

Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós, 233 pp.

El profesor Francisco Esteban retoma en este libro algunas de las inquietudes que ya abordó en trabajos anteriores, a saber, la deriva de la universidad, el rol de los miembros de la comunidad universitaria y el papel de las humanidades en esta formación. Todos estos temas y sus desarrollos son analizados por Esteban y advierte que, aunque las preguntas puedan ser formuladas por un individuo, la respuesta debe ser colectiva. Esteban no quiere ser el Holden de J. D. Salinger, pero este libro está lleno de avisos de un precipicio cercano.

La obra se organiza en cinco partes. En la primera, Esteban elabora un diagnóstico sobre la formación universitaria reciente. Comienza con una situación histórica, pero advierte que, si bien en la comparación con tiempos pretéritos es recomendable no caer en la idealización, es importante saber incorporar a la nueva cocina las recetas de la abuela. Esteban no propone una vuelta a la Edad Media ni una universidad dirigida por una versión moderna de Humboldt, sino un debate en el que la pedagogía universitaria de épocas anteriores tenga un papel importante. Como buen filósofo, nos propone aprender de los clásicos asumiendo que todos somos postkantianos. Y en esa reflexión colectiva, estamos necesitados de más diálogo cargado de dudas y menos rotundidad en las respuestas, menos rendirnos ante la adaptación y más interés por la orientación. Por otra parte, el autor repara en que el control, la rendición

de cuentas, la eficacia, la rentabilidad, los rankings, son cuestiones que nos alejan de la universidad como una comunidad de buscadores de conocimientos (p. 42). En este sentido, el liderazgo de otras disciplinas sobre las Humanidades es un síntoma de deshumanización de la formación universitaria, algo sobre lo que ya nos advirtió el profesor Llovet (2011) y el propio Esteban en otro trabajo recomendable (Esteban y Román, 2016). En definitiva, en esta primera parte se presenta a la universidad como un Ulises moderno que, por no seguir el consejo de Circe, se deja llevar por los cantos de sirena de la educación *fast food*, acercándose peligrosamente a su versión *light* (p. 45).

En la segunda parte, el autor reflexiona sobre la vida universitaria, y a mí me surge una primera pregunta retórica ¿quién, cuando se matriculó en la universidad por primera vez, no se interesó por las celebridades que estudiaron entre esas mismas paredes? Estoy de acuerdo con que el tiempo universitario es un regalo, es tiempo para el arte (p. 56) y debemos cultivar esas disciplinas inútiles de Ordine (2013) para exprimirlo al máximo. Ojalá entre todos, alumnado, profesorado y administración, sepamos orientar la formación universitaria a los porqués y no tanto a los cómo, a pesar de todas las trabas que nos vamos a encontrar en el camino (p. 78 y ss.). Por lo tanto, antes de que nuestra facultad haga realidad el *Zafarrancho en Cambridge* de Tom Sharpe (1995) debemos procurar impregnar nuestros espacios y nuestros procesos del *Aroma del tiempo* (Han, 2015).

En la tercera parte, Esteban pone el énfasis en el profesorado y propone un profesorado enamorado de la aventura universitaria humanizadora (p. 100), curioso (p. 112), un profesor que no deja de ser un estudiante (p. 116) y reflexivo (p. 123). Esa curiosidad, ese deseo por conocer, investigar, escribir, debatir y leer, debería ser el leitmotiv de cualquier docente universitario. Es cierto que Esteban no profundiza, en este libro, en las problemáticas asociadas al profesorado universitario de las cuales no son responsables y quizás permitan explicar en parte las urgencias que les alejan de los aspectos importantes; aspectos que según Deneault (2019) han contribuido a la consolidación de una *mediocracia* en el sistema universitario.

En la cuarta parte, el autor se dirige a los estudiantes invitándoles a ser y estar en la universidad, cultivando las que a su juicio son las cuatro virtudes del estudiante universitario (Esteban, 2015): esfuerzo, prudencia, autenticidad y elegancia. Estas virtudes requieren de paciencia y la universidad de hoy no les permite (como reclamaba Fito) pararse en el camino y pensar en lo que están viviendo y aprendiendo en la universidad. Particularmente, no comprendo a los estudiantes que pasan por la universidad sin que la universidad pase por ellos, y aquí llega la segunda pregunta retórica, ¿a qué han venido si no es aprender a dudar y a buscar el conocimiento en el fondo de los libros? Reclama el autor que debemos diferenciar entre las personas matriculadas en la universidad y los estudiantes universitarios (p. 173). Los estudiantes, como parte de esta comunidad

de buscadores de conocimientos, deben dedicarse a hacer cosas por el simple hecho de hacerlas de la mejor manera posible (p. 159), sin buscar el confort, sino complicándose la vida por el mero hecho de disfrutar de la incertidumbre del camino; nunca se sabe si te encontrarás con Estragón y Vladimir y entre los tres esperaréis a Godot.

En la quinta y última parte, el autor hace hincapié en la práctica educativa universitaria, centrándose en la relación entre profesores y estudiantes. Esteban identifica tres pilares en la pedagogía universitaria *light*: la utilidad de los aprendizajes, el predominio del entretenimiento y la desconsideración a la tradición. Sobre la primera ya nos hemos referido en párrafos anteriores. Sobre la segunda, Esteban reivindica el aburrimiento como parte del proceso de conocimiento y la importancia de las obras escritas sobre las versiones adaptadas de Netflix u otras plataformas (mejor leer a James Ellroy que ver *L.A. Confidential*, por mucho que te guste Kim Basinger o Russell Crowe, y mejor leer a Tolstoi en *Guerra y Paz* que buscar en Wikipedia la invasión napoleónica a Rusia, por poner otros ejemplos a los utilizados por el autor). Sobre la tercera, el autor reclama tres aspectos que a mi juicio son fundamentales para evitar consolidar la versión *light* de nuestras universidades: el valor de la clase magistral, del tiempo para preparar las clases y la necesidad de un clausuro por facultades que genere sinergias entre disciplinas y aborde cuestiones de índole pedagógica sobre los procesos universitarios. Porque detrás de todos

