

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Editorial Candaya, 458 pp.

Recomiendo encarecido la lectura de este libro. El autor, como yo e infinidad de otras personas, no solo fuimos escolares, estudiantes, sino que, casi toda nuestra vida hemos tenido ante nuestros ojos el estado de cosas de la escuela. También, como él, mi primer oficio de profesor fue alfabetizador en un programa para adultos (p. 115). Este libro se lee mucho mejor si se es profesor o se aspira a serlo. El trabajo de profesor ocupa la reflexión todo el tiempo, y de ella vino naciendo desde el amor hasta el duelo: el mismo *mapa de afectos* que describe este libro. En *Pedagogía profana* (2000) ya dijo que se había convertido en profesor, que escribía con prosa de profesor y que daba gracias a todos los que le habían permitido ser profesor (p. 342).

El mejor provecho de la lectura de *Sobre el oficio de profesor* se obtiene al traer a la memoria de trabajo la experiencia de profesor y, sobre esa experiencia, plantar el foco de atención. El oficio de profesor, en *El mundo sobre el papel* (D. Olson), lo hemos reflexionado todos, menos quienes hayan sobrevivido en culturas ágrafas: los padres que llevan hijos al colegio, los estudiantes que van a clase y, sobre todo, quien escogió y mantuvo ese oficio —*Reporte de un testigo presencial* (P. Handke)—, o quien se prepara para serlo —*El pupilo que quiere ser tutor*; también de P. Handke—; aunque la gente ande con la opinión dividida. P. Handke, Premio Nobel de literatura 2019, creo es el autor más veces

referido en el libro; como él disfruta el ensayo y las anotaciones.

J. Larrosa, al igual que sus amigos F. Bárcena y J. C. Mèlich, leen siempre con un cuaderno de notas abierto y un lápiz de punta afilada en la mano. He leído yo este libro de cabo a rabo, más despacio que en otras ocasiones y ha quedado mil veces subrayado; ahora, releerlo será revivir la experiencia como en un puño.

Nace el autor en Valderrobres (Teruel) en 1958 y dice que su generación, supongo que de profesores universitarios, creció leyendo a Althusser seducida por aquello de que la escuela es uno de los *aparatos ideológicos del Estado* (1970), y a Foucault, quien estableció una relación constitutiva entre la escuela, el cuartel, la cárcel, el manicomio y la fábrica. También en 1970 apareció *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. J. Larrosa tenía 12 años, yo 29; ya era profesor en una Facultad de Pedagogía, convencido de que los interrogantes en el trabajo de enseñar podían satisfacer la curiosidad más exigente. Así llegó a mi generación el primer enunciado de aquella teoría: «*Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural*». Desde entonces, vinieron otros más a machacar con el mismo viejo aldabón las puertas de las Facultades de Educación y las cabezas de quienes toman el enseñar como tema de estudio. La inquina venía de atrás; J. Ribera, el notable arabista español, publicó en 1910 *La superstición pedagógica*, dejando escrito el dicitario: quien sabe, hace; quien no sabe, enseña. Todos estos agoreros de ocasión, sabios por otra parte, se refirieron a la *escuela*

del malestar y crearon un tsunami, «una trituradora, que está acabando con el oficio de profesor y que está arrasándolo todo» (p. 13).

J. Larrosa, dice estar cansado de pensar a la contra; en este libro decidió elogiar «el aula como lugar sagrado» (p. 35), «como invento prodigioso» (p. 37), elemento de «esa invención bella, justa y buena, que llamamos escuela (o universidad)» (p. 24), donde todo comienza con la llamada de atención del profesor, a todos hacia una cosa; una invitación del profesor a considerar, apreciar y juzgar; que nadie se equivoque, se trata de una llamada a estudiar, que se inicia con los señalamientos del *tema* y una propuesta de *rema*, de modo de indagar. El autor prefiere lo que los retóricos llamaron «*expolitio*»: ofrecimiento de «referencias ajenas cuyo montaje sugiere un pensamiento en construcción» (p. 42).

Leer este libro es entrar en el espacio-aula del autor (*beterotopía*), recuperar la experiencia de suspender cualquier otra motivación, suspender el tiempo y estudiar por el mero placer de aprender: esta es la disciplina del aula: «lo que empuja o impulsa el aprender» (p. 54); en el aula todos son estudiosos, sobre todo el profesor y ninguno se siente como si estuviera en casa, porque no orienta el aula ninguna finalidad exterior. El profesor proporciona, con referencia a María Zambrano, el testimonio esencial de que toda vida específicamente humana, «necesita congénitamente mediación» (p. 89), en el aula quedan iluminados horizontes de vida humana y se pide atención para que se puedan ver. Todo profesor, con independencia de la materia que profesa, ha de mostrar maneras de hacer cosas en su dominio;

por eso, la autoridad le viene al profesor porque abre juego, porque ha leído más, ha escrito más, ha pensado más, porque se muestra «en estado de enunciación» (p. 100); al hacerlo goza y hace gozar. Parece que el autor insiste, con razón, que en toda aula deben ejercitarse al menos tres cosas: leer con criterio, escribir con sentido y pensar con disciplina. Según otra referencia, Marina Garcés, para esta manera de ser cuerdo se requiere «Ilustración»; el profesor proporciona vías de acceso a ejercicios de pensamiento, señala itinerarios transitables por los libros, al hilo de los diferentes espacios de su oficio: los cursos, las conferencias, los seminarios y las publicaciones, porque «la lectura, la escritura y las clases, son para el profesor, dimensiones de un mismo estudio» (p. 114).

Me parece vislumbrar en el libro que es propio de la condición humana necesitar de la cultura para vivir y que la esencia de esa cultura no es una meta externa, sino la propia mediación que fomenta ejercicios; entre los fundamentales se encuentran, según J. Larrosa: los ejercicios de lenguaje, rasgo social humano por excelencia; los ejercicios lecto-escritores, la invención humana por excelencia; la ejercitación del pensamiento y de la comprensión de los pensamientos de otros, atributo humano excepcional. Todos estos ejercicios requieren suspender los automatismos que vinculan el estímulo con la respuesta orgánica y crear un hueco en el que quepa la reflexión. Para el espacio de *suspensión* de las premuras familiares y los compromisos sociales se creó el aula y la profesión de maestro; por la necesidad cultural de acceder reflexivamente al *Mundo sobre el papel* y *recibir*

el impacto de la escritura en la estructura del conocimiento. Da indicio nuestro autor, de que este libro desarrolla la idea, insinuada por M. Morey, del aula como espacio reservado a la mediación cultural del profesor o la profesora, dotados al menos de olfato educado por el oficio, mirada atenta y buen oído, un estilo de enunciación, tacto, capaz de señalar ámbitos problemáticos que modifiquen el umbral de atención y den que pensar, para que consigan los estudiantes dar un paso más allá de donde les sitúan sus primeras impresiones. Los cinco sentidos de profesor requieren de mucha preparación y entrenamiento. La lectura de este libro prepara y entrena la mente de quien aspire a profesor, esté en ello o siga con el sentimiento de haberlo sido. No está escrito como un tratado, sino como una gavilla de propuestas de lectura, ejercicios y anotaciones; en este caso, los dispositivos no son artilugios que entrenan músculos, sino textos de autores muy pensados para amaestrar la deliberación, y el autor va dando ejemplo.

Al final de la lectura se recoge una espléndida colección de libros que podrían merecer la consideración de *deberes de casa* o plan para un *trabajo personal*; personalmente, quedé muy motivado para acometer este ejercicio.

A fuer de sincero y como consecuencia de que toda lectura se practica desde la personal posición, quedan, al concluir, revoloteando en mi cabeza, dos reflexiones principales sobre este oficio de profesor de relevancia inagotable. La primera, versa sobre el hecho confesado de que el autor es un *estudioso de letras*;

el libro sugiere la posibilidad de seleccionar testimonios equivalentes sobre el oficio de profesor, cuando la experiencia haya sido de enseñanza de las ciencias. La segunda reflexión me surge al imaginar que abro la ventana del aula y veo, como R. Sennett, otros edificios y muchos individuos laboriosos; lo más habitual en los libros es que el «mundo» donde está plantada el aula es este mundo de *Carne y Piedra*. Hoy, los sentidos y la atención de todos los profesores, al mirar por una ventana de su aula, que abra realmente *hacia fuera*, deben interesarse por la Naturaleza donde los seres humanos han construido sus ciudades; ese es el mundo esencial y primordial que hemos desaprendido a considerar, el mundo de Tierra y de Seres Vivos. Una mujer, R. Carson, con extraordinaria experiencia, nos indica que esta enseñanza podría comenzar por excitar *El sentido del asombro*, porque dentro de él leer es mirar y sentir.

Termino el comentario como lo inicié, recomendando la lectura de este libro. El autor, profesor universitario, practica estudio con tenacidad; en un mismo relato integra el significado del oficio de profesor y un procedimiento para promover el necesario ingreso en la cultura de sus alumnos, aspirantes a profesores: un plan de ejercicios de lectura, con comentarios y anotaciones, dejando marcas y testimonios, de que este es el procedimiento con el que meticulosamente prepara sus lecciones.

Joaquín García Carrasco
Universidad de Salamanca

Comentarios a la reseña de J. García Carrasco sobre *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*.

Agradezco la reseña de Joaquín García Carrasco del *Esperando no se sabe qué* (Barcelona: Candaya), tan generosa. Aprovecho para agradecer la que Fernando Bárcena hizo en el vol. 31, n.º 1 (2019) de esta misma revista de mi *P de profesor* (Buenos Aires: Noveduc). Me tomo la licencia de comunicar a las y los colegas que puedan estar interesados la publicación del libro que cierra lo que llamo Trilogía del Oficio: *El profesor artesano* (Barcelona: Laertes). Y paso enseguida a añadir una pequeña apostilla a las dos reflexiones que quedaron «revoloteando en la cabeza» de Joaquín después de una lectura hecha, como no podía ser de otra manera, desde su «personal posición».

Elaboraré mi apostilla a partir del libro de David Olson que tan oportunamente cita, *El mundo sobre el papel* (Buenos Aires: Gedisa). Mi libro, en efecto, parte de la forma y la materialidad de ese extraño artificio que aún nombramos con una palabra griega, la escuela, esa institución que, en un artículo reciente (*Bordón*, vol. 70, n.º 1, 2018), Joaquín relaciona con la extensión de la escritura y con la invención de esa insólita forma de relación con el texto que aún llamamos estudio (sobre el estudio como categoría pedagógica puede verse el monográfico incluido en esta misma revista, vol. 31, n.º 2, 2019). Además, en su último libro (*Así somos los humanos*. Salamanca: FahrenHouse) y citando esta vez a Walter Ong (*Oralidad y escritura*. México: FCE), García

Carrasco dice que, tras la invención de la escritura, la educación ya no se efectúa solo en (y por) la experiencia, sino en (y por) la investigación y en (y por) el estudio que pasan a ser, por tanto, conceptos pedagógicos fundamentales (p. 13).

Desde este punto de partida, me parece claro que Joaquín y yo compartimos la idea de que la escuela (la educación escolar, ejercida por profesores) implica una relación con un mundo no vivido sino representado, es decir, convertido en materia de estudio. En la escuela el mundo está sobre el papel (o en la pizarra, o en las imágenes que cuelgan de sus paredes o que ilustran ese tipo particular de libros que son los libros de texto). En ese sentido, la escuela (insisto: esa institución que no tiene nada de natural, ese artificio) implica una cierta suspensión de la experiencia directa o, dicho de otro modo, una determinada manera de poner el mundo a distancia.

Desde ahí, la definición de «profesor» del arabista Julián Ribera, esa que cita Joaquín en la pág. 23 de su libro y en la que se llama pedagogo o profesor «al que enseña un arte sin ejercerlo o, aunque lo ejerza, no lo enseña ejerciéndolo», adquiere un significado propiamente escolar y no se reduce, como se acostumbra a decir, a una crítica más a «las imposturas» de la pedagogía. Los escolares (los profesores y los estudiantes) no son como los maestros y los aprendices de los gremios artesanos (allí donde se enseñaban los oficios ejerciéndolos, en el mismo lugar de trabajo). La escuela está separada de la producción (aunque esté

relacionada con ella), y el profesor no es el que enseña un arte para su aprendizaje sino el que dispone una materia para la práctica y el estudio.

Lo que le queda a Joaquín «revoloteando en la cabeza» es, en primer lugar, que en mi libro, hay un privilegio del «estudio de las letras» y no aparece, al menos explícitamente, el profesor de ciencias. Es verdad que cada uno lleva el agua a su molino (a lo que conoce mejor) y que todos estamos presos de nuestras propias limitaciones. Pero es claro que, en la escuela, también la ciencia está «sobre el papel» en tanto que ha sido formalizada e inscrita en un soporte material extracorporal. La escuela (y la investigación, y el estudio) depende de la existencia de tecnologías de exteriorización de la memoria (y, por tanto, de los saberes acumulados). Una exteriorización que es también una publicación (un hacer público) o, como algunos preferimos decir, una comunización (un poner en común) y una desprivatización. En la escuela las ciencias y las técnicas (las artes de hacer) son también materias de estudio y el conocimiento no se transmite por iniciación, de cuerpo a cuerpo, sino por instrucción, por la mediación de la escritura (en sentido amplio) que hace posible su materialización y su espacialización. La escuela es posible porque el mundo está, de alguna forma, gramatizado.

Es verdad que en la sección «Maneras de hacer clase» del *Esperando no se sabe qué* aparecen sobre todo «profesores de letras», pero en las distintas secciones de *El profesor artesano* se encontrarán profesores de cine, de matemáticas, de

dibujo, de música, de lenguas clásicas, de ciencias o de arquitectura.

En segundo lugar, Joaquín utiliza la bella imagen de un profesor mirando por la ventana del aula para decirnos que lo que ve, o lo que tendría que empezar a ver, no es solo la ciudad (la sociedad, que diríamos ahora, o la cultura), el mundo de los hombres en definitiva, sino también la Naturaleza, la Tierra, los Seres Vivos (palabras que escribe con mayúsculas, como monumentalizándolas). Y aquí no puedo sino darle la razón. Siguiendo a Hannah Arendt, en mi libro la tarea de la escuela consiste, fundamentalmente, en la transmisión y la renovación del mundo. Como se sabe, para Arendt, la palabra «mundo» significa «cultura». En *La condición humana*, por ejemplo, dice que los hombres «viven en la Tierra y habitan el mundo». Para Arendt el hombre es un animal mundano que no solo vive sino que habita, que no es solo *zoé* (vida desnuda) sino también *biós* (biografía), que no solo tiene un «entorno» o un «ambiente» vital, sino un «mundo» cultural.

También para Joaquín la educación es humanización a través de la cultura. Una de las cosas más interesantes de sus planteamientos sobre educación es que no desgaja la cultura ni de la biología, ni de la psicología, ni de la sociedad, ni del cuerpo. No la separa, en definitiva (como sí hace Arendt a veces), de la vida. Y me parece que la nueva conciencia ecológica (una transformación radical de las maneras de entender la relación del hombre con la naturaleza —y consigo mismo como naturaleza) permite que la Tierra se convierta en Mundo o, de otro

modo, que el Mundo incluya la Tierra y no pueda separarse de ella. Por primera vez la autoconciencia humana nos hace «terrestres», una condición que no nos separa de la naturaleza ni de los otros seres de la Tierra. Para nosotros, la humanización no puede pensarse solo como socialización o como aculturación (en el sentido clásico) sino como un cierto «aterrizar». Y no deja de ser interesante que el último libro traducido de Bruno Latour (*Dónde aterrizar*, Barcelona: Taurus) hable de la educación desde la necesidad de un «aprender a aterrizar».

Pero lo interesante, me parece, es que el mundo, para Arendt, es lo que aparece «entre» los hombres y, por tanto, aquello que hay que «presentar» a los niños y a los jóvenes (a los nuevos) para desarrollar en torno a él el interés y la atención, claro, pero también la palabra, el juicio y el pensamiento. El mundo no es solo eso en lo que estamos, sino eso que nos concierne. Y que nos concierne, de algún modo, a todos. De ahí que la educación, como dice Arendt al final de su famoso texto, sea preparar a nuestros hijos «para la tarea de renovar un mundo común».

Lo que ha ocurrido ahora, y de una manera dramática, es que la Tierra se nos ha convertido en nuestra casa común; que la Tierra no solo es el ámbito del vivir sino también del habitar; y que el cuidado de la Tierra se nos ha convertido en el lugar primordial de nuestra responsabilidad con las nuevas generaciones. En ese sentido, creo que podemos continuar

diciendo que el oficio de profesor tiene que ver con la transmisión, la comunicación y la renovación del mundo (con un tomar responsabilidad por el mundo transmitiéndoselo a los venideros), pero tenemos que redefinir sustancialmente qué entendemos por «mundo».

Jan Masschelein, en un artículo reciente (*Educational Theory*, vol. 69, n.º 2, 2019), cita una conferencia en la que Bruno Latour hablaba de la necesidad de una escuela (y de una universidad) neo-humboldtiana. Pero no por Wilhelm von Humboldt (el teórico de la *Bildung*, de la formación) sino por su hermano Alexander (el naturalista y viajero). Decía Latour que las ciencias están empezando a descubrir y describir de nuevo (y de otro modo) la Tierra. Pero que eso no puede hacerse sin redescubrir y redescubrir nuestra condición de terrestres. Y para eso, creo, hace falta una nueva *Bildung* o, en términos de Joaquín, una nueva «humanización».

Tal vez el sesgo de mi libro lo coloque más cerca de Wilhelm (el humanista). Tal vez el profesor García Carrasco esté más cerca de Alexander (el científico). Ambos somos, de diferentes formas, neo-humboldtianos. Todo se juega en qué es lo que «ve» un profesor cuando mira por la ventana. Y en cómo lleva «eso que ve» a la sala de aula poniéndolo sobre el papel y convirtiéndolo en materia de estudio.

Jorge Larrosa
Universidad de Barcelona

Grupo SI(e)TE Educación (Colom, A. J., García Garrido, J. L., Jiménez Eguizábal, J. A., Pérez Alonso-Geta, P. M.^a, Rodríguez Neira, T., Sarramona, J., Touriñán López, J. M. y Vázquez Gómez, G.). (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, 216 pp.

La Pedagogía, hoy es un trabajo elaborado por catedráticos de reconocido prestigio que abordan cuestiones generales y actuales acerca de la Pedagogía, con relevancia en el actual contexto social y educativo. Cada autor aborda una temática por capítulo, exponiendo de forma transversal los rasgos que destacan en el ejercicio pedagógico, en los primeros capítulos desde un análisis más genérico y, posteriormente, en un examen más específico, logrando así una visión global sobre la situación actual de la Pedagogía.

Inicialmente, el profesor Colom (*Universidad de las Islas Baleares*) en el capítulo 1 titulado «Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España» nos introduce en un análisis histórico sobre la institucionalización de la Pedagogía en España. Destaca la especial relevancia que tuvieron la ILE, los congresos pedagógicos o el Museo Pedagógico Nacional, los cuales favorecieron un reconocimiento social y académico de la Pedagogía, que pasó de ser una especialidad en el campo de la filosofía a tener su propia cátedra. Su progreso afectó también al modelo de enseñanza, mejorando así el sistema educativo con las consecuentes mejoras sociales que de la educación se derivan. Este progreso se vio limitado durante el periodo de dictadura donde la profesionalización iniciada durante la república

se paraliza, al emplear la educación como instrumento ideológico. Posteriormente, avanzado ya el periodo democrático, se produce una reconversión educativa hacia una Pedagogía crítica basada en la participación, desde un enfoque humanizador, transformador y contextualizado. Ya en la actualidad se aborda la función real de la Pedagogía, la cual ha sido cuestionada a pesar de su notable contribución en el marco de la educación no formal.

Continuando con el análisis genérico, el profesor García Garrido (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*) en «Los estudios universitarios de Pedagogía: una mirada internacional» se ocupa de los estudios universitarios desde un enfoque internacional. En el campo académico de la Pedagogía, el autor analiza los países mejor puntuados en PISA, pues la calidad del sistema educativo se ve reflejada en la adecuada formación de sus docentes. En este sentido destacan los países mejor puntuados por su elevada exigencia en el acceso universitario con un ambiente de estudio y seriedad en la universidad, la adecuada retribución económica de los puestos de trabajo y su alta valoración social. Continuando con el análisis internacional el autor destaca la situación de Norteamérica, donde sus universidades se caracterizan por un alto prestigio internacional, aunque, a nivel pedagógico, también destacan, por el contrario, por su falta de perspectiva crítica y ausencia de profundidad formativa, que se traslada sobre la educación inicial de docentes, generando un declive en el rendimiento escolar. Tras este análisis

el autor concluye que los pedagogos no deben ser un grupo numeroso, pero sí bien elegido, conocedores de la práctica educativa, especializados en áreas específicas de la acción educativa y con adecuada formación inicial.

Introduciéndonos en las perspectivas más específicas, el profesor Vázquez (*Universidad Complutense de Madrid*), en el capítulo 3 titulado «La Pedagogía en el mosaico de las ciencias», se ocupa de la Pedagogía en el estudio de las ciencias. Por ello analiza inicialmente la función de la educación en la construcción del hombre y el mundo que le rodea, introduciendo así a la educación en el campo de las ciencias y las artes. En este campo toma un papel primordial la tecnología del pensamiento en relación con el tratamiento de problemas propios en la construcción humana y social. De este modo se plantea el principio de la incertidumbre, reflejado en la dificultad de crear un relato estable y seguro para cada una de las personas. Por eso, se requiere una interdisciplinariedad en el abordaje científico, donde la Pedagogía se rija por normas teleológicas (racionales, antropológicas y axiológicas), diagnósticas y de intervención práctica. Tras este análisis, el autor define a la Pedagogía como disciplina científica, con raíz humanista y de proyección interdisciplinar de la que se espera que aporte soluciones a los problemas humanos.

La profesora Pérez Alonso-Geta (*Universidad de Valencia*) en «La mirada antropológica de la Pedagogía» introduce la perspectiva antropológica de la educación, partiendo de la función pedagógica sobre la construcción del ser humano En

este sentido, destaca la educación como vehículo de transmisión y adquisición cultural. Para abordarlo se toman tres categorías de estudio: la antropología filosófica, la antropología físico-biológica y la antropología social y cultural. La primera, demanda de la educación una construcción del ser humano con base en la responsabilidad de sus actos en la sociedad. La segunda, pone especial atención a los procesos de aprendizaje, reflexión y autocontrol como elementos esencialmente diferenciadores frente al resto de animales. Por último, la tercera, pone especial atención en los procesos de individualización y socialización y, por tanto, en la construcción de la identidad en torno a la influencia social y cultural. La Pedagogía, en definitiva, debe tener en cuenta los aportes antropológicos pues el ser humano se interpreta como un proyecto de lo que es y de lo que puede llegar a ser a través de la educación como vehículo principal de desarrollo.

Continuando con el análisis específico, el profesor Touriñán (*Universidad de Santiago de Compostela*) en el capítulo 5 titulado «La imagen social de la Pedagogía. La Pedagogía del futuro y el futuro de la Pedagogía», analiza la imagen social de la Pedagogía la cual destaca por no ser bien vista socialmente en la actualidad. A pesar de que la educación sí tiene un adecuado reconocimiento social, a la Pedagogía no se le atribuye socialmente una función específica en dicho campo. Por eso, para un adecuado futuro de la Pedagogía como profesión, se requiere que esta se vincule a una necesidad social, en este caso, la educación de calidad. Para dicho objetivo,

académicamente, la Pedagogía debe orientarse hacia una especialización del ámbito, es decir, una aplicación de la Pedagogía sobre un determinado campo, como son la Pedagogía social, Pedagogía familiar o la Pedagogía laboral. De este modo, concluye el profesor Touriñán, se reconocerá su profesionalización y profesionalismo, así como su utilidad social.

El profesor Rodríguez Neira (*Universidad de Oviedo*) en el capítulo 6 titulado «La pedagogía ante la configuración del yo en un mundo mediático», continúa con la función social de la Pedagogía, en este caso, en la configuración de la identidad en el mundo mediático. Aproxima la función pedagógica a la atención de la identidad, la cual se ha visto moldeada, enriquecida y adulterada por una sociedad caracterizada por la hiperinformación e hipercomunicación. En este contexto, la teatralidad es un recurso básico del individuo que ve próximos realidades que no tiene en su cotidianidad, como la pobreza y el hambre, y alejadas realidades presentes en su contexto, como la enfermedad mental. De este modo, se reclama de la Pedagogía una atención a la identidad, que desarrolle estrategias individuales capaces de comprender y reorganizar las experiencias vitales, así como liberadoras de las cosificaciones promovidas en el mundo mediático, favoreciendo de este modo el control de la propia existencia.

El profesor Jiménez Eguizábal (*Universidad de Burgos*) en el capítulo 7 titulado «La política educativa en la formación del pedagogo. Contribuciones a la identidad de la Pedagogía» aborda también la función social de la Pedagogía

específicamente en el campo de la política educativa, a través de una investigación documental y etnográfica en 75 universidades de la Unión Europea, con el fin de hallar las claves de la enseñanza y práctica de la política educativa. En cuanto a la enseñanza, destaca un abordaje *post-positivista* basado en la racionalidad humana, la comprensión de los hechos y los valores, desde la racionalidad valorativa de la acción humana. En cuanto a su práctica, destaca la crisis que ha sufrido al vincularse la política educativa con fines ideológicos. En contraposición se aboga por un consenso normativo, plural y axiológico que garantice el pleno desarrollo de la personalidad humana en torno a principios de convivencia democrática, así como el respeto a los derechos y libertades fundamentales. Se concluye que la sociedad, a través de la política educativa, se orienten hacia la modernización de la educación para garantizar la libertad individual y fomentar soluciones sostenibles para la convivencia en el marco democrático.

Finalmente, el profesor Sarramona (*Universidad Autónoma de Barcelona*) en el capítulo titulado «La profesión de pedagogo ¿existe?» introduce la situación social y laboral de la Pedagogía. Por ello realiza estudio trasversal desde la formación inicial del pedagogo hasta su ámbito laboral. Destaca que académicamente está infravalorada frente a otras áreas de la educación, como se observa en su baja nota de acceso, y que no tiene un área de actuación profesional específico frente a otras disciplinas educativas. Es por

ello que aboga por una formación especializada y permanente que permita a los pedagogos introducirse en un ámbito profesional concreto. En cuanto al ámbito laboral destaca la importancia de los colegios profesionales de Pedagogía, que aún son escasos y están en desarrollo, así como la relevancia de la colegiación y el compromiso por el cumplimiento del código deontológico. Por tanto, el futuro de la Pedagogía dependerá de su formación específica, a nivel de postgrado, así como de

una tendencia continuada en el saber científico vinculado a la educación.

En conclusión, los autores de este libro han logrado plasmar la compleja realidad de la Pedagogía hoy en día, desde una perspectiva analítica, descriptiva y crítica que permite introducirnos en la racionalidad pedagógica como uno de los principales motores actuales del progreso y de la innovación científica.

Rocío Nicolás López

Universidad Complutense de Madrid

Santos Rego, M. Á. (Edit.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Madrid: Narcea, 229 pp.

El libro trata de un término muy usado y poco delimitado, usado de forma genérica en educación por lo que la pertinencia y la relevancia del tema están aseguradas. La convocatoria del MEC a los profesores universitarios para el reconocimiento del sexenio de transferencia del conocimiento encontró un desconcierto y hasta desconocimiento de la precisión del término al que se le atribuyeron contenidos transversales y genéricos. Una afirmación en la introducción del libro sintetiza la relevancia del concepto y lo justifica categóricamente: sin transferencia del conocimiento no hay progreso y menos aún innovación y cambio en educación. Este libro pone en su sitio el término y desentraña las múltiples caras de esa transferencia del conocimiento que tantos vaivenes ha tenido.

El libro tiene dos partes bien diferenciadas: la primera referida al concepto y las bases teóricas en la transferencia del conocimiento y la segunda a la pragmática del mismo desde algunos proyectos de alcance en la investigación educativa. Además se abre con una introducción del Editor en la que diferencia la transferencia del conocimiento de la transmisión del mismo; la transferencia incorpora el conocimiento a una cadena de valor que muestra algún retorno beneficioso para la economía o para la sociedad. Lamenta el distanciamiento entre el estudio científico de la educación y las mejoras en la sociedad y señala que la transferencia del

conocimiento es un conjunto de acciones y no de acontecimientos.

Los seis capítulos que integran la primera parte parten de la situación general de la Universidad para insertar la transferencia del conocimiento general a la transferencia del conocimiento en el campo de la educación y la investigación educativa. El modelo teórico de transferencia del conocimiento, de origen anglosajón tiene dos dimensiones: la transferencia de la tecnología y la gestión del conocimiento. La primera está referida a la formalización de conocimientos, habilidades y técnicas que proceden de la investigación y desarrollo y se configura como una de las formas de transmisión y de transferencia del conocimiento; el segundo, constata en qué medida el impacto de los resultados de la investigación es proporcional al número de investigadores. La medida de la transferencia del conocimiento no es sencilla por su indefinición y falta de tradición específica en la misma. Se toman como referencia las cuatro grandes familias que la CRUE ha establecido para la evaluación del sexenio de transferencia: transferir a través de la formación de personas; a través de actividades con otras instituciones; generando riqueza económica a nivel local y transferir generando valor social. Sigue la concreción y clasificación de los componentes de cada una de estas familias. La vinculación de la transferencia y la gestión del conocimiento viene de su origen del que se hace una revisión evolutiva, ligándolas al progreso y recogiendo el concepto del comité británico de ciencia y tecnología: la transferencia del conocimiento abarca

los sistemas y procesos que las personas expertas y con destrezas transfieren a los ámbitos y comunidades de industria, comercio y servicios. La transferencia del conocimiento se presenta como una oportunidad al guardar relación de proporcionalidad directa con la investigación y con la enseñanza, al transformar los resultados de la investigación en bienestar social, económico y cultural, pero también tiene sus limitaciones y desafíos. El desarrollo de modelos de transferencia del conocimiento en educación a la sociedad abarca un jugoso capítulo en el que se evidencian nuevas aportaciones, se critican las limitaciones administrativas y se apuntan líneas de apertura. Se señala que, en relación con los alumnos hay transmisión, pero no transferencia del conocimiento que implica, la creación, transmisión y transferencia conjuntamente. Se preguntan entonces ¿qué componentes del currículum presentan un mejor perfil para interactuar, con la sociedad para su mejora aunque sea diferida en el tiempo? Y responde que no son los objetivos ni las competencias, ni los contenidos, sino las metodologías, la clave para que la transmisión se convierta en transferencia del conocimiento. La primera parte concluye con un panorama sobre la evolución de los conceptos ligados a los procesos de intercambio y transferencia del conocimiento entre la academia y la sociedad y proponiendo un modelo de análisis y estrategias de las diversas dimensiones de estos procesos y su aplicación a la educación.

En la segunda parte se abordan algunos proyectos concretos que ejemplifican y muestran en la práctica lo

que se trató en la teoría. El primero de ellos es el modelo de Parlamento Cívico, desarrollado entre la Universidad de Navarra y el Parlamento Autonómico para impulsar los valores democráticos y a fomentar la identidad de ciudadanía europea. Sigue el proyecto de transferencia del conocimiento sobre diversidad e inclusión en Educación Superior llevado a cabo por la Universidad de Córdoba delimitando las fases, los agentes, y las instancias universitarias de transferencia en el área de formación sobre diversidad e inclusión. La importancia del conocimiento en el desarrollo de las universidades y los nuevos conceptos como el de sociedad líquida de Bauman, hicieron surgir una corriente crítica sobre la misión de la universidad sumando a las funciones tradicionales de la misma (docencia e investigación) una tercera, aprender a aprender y transferencia del conocimiento, así como el aprendizaje autorregulado y estratégico. Se ejemplifican el conocimiento y el desarrollo comunitario y sus posibilidades de transferencia en este caso en Málaga fomentando la sinergia entre la Universidad y entidades sociales (obra social de la Caixa y el Ayuntamiento de Torremolinos) a través del proyecto Asperones Avanza, con el equipo de la Universidad de Málaga. Finaliza el apartado de práctica con las experiencias de las Universidades públicas catalanas en torno a la ACUP (Asociación Catalana de Universidades Públicas) para fomentar la innovación y la transferencia del conocimiento. Pretenden mejorar la aportación de los centros de educación superior al progreso económico, social y

cultural del territorio y a la vez reforzar las relaciones entre las universidades y los agentes económicos y sociales. El epílogo contiene una apretada síntesis de las aportaciones del libro.

Se trata de un libro novedoso, vanguardista, riguroso y necesario. En un momento de efervescencia de teorías y de apuntes, el libro se reivindica como

un conjunto de acciones, que vinculan la educación y la vida. Se pretende seguir aprendiendo como profesionales capacitados para resolver adecuadamente los desafíos y problemas que la vida aporta en su avance imparable.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

González Geraldo, J. L. (2019). *La sombra del lobo blanco. Acepta y educa tu lado oscuro*. Barcelona: Octaedro, 176 pp.

El reciente libro publicado por el doctor José Luis González-Geraldo, presenta una perspectiva poco tratada en el ámbito de la educación, pero esencial en el desarrollo del ser humano actual, ya que le capacita para sobrevivir en un mundo de contradicciones, ambigüedades, y repleto de luces y sombras. Educar desde la luz, la esperanza, la motivación y potencialización positiva es algo frecuente en el discurso de los teóricos de la educación, pero ¿quién se ocupa de formar al hombre para aceptar y educar su sombra? El tacto y la oratoria con la que el autor aborda el lado oscuro del ser humano, su sombra, nos introduce de forma inigualable, en un nuevo discurso alejado de la tradicional esperanza positivista, rompiendo también con los formatos habituales, para situarse en la reflexión de lo que nos constituye como seres humanos desde una doble perspectiva: académico y literaria. Invitamos al lector a que desgrane uno a uno las historias y narraciones recogidas en los cuadros grisáceos, pues resultan de gran utilidad individual y colectiva, ya que pueden ser tratadas en el aula desde un enfoque teórico-práctico. En lo que respecta a su estructura, ha sido dividido en dos partes tal y como se indica en el subtítulo, una de ellas centrada en aceptar la sombra (seis capítulos), y la otra en educar la sombra (cinco capítulos).

La primera parte, *acepta tu sombra*, se inicia con la delimitación conceptual que nos permite conocer la sombra

desde diversos enfoques: teóricos, filosóficos y psicológicos, sabiendo que para aceptar primero hay que conocer, y ello supone abrir las puertas a nuestra sombra. Rescatamos algunos fragmentos que nos permiten acotar la sombra: «representa, por desdoble del cuerpo, la parte más íntima e interior del ser humano: su alma» (pp. 19-20); «no es otra cosa que el arquetipo derivado del yo enajenado o reprimido, la cara oculta de la persona social, en clara relación con el inconsciente colectivo» (p. 23).

Reconocida la sombra como parte constituyente del ser humano, es el momento de conocer cómo opera en el desarrollo humano, pues la lucha interna entre los dos lobos que habitan en el ser, negro y blanco, suele ser crucial, disruptiva y terrorífica, pero también transformadora, curativa y sanadora. El deseo de sabiduría y felicidad, de encajar en la sociedad y de convertirnos en héroes de nuestras vidas, nos ha dejado desarmados ante los momentos de crisis, rechazo y culpabilidad. Por ello, resulta esencial educar en la plenitud, no como excelencia, sino como virtud, como sinónimo de armonía y equilibrio, y para ello, el autor inicia un recorrido por los autores clásicos (Aristóteles, Platón, Sócrates y presocráticos), abordando conceptos como: felicidad, virtud, amistad, política, educación y ciudadanía.

La felicidad como otras virtudes, deja de ser fruto del azar, para considerarse resultado de nuestros esfuerzos, de una búsqueda incansable del placer, del sentido de la vida, quizás desde el hedonismo, y evitación del dolor. Ahora bien, el incremento del tiempo laboral

frente al tiempo libre ha deteriorado las posibilidades de ocio, de disfrute y de felicidad, derivando en una sociedad del cansancio que relativiza las relaciones, que diluye la amistad en *coleguismo* o compañerismo. De modo que, «hoy priorizamos la vida activa en contra de la vida contemplativa» (p. 58), lo inmediato y fugaz, a la estabilidad y la historia compartida. De ahí que la amistad está cobrando otros sentidos, en un mundo cada vez más individualizado, superficial e instrumentalizado, ya sea desde lo bueno, placentero o provechoso, como recuerda el autor citando la teoría aristotélica. Por eso se subraya la amistad con uno mismo (*philautía*), el quererse más y odiarse menos, en definitiva, se trata de desligarse de las máscaras y alimentar la confianza y sinceridad.

En cuanto a los pilares que caracterizan el lado oscuro, que se representa con la metáfora del iceberg para hacer referencia a su magnitud no visible, siendo necesario contemplar el grado de consciencia, preconsciencia e inconsciencia que tenemos del mismo, y la facilidad con la que la percepción de la sombra se ve falseada por los otros y por nosotros mismos en pro de mantenernos en la luz, sin cuestionarnos el precio que hemos tenido que pagar por encajar ahí, en lo social. El lado oscuro se encuentra compuesto de arquetipos, arcaicos, primitivos, que nos acompañan desde que nacemos, «no tanto en su contenido como en su forma» (p. 70), y conforme crecemos, «ese saco de los desperdicios puede llegar a pesar tanto que en algún momento (...) nos veamos irremediablemente enfrentados a él» (p. 71), porque

nadie se libra de su sombra. Una sombra que es poliédrica y multidimensional, y que además de aspectos negativos, también contempla talentos y aspectos que nos hacen ser más auténticos, evitando la automutilación que supone renegar u ocultar la sombra.

La segunda parte, acercándose más a la teoría educativa, bajo el título «educa tu sombra», el autor parte del principio de acción, en el que la sombra cuenta como aliados el futuro (qué dirán) y el pasado (lo que hice o no hice). Al respecto, evoca la pedagogía de la desesperación, no como aquella que elimina la esperanza, sino que la sitúa en la vertiente de lo deseado, pero entre los múltiples deseos que se forjan en el itinerario vital, conociendo el riesgo de desear sin gozar, sin saber y sin poder. A la educación le corresponde conseguir que el contenido de la sombra contribuya a ponderar el futuro, contrarrestar el pasado y salvaguardar al sujeto, convirtiéndose así en una pedagogía de la confianza, conocedor de su yo más oscuro en sus múltiples sombras (blanca, dorada, luminosa, etc.) que vuelve más auténtico al yo de la luz. Son varios los ejemplos en los que se relaciona la sombra y locura con la creatividad y arte, de modo que educar desde la posibilidad de la sombra es peligroso, pero también actúa como buen catalizador de miradas, pues nos permite ver lo útil de lo inútil, lo posible en lo imposible, lo original en lo común, la belleza en lo feo... desde aquí cobra sentido una pedagogía de la muerte. La adolescencia, la madurez y la ancianidad son las etapas críticas para la manifestación de la sombra, aunque nadie

está exento de que aparezcan en otros momentos.

Para educar la sombra el autor establece las siguientes premisas: 1. Conoce tu sombra, 2. Sinceridad y desvergüenza para no banalizar las relaciones, 3. Atención a nuestros sueños, 4. El arte como medio de expresión, 5. El humor como encuentro con nuestras máscaras, 6. Abrazar la sombra, y 7. Valorar los tesoros de la sombra (curiosidad, tenacidad, humildad, sinceridad, creatividad, resiliencia,...). Y cierra esta parte con un capítulo dedicado a la pedagogía de la confianza, que en palabras del autor, se encuentra «más cercana al cambio y totalmente alejada de la resignación o la apatía que deriva de la tiranía del sentido común» (p. 151), pues la confianza proporciona más seguridad,

certeza y estabilidad que la esperanza; «Nos permite gozar de las virtudes y defectos de la condición humana, en plenitud y, por si esto fuera poco, entre todos» (p. 153), anulando las prohibiciones. A lo largo de estas aportaciones el lector puede profundizar en aspectos que le ayudarán a comprender su mundo interior y exterior, así como orientar su praxis educativa hacia la integralidad del ser humano con todas sus luces y sombras. En definitiva, es una magnífica obra para dar un giro cualitativo al contenido de nuestro discurso sobre la educación como formación y mejora del ser humano.

M.^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

Martínez Martín, M., y Jolonch i Anglada, A. (2019). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona: Horsori, 283 pp.

Las características de los estudiantes del s. XXI, que no tienen nada que ver con los de otra época, la era digital y las necesidades de la sociedad actual exigen que la educación se adapte a los nuevos tiempos; sin embargo, ¿cuál es la ruta a seguir? Indudablemente hay diversos caminos, pero la innovación educativa es uno de los mejores.

La innovación educativa se describe perfectamente a través de la metáfora del Profesor Ángel Fidalgo que sostiene que es como una silla de 4 patas en las que todas son igual de importantes porque si falta una de ellas, el objetivo, que es sentarnos, sería imposible; es decir, la innovación educativa por sí sola no es garantía de calidad y su legitimidad no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno/a, sino también al de los compañeros, sus familias, la escuela y a la sociedad. En esta línea, los Profesores Miquel Martínez y Anna Jolonch coordinan el volumen prolífico y esclarecedor al que han denominado *Paradojas de la innovación educativa*. Está constituido por 12 capítulos y, como ellos mismos arguyen, nos insertan en un ámbito del que se habla mucho, en el que se cree que se ha hecho mucho, pero en el que realmente no se ha hecho casi nada. La estrategia que los autores utilizan para la reflexión y análisis de las temáticas que se abordan es la *paradoja*, del latín *paradoxa*, una figura de pensamiento que aparente o realmente envuelve contradicciones.

Los autores del libro cuestionan, a través de preguntas y paradojas, el sentido de la escuela y su relación con la innovación; el hilo conductor gira en torno a qué hay que cambiar y qué hay que conservar en la escuela. El análisis se efectúa teniendo en cuenta los elementos centrales de la educación, el profesorado, el alumnado, el aula y el centro, pero sin dejar de lado otros factores que son determinantes para comprender la innovación educativa y el aprendizaje, como el liderazgo, la evaluación, la calidad, los nuevos entornos de aprendizaje, las comunidades profesionales de aprendizaje, la formación docente, la investigación, la observación en el aula y el desarrollo profesional.

El Profesor Miquel Martínez plantea dos aspectos claves ¿qué se debe conservar y consolidar de las actuales prácticas pedagógicas y qué se debe cambiar? Paradójicamente, como él mismo señala, puede ocurrir que la innovación no sea tan novedosa y se limite a denominar con nuevos términos prácticas habituales, que la innovación genere resistencias al cambio, o que el docente que presume de innovador sea, en realidad, menos abierto y flexible que el maestro tradicional. Estos aspectos llevan a pensar en lo que se está haciendo y lo que conviene hacer en la escuela para integrar el reconocimiento y el fortalecimiento de viejas prácticas en función de su calidad y proponer otras nuevas. Por tanto, tal como señala el autor, es necesario reconceptualizar la escuela a partir de la realidad y sobre la práctica del propio centro, pero con la mirada

hacia fuera, de tal manera que se creen nuevos espacios y relaciones, no solo de aprendizaje sino también de convivencia. Se necesita, pues, una apuesta por el cambio, teniendo en cuenta que el cambio no solo debe ser instrumental sino también ético. Con argumentos similares, Philippe Meirieu arguye que la *incitación* a la innovación no es una responsabilidad únicamente de las políticas sino de que la escuela haga innovaciones que le ayuden a progresar a la propia escuela, destacando que la clave se encuentra en su capacidad para desarrollar estrategias de innovación con objetivos precisos.

Es interesante el papel del liderazgo educativo y su relación con la innovación en la escuela planteado por Toby Greany, quien examina las formas en las que los sistemas escolares trabajan para la capacitación de los líderes y analiza los desafíos conceptuales y prácticos asociados con dichas iniciativas. Concluye que erróneamente se utilizan los resultados académicos de los alumnos, evaluados a través de pruebas estandarizadas, para mostrar la mejora, por lo que también insiste en la necesidad de reconceptualizar la educación. Para esto, es necesaria una visión centrada en el aprendizaje continuo, colaborativo y en una cultura de investigación e innovación.

Inés Aguerrondo analiza lo que denomina *innovación disruptiva en la política pública*. Asumiendo que estamos en el marco indefectible del cambio, la autora reflexiona en torno a «cómo aprender en vez de enseñar», «cómo distribuir conocimiento complejo», «cómo mejorar la equidad» y «cómo actualizar el mandato

social»; la *innovación disruptiva* implica un cambio de paradigma y tiene un alcance general y no necesariamente es la más eficiente desde el principio. Para ser sustentable debe instalarse, probarse, encontrar los estándares desde donde evaluar su éxito y sostenerse en el tiempo. Por tanto, no es posible hablar de innovación sin evaluación. Joan Mateo destaca la relación indisoluble entre ellas y define los procesos que permiten viabilizar su acción conjunta. En este sentido, sugiere vencer la resistencia de los innovadores a someter sus trabajos a procesos evaluativos, recomendándoles: estar abiertos a ideas de mejora, ser pragmáticos y tener capacidad para negociar.

La innovación educativa en una época de posverdades aceleradas es compleja y tiene un significado amplio. Karine Rivas, Alex Egea y Enric Prats sostienen que las prácticas educativas etiquetadas de innovadoras reflejan un interés preciso por la mejora de aspectos puntuales de la educación, sin un abordaje sistémico. Los autores tienen una mirada prospectiva sobre la innovación en el terreno educativo y parten de la premisa de esta solo adquiere sentido cuando se piensa en clave de futuro. Esto se concreta en precedentes conceptuales y terminológicos que examinan los autores sobre la innovación educativa y en experiencias innovadoras de otros países europeos. El Profesor José Manuel Escudero también ofrece una cartografía del significado de la innovación y de la calidad la educación. Analiza la innovación teniendo en cuenta criterio la especificidad-cobertura, la superficialidad-profundidad, los procesos-resultados

y los múltiples agentes, y se refiere a una educación de calidad justa y equitativa que tiene un imperativo moral como garantía inexcusable de derecho universal. Entiende que esta forma de desarrollar la innovación implica proyectar transformaciones profundas en los modos de pensar, reconstruir la gestión de los centros, el currículo, fortalecer la profesión docente y crear sinergias con las familias y otros agentes relacionados con la escuela. En palabras del autor, estos son desafíos complejos, pero no imposibles; efectivamente, todo dependerá de dónde estamos y hacia dónde queremos ir.

Antoni Tort, por su parte, destaca que los centros que desarrollan procesos de cambio son comunidades que aprenden y actúan en base a una lógica de investigación en la acción. Esto va más allá de la implementación de unas determinadas técnicas y de la actuación junto a los alumnos y alumnas; implica poner a prueba y reforzar las normas y valores. En consecuencia, es importante actuar sobre la práctica a partir de una trayectoria profesional fundamentada en el aprendizaje, compartiendo inquietudes en comunidades que permitan avanzar antes las inseguridades y dilemas que implica todo proceso de cambio. En este contexto, resulta crucial el *liderazgo para el aprendizaje* como elemento principal y motor del cambio en la innovación en la escuela, cuestión que es abordada por Anna Jolonch. Respondiendo a la pregunta de cómo hacer posible que las innovaciones mejoren la calidad de la educación, se generalicen y consigan impactar en la totalidad del sistema, la

autora destaca que las reformas se han de generar en el propio centro educativo y que el sistema debe garantizar que los maestros, líderes escolares y escuelas implementen cambios para la mejora del aprendizaje.

Existe gran consenso sobre el hecho de que la calidad de un sistema educativo depende de los docentes. Denisse Vaillant parte de la idea de que la formación del profesorado involucra necesariamente procesos de innovación, consecuentemente esta debe responder a los desafíos que plantea el futuro. La autora analiza por qué, en qué y cómo impulsar la innovación en la formación del profesorado, ilustrando la reflexión con algunos casos inspiradores de América Latina y el Caribe. En la misma línea, Anna Pons propone la utilización del vídeo como una estrategia para mejorar la enseñanza porque permite analizar en profundidad la acción educativa.

Un tema que ha sido abordado en la innovación de forma aislada y fuera del contexto en el que se actúa la innovación son los materiales de aprendizaje. La Profesora Begoña Gros analiza la tipología de materiales del ecosistema educativo digital que responde a diferentes enfoques y metodologías pedagógicas como los vídeo-tutoriales, repositorios institucionales, sitios web, video juegos, blogs, etc. Destaca que los «materiales» y «recursos» adquieren significado en el entorno para el que han sido diseñados y propone estrategias de selección e integración de materiales y recursos innovadores dirigidas al profesorado.

En suma, está claro que la innovación educativa ha de promover una

escuela y un sistema educativo eficaz, pero también la excelencia de la persona debe fortalecer y transformar las condiciones de los espacios de aprendizaje y promover una convivencia para una educación democrática y en valores. Esto nos lleva a entender que no solo se debe tener en cuenta las nuevas metodologías y la incorporación de tecnologías digitales, sino también el desarrollo de las competencias mal denominadas «blandas», que son claves en la formación

de la persona. La finalidad última de la innovación educativa no es otra que favorecer las oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Esto significa rehuir de la simplificación de la educación y pensar en torno a lo específico y lo amplio, tal como hacen patente los autores del volumen.

Gladys Merma Molina
Universidad de Alicante