

Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*. Ápeiron Ediciones, 213 pp.

«Aunque el *Logos* es común, la mayoría de los hombres viven como si tuvieran una inteligencia propia particular» (cfr. Guthrie, 1984, p. 401) decía el oscuro Heráclito, y Plutarco, siglos después, nos descifraba parcialmente su mensaje: «Heráclito dice que los despiertos comparten un mundo común, pero que cada hombre, cuando duerme, vuelve a un mundo particular.» (cfr. Guthrie, 1984, p. 403). Los dormidos, ignorantes de su aislamiento, viven cada uno en su mundo privado separados del resto por una distancia insalvable porque, para poder acompañar a otros, deben primero acompañarse a sí mismos. Los dormidos están siempre ausentes sin estar en ningún otro sitio porque están siempre ausentes para ellos mismos. Los despiertos, en cambio, allá donde estén, están siempre presentes porque van consigo a todas partes, son contemporáneos que comparten un mundo común y viven en lo abierto que congrega y reúne, y quieren compartir ese mundo *público* también con aquellos que, aún dormidos, parecen revolverse, inquietos, en su sueño.

De personas dormidas y despiertas, de maestros que despiertan amorosamente a otros para compartir un mundo íntimo y, a la vez, común, y de discípulos que despiertan gracias a la mirada y a la palabra del maestro, trata este libro de Bárcena que versa sobre el amor y que, por eso mismo, trata sobre educación, sobre la amorosa influencia de quien es capaz de asistir a otro en el tránsito

de ese segundo nacimiento que es la verdadera formación humana (*Bildung*). Para Bárcena, que en esto se distancia de nuestro tiempo lo necesario para estar a su altura, el arte de enseñar es un *ars amandi* que seduce y convoca a la experiencia de la vigilia compartida, y con este libro rinde un homenaje a esa figura mediadora del espíritu, la del maestro que ayuda a otros a renacer a un mundo común que debe renovarse, y que tanto ha dado que pensar desde antiguo.

En ese *amor socrático* propio del maestro se centra el capítulo segundo, que reflexiona sobre la relación de Sócrates con dos de sus discípulos-amigos, Cármides y Alcibíades. El maestro, como Sócrates, es un seductor honesto que siempre juega a favor del discípulo, al que únicamente atrae hacia él, hacia la casa del maestro, para volverlo hacia sí mismo, para que se cuide de sí mismo. El maestro despierta una *vergüenza filosófica* en el discípulo, como certeramente advierte Bárcena, que consiste en una primera noticia, que el discípulo experimenta como sentimiento que le ruboriza, de que vive dejado de sí mismo, de que no está haciéndose cargo de sí. El discípulo debe ahondar en ese abismo que es su yo para trascender ese mundo privado en el que, sin saberlo, está encerrado como dentro de un huevo del que solo puede eclosionar de ese modo: yendo hacia dentro. El servicio que el maestro presta en esta empresa es ejemplo de nobleza humana no solo porque el único beneficiario de tal empresa común sea el discípulo, sino porque alcanzar el

éxito en ella equivale a extinguirse como maestro (que no como amigo).

Este amor pedagógico es retomado en el capítulo décimo, en el que se insiste en la necesidad de renunciar a cualquier deseo de consumación en dicha relación amorosa, si por «consumación» se entiende algo distinto a su victoriosa extinción. El deseo de consumación amorosa es siempre ajeno a esa relación entre maestro y discípulo porque dicha relación está mediada por aquello que es justamente lo que ambos aman, aquello que es su pasión compartida y que a ellos mismos hace amables: su amor por la verdad y la belleza. Mientras que la contemplación erótica del amado aviva el deseo de engendrar vida en él, en la relación entre amigos aquello que fortalece la mutua *philia* es compartir peripecias y coincidir en gustos, aficiones e intereses. Los amigos no se relacionan entre sí como complementarios, sino que se relacionan entre ellos como consigo mismos. El amigo es como otro yo. Por este motivo hay algo en la relación de amistad que ilumina un aspecto esencial de la influencia pedagógica que la relación erótica y su juego de seducción no consigue aclarar del todo, porque los amigos, como el maestro y su discípulo, son, en efecto, enamorados, pero de aquello que los vincula en una dualidad concordante.

La narrativa de la amistad debe continuar nutriéndose de nuevos motivos y avanzando hacia una mayor penetración que no se consuma, sino que se hace más profundiza. Como decía Cicerón (1996), una amistad a la que se le pone plazo deja de ser *ipso facto* una

amistad. Del mismo modo, posponer una amistad a la espera de que se cumplan ciertas condiciones la somete a unas exigencias inaceptables. No se puede ser amigos *ex hypothesi*. Por ello carece de sentido pensar que maestros y discípulos solo pueden ser amigos después de perder sus respectivos estatus.

El capítulo tercero aborda el misterio o la paradoja de la transmisión educativa. El maestro es quien ha precedido al discípulo, y su enseñanza es el testimonio de lo vivido. Tiene autoridad porque habla de primera mano, como quien ha sufrido en carne propia aquello que enseña. Pero en ningún caso puede legarle al discípulo algún tipo de secreto mágico que facilite o haga más predecible y segura su aventura interior. Lo que *pasa* del maestro al discípulo es solo el signo, lo que está por, pero el discípulo debe, valiéndose de esta especie de testigo, emanciparse del maestro exterior y concebir la verdad en su intimidad, para lo cual debe ser dejado, en algún momento, a solas. En toda iniciación hay un momento de angustia para quien está en tránsito y cree que ha sido abandonado a su suerte, porque nadie puede cruzar el umbral de ese segundo nacimiento en su lugar, ni siquiera el maestro.

Enseñar, como despertar, considerados como actos transitivos, no significan una acción *per se* sino solo *per accidens*, porque solo puede propiciarse el concebir o el despertarse de otro. El maestro no enseña nada *directamente* al discípulo, pero sabe emplear los signos para, dando los rodeos necesarios, apuntar a aquello que ya no puede ser traído a colación. El gesto exagerado, el silencio

elocuente, la respuesta elusiva son algunas de las artimañas que emplea y que guía al discípulo perseverante hasta que está maduro en su interior y cae en la cuenta de aquello que se estaba mostrando sin decirlo como la fruta cae de la rama por su propio peso. Para que esto suceda se requiere confianza y abandono en las manos del maestro, actitud aparentemente acrítica y negligente que solo el amor al saber, que en ese momento adquiere la figura del amor al maestro, puede justificar. El verdadero maestro agujijonea insistentemente con preguntas incómodas; desconcierta al discípulo que siempre le aguarda donde nunca está; ofrece viandas de aspecto poco apetitoso como si fueran golosinas, y termina sacando de sus casillas al discípulo. Y eso es precisamente lo que anda buscando: zarandearlo gracias a ese *magisterio de la turbación*, como indica Bárcena, para que reaccione, para que vuelva en sí y se haga cargo de sí mismo y de la herencia de un mundo humano común que no está hecho de cosas sino de intimidad compartida que debe renovarse generación tras generación. El maestro no le da al discípulo lo que éste le pide porque no ha sido enviado para satisfacer sus deseos de consumidor sino sus verdaderas necesidades, como dice Bárcena por boca de Michael Oakeshott.

Lo que más le llama la atención al discípulo de su futuro maestro no es tanto lo que dice o lo que hace sino cómo lo dice y cómo lo hace. El maestro zen nos exhorta: «cuando comas, come; cuando duermas, duerme», porque habitualmente no estamos en lo que

hacemos; nos salimos por la tangente de ese *hic et nunc* que impone la conciencia del propio cuerpo, de manera que nuestros actos se asemejan a los de un sonámbulo. Mantenerse en lo que se hace exige cierta perseverante vigilancia, cierto esfuerzo continuo como el de quien busca sumergirse y es empujado constantemente hacia la superficie. El capítulo sexto del libro, *La inquietante presencia*, quizá sea el más difícil, pero también el que mejor se adentra en ese misterio de la influencia del maestro. Solo en el aquí y ahora del encuentro se abren y se hacen presentes los espíritus. El maestro se hace presente porque está en lo que hace y dice, en su mirada, en su gesto y en su palabra, y se aparece al discípulo que sabe advertir esa presencia que le inquieta porque viene a poner su mundo patas arriba.

Esta *manía* que provoca el maestro en el discípulo puede parecer, por momentos, que le conduce al desastre, puesto que tiene el efecto de disipar la vanidad del mundo, de revelar la insustancialidad de los intereses mezquinos y de las victorias a corto plazo. El *Eros Mortífero* del que habla Bárcena en el capítulo undécimo asume la figura del maestro-iniciador que, en esa fase de disolución de un mundo contrahecho, hace deambular al discípulo sin norte, desorientado, sin el asidero de lo acostumbrado, de lo socialmente establecido, de las convicciones que había atesorado como pequeños hurtos escondidos, como le ocurre a Aschenbach, el protagonista de *La Muerte en Venecia* que Bárcena recuerda en este mismo capítulo. Aschenbach, a pesar de su sofisticada

educación y su cultura refinada, no es un maestro sino una víctima de ese *Eros* que le somete a una iniciación para la que no está, en absoluto, preparado, y que acabará con él. Aschenbach, enamorado de la belleza prístina de Tadzio, no es capaz de salir airoso de ese trance, probablemente debido a tantos años de estricto régimen burgués basado en la seriedad, la obstinación y la disciplina, que han conseguido anular esa dualidad demoníaca que es propia de la condición humana y que tan bien conocen los maestros, que enseñan que no se debe despreciar a ninguno de los dioses, ni siquiera a *Afrodita Pandemos*, si se quiere evitar la depravación y la locura que su cólera envía.

Y, antes de terminar la reseña de esta obra de la que solo hemos podido glosar, por razones de espacio, una mínima parte de la riqueza de su contenido, queremos detenernos en el epílogo, *Una comunidad de amigos*, y denunciar con el autor la triste situación

que vivimos en nuestras universidades, de las que ha sido expulsada la amistad por una racionalidad económica que solo entiende de competencias profesionales y cosas por el estilo. Para esta racionalidad, la conversación entre amigos que, más allá de las generaciones, forman una comunidad espiritual entregada a la renovación del mundo común, y que constituye la esencia de la universidad, es algo completamente inútil; tan inútil como la llegada de la aurora para aquél que permanece dormido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cicerón, M. T. (1996). *De Amicitia*. Gredos.
Guthrie, W. K. C. (1984). *Historia de la Filosofía Griega I. Los primeros presocráticos y los pitagóricos*. Gredos. Versión española de Alberto Medina González. 2ª ed.

Javier Pérez Guerrero
*Universidad Internacional
de la Rioja*

EL ALIENTO DE LOS MAESTROS

Comentarios a la reseña de J. Pérez Guerrero sobre *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*.

Para Mónica, *in memoriam*
*«En mi paleta de color me falta azul
 sin ti.»*
 (Milesa, *Huérfano*)

Me siento en verdad muy agradecido por la esmerada, iluminadora y sumamente amable reseña que Javier Pérez Guerrero ha escrito de mi libro *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia* (Ápeiron Ediciones 2020). Mi ensayo vio la luz en medio de este caos en el que todos nos encontramos y en el seno de un exilio íntimo que tenía sus propias características, que no viene al caso comentar ahora. En ese exilio traté de esmerarme adiestrándome en el ejercicio del estudio, que es, si atendemos al significado de la palabra latina de la que proviene —*studium*— un afán, una forma de amor. Quizá ese estudio, ritualizado en lecturas y escrituras de anotaciones, me mantuvo despierto, en cierto modo vigilante o alerta, y quizá por ello me ha gustado la forma en que Javier comienza su reseña, recordando un fragmento de Heráclito en el que, en otro contexto, yo mismo había reparado hace tiempo, y que a menudo he citado a mis estudiantes en mis clases cuando les quería hablar del mundo *común*, ese mundo del que hablaba Hannah Arendt y que —siguiendo a Edmund Burke en sus *Reflexiones sobre la Revolución francesa*—, según ella misma también admitía, compartimos

con nuestros antepasados y ya no están entre nosotros, con nuestros contemporáneos y con los que todavía no han nacido y están por llegar. Es cierto, que como Javier anota, mi libro tiene que ver con «personas dormidas y despiertas», con «maestros que despiertan amorosamente a otros para compartir un mundo íntimo y, a la vez, común», y con «discípulos que despiertan gracias a la mirada y a la palabra del maestro». Se trata de un «despertar» que tiene que ver con el tiempo y con la historia —despertar y dejarnos iluminar por lo que el tiempo pasado nos ha legado, y merece ser recogido atentamente y estudiado— y, por eso mismo, tiene también que ver con uno de los fundamentos de la cultura, uno que posibilita la transmisión, y toda buena pedagogía: el duelo. Necesito explicarme sobre esto. Mientras escribía mi libro me di cuenta de que lo que estaba haciendo era una especie de elogio de la figura del maestro y de la relación entre maestros y discípulos, un tipo de relación del que la literatura y la filosofía ha hablado en formas luminosas e inquietantes y que, en los discursos pedagógicos actuales, o en algunos de ellos, parece hoy omitida, cuando no despreciada intelectualmente. Las palabras *elogioum* y *elegeion* remiten a la inscripción escrita sobre una tumba o sobre una imagen con la intención de alabar a un difunto o a un personaje conocido. Un elogio es pues una forma de ritualización del llanto por la pérdida de algo o de alguien que merece alabanza, un recuerdo agradecido, y se inscribe, pues, en el duelo. En nuestra época tan desmemoriada

conviene recordar de vez en cuando la importancia que tiene hacer un sitio a los difuntos, a los desaparecidos, para que sigan estando entre nosotros, los vivos. Porque el ser humano hace comunidad, como antes decía, con sus contemporáneos, pero también con los que ya no están y con los que vendrán, con los no nacidos. El lazo que une a las generaciones, más que biológico, es, en este sentido, de naturaleza espiritual. Por eso, desde antiguo, en los ritos funerarios constatamos la desaparición del difunto, y tratamos de garantizar que el ser amado que acaba de irse perdura en nuestra memoria viva, como una presencia invisible, un espíritu (*spiritus*), que en griego se dice *psykhe*, y que significa «aliento». Así, el difunto, en su aliento, nos inspira, impulsando nuestra vida mediante nuestra capacidad para tratar de crear algo hermoso, digno de ser mirado, escuchado, leído. El propósito del duelo tal vez no sea la comprensión, pero quizá permite crear algo bueno en medio de ese horrible caos que tenemos entre manos cuando la persona amada ha muerto. Lo que, entonces, funda la cultura, y su posibilidad de transmisión —del pasado al presente— es, así, el duelo (el dolor, el llanto por los desaparecidos), un llanto que se hace público y que se comparte, un llanto con el que tratamos de paliar la ausencia de los que ya no están físicamente a nuestro lado. Pero para que esto ocurra, uno tiene que dejarse *influir* por ellos, los ausentes. Se trata de saber elegir qué tipo de influencia estamos dispuestos a admitir en nosotros, si la más grande, aunque nos cueste seguirla, o la más pequeña.

Dejarnos influir por las obras y creaciones de los maestros del pasado y por los que la vida nos pone en el camino de nuestra existencia mortal y finita. Porque nos dolemos y sufrimos la ausencia de los que ya no están, recurrimos a ellos a través de ese lazo espiritual que todavía nos une y recogemos, a través de sus obras, lo que dijeron. Al hacerlo podemos transmitirlo a los más jóvenes, simplemente porque los consideramos dignos de formar parte del mundo y de estudiarlo, un mundo que, siendo común, es una *exterioridad* que nos advierte de una verdad a menudo hoy olvidada: que el mundo no termina en nuestro ombligo.

En su reseña, Javier valora el capítulo sexto de mi libro —‘La inquietante presencia’— que, según comenta, es «quizá sea el más difícil, pero también el que mejor se adentra en ese misterio de la influencia del maestro». Ese capítulo me vino como un fogonazo, ahora lo recuerdo, y prácticamente lo escribí del tirón, al recordar la famosa escena de la magdalena de la gran obra de Marcel Proust *En busca del tiempo perdido*, donde el escritor francés descubre la memoria involuntaria. Ese capítulo comienza con una cita muy hermosa del bello libro de mi querido amigo Jorge Larrosa (2019, p. 245), que dice así:

En el aula hay algo que se recibe, que se conmemora, que se hereda, algo a lo que se atiende, pero la estructura misma del aula suspende cualquier conexión normativa con el pasado. Por eso el aula no es un templo, pero podría ser una orla desacralizada del templo. Y hay en el aula algo que se busca, que se persigue, algo a lo que se tiende, pero el aula

suspende cualquier relación proyectiva con el futuro. Por eso el aula no es un lugar de producción, no es una fábrica, pero podría ser una orla desactivada de la fábrica. En el aula el pasado no pesa, el futuro no está anticipado y el único tiempo que cuenta es el presente, es decir, el momento en que algo se presenta, se hace presente, o se trae a la presencia.

Es de esta presencia de la que hablo ahí, una presencia que nos devuelve el presente como *densidad*, como algo que pasa pero que no transcurre, como algo que deja en la conciencia, en una suerte de eternidad, la experiencia que hemos realizado leyendo, junto a nuestros maestros, esa obra, ese poema, ese fragmento, ese encuentro. En su excelente libro *Tiempo y música*, la filósofa ginebrina Jeanne Hersh (2017, p. 53) escribió que, en verdad, el ser humano no cesa de pasar y, sin embargo,

sigo considerando como verdaderos algunos pensamientos que son muy antiguos, y los hombres que vivieron en culturas ya extinguidas pueden continuar siendo mis hermanos. Algo persiste a través de lo que pasa, pues de otro modo yo no sería un ser humano.

Por eso, todo pasa en cada instante, pero ese poema que leo perdura entero, y eterno, en mi conciencia, y no solo en mi recuerdo. De ese modo, el presente, en el que «me hago presente», es una densidad, tiene ser, no es meramente un instante fugaz sino una duración: el presente permanece en nosotros.

Pues bien creo que la escuela (*skholē*) permite experimentar este tipo de presencia, la escuela entendida, como le gusta decir a Jorge Larrosa, como la

casa del estudio, ese lugar suficientemente apartado de los ritmos habituales del mundo (productivo) en el que poder practicar el tiempo libre (*otium*), que es el tiempo propiamente humano. El lugar en el que, por decirlo con una hermosa expresión de Javier, se «convoca a la experiencia de la vigilia compartida», y donde uno tiene la oportunidad, en el encuentro entre las generaciones, de encontrar la herencia espiritual y moral que nos pertenece. Es ahí donde *quizá* (y este «quizá» anuncia un acontecimiento posible) profesores —hombres y mujeres que decidieron dedicar su vida al oficio de enseñar y transmitir— y estudiantes, devenidos en maestros y discípulos (los unos sin haberlo pretendido, los otros habiéndolos elegidos como tales), pueden llegar a ser amigos, compartir esa *philia* que es una forma de amor, un deseo de querer estar siempre próximo de lo que se ama o de la persona a la que uno ama. Sin esa proximidad no es posible que se de la presencia de unos y de otros en lo que hacen, en aquello que se coloca en medio y que convoca la atención, el estudio cuidadoso y meditativo, la buena lectura. No puedo sino estar completamente de acuerdo en lo que Javier dice sobre esta amistad:

Los amigos no se relacionan entre sí como complementarios, sino que se relacionan entre ellos como consigo mismos. El amigo es como otro yo. Por este motivo hay algo en la relación de amistad que ilumina un aspecto esencial de la influencia pedagógica que la relación erótica y su juego de seducción no consigue aclarar del todo, porque los amigos, como el maestro y su discípulo, son, en efecto, enamorados,

pero de aquello que los vincula en una dualidad concordante (Pérez Guerrero, 2021, p. 268).

Nuestra situación actual, y me refiero ahora a la Universidad, no puede estar más alejada de estas consideraciones. Algunos de los que considero mis maestros, porque me influyeron a través de sus obras, tuvieron que abandonar la Universidad porque en ella ya no podían desempeñar lo que consideraban era su deber y su amor: enseñar y transmitir. Es dolorosísimo que esto ocurra, y que acontezca precisamente a causa de quienes creen que eso de ser profesor ya no es un oficio milenario dotado de una dignidad y una nobleza que a muchos se les escapa, o que confunden el aula —adonde, decía María Zambrano, se va a aprender de oído— con un espacio para emprendedores, quienes, en fin, encuentran ridículo que un profesor, un maestro, cuando enseña, lo haga desde una biblioteca en vez de con cachivaches

tecnológicos. Un mundo así nos hace pensar a algunos en una especie de retirada a tiempo. Pero aguantaremos un poco más, hasta que los nuevos bárbaros lo dominen todo, es decir, cuando ya no sea posible, en la enseñanza y en el encuentro pedagógico, «la conversación entre amigos que, más allá de las generaciones, forman una comunidad espiritual entregada a la renovación del mundo común, y que constituye la esencia de la universidad» (Pérez Guerrero, op. cit., p. 270).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hersh, J. (2017). *Tiempo y música*. Acantilado.
 Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
 Milesa (Mónica Garre) *Huérfano*. <https://www.youtube.com/watch?v=BsmKuQ4FTMs>

Fernando Bárcena
Universidad Complutense de Madrid

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel, 410 pp.

No es tarea fácil reducir a unas pocas líneas las ideas principales de un libro donde cada página se convierte en una revolución, y es que el autor navarro nos brinda, una vez más¹, una mirada diferente y aparentemente tradicional pero profundamente innovadora.

En esencia, el libro sostiene la tesis de la necesaria búsqueda y construcción de conocimiento como eje vertebrador de la escuela. Para la consecución de su finalidad, se ha apostado por una estructura dividida en tres grandes bloques.

El primero de ellos, un análisis — con su respectiva crítica — a los aspectos más relevantes de la educación actual. Los capítulos iniciales analizan la metamorfosis digital a la que están llamadas todas las escuelas para poder seguir paralelamente la estela de la sociedad. Se defiende cambiar todo lo establecido, desde el mobiliario hasta las metodologías. Se busca cuantificar y justificar la innovación con datos y saberes científicos de una validez cuestionable. Para Luri, todos estos avances dejan de lado algo esencial: el conocimiento poderoso que consigue cambiar vidas.

Aunque la figura del maestro y del aprendizaje instructivo estén en jaque, estos resultan imprescindibles y eficaces a la hora de formar a nuestros alumnos.

1. Algunas publicaciones del autor: *La escuela contra el mundo*, Ariel, 2015; *El deber moral de ser inteligente*, Plataforma Actual, 2018; *La imaginación conservadora*, Ariel, 2019.

Todo lo que necesitemos, toda información que se nos requiera, la tenemos en nuestras manos a un golpe de clic; por esto se pasa a cuestionar la posición o función del maestro en la escuela. ¿Qué función tiene el docente si ya no es el único poseedor de los saberes esenciales? ¿Cuál debe ser su lugar ahora que la escuela parece que requiere otras formas de aprender y enseñar? ¿Están los centros educativos preparados y preparando para el paradigma actual? ¿Deben someterse al paradigma actual (sea este el que sea)?

Luri recuerda que, para poder construir conocimiento, se necesita información y alguien —no algo— que la transmita. El acceso ingente a datos instantáneos nos lleva a pensar que la tarea sapiencial de aprender ha perdido su esencia y valor, pero en realidad, hoy es más necesaria que nunca. No se puede buscar conocimiento sin previo conocimiento y «se necesita conocimiento de calidad, para producir conocimiento de calidad.» (p. 31). Desligar al maestro, docente o profesor de esta transmisión es un error que no merece la pena cometer. La relación íntima y asimétrica que se puede crear entre el maestro y el alumno, la humanización de los contenidos que se imparten y la adaptabilidad de cada enseñanza a los requerimientos del alumno sería tarea imposible si no fuese una persona la que realizase la noble tarea de enseñar.

Metodologías incandescentes en las escuelas exilian la figura del docente a un segundo plano, asegurando su innecesidad gracias a la eficacia empírica de estas nuevas formas de enseñar. El problema reside en la falta de rigor

científico que enmarca, en muchas ocasiones, estas pedagogías. Las inteligencias múltiples, el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo cooperativo se han rodeado de un aura romántica que dista mucho de la realidad pedagógica. Luri nos recuerda que «ningún diseño por sí solo es una garantía de mejora sostenida» (p. 85). Entonces, ¿Por qué toda escuela ha de sucumbir a las hipnotizadoras pedagogía emergentes? ¿Es necesario ser disruptivo para poder denominarse *buen docente*? ¿De verdad queremos métodos que eximan al niño de todo mérito y esfuerzo por aprender?

El autor acude a datos como PISA, TALIS y otros artículos o informes para desmontar todas y cada una de las falacias que se han introducido en el imaginario escolar en España; valga como ejemplo lo siguiente. Es sabido que la aparición de las tecnologías en el aula ha generado nuevos problemas como el aumento de la distracción o un empobrecimiento de la atención, tampoco existe algún país de la OCDE que, aplicando metodologías basadas en la investigación, haya obtenido mayores puntuaciones en ciencias; por otra parte, PISA 2015 demostró que los alumnos de los sistemas que mejor rinden individualmente son los que mejor rinden grupalmente a posteriori, por consiguiente, se puede afirmar que el trabajo cooperativo no aporta mejora alguna. Estos y otros muchos datos ayudan a avizorar una realidad que no se quiere ver y que está conduciendo a la escuela a un abismo de ignorancia y menosprecio por el esfuerzo, la constancia, la paciencia y el mérito por aprender.

En un segundo bloque de capítulos, el libro nos guía por el camino de la psicología y la pedagogía del aprendizaje. Conceptos clave como la memoria a largo término, la memoria de trabajo, el olvido, la inteligencia o la teoría de la carga cognitiva, son fundamentales para un desarrollo holístico del niño y, por tanto, para su educación. Conocerlos y saberlos aplicar ayuda a entender y discernir entre lo que realmente funciona en la escuela y lo que no.

El término *inteligencia* se considera cuanto menos antediluviano y poco innovador para los tiempos que corren, ya no se puede decir que un alumno es más o menos inteligente. En la actualidad es mejor hablar de inteligencias múltiples como la matemática, la musical o la tan alabada inteligencia emocional. Aunque esta Teoría de las Inteligencias Múltiples carece de unas bases científicas sólidas, pues no se ha podido demostrar que existan y que se diferencien en algo a lo que antes se llamaban talentos o habilidades, la realidad es, según el autor, que sí existe una única inteligencia y que esta, junto con la potencialidad de los demás procesos cognitivos, determinan, en parte, la capacidad del alumno para aprender. La suma de la inteligencia con «la memoria operativa, los procesos ejecutivos y la memoria a corto plazo es perfecta.» (p. 143). Para cultivar la inteligencia hay que regarla con aprendizajes, abonarla con conocimientos y ararla con ejercicios memorísticos que ayuden a fijar contenidos que puedan ser utilizados con posterioridad; y para ello, la repetición y la disciplina —tan temidas en los manuales actuales de

pedagogía— son necesarias. La disciplina, útil para la equidad, el buen funcionamiento de las relaciones sociales y su positiva influencia en las calificaciones, tal y como revelan los datos. La repetición, ejercicio básico e imprescindible para una asimilación plena del contenido, la adquisición de buenos hábitos y la más que necesaria educación de la atención, uno de los grandes males que acechan al alumnado hoy. La crisis sostenida de atención, y de atención sostenida, provocada en gran parte por estas nuevas formas de educar, conlleva unos peligros demasiado inmensos que se deben considerar. La escuela debe ser garante de la capacidad atencional de los niños.

La pérdida de la cultura del esfuerzo, del trabajo individual, del estudio lento, de la clase magistral, la aparición de las tecnologías sobreestimulantes y los ritmos frenéticos de vida, hacen imposible que los niños aprendan a centrar todo su esfuerzo e intelecto en una única acción durante un periodo considerable de tiempo; requisitos indispensables para el estudio y el aprendizaje.

Como tercera y última parte, Gregorio Luri nos aterriza algunas ideas, elogiando la instrucción explícita y esbozando su concepción de *capitalismo cognitivo* y lo que ello conlleva. La instrucción explícita, tan cuestionada, es, sin lugar a duda, la mejor innovación educativa. El maestro como poseedor de conocimiento y transmisor de este es una figura irremplazable en el aula; «Si algo hemos aprendido en educación es el peligro de prescindir de la autoridad en las escuelas, y especialmente de la

instrucción basada en el conocimiento y dirigida por los maestros.» (p. 280), tal y como demuestran diferentes informes. Aunque esto se pueda considerar evidente, para que la instrucción explícita tenga resultados favorables, es necesario respetar una serie de premisas que se concretan: desde la necesaria alta cualificación del docente en la materia que imparte, pasando por la utilización constante del *feedback*, hasta la permanente evaluación del alumno adaptando los elementos de la instrucción al aprendizaje y requerimientos del Otro. Esta, por lo tanto, es una práctica obligadamente reflexiva en la cual el docente debe jugar un papel central y adaptativo para favorecer el aprendizaje del discente. Para llevarlo a término, el autor defiende la realización de exámenes como mejor sistema de evaluación de lo adquirido y, por consiguiente, de evaluación docente. Se ha probado en multitud de sistemas la eliminación de estas pruebas, siendo los efectos desastrosos «pues ignoran el funcionamiento del aprendizaje.» (p. 284).

En las últimas páginas, Luri hace una dura crítica educativa y social a la situación actual escolar haciendo alusión a tres ideas. En primer lugar, afirma, que el gran problema del conocimiento en la escuela reside en la lectura. La falta de lectura, de buena lectura, de niños con hábitos lectores y del aprendizaje con la misma, genera una fuerte barrera entre el conocimiento, la cultura y el niño, más aún si cabe para las clases con menos recursos. En segundo lugar, una defensa del conocimiento como motor del ascensor social. Entender que la escuela no

está hecha para que los niños construyan mero conocimiento, sino «para que los niños pobres aprendan que no pueden aprender en ningún otro lugar el conocimiento poderoso.» (p. 307). El acceso al conocimiento conduce a la libertad, da un verdadero pensamiento crítico; no basado en el omnipresente cuestionamiento de todo, sino en aprender a ser autocrítico, saber reconocer una incoherencia y criticar útilmente para acercarse a la verdad. En tercer y último lugar, el capitalismo cognitivo como suma del conocimiento, la ciencia, las competencias, las relaciones sociales y los valores que engendra una sociedad, se ha convertido en la moneda de cambio del siglo XXI. La única forma de evolucionar en este capitalismo cognitivo valioso es con una educación central y basada en el conocimiento que lleve a la sociedad a un mayor desarrollo intelectual y a un futuro brillante. La escuela debe servir a la sociedad y la sociedad a la escuela. En ella se han de formar ciudadanos, personas ejemplares que contribuyan al bien común y al avance social, tanto económico como moral.

Los datos y afirmaciones que aporta el autor son contundentes y poco

cuestionables. Muchos se llevarán las manos a la cabeza al leer las revolucionarias ideas que aquí se proponen, pero la realidad educativa supera con creces a su ficción. La auténtica revolución de la escuela no pasa por la innovación a cualquier precio, sino por la reflexión profunda y fundada de las acciones que han conducido a un auténtico mejoramiento educativo. Solo echando la vista atrás podremos discernir entre lo correcto y lo atrevido, entre lo innovador y lo revolucionario, entre lo correctamente pedagógico y la extravagancia educativa. La educación debe orientarse hacia la libertad, y «la libertad es, sin duda, algo grande; pero si carece de conocimiento, nos puede conducir a cualquier parte. ¿Y qué padre quiere que su hijo acabe en cualquier parte?» (p. 383). En conclusión, el mensaje final que se desprende de la lectura del texto es claro: sin conocimiento no podemos educar, con todo lo que ello supone. Despreciar, minusvalorar o marginar el saber es un grave error que se está dando en la escuela.

Enrique Alonso-Sainz
Universidad Autónoma de Madrid

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching. Thing – centred pedagogy, affirmation and love for the world*. Springer, 166 pp.

Towards an ontology of teaching de Joris Vlieghe (*Universidad de Leuven*, Bélgica) y Piotr Zamojski (*Universidad de Gdansk*, Polonia) es una obra que saca a la luz cuestiones cruciales y controvertidas sobre las tendencias más dominantes universalmente sobre la educación. Señalan así que la pedagogía crítica, en contra de lo que habitualmente se piensa, marginaliza en realidad el proceso de enseñanza y aún a los propios docentes en la medida que entienden la educación como una herramienta para alcanzar los objetivos y desafíos que demanda constantemente nuestra sociedad. De este modo, la enseñanza adquiere valor porque es un instrumento útil para el logro de fines diferentes a ella misma. Los autores, por el contrario, a lo largo de la obra señalan que la enseñanza no ha de reducirse a una actividad que adquiere valor en función de sus contribuciones político-sociales, sino que la enseñanza es valiosa *per se*. Para poder llevar a cabo un desarrollo argumentativo de esta cuestión, posicionan su visión de la educación en un enfoque pos-crítico que a lo largo de este trabajo les permitirá abordar la educación y la enseñanza desde lo que consideran una perspectiva positiva y afirmativa de la educación ya que «es la única que trae esperanza al mundo actual» (p. 2). Ofrecen, por lo tanto, una explicación de la educación, de la enseñanza y de los docentes radical—desde la raíz— y que nos aporta una visión distinta que va a contracorriente

de las tendencias que actualmente se dan en educación, estableciendo un espacio de crítica y construcción de otras concepciones necesarias.

Debido a lo novedoso del asunto que plantean, es de destacar que les «parece importante hacer afirmaciones fuertes e introducir distinciones y oposiciones claras», afirmación que, personalmente me ha recordado mucho a la postura que tomaban Maaschelein y Simons en su obra *En defensa de la escuela* para plantear también un discurso que sigue una corriente distinta a la habitual: «nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución.» (p. 3). Los autores en este ejercicio de cuestionamiento filosófico hacen un recorrido por otros autores como Arendt, Heidegger, Bandiou, Rancière, Agamben, etc. La riqueza de la variedad de autores escogidos que reflexionan sobre la enseñanza y la cuestión docente permite que no se encasillen en una única tradición de pensamiento, ampliando así las posibilidades de reflexión en los mismos lectores, todas encaminadas, sin embargo, a poder llegar a una descripción y a una respuesta ontológica a la pregunta de qué es la enseñanza y qué es ser docente.

La obra, dirigida especialmente a la educación superior en la rama de la filosofía y la teoría de la educación, se divide en diez capítulos.

La primera parte comienza con una introducción que plantea el problema que se abordará a lo largo de la obra y refleja las ideas que ya hemos comentado, siendo el capítulo segundo donde los autores se adentran propiamente

al desarrollo argumentativo de estas concepciones. Es en este segundo capítulo donde, inspirados por la definición que Arendt dio en su texto *La crisis de la educación* (1961) sobre la «esencia de la educación», se inspiran para llevar a cabo sus principales afirmaciones. Entre ellas está aquella en la que Arendt defiende que la educación es valiosa por sí misma, es decir, existe una especificidad de la educación y la escuela. Los autores toman esta concepción de la educación para abogar por una pedagogía que, al contrario de las corrientes actuales, no está centrada en los estudiantes, ni siquiera en los docentes, sino una pedagogía centrada en la «cosa» (*thing-centred pedagogy*). Siguiendo el trabajo de Arendt explican también que esta pedagogía tiene unas formas particulares de práctica educativa, pues se basa en el amor por el mundo.

Para poder concretar y especificar los supuestos que de una forma general se han establecido mediante la filosofía de Arendt, toman la obra de Bandiou y Agamben y, de esta manera, a lo largo del capítulo tres, desarrollan una argumentación más pausada y minuciosa de lo que significa ser docente. Mediante estos autores, especifican, nuevamente, que el amor al mundo y el interés por «algo» (refiriéndose a una materia, un campo de estudio, una asignatura en concreto) constituyen en esencia la identidad docente, el ser docente. Este interés por «algo» se entiende, asimismo, como «una cuestión de fidelidad a un acontecimiento y la necesidad interna de compartir la propia devoción a un tema sobre el trasfondo de una actitud

particular (mesiánica) hacia el mundo, que se reduce a una afirmación plena del presente» (p. 29). Este capítulo se cierra con la propuesta de repensar la educación en términos de amor hacia el mundo con respecto a la igualdad educativa, dando paso así al tema que se abordará en el capítulo siguiente. En este, el cuarto, parten de la filosofía de Rancière para plantear la relación intrínseca que existe entre igualdad y educación. Además, los autores también toman conceptos de las obras de otros pensadores como Heidegger y Latour para incorporarlos a su discurso sobre la igualdad. En el quinto capítulo, los autores articulan en términos de inmanencia lo que entienden como educación, contrastándolo con una concepción trascendente. Exponen que una visión trascendente de la educación, una visión de la educación 'para', la hace dependiente de las lógicas de la eficacia y la eficiencia, convirtiendo a la educación en una herramienta, en un instrumento, de las más diversas demandas sociales. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, desde la visión que Vlieghe y Zamojski defienden, la concepción inmanente de la educación es, por el contrario, la más adecuada pues nos permite considerar la educación buena en sí misma. En el capítulo seis, dando continuidad a los marcos trascendentes e inmanentes, añaden que el enfoque trascendente da lugar a una lógica de la emancipación, mientras que el enfoque inmanente da lugar a un cambio que lleva consigo una lógica de la responsabilidad. Ayudándose de los trabajos de Hans Jonas y Georg Pitch desarrollan estos argumentos para

poder formular uno de los conceptos que definirán al docente: la responsabilidad. En el siguiente capítulo de la obra, el séptimo, los autores ponen el foco en la cuestión docente, en qué significa ser maestro y que hace que este se diferencie de otras profesiones. Además, inspirados en Foucault, crean una imagen más concreta del docente, afirmando que su «*expertise*» no es lo único que lo define, sino sobre todo el «*ethos*». Una vez establecen estas concreciones, se plantean cómo podría ser un programa de formación del profesorado con base en estas ideas. Por último, en los capítulos ocho y nueve, los autores ejemplifican estas teorías. Toman la figura de Leonard Bernstein como profesor, aunque no

sea convencional, para así poder dar vida a estas teorías y llevar a cabo un análisis detallado de su quehacer en el programa de televisión «*Young People's Concerts*». Por último, ya al final del libro, los autores establecen una relación entre política y educación.

En conclusión, el libro que nos presentan Vlieghe y Zamojski, desde la esfera ontológica de la enseñanza y de los docentes, nos plantea una cuestión novedosa y de profundo valor que nos hace replantearnos ideas cruciales para la educación desde este punto de vista post-crítico.

Esther Díaz Romanillos
Universidad Autónoma de Madrid

Meirieu, P. (2018). *Pedagogía: Necesidad de resistir*. Editorial Popular, 155 pp.

Philippe Meirieu nos plantea un ensayo actual sobre los retos de la pedagogía que también son retos sociales y de Estado. Para ello inicialmente plasma una entrevista con Étienne Vellas donde abordan diferentes retos sociales a los que se enfrenta la pedagogía como la decadencia percibida por la sociedad en educación que regresa a planteamientos pasados basados en el autoritarismo o en el laxismo, y ante lo cual la pedagogía nos plantea alternativas para salir de esa oscilación, como la autoridad que autorice. En esta entrevista también se señala la importancia de la evaluación desde dos perspectivas. Por un lado, el enfoque que evalúa desde las ambiciones de la sociedad, por lo que finalmente siempre se percibe el nivel de la escuela como bajo. Por otro lado, prima socialmente la hegemonía cuantitativista de la evaluación, perdiendo de vista que el trabajo escolar no es un producto que se puede medir ni cuantificar del todo. Además, el autor señala que la escuela no es un servicio, sino una institución que encarna valores y que la finalidad de esta es aprender, aprender juntos, construyendo autonomía en los sujetos, por lo que, la finalidad de la educación es tanto adquirir conocimientos como favorecer un proyecto de emancipación. En este sentido, la escuela como institución debe prever mecanismos para construir conjuntamente soluciones. De este modo, Meirieu deja reflejados los principios filosóficos que sustentan su ensayo.

Una vez reflejados estos principios, el autor comienza analizando el efecto

del pedagogismo y la perspectiva de los antipedagogos. Respecto al pedagogismo entiende que aquellos que lo defienden, los antipedagogos, desacreditan la autoridad educativa y el aporte cultural propio de la educación, generando desigualdades sociales. En contraposición al pedagogismo se encuentra la pedagogía que vincula la instrucción y la emancipación, a través de estudios que tratan de conciliar el principio de educabilidad y el de libertad, permitiendo que todos los alumnos aprendan y accedan a la cultura humana. En cuanto a la figura de los antipedagogos, el autor señala que su fundamento se basa realmente en la ignorancia, ya que, hay una tradición literaria y científica de pedagogos que han buscado cómo mejorar la educación y cuyas obras son ignoradas. Esta ignorancia tiene entre otras consecuencias una muy problemática: supone un peligro para la democracia, porque la pedagogía busca la igualdad de