estos pilares actuales radica un afán por la rapidez, la inmediatez y la estupidez (por seguir con el mismo sufijo) que no debemos perder de vista. El conocimiento lento da altura, eso lo aprendimos con Tolkien esperando a que los Ents llegaran a algún acuerdo, pero cuidado con la altura porque también puede jugarte malas pasadas (eso y otras muchas cosas las aprendimos con Hans Castorp, Naptha y Settembrini en la obra de Mann). Si la reseña abusa de los ejemplos es porque también lo hace la obra reseñada, pero no sobran. No sobran porque los ejemplos animan a considerarlos y si no has leído a Mann, igual ahora te apuntas al plan. Tampoco es un capricho, porque la formación universitaria que mime la cultura es clave para la formación integral de los estudiantes (Lledó, 2018). Podemos cagarnos en Godard (Vallín, 2019) al mismo tiempo que le encumbramos al olimpo de los dioses cinematográficos, para lo cual es necesario un diálogo. Si, sostiene Esteban, conseguimos establecer un diálogo entre autores, libros y estudiantes, estaremos contribuyendo a la gran conversación de Hutchins; y para ello, propone el autor, tenemos herramientas a nuestro alcance como los seminarios (¿por qué no empezar por leer conjuntamente este libro?), las tutorías grupales o, añadido yo, los clubes de lectura —de ficción— en las bibliotecas de las facultades.

En 2007, el artista costarricense Habacuc, aprovechando una exposición en Managua, participó con una obra cargada de polémica: ató a un perro y le privó de comida hasta su muerte.

El perro muere y ante la avalancha de críticas, recogidas de firmas y denuncias públicas, el autor explicó que en ningún momento había impedido a nadie darle de comer ni desatarlo. Pero nadie intervino y el perro murió. Esteban ha identificado los problemas y ha propuesto algunas orientaciones para su abordaje. Nuestras deben ser las soluciones. Debemos convertir a la universidad en una comunidad de auténticos buscadores de verdades, bellezas y bondades que se comprometa con un mundo mejor, más humano, y para ello la tarea debe ser conjunta. Las aportaciones del autor son de indudable interés para la comunidad universitaria y su pedagogía, aprovechémoslas. Ningún libro cambia por si solo el curso de la historia (salvo honrosas excepciones como el *De rerum natura* de Tito Lucrecio Caro que acercó al gran público Stephen Greenblatt), pero seguro que este libro puede tener un papel importante si promovemos su lectura, su análisis y su reflexión conjunta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deneault, A. (2019). *Mediocracia. Cuando los mediocres toman el poder*. Turner.
- Esteban Bara, F. (2015). *El grupo de hombres y mujeres educados en la universidad*. En F. Gil Cantero y D. Reyero García (Eds.), *Educación en la Universidad de hoy* (pp. 98-112). Encuentro.
- Esteban Bara, F. y Román, B. (2016). *¿Quo vadis, Universidad?* Editorial UOC.
- Han, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.

- Lledó E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Galaxia Gutenberg.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Sharpe, T. (1995). *Zafarrancho en Cambridge*. Anagrama.
- Vallín, P. (2019). *¡Me cago en Godard!* Arpa editores.

Gabriel Álvarez-López  
*Universidad de Salamanca*

Comentarios a la reseña de G. Álvarez-López sobre *La Universidad Light. Un análisis de nuestra formación universitaria*.

Con el profesor Gabriel Álvarez-López mantengo una relación a través de las redes sociales, *Twitter* fundamentalmente, desde hace un tiempo. A fecha de hoy, aún no nos conocemos como se suelen conocer las personas, hoy se dice graciosamente «de manera presencial». Espero que no pase mucho tiempo para que eso suceda. Sin embargo, nuestras interacciones virtuales, no muchas, pero sí las suficientes, me han demostrado algo: los dos estamos enamorados de la universidad. Por suerte, no somos los únicos, muchos más nos acompañan y se encuentran en la misma condición. No tenemos una voz tan fuerte como la de otros, por ejemplo, la de quienes ponen a la universidad al servicio de otras cosas, pero ahí estamos, intentando que se nos escuche ni que sea un poco o de vez en cuando. Dicho esto, ha sido un auténtico placer leer la reseña a *La Universidad Light* (Esteban Bara, 2019) del profesor Gabriel Álvarez-López, y sobre todo, un reto verse interpelado por sus invitaciones a pensar.

Me gustaría empezar esta respuesta a la reseña recuperando dos preguntas retóricas que aparecen en ella y que van dirigidas a los estudiantes. La primera: ¿quién, cuando se matriculó en la universidad por primera vez, no se interesó por las celebridades que estudiaron entre esas mismas paredes? Y la segunda: ¿a qué han venido si no es aprender a dudar y a buscar el conocimiento en el fondo de los libros? Me atrevo a responder a

ambas sin miedo a equivocarme, claro está, pensando en los estudiantes que acceden a nuestras universidades durante los últimos años. Respuesta a la primera pregunta: casi nadie, muy pocas personas. Respuesta a la segunda pregunta: a por cualquier cosa que garantice alguna utilidad, eso de buscar en el fondo de los libros no cotiza en el mercado, no está entre las prioridades, por no decir que ha sido apartado al ostracismo. Desde luego, no quisiera generalizar, pero creo que esa es la situación general en la que nos encontramos. La realidad demuestra que no hace falta saber qué gigantes de pensamiento científico y cultural pisaron las mismas aulas que nosotros o haber leído demasiados libros para salir airoso de la universidad, eso es, con el título debajo del brazo.

Ahora bien, no son preguntas triviales. Sus respuestas son síntomas significativos de la situación que estamos viviendo en nuestras universidades. A ellas se podrían añadir otras del tipo: ¿cuántos estudiantes, una vez finalizada la carrera, recuerdan a más de media docena de sus profesores/as?; ¿y cuántos se han hecho con un listado de libros de referencia sea de su área de conocimiento o del mundo de la cultura en general?; ¿cuántos acaban diciendo que han estudiado en la universidad de Biología o de Derecho porque no conocen la diferencia entre una universidad y una Facultad? Las respuestas a todas estas preguntas, y otras más que se podrían añadir, insisto, refleja la situación en la que nos encontramos actualmente. El profesor Gabriel Álvarez-López cita en su reseña a diversos autores que consideran, lisa y llanamente, que la

actividad universitaria se ha acabado, o mejor dicho, que la hemos lanzado por la borda. Son escritos duros de asumir, aunque su lectura es más que obligatoria para los que, aunque no queramos creer tal cosa, vemos que necesitamos algún tipo de cambio, un nuevo rumbo. En este aspecto me gustaría añadir a esa lista el libro editado por los profesores Jesús Hernández, Álvaro Delgado-Gal y Xavier Pericay (2013). En él se reúnen diversos profesores, auténticos referentes de la cultura y la ciencia por los que, volvemos a lo mismo, ya casi ningún estudiante pregunta, y que decidieron pedir la jubilación anticipada. Quizá ya están cansados o necesitan más tiempo familiar o de ocio, pero no es eso lo que manifiestan en sus escritos de, por decirlo de alguna manera, despedida. A nivel general, vienen a decir que ya no se encuentran cómodos en la universidad de hoy, que ya no la reconocen ni se ven en ella, que los tiempos han cambiado, sí, pero al mismo tiempo, valga la redundancia, se han llevado por delante a la universidad. En definitiva, echan de menos a aquellos buscadores de conocimientos, verdades, bellezas y bondades que no se preocupan de casi nada más que de eso, de buscar lo mejor de lo mejor para todos, desde luego, no para ellos mismos.

Me gustaría ahondar en una idea que aparecen en *La Universidad Light* de alguna manera, y que el profesor Gabriel Álvarez-López rescata en su reseña, sino explícitamente, sí de manera subrepticia. Quizá en el texto original no insistí demasiado, pero me parece algo fundamental para, como decíamos, remar contracorriente y dirigir la formación

universitaria hacia otras orillas a las que ahora arriba. Es una idea sobre la que también he estado trabajando durante estos últimos meses, gracias a la relectura de uno de esos libros que, como diría el profesor Gabriel Álvarez-López, van al fondo del asunto educativo. Quizá por eso hay que releerlo tantas veces, se recomienda que una vez al año. Me refiero a *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* de Friedrich Nietzsche (2009).

En una parte de ese maravilloso texto, concretamente en la primera de las conferencias que imparte el entonces jovencísimo, pero ya inmenso filósofo alemán, se afirma que: «...está mal vista una cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y de la ganancia, que consuma mucho tiempo». (Nietzsche, 2009, p. 53). Eso es exactamente por lo que nuestras universidades deberían apostar: formar seres solitarios, ensimismados que diría Don José Ortega y Gasset. Esta afirmación puede causar sensación en aquellas personas que hoy abogan por la adaptación de nuestros estudiantes a la realidad en la que viven, por armarlos de competencias de todo tipo, convertirlos en expertos nadadores en el mundo virtual, por cargarlos de emociones que tendrán que desplegar en sus oficinas, despachos, hospitales y escuelas, en fin, ya nos entendemos.

La contradicción de ese discurso es máxima. Por un lado, se afirma que los universitarios están llamados a ser agentes de cambio social, y por otro lado, y al mismo tiempo, se sueña con universitarios que se acoplen a la perfección a la realidad que hoy tenemos. ¡Esa realidad está en constante cambio!, sí, pero

aunque se forme para eso también se forma para adaptarse a ella. Lo que realmente necesitamos, o eso me parece a mí, es universitarios inquietos, una suerte de abejorros que incordien y pongan las cosas del revés, como quería Sócrates. Desde luego, para que eso sea posible es necesario aprender a estar solo, a vivir en soledad, como apartado del mundo, y la universidad debería ser el escenario perfecto para tal aprendizaje. Entendámonos, estudiantes solos y en soledad pero no solos del todo, no a la intemperie. La universidad no está hecha para pollos sin cabeza. Un joven solitario universitario lleva un ruido tremendo en su interior, el que producen los libros, los buenos claro, y no solo los libros, sino cualquier producción cultural que tenga algo que decir, o mejor dicho, que venga diciendo cosas desde que su creador nos la regalara. Y también lleva un ruido considerable de hábitos, la soledad, la buena, no se puede vivir de cualquier manera, sino de forma ordenada y pautada.

Me parece que todos conocemos a almas y mentes universitarias solitarias, personas que ya andan por nuestro patio social y nuestras organizaciones empresariales. Y también me parece que son las que más acompañadas están y con las que uno más acompañado se siente. Me refiero a personas a las que no se les da gato por liebre, que antes de dar un paso lo meditan, que no viven según sopla el viento, que saben hablar de lo que saben y que prefieren callar cuando no saben

de lo que se está hablando. Acaso con todo esto ya nos hacemos una imagen más o menos clara de esas personas, de esos profesionales y ciudadanos.

Querido profesor Gabriel Álvarez-López, queda mucho camino por recorrer y trabajo por hacer. ¡Y desde dentro! No podemos esperar a que venga alguien de fuera de la universidad para cambiar lo que está pasando en ella, o sí, podemos, pero sentados porque nos cansaríamos de esperar. La cosa buena es que somos muchos los que soñamos con una universidad que rinda honor a sus propósitos, que venda su alma por un plato de lentejas. Y si te soy sincero, veo brotes verdes. Cada vez son más los textos que vienen a decir que la formación universitaria está para algo más que para encontrar trabajo, que señalan, quizá sin saberlo, que la mejor competencia que un estudiante puede adquirir en la universidad es la de ser y vivir como un universitario, ni más, ni menos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.
- Hernández, J., Delgado-Gal, A., y Pericay, X. (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Anagrama.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.

Francisco Esteban Bara  
*Universitat de Barcelona*

Fuentes, J. L. (Coord.). (2019). *Ética para la excelencia educativa*. Madrid: Síntesis, 198 pp.

Nos encontramos ante una obra que propone potenciar la idea de una formación ética a partir de una educación centrada en desarrollar todas las dimensiones del ser humano. Un planteamiento educativo basado en la acción y la reflexión, a partir de conceptos filosóficos y de una visión del ser humano particular, justificado en los problemas originados por los cambios sociales, económicos, políticos, científicos, tecnológicos, y su íntima relación con las personas y los entornos que forman parte de procesos educativos.

El libro se presenta con una breve introducción donde se exponen problemas, medios y fines de la educación a través de la ética, su necesidad en la actividad educativa, justificando así la génesis y utilidad del libro. Le sigue el desarrollo teórico: postulados sobre la ética en la educación; definición y descripción de los agentes participantes en el proceso educativo; el entorno físico y virtual; y por último aprendizajes, estrategias y evaluación para el desarrollo de la ética en la educación. Se estructura en diez capítulos formalizados con: un breve resumen inicial introductorio, a este le sigue la materia a tratar desplegada y explicada, para concluir con un apartado de reflexión donde se proponen ideas relacionadas con el tema expuesto, sin redundar en lo dicho y, en algunos casos, incluyendo un razonamiento ampliado. Como cierre se proponen actividades relacionadas con la información que se ha ido aportando. El libro termina con

dos apartados informativos: un glosario de conceptos relacionados con la educación y una selección de la bibliografía más relevante.

Adentrándonos en el contenido del libro descubrimos la potente influencia humanista sobre la educación y lo que acarrea. Tomar el concepto de *libertad* como base de toda acción humana, como hacen los autores, implica una deliberación y una elección en cada acción que realice la persona y, por consiguiente, una *responsabilidad*. Esto supone que cada uno debe valorar las repercusiones que va a tener su actividad y dar respuesta a las consecuencias de sus actos. Pero no existe acción humana sin un *fin*, el cual tiende a ser bueno, «todo acto libre busca el bien» (p. 17). Aunque pueden ser de distinta naturaleza, cabría destacar la diferenciación entre el *bien relativo*, lo que es bueno para uno mismo y el placer propio; y el bien absoluto, basado en la repercusión en los demás y condicionado por la voluntad, *bien moral*.

Sustentada por estos fundamentos éticos, con gran influencia aristotélica, se muestra la tarea educativa como una actividad totalmente moral. Educar es un acto libre y además tiene un fin, la búsqueda de un bien. Esto implica dos versiones: la relativa y aparente, que referenciaría a un desarrollo del estudiante centrado en la eficacia, destreza, habilidad, conocimiento, competencia en el campo del saber; y otra que sería el bien verdadero y absoluto, defendido por los autores, que sería la *plenitud vital*, la vida plenamente humana. Con ello, entran en conflicto la tarea educadora y la libertad del educando, cuya solución



planteada es asumirla como una ayuda a crecer. La concepción del crecimiento, estrechamente vinculada con las ideas de Leonardo Polo, no se refiere a un proceso biológico sino a un crecimiento como ser humano, un ser perfectible a través de los hábitos que se adquieren al actuar bien: mejora el mundo con sus acciones y a la vez la acción le cambia a sí mismo. Además de proporcionar recursos, el educador, debe enseñar a elegir bien, actuar bien.

La tarea educativa entendida desde un plano socio-político y económico, como profesión, es indispensable vincularla a la búsqueda de la excelencia y al mejoramiento en los aspectos técnicos. Pero los autores, aun así, ven la función docente como un conjunto de profesionalidad y vocación, entendida esta como una necesidad interior hacia el acto de educar, una profesión de ayuda al ser humano. Ello proporciona unas señas de identidad, virtudes, hablando en términos aristotélicos, que lo definen como profesional. Según los autores, debe ser un humanista, y *saber bien*, como búsqueda de la verdad que da camino a la libertad. Es una autoridad benevolente, desde un punto de visto positivo, como persona buena que infunde respeto porque es una persona que respeta. Por último, es atento, tanto en la mirada como en la escucha a los demás, reconoce la diversidad y la complementariedad de las diferencias.

Efectuando una giro en la mira, cambiando lo expuesto del plano ideal al real, se nos hace imprescindible hablar de todo aquello que envuelve e influye al ser humano de manera taxativa. El contexto, a nivel meso, es aquel donde

se llevan a cabo las relaciones sociales públicas y donde situaríamos las instituciones educativas. Estas deben proporcionar una formación como persona y participar activamente en la sociedad, tienen que asumir institucionalmente una responsabilidad y un compromiso, en este caso, social. Para ello los códigos éticos servirían de guía unificadora en la acción educativa a todos los niveles. El nivel macro, contexto donde está contenido el conjunto de la sociedad, es la mayor fuente de influencia en la vida cotidiana de los seres humanos. Por ello los autores ponen especial atención a los avances tecnológicos y científicos que se dan ahí, especialmente los que influyen en la educación. Asuntos como la Inteligencia Artificial o tecnologías convergentes aplicadas a los procesos educativos, junto con los avances en la neurociencia y sus implicaciones son temas expuestos en el libro. Pero el ciberespacio como entorno, espacio virtual relativamente nuevo, ha supuesto un gran abanico de posibilidades temporales y espaciales con las cuales las personas no estaban familiarizadas. De ello emanan grandes reflexiones sobre qué impacto tienen, cómo es la adaptación, qué implica en las relaciones interpersonales, qué pueden aportar a la educación y a la ética.

Por otro lado, la educación tienen un fin, pero habrá que determinar qué y cómo educar. Conforme se desgrana en el texto se intuye la gran importancia de la ética tanto en la acción humana de los profesionales, como de los educandos. Por qué enseñar comportamientos éticos tiene una respuesta clara, la educación aporta los aprendizajes éticos para la formación moral de la persona.

Este hecho posibilita el *vivir bien*, en un sentido técnico y ético sería «actuar en función de lo que nos hace falta de forma coherente con lo que somos» (p.154), y el profesor va a ser el principal ejemplo a seguir en el proceso educativo. Esto lleva a preguntarnos, ¿todas las personas podrían ser educadoras?

La posmodernidad, y sus principios, también ha puesto en duda la viabilidad de la ética, cuestiona las autoridades morales, o minusvalora la aportación que proporciona. Además, existe una concepción instrumentalista muy limitada de la educación, como objetivo principal el desarrollo económico. En este sentido, para los aprendizajes éticos se propone un contexto particular, un *ethos*, el cual tenga unas cualidades determinadas para que se dé este tipo de aprendizaje. Se le da un valor primordial a la práctica, y el perfeccionamiento de ella regulado por diferentes virtudes, de las que de entre todas ellas destaca la *phronesis*, prudencia o sabiduría práctica. En el libro se diferencian tres aprendizajes diferentes, uno cognitivo que se centra en el conocimiento de los términos y definiciones de los conceptos claves relacionados con la ética. Un segundo aprendizaje conductual donde se dan los espacios necesarios para llevar a cabo las acciones, y un tercero que tiene que ver con lo afectivo, la voluntad y motivación para actuar bien, o la experiencia de ciertos comportamientos morales. Y para ello se proponen dos medios: las producciones culturales, y la *vida examinada*, hacer una reflexión constante sobre cuestiones como ¿qué somos? ¿qué queremos ser? ¿qué estamos haciendo?

Por último, toda acción necesita una reflexión sobre cómo se ha desarrollado y sus logros. Esto lo proporciona la evaluación, procedimiento, que como explican los autores, no es sencillo, pero que tendrá una influencia en futuras acciones si es tomada como un proceso formativo, «proporciona información para ser utilizada como retroalimentación para la mejora del aprendizaje» (p.182). Para obtener el máximo beneficio en todos los aspectos relacionados con el aprendizaje ético se exige una participación activa de todos los actores, la capacidad crítica y reflexiva de para valorar sus acciones y llevar a cabo una mejora significativa, poniendo el foco de atención en la implicación que debe tener el alumnado.

En conclusión, encontramos una guía para profesionales de la educación que quieran aportar una dimensión ética a sus quehaceres, fundamentada en una teoría moral de la educación relacionada con Aristóteles, J. Dewey, K. Kristjánsson, D. Carr, Noddings o H. Jonas, entre otros. Además, se incita a la reflexión sobre aspectos vitales de la educación. En relación a los cambios contextuales, quizá necesitaría una aportación más explícita y una profundización sobre el impacto de las nuevas tecnologías y su aplicación, además de apoyarse en avances neurocientíficos o psicológicos que existen sobre la moral, de los cuales hacen una mínima referencia, pero que servirían como complemento y podrían clarificar algunos de esos conflictos y problemas que plantean en el libro.

David González-Llopis  
*Universidad Complutense de Madrid*

Viguerie, J. de (2019). *Los pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica*. Madrid: Encuentro, 138 pp.

En los actuales planes de estudio de las carreras del ámbito educativo, suele existir —en mayor o menor medida— asignaturas sobre la historia de la educación. Dentro de ellas, a su vez, revisten especial interés aquellas vinculadas directamente a las corrientes pedagógicas contemporáneas, en las cuales se suceden las principales figuras protagonistas de la llamada renovación educativa. Una renovación, cuyos precursores y exponentes son objeto de una crítica mordaz por parte del historiador francés Jean de Viguerie en su obra *Los pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica*.

En su prólogo, Gregorio Luri pone en antecedentes al lector. Señala acertadamente el contexto ideológico del autor —quien llegó a formar parte del consejo científico del Frente Nacional francés durante los años noventa—, y no tiene inconveniente en apuntar al «incisivo aire de panfleto» que emana de su obra (p. 12). Por su parte, el objetivo de este ensayo está a la altura de la propia definición de Luri: liberar al niño «de las mentiras de la utopía reconociendo su inteligencia innata y su memoria y liberándole de la opresión manipuladora de los pedagogos». (p. 17). En definitiva, un ataque frontal a este actor educativo en una perspectiva histórica que finaliza en nuestros días.

Este tipo de adjetivos recorren los diferentes capítulos dedicados a un total de catorce pedagogos trascendentales a los cuales el historiador francés enmarca

dentro de la denominada *utopía pedagógica*. Y es precisamente en su crítica —y en su modo de hacerla— donde reside la principal particularidad y fortaleza de este libro: Viguerie se preocupa por dialogar directamente con los pedagogos, y para ello cita las ideas de sus principales obras y responde a ellas. Sus críticas, como se verá a continuación, se centran en evidenciar las contradicciones de estas teorías educativas y cuestionar algunos de sus principios, de acuerdo a cuatro máximas: las concepciones del niño, de la inteligencia, del saber y del papel que cumple el educador.

El autor da comienzo con Erasmo de Rotterdam, humanista a quien achaca el nacimiento del *pedagogismo*. En él centra una de las principales críticas que se repetirá sucesivamente en la mayoría de los autores analizados: su poca o nula experiencia en la enseñanza. Viguerie condensa la teoría erasmiana en torno a tres pilares: el conocimiento de las cosas a través de la palabra, la instrucción como creadora del ser humano, y la paradójica aptitud del niño para las letras a partir de los tres años de edad. Paradójica porque precisamente, a partir de Erasmo aparece una crítica que se sucederá constantemente en el resto de pedagogos: el niño es concebido como un sujeto pasivo sin inteligencia innata, como un ser inconsistente que depende de un maestro que le modele —como si se tratase de un alfarero— y al cual hay que mentir si es necesario para lograr que aprenda.

Con Juan Amos Comenio ocurre algo similar. Parte de la misma crítica a su concepción del niño como una *tabula rasa* sobre la cual el maestro debe

imprimir, verter y moldear el conocimiento. No obstante, Comenio va más allá respecto a Erasmo en su idea sobre la instrucción, pues la concibe como el eje para la creación del hombre. De hecho, según él, se debía enseñar todo a todos, algo con lo que Viguerie discrepa frontalmente. Señala que por muy bueno que fuera su método, no podría garantizar el éxito de todo el alumnado. Asimismo, se trata de un autor que prescinde de materias como la filosofía y la moral, con aversión hacia los autores paganos y los libros. En esta línea, infravalora la memoria, y concibe la escuela como una fábrica o máquina accionada por un método que crea hombres. En términos del historiador francés, esta inquietante representación de la escuela da lugar al *mesianismo escolar*.

En tercer lugar, se encuentran los denominados pesimistas, Pierre Nicole y Bernard Lamy. En estos clérigos, discípulos de Descartes, aparece otra de las grandes críticas que el autor de esta obra hilvana en gran parte de los pensadores recogidos: el desprecio a las letras y el cuestionamiento del saber. Para ambos, el deseo de saber deriva en un pensamiento caótico para el niño, prescindiendo de la historia —entendida como un cúmulo de hechos confusos y personajes poco recomendables— y de la filosofía —enseñando solo a Aristóteles, Platón y al propio Descartes—. Siguiendo esta línea, de John Locke también se critica su falta de interés por incorporar la filosofía en su modelo educativo, su infravaloración de la memoria y su interés por cuidar la reputación como un fin para los niños. Además, y en la línea de la teoría

de Erasmo, el autor también cuestiona su defensa del engaño como un medio para alcanzar el aprendizaje.

Jean Jacques Rousseau es también objeto de crítica para Viguerie. De su teoría educativa, el autor no se muestra convencido sobre el ideal de la educación negativa, pues con ella se establecen juicios a partir de la experiencia práctica y no a través de la filosofía, los discursos o las teorías. Rousseau odia los libros —como Comenio— y no quiere que el niño desarrolle la voluntad por el saber, y en especial por el uso de la palabra. Según su planteamiento, considera que el niño no debe apresurarse por hablar, evitando la enseñanza de disciplinas que inciten a ello, lo que en consecuencia repercute en su capacidad de formular ideas.

Por su parte, del marqués de Condorcet se pone de relieve su programa educativo laico, antihumanista y antiliterario, dado que rechaza el saber antiguo —a excepción de Plutarco y Voltaire—. En este sentido, el *utopista* francés considera a las ciencias superiores, pues asocia las humanidades a la subjetividad, concluyendo que las opiniones no deben enseñarse como verdades. No obstante, Viguerie destaca que según el ideal educativo de Condorcet, el maestro goza de alta consideración social y otorga una función educadora a los padres.

El autor continúa con Víctor Considérant, discípulo de Charles Fourier. De él se cuestiona su retórica —que relaciona la escuela a la industria—, su anteposición de la práctica al conocimiento e inteligencia —un principio que se repite en múltiples casos a lo largo

de la obra— y, sobre todo, su concepción del niño como un ser industrial, dejando fuera de su proyecto educativo a aquellos que desarrollan un interés por el saber a través de la lectura. Esta última idea expone una contradicción en *Considérant*, pues choca con su alabada diversidad de vocaciones.

Viguerie dedica un apartado específico a los llamados pedagogos de la *nueva educación*: Dewey, Claparède, Ferrière, Freinet y Piaget. A ellos les reconoce su aportación de la escuela activa o progresiva, en la cual el niño es capaz de aprender por sí mismo —con la ayuda de un equipo de enseñantes—. Una escuela que es objeto de crítica por parte del autor por su ausencia de silencio, obediencia, autoridad y libros. Una escuela que antepone la capacidad del maestro del saber hacer por encima del propio saber y cuyos fundamentos descansan en la filosofía idealista, materialista y estructuralista.

Por último, se encuentra Philippe Meirieu. Si bien el autor apunta que este pedagogo francés no desprecia el saber ni algunas de sus disciplinas, le considera un revolucionario por su planteamiento utópico de crear un mundo nuevo a partir de la escuela. Por su parte, indica que desde los postulados de Meirieu el niño carece de inteligencia, juicio y memoria, si bien el maestro posee toda la inteligencia humana. Finalmente, destaca

que se trata de un sistema excluyente —como en el caso de *Considérant*—, pues aparta a quienes no siguen su *religión pedagógica*, a quienes no quieren aprender bajo sus principios.

En sus conclusiones, Viguerie centra su crítica en los cuatro pilares anteriormente señalados, si bien finalmente reflexiona sobre cuestiones como la manipulación del niño —al cual no se deja leer y es engañado a través de juegos—, la sustitución de los contenidos intelectuales por los sociales y aplicados y el menosprecio a la familia, a la cual se niega generalmente su derecho a educar al niño. Podríamos afirmar que, en el revisionismo de la *utopía pedagógica*, el lector encontrará un discurso centrado en desmitificar una corriente pedagógica que actualmente goza de buena salud internacionalmente. En ocasiones, parece que el autor va más allá, señalando el carácter finito de este paradigma educativo y apuntando a una suerte de contrarreforma. No obstante, resulta llamativo que, en el repaso de los autores seleccionados, se haya hecho hincapié en los principios reduccionistas de sus teorías. En este sentido, cabría preguntarse si el propio Viguerie no ha pecado de lo mismo en su crítica, simplificando los discursos de los autores que cuestiona.

Carlos Sanz Simón  
*Universidad Complutense de Madrid*

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes, 387 pp.

Hay preguntas que solo pueden formularse en el momento en el que, como dice Deleuze, «llega la vejez y la hora de hablar concretamente». Preguntas que tan solo pueden elaborarse, de forma concreta, cuando uno ha estado haciendo aquello por lo que se pregunta toda una vida. Ese parece ser uno de los motivos (aunque no el único ni, desde luego, el más importante) que sostienen la elaboración de *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*, ensayo con el que Jorge Larrosa pone punto final a su trilogía (o quizás más bien a su tetralogía)<sup>1</sup> dedicada al oficio de profesor. Iniciada en español en el 2018 con la publicación de *P de profesor* y continuada, en 2019, con *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, el libro que en esta ocasión nos interesa reconstruye en su mayor parte un curso de maestría realizado en 2017 dedicado a pensar y conversar sobre el oficio de profesor desde el punto de vista de la artesanía.

Situado en la estela de los trabajos de Jan Masschelein y Maarten Simons sobre la escuela, a los que el autor dice reconocer «una aproximación amorosa, morfológica y material a la institución escolar». (p. 24) y que le dieron «el marco para pensar el oficio» (p. 24), *El profesor*

*artesano* transcribe en los siete capítulos que lo conforman (acompañados de un prólogo y un epílogo) un curso dedicado a pensar y conversar sobre la materialidad de los quehaceres y la proximidad del oficio de profesor con lo que podría denominarse «una forma particular de vida». Al tiempo que desvela el papel que como profesor tiene el mismo Jorge Larrosa en todo eso. Papel que no puede desligarse de la idea de que la principal tarea del profesor tiene que ver con el ejercicio típicamente escolar de plantear un curso. De ahí que su voz como profesor y autor —voz que «no sostiene un discurso sino que propone y acompaña un curso» (p. 15)— proponga, sugiera y acompañe, durante el mismo devenir del curso, la realización de un ejercicio a la vez personal y colectivo de pensamiento así como la elaboración de un vocabulario del oficio que remita a la materialidad de sus quehaceres y a su (ineludible) compromiso con el mundo.

El curso que se nos presenta transcurre más o menos como sigue. Tras iniciar la conversación sugiriendo una aproximación amorosa, material y fenomenológica a la escuela frente a la acostumbrada visión crítica y deficitaria de la misma, Jorge Larrosa expresa la necesidad de una lengua no colonizada por los distintos lenguajes especializados para hablar sobre el oficio. Razón por la cual se hace un alto en el término vocación, que se pone como ejemplo de palabra totalmente expropiada por esa cultura de la calidad que hace ininteligibles los trabajos y convierte a los profesores en profesionales intercambiables vacíos de toda singularidad.

1 Así sería si incluyésemos, como el propio autor no deja de sugerir, un cuarto volumen editado por él mismo junto a Karen C. Rechia y Caroline J. Cubas titulado *Elogio del profesor* (2020) en la editorial bonaerense Miño y Dávila.

Sin embargo, el término vocación (o la ausencia de él) no solo ejemplifica lo que es calificado como el «arrasamiento» tecnológico, psicológico y económico de la educación. También resulta ser el primer motivo del curso al tomar un carácter inmanente y material (como «llamada del mundo») que más tarde se proyectará sobre las manos, pues descubrir una vocación, nos dice el autor, no es otra cosa que «averiguar para qué tenemos buena mano, para qué gestos están hechas nuestras manos o, mejor, qué tipo de cosas parece que están hechas para nosotros». (p. 117).

En efecto, esa llamada del mundo, dirigida a nuestras manos (que constituyen el segundo motivo del curso), y que tiene como efecto ciertos gestos y maneras, protagonizaran una de las partes más hermosas del ensayo al dibujar, con ayuda de la fábula pedagógica de la caverna de Jan Masschelein, la especificidad de las manos y los gestos escolares que caracterizan a pedagogos y profesores artesanos. Manos que no deben verse tanto como productoras *de algo* sino como unas manos «cuyo 'hacer' consiste en convocar, mostrar, señalar, enseñar, llamar la atención, invitar (a la conversación, al ejercicio y al estudio), disciplinar, interesar». (p. 141)

Como no podría ser de otro modo tratándose de la transcripción de un curso, el relato se encuentra salpicado de los comentarios de textos, conversaciones, ejercicios y repeticiones surgidas durante su mismo desarrollo. Y en él hay también lugar para las objeciones, dificultades, desencuentros y confesiones connaturales a cualquier curso. De ahí que a largo del ensayo haya algunos

momentos en los que el profesor recibe alguna que otra objeción por parte de los estudiantes. Objeciones dirigidas al sentido que tiene todo lo que se está haciendo y en relación también al lugar, totalmente desconocido, al que el profesor quiere llevarlos y que algunos estudiantes, desconfiados, dudan siquiera de poder llegar a vislumbrar. Jorge Larrosa acepta de buen grado las objeciones que se le presentan y observa que muy posiblemente tengan algo que ver tanto con las particularidades del método utilizado como con el lugar desde el que se habla, es decir, con las experiencias personales con las que inevitablemente cada uno relaciona las lecturas y conversaciones del curso.

En el tercer motivo del curso nos encontramos con la cuestión del amor. El amor entendido arenidianamente en su doble acepción: como amor al mundo y como amor a los nuevos, es decir, a los niños y a los jóvenes. Introducido a través de la manos de los artesanos, esas que se encargan de cuidar y de ajustar sus maneras y sus gestos a lo que tienen entre manos, y relacionado también con la cuestión de la vocación (como descubrimiento de algo en el mundo que merece ser cuidado, cultivado y amado), la elaboración de la cuestión del amor, en su acepción mundana, ofrece lo que en mi opinión constituye el núcleo del ensayo, y que podría resumirse más o menos así: si hay o tiene sentido un oficio es porque hay (o puede haber) un mundo en el que ejercerlo y con el que comprometerse. Más concretamente: si hay o tiene sentido un oficio de profesor es porque hay (o puede haber) un (cada vez más difícil) mundo común. Un

mundo común que, en palabras de Jorge, «sólo existe si somos capaces de cultivar, juntos, formas comunes de atención, de preocupación, de cuidado». (p. 165) y que «es más largo en el tiempo que nuestro presente». (p. 168).

La transcripción de algunas cartas de amor, realizadas por los estudiantes del curso, a algo que estuviera relacionado con el oficio o con el lugar de su ejercicio (la escuela), desembocará en la cuestión de la fe, de las profesiones de fe y de los credos de profesor, conformando el cuarto motivo del curso. Entendidas como un «cierto compromiso existencial que pueda contraponerse, quizá, a la decepción, el cinismo, la desmotivación y el debilitamiento general de la existencia (...) que se va instalando en los profesores 'profesionalizados'. (p. 233), todas esas viejas palabras, que parecen estar en la definición misma de lo que significa educación, se ven encarnadas en los profesores artesanos, esos que hacen que con su trabajo cotidiano la «escuela sea realmente una escuela (y no una fábrica, o un hogar, o un *shopping*)». (p. 242.).

Es la fe, la responsabilidad que uno toma con aquello que ha decidido amar y cuidar a través de su oficio, el deber para con ello convertido, prácticamente, en declaración pública y comprometida, lo que nos lleva al último de los motivos del libro (lo que Jorge llama el «espíritu artesano»), casi como concreción de todo lo anterior.

La recuperación del espíritu artesano, no como forma muerta del pasado sino «como anhelo intemporal que puede mostrar distintos rostros en distintas épocas pero que no puede dejar de renacer». (p. 380), se concretará en una

serie de notas que comparte el oficio de profesor con otros oficios artesanos como el de carpintero, cantautor, cocinera o cineasta. Esas notas, desarrolladas en distintas conversaciones a lo largo del libro, apuntarán básicamente a la modestia consustancial del artesano, a la conciencia de ejercer en el seno de una tradición y de una comunidad muy particular un oficio «como otro cualquiera», al reconocimiento del carácter íntimamente material del oficio y a la dignidad de un trabajo (el artesanal) que se sostiene por sí mismo sin necesidad de *shows* ni florituras añadidas.

De este modo, y teniendo un poco la impresión, como dice el autor a final del curso, de que es siempre llegando a su fin cuando se tiene la sensación de estar en mejores condiciones para tratar en serio el asunto, Jorge Larrosa termina este libro escrito a contracorriente y que, por encima de todo, «ama, dignifica y defiende el oficio de profesor». (p. 23) con un hermoso pasaje. Acaso de la única manera que podría terminar un verdadero profesor artesano. Ofreciéndonos, dice él,

Una cosa material como otra cualquiera, hecha con esfuerzo pero también con amor, que me gustaría que, a pesar de sus evidentes insuficiencias y torpezas, tuviera la suficiente consistencia como para que algunas personas la puedan utilizar para conversar eternamente, pero también concretamente, sobre los quehaceres diarios y el ínfimo cotidiano de este oficio, sobre qué es y cómo se hace eso de ser profesor. (p. 387).

Eric Ortega González  
Universidad de Barcelona



Gárate Rivera, A. (2019). *Las distintas que son iguales. El naufragio de las invisibles*. Barcelona: Editorial Octaedro, 170 pp.

Precedido de un extenso prólogo de la mano de Manuel Hernández Pedreño, experto de la Universidad de Murcia y Director del Observatorio de la Exclusión Social, esta obra del doctor Alberto Gárate, rescata una vez más la voz de los excluidos, en este caso de las mujeres, quienes desde sus propias narrativas, «y no interpretado a la luz del discurso teórico» (p. 30), visibiliza las circunstancias y condiciones en las que han tenido que desarrollar sus capacidades en el norte de México. La relevancia de este estilo, muy característico del autor, ha sido puesta de manifiesto en las siguientes palabras: «Hay un poder real en la prosa aliada a otras capacidades, como la de fracturarnos cuando las palabras pesan de tanto que duelen» (p. 53).

La narrativa de María de cincuenta años, obrera de maquiladora y trabajadora doméstica, madre de 7 hijos, expuesta a través de un conjunto de microhistorias, no se centra en el sufrimiento-dolor, sino en la desesperanza que acompaña a la pobreza, un sentimiento que le empuja hacia el círculo de la fatalidad y le lleva a la acomodación pasiva de aceptar lo que el entorno le proporciona. Una vida no elegida en la que se impone «la claridad brutal de un pensamiento determinado y predeterminado por el barrio, el contexto, y la cultura transgeneracional» (p. 36). Una vida común a tantos hombres y mujeres que viven en la pobreza, atrapada por las circunstancias y deudas crónicas, «una vida a la que se acomoda porque no

tiene otra, porque no se puede salir y, quizás lo peor de ello, porque no tiene otros referentes para salir» (p. 35). De ahí que a los profesionales de la educación les corresponde sembrar esperanza en los desvalidos.

Vivía en una familia acéfala desde los 7 años con su abuela, trabajadora del campo desde los 8 años, madre a los 13 años, se había limitado a seguir el estilo de vida común en el entorno rural en el que habitaba, «un contrato no firmado donde hay que hacer lo que dicta un mundo interno, que no es capaz de romper la inercia» (p. 58). Siendo una niña tuvo que aprender a hacerse cargo de un bebé, y a soportar las desavenencias e infortunios de su marido, «poco trabajador, muy tomador, golpeador de la mujer y amante sin emoción» (p. 67).

La escuela en estos círculos de fatalidad, no se contemplaba como alternativa, sino «como un fantasma, como un espejismo en medio del desierto» (p. 59). Para María, la escuela es un recuerdo lejano, agradable y placentero, a pesar de la escasa presencia en su vida temprana, pues la pobreza no permitió su escolarización. De hecho, María tuvo que aprender de adulta, de la mano de sus hijos, elementos básicos de alfabetización. Por ello, decidió ofrecer un futuro mejor a sus hijos donde la escuela si estuviera presente, vendió su casa y cambió de residencia, esperando que su suerte llegará, pues «si hay pueblos que saben a desdicha, hay mujeres y hombres que se visten con ella y, más que eso, se tatúan la piel» (p. 67).

Esperanzada en que el cambio abriría nuevas oportunidades a su familia, María no contó con la desventaja que

supone la ciudad para aquellas personas que vienen de la precariedad. Con una mejorada vivienda, pero con una situación familiar peor, marcada por el desempleo de su marido, por una doble jornada laboral y unos hijos desatendidos, sin presencia adulta desde el amanecer hasta el anochecer. La hija mayor con 7 años tuvo que responsabilizarse del cuidado de sus hermanos menores.

Tras aprender de una mujer urbana e ilustrada a quien su casa limpiaba, el respeto a la propia dignidad como para no dejarse maltratar por su marido, decidió separarse, y volvieron a cambiar de residencia, esta vez comprando una casa propia, y con dos grandes interrogantes en la mochila: ¿le buscaría su marido en la nueva casa? ¿podrían pagar la deuda de la casa? Lo que contribuyó a que la doble jornada laboral se prolongara excesivamente.

Ninguno de sus hijos terminó la educación primaria, y se cuestiona si su esfuerzo fue insuficiente. Sus hijas siguen luchando para romper el círculo de la fatalidad y darle nuevas oportunidades a su descendencia. Pero la escuela en zonas marginales carece de docentes comprometidos que no desvíen su mirada ante la venta de droga y otros problemas. Todavía hoy día María vive con desconsuelo la no presencia en la vida de sus hijos, criados entre iguales, sin la presencia materna que cultive y nutra el ambiente familiar. Dicho de otro modo, «Mi gran vacío no era de alimentos, sino de estar al cuidado de mis hijos».

Una mala gestión económica ha llevado a María a vivir dando saltos de

una deuda en otra, entrando en un hoyo tan profundo del que resulta imposible salir, con todos sus hijos emancipados continúa necesitando un doble empleo, y aun así no le alcanza para sanear su economía. «Su fragilidad le viene de una orfandad crónica. También seguramente de ahí abreva para su fortaleza» (p. 91). A pesar de que sus hijos no viven con ella, siguen frecuentando la casa y alimentándose allí.

El futuro se presenta no menos desolador para María, le preocupa que será de ella cuando le falten las fuerzas para trabajar, no ha vuelto a mantener relaciones estables con los hombres, el barrio cada vez más plagado de delincuencia y violencia..., la desigualdad no le dio muchas oportunidades, y las pocas que pudo tener no supo alfabetizarlas. Sin lugar a duda, faltaron un buen número de capacidades por desarrollar, concretamente las 10 señaladas por Nussbaum, enfatizando el autor la Afiliación (7), para evitar el desarraigo; y los sentidos, imaginación y pensamiento (4) para disfrutar de experiencias placenteras y evitar daños innecesarios. Pero claramente este modelo no da respuesta a los casos de pobreza no extrema

Al finalizar la historia de vida, el autor recuerda al lector que no se trata de un caso único, que la pobreza aprisiona a las personas, les roba la libertad y los sumerge en una vida llena de naufragios, que les impide tomar las riendas de sus vidas, ni encauzar la de su descendencia.

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
*Universidad de Murcia*