1990). La crítica al paternalismo, sin embargo, no se traduce automáticamente en abandono: la alternativa no consiste en suprimir la mediación docente, sino en redefinirla profundamente. La autonomía no es un punto de partida espontáneo del sujeto educativo, sino un logro que requiere condiciones, andamiajes y acompañamiento específicos (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996).

2.2. Pedagogías de la responsabilidad y de la autonomía

Frente al paternalismo, emerge una constelación de propuestas pedagógicas que sitúan la responsabilidad y la autonomía del alumnado en el centro del proceso educativo. Comparten un núcleo común: la convicción de que aprender es un proceso que solo puede ser asumido y conducido, en última instancia, por quien aprende. El docente puede enseñar, diseñar, acompañar, evaluar; no puede, sin embargo, aprender por el alumnado.

La noción de aprendizaje autodirigido formalizada por Knowles (1975) parte de la premisa de que el sujeto educativo posee una capacidad creciente para tomar la iniciativa, identificar sus necesidades formativas, definir objetivos, seleccionar recursos y evaluar sus resultados, con o sin ayuda externa. Lejos de tratarse de un proceso solitario, implica un rediseño profundo de la relación pedagógica: el docente deja de ser quien dicta el proceso para convertirse en mediador que diseña condiciones, sostiene decisiones y acompaña reflexiones. Esta noción ha encontrado desarrollos significativos en el método de proyectos (Kilpatrick, 1918), el aprendizaje basado en problemas (Hmelo-Silver, 2004), el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). Todas estas propuestas comparten una estructura básica: situar al alumnado frente a una situación auténticamente compleja cuya resolución exige movilizar conocimientos, habilidades y actitudes que no le han sido prescritos en su totalidad, sino que debe construir mediante decisiones progresivas.

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) describe el aprendizaje como un ciclo que articula experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Lo decisivo es que su motor reside en la actividad del propio sujeto: nadie puede reflexionar, conceptualizar o experimentar en lugar de otro. La pretensión paternalista de adelantar los resultados —ahorrar la experiencia o sustituir la reflexión— cancela precisamente aquello que

vuelve significativo el aprendizaje. Una segunda línea proviene de las pedagogías cooperativas: Johnson y Johnson (1999) han mostrado que las estructuras basadas en interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción directa producen efectos significativos sobre el rendimiento académico, la autorregulación y el desarrollo socioafectivo. Pujolàs (2008), en el ámbito hispanohablante, ha desarrollado estas propuestas como dispositivos de socialización democrática especialmente potentes. Una tercera línea articula la dimensión socioemocional con la lógica de la responsabilidad: las prácticas restaurativas (Zehr, 2002) ofrecen una alternativa al modelo punitivo de gestión de conflictos, donde el grupo asume colectivamente la reparación del daño y la reconstrucción del vínculo.

Todas estas propuestas operan sobre una misma intuición fundamental: la separación entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. El docente es responsable de planificar entornos, diseñar retos y acompañar reflexiones; el aprendizaje, en sentido estricto, le pertenece al alumnado. La pedagogía emancipadora no abandona la enseñanza: la libera de la ilusión de control (Biesta, 2017; Meirieu, 1998). La cesión de responsabilidad no constituye, sin embargo, un punto de partida sino un horizonte progresivo. La metáfora del andamiaje desarrollada por Bruner (1996) a partir de la zona de desarrollo próximo vygotskiana (Vygotsky, 1978) resulta esclarecedora: el docente sostiene aquello que el alumnado aún no puede sostener por sí mismo, retirando esos apoyos gradualmente a medida que la autonomía se consolida. Una pedagogía de la responsabilidad bien diseñada no exige autonomía como precondition: la cultiva como resultado.

2.3. Educación, ciudadanía crítica y democracia

La pedagogía de la autonomía y la responsabilidad posee un fundamento ético-político: la idea de que la educación es constitutivamente una práctica orientada a la formación de ciudadanía. Para Freire (1970, 1997, 2004), la educación nunca es

neutral: o bien funciona como instrumento de domesticación, o bien como práctica de libertad, capacitando al sujeto para leer críticamente el mundo y transformarlo. Esta segunda función solo es posible cuando el educando es reconocido como sujeto activo del proceso, capaz de problematizar su realidad, dialogar con otros sujetos y construir conocimiento situado. La responsabilidad del aprendizaje, en esta perspectiva, es indisociable de la responsabilidad cívica: aprender a aprender es, al mismo tiempo, aprender a participar.

Giroux (1990, 2011) ha insistido en concebir al profesorado como intelectual transformador y a la escuela como esfera pública democrática. La función política de la educación no consiste en adoctrinar, sino en formar la capacidad reflexiva, crítica y deliberativa que la ciudadanía democrática requiere. Cuando la pedagogía cancela sistemáticamente la posibilidad del alumnado de tomar decisiones reales, está formando, de hecho, una ciudadanía incapaz de participar deliberativamente en la vida pública. Nussbaum (1997, 2010), desde una perspectiva diferente pero convergente, ha defendido que la educación liberal cultiva tres capacidades indispensables para la democracia: el pensamiento crítico, la imaginación narrativa y la conciencia de ser ciudadano del mundo. Estas capacidades no se transmiten: se cultivan en prácticas educativas que demanden al sujeto pensar por sí mismo y enfrentar dilemas éticos sin respuestas prefabricadas.

Biesta (2010) aporta una distinción crucial entre aprender a ser ciudadano y aprender por la vía de la ciudadanía. La primera concibe la educación cívica como adquisición de contenidos sobre derechos, instituciones y procedimientos; la segunda la concibe como práctica viva, donde el alumnado experimenta de hecho la deliberación, la responsabilidad y la acción colectiva. Las pedagogías de la autonomía y la responsabilidad —en tanto involucran al alumnado en decisiones reales, gestión efectiva de conflictos y asunción genuina de consecuencias— se inscriben en esta segunda lógica: no enseñan democracia, la practican. Esta concepción contiene,

además, una crítica implícita a las derivas tecnocráticas de la política educativa contemporánea: la reducción de la calidad educativa a indicadores cuantificables tiende a marginar precisamente aquellas dimensiones —subjetividad, ciudadanía, pensamiento autónomo— que constituyen el núcleo ético de la educación (Biesta, 2010).

2.4. La Formación Profesional como espacio de ciudadanía

La Formación Profesional ocupa, en este marco, una posición singular. Se sitúa estructuralmente en la intersección entre el sistema educativo y el sistema productivo, lo que la expone de manera particular a las presiones del discurso de la empleabilidad. Pero su vinculación con prácticas profesionales reales —en sectores como los servicios sociales, la salud, la educación infantil o el ámbito sociocultural— la sitúa en un terreno donde la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de decisión no son competencias accesorias sino constitutivas del ejercicio profesional. Un educador infantil, una integradora social o un técnico en animación sociocultural deberán tomar decisiones complejas, frecuentemente sin supervisión inmediata, en contextos cargados de incertidumbre.

La tradición que reduce la FP a la dimensión de empleabilidad —entendida estrechamente como adecuación al mercado— resulta doblemente problemática. En primer lugar, empobrece la propia formación profesional: una práctica laboral significativa no consiste en ejecutar instrucciones predefinidas, sino en interpretar contextos, deliberar sobre cursos de acción y asumir las consecuencias éticas de las decisiones. En segundo lugar, desliga la FP de su potencial cívico: al concebir al estudiante exclusivamente como futuro trabajador, ignora su condición simultánea de ciudadano, agente comunitario y miembro de una sociedad democrática (Carbonell, 2015; Tedesco, 1995). Una concepción ampliada de la Formación Profesional asume su carácter integral: la FP no prepara solo para un puesto de trabajo, sino para la

participación reflexiva en la vida económica, social, comunitaria y cultural. Esta concepción resulta especialmente relevante en familias profesionales como la de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, donde la frontera entre el ejercicio profesional y la intervención ciudadana es estructuralmente porosa.

Desde el punto de vista pedagógico, las metodologías activas encajan con especial naturalidad en la lógica de la FP. La articulación entre los aprendizajes en el centro educativo y los aprendizajes en entornos laborales reales exige niveles de autonomía que el aula tradicional difícilmente prepara. La incoherencia entre un aula dirigida y un entorno laboral que demanda iniciativa constituye una de las disfunciones más documentadas (Perrenoud, 2004; Wenger, 1998). Wenger (1998), desde la teoría de las comunidades de práctica, ofrece un marco útil para repensar esta relación: el aprendizaje profesional consiste primariamente en la participación progresiva en comunidades donde el sujeto va asumiendo roles, responsabilidades e identidad profesional. La FP, en este sentido, no debería ser una preparación previa a la participación, sino una forma temprana de participación misma.

3. Aproximación metodológica y caso ilustrativo

El trabajo se inscribe metodológicamente en una aproximación cualitativa de carácter teórico-reflexivo, complementada con un caso ilustrativo de naturaleza exploratoria. La argumentación se construye, en primer lugar, mediante un análisis crítico de la literatura especializada en pedagogía crítica, metodologías activas y didáctica de la Formación Profesional. Sobre esta base se incorpora la experiencia desarrollada por el Grupo de Trabajo «Metodologías Indomables» del IES Galileo Galilei durante el curso 2025-2026, en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

El grupo, formado por docentes de la familia profesional, diseñó y puso en práctica una serie de experiencias estructuradas en torno a un principio común: el

alumnado debía organizarse, tomar decisiones, resolver sus conflictos internos y gestionar el desarrollo del trabajo sin la presencia directa del docente durante períodos delimitados. Lejos de constituir un ejercicio de abandono, las experiencias se concibieron como un laboratorio deliberado de autonomía: el profesorado planificó previamente entornos ricos, diseñó retos con propósito y acompañó a distancia, interviniendo únicamente cuando la situación lo requería. La pregunta heurística que orientó cada experiencia se formuló de manera deliberadamente provocadora: ¿qué sucede pedagógicamente cuando el docente no está físicamente presente en el aula?

Para documentar el impacto, el grupo aplicó cuestionarios de reflexión crítica al profesorado participante y al alumnado implicado. Se trata de una investigación exploratoria con limitaciones evidentes en términos de generalización; su valor reside en la coherencia de los hallazgos con el marco teórico y en la convergencia entre las dos perspectivas. Desde la perspectiva docente emergen cinco hallazgos: el alumnado trabajó de forma autónoma y tomó decisiones sin esperar instrucciones; el grupo se autorreguló y resolvió sus conflictos internos sin intervención externa; la ausencia física del profesorado no paralizó la actividad ni deterioró la convivencia; la participación resultó claramente superior a la observada en formatos tradicionales; y la metodología se valoró como coherente con las exigencias de la FP. Desde la perspectiva del alumnado los hallazgos convergen significativamente: el grupo se reconoce capaz de trabajar y organizarse sin depender de la presencia docente; asume colectivamente la responsabilidad del proceso; resuelve internamente los conflictos; percibe la metodología como generadora de una autonomía más real que la del aula convencional; y demanda su extensión al conjunto del centro. Esta convergencia entre la mirada docente y la mirada discente —ambas demandando el escalado institucional— constituye, posiblemente, el hallazgo más significativo y será objeto de discusión específica en el apartado siguiente.

4. Discusión crítica

Los resultados, articulados con el marco teórico, permiten elaborar una discusión organizada en torno a cuatro tensiones constitutivas de toda pedagogía emancipadora. Estas tensiones no son obstáculos a evitar, sino dimensiones estructurales que la práctica pedagógica debe asumir de manera consciente.

4.1. Autonomía no es abandono.

La pedagogía de la cesión de responsabilidad ha sido frecuentemente caricaturizada como un dejar hacer, una renuncia a la función docente. Esta lectura es errónea: la experiencia analizada muestra que la cesión de responsabilidad requiere una intensificación del trabajo docente, no su disminución. Diseñar un entorno donde el alumnado pueda asumir responsabilidades reales sin que la actividad colapse exige una planificación pedagógica considerablemente más cuidadosa que la mera prescripción de tareas. El docente que cede control no se ausenta: se reubica. Su intervención se desplaza desde el momento de la ejecución hacia los momentos del diseño previo y la reflexión posterior (Meirieu, 1998; Biesta, 2017).

4.2. Acompañar sin tutelar.

Acompañar no es lo mismo que dirigir, pero tampoco que retirarse. Vygotsky (1978) y Bruner (1996) ofrecen claves importantes a través de las nociones de zona de desarrollo próximo y andamiaje. El docente acompaña ofreciendo apoyo en aquello que el alumnado aún no puede sostener por sí mismo, pero retirando ese apoyo de manera gradual a medida que la autonomía se consolida. El error pedagógico no consiste en sostener: consiste en sostener perpetuamente, generando dependencia donde debería desarrollarse autonomía.

4.3. Autoridad pedagógica emancipadora.

Desde una lectura superficial, la cesión de responsabilidad parecería implicar una renuncia a la autoridad docente; en realidad, supone su reconfiguración. La autoridad pedagógica no se sostiene en la imposición ni en el control, sino en la capacidad de diseñar condiciones que hagan posible aprendizajes que el alumnado no podría alcanzar por sí solo. Como ha argumentado Biesta (2017), la enseñanza auténtica es la que permite al educando recibir algo nuevo, algo que no podía generar por sí mismo. La autoridad pedagógica emancipadora es aquella que se ejerce, paradójicamente, para volverse progresivamente innecesaria.

4.4. Protección y exposición al riesgo.

Toda pedagogía paternalista se justifica en una intención protectora: evitar al alumnado el error, el fracaso, la frustración. Pero esta protección, cuando se vuelve sistemática, cancela las condiciones del aprendizaje significativo. Biesta (2013) ha defendido que la educación auténtica es constitutivamente arriesgada: implica abrir un espacio donde algo nuevo puede emerger y donde, por tanto, no todo está bajo control. La cesión de responsabilidad implica aceptar este riesgo: el alumnado puede equivocarse, puede atravesar momentos de incertidumbre. Pero solo así puede aprender lo que ningún currículo prescrito puede enseñar: la capacidad de actuar, decidir y responder en condiciones de incertidumbre real.

Estas cuatro tensiones convergen en una cuestión más profunda: la cesión de responsabilidad no es una metodología más, sino una opción ético-política. Implica una concepción específica del sujeto educativo —como agente, no como objeto— y una concepción específica de la educación —como práctica democrática, no como dispositivo de control—. Su implantación enfrenta resistencias que no son solo metodológicas, sino también culturales y, en sentido amplio, políticas (Apple, 2013; Giroux, 2011). La convergencia observada en la experiencia analizada —entre la

mirada docente y la mirada discente, ambas demandando la escalabilidad— sugiere que el problema de la implantación no reside en la receptividad del alumnado, frecuentemente esgrimida como obstáculo, sino en las inercias culturales y organizativas del sistema. Conviene, no obstante, señalar las limitaciones del caso: su alcance exploratorio no permite extraer conclusiones generalizables; la ausencia de mediciones longitudinales y de comparaciones contrafactuales rigurosas abre líneas de investigación futura mediante estudios cuasi-experimentales y procesos de investigación-acción sostenidos en el tiempo.

5. Conclusiones e implicaciones

La argumentación permite sostener varias conclusiones interrelacionadas. En primer lugar, el paternalismo educativo, lejos de constituir una expresión benévola de la función docente, opera como dispositivo de reproducción de la dependencia y obstaculiza el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico. Esta conclusión, respaldada por la tradición de la pedagogía crítica desde Freire hasta Biesta, encuentra confirmación en experiencias como la analizada, donde la retirada planificada del docente produce una intensificación —no una disminución— de la implicación, la cooperación y el aprendizaje.

En segundo lugar, la cesión progresiva de responsabilidad no debe entenderse como abandono ni como renuncia a la función docente. Constituye, por el contrario, una reconfiguración profunda de la mediación educativa: el docente se desplaza del centro escénico de la ejecución hacia los espacios menos visibles pero pedagógicamente decisivos del diseño previo, la creación de condiciones, el sostén emocional y la reflexión posterior. Esta reconfiguración exige una formación docente específica y condiciones institucionales que la práctica habitual no siempre garantiza.

En tercer lugar, la autonomía educativa debe analizarse como dimensión simultáneamente pedagógica y ciudadana. Aprender a aprender es indisociable de

aprender a participar, deliberar y decidir. La autonomía no es solo una competencia académica funcional: es el fundamento subjetivo de la ciudadanía democrática. Una educación que sistemáticamente cancela la posibilidad de la decisión propia está, de hecho, configurando sujetos incapaces de habitar críticamente la vida pública.

En cuarto lugar, la Formación Profesional posee una responsabilidad y una oportunidad específicas. Su vinculación con prácticas profesionales reales y con la vida comunitaria la sitúa en un terreno donde la cesión de responsabilidad no es un lujo metodológico, sino un imperativo formativo. Reducir la FP a la dimensión de empleabilidad estrechamente entendida desperdicia su potencial cívico y empobrece la propia formación. Una FP integral debe formar profesionales capaces de trabajar con criterio propio, participar activamente en la vida social, intervenir éticamente en sus comunidades, transformar sus entornos y construir vínculos democráticos.

De estas conclusiones se desprenden implicaciones prácticas. Para los centros, la necesidad de avanzar hacia una cultura organizativa que sostenga estructuralmente la cesión de responsabilidad. Para la formación docente, la urgencia de desplazar el foco desde la prescripción metodológica hacia el diseño pedagógico y la reflexión sobre la propia función. Para la política educativa, la conveniencia de revisar marcos curriculares y sistemas de evaluación que, en muchos casos, premian la conformidad procedimental antes que la construcción de autonomía. La hipótesis central queda, en este sentido, reforzada: la cesión progresiva de responsabilidad al alumnado no es solo una metodología más eficaz para el aprendizaje. Es, antes que nada, una pedagogía que reconoce al educando como sujeto y, al hacerlo, lo prepara para asumirse como ciudadano.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.

- Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2013). The beautiful risk of education. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2017). The rediscovery of teaching. Routledge.
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press.
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. Octaedro.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
- Freinet, C. (1996). Por una escuela del pueblo. Fontamara.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la indignación. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Morata.
- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Continuum.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.
- Illich, I. (1971). Deschooling society. Harper & Row.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn & Bacon.

- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.

Recomendaciones bibliográficas comentadas

Se ofrece una selección comentada de cinco obras especialmente útiles para profundizar en las líneas teóricas desplegadas. Cada una constituye una puerta de entrada cualificada a uno de los grandes núcleos temáticos del artículo.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Obra cumbre del pensamiento freireano tardío. Articula los saberes necesarios para una práctica educativa orientada a la autonomía y resulta lectura imprescindible para situar la cesión de responsabilidad en un marco ético-político riguroso.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Argumentación contemporánea sobre la dimensión arriesgada e impredecible de toda educación auténtica. Su distinción entre cualificación, socialización y subjetificación resulta especialmente valiosa para pensar la FP más allá de la empleabilidad.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.

A través de una poderosa metáfora literaria, Meirieu analiza la pretensión ilusoria del docente de fabricar al educando. Lectura esclarecedora sobre las tensiones entre autoridad pedagógica, libertad del alumnado y responsabilidad ética del profesorado.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*.

Princeton University Press.

Defensa rigurosa del valor cívico de la educación frente a las derivas instrumentales del discurso de la empleabilidad. Aporta argumentos teóricos sólidos para una concepción ampliada de la FP como espacio de ciudadanía crítica.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

Panorama crítico y actualizado de las principales corrientes pedagógicas innovadoras contemporáneas, con atención al contexto educativo español. Lectura recomendada para situar las propuestas metodológicas analizadas en este artículo dentro de un mapa más amplio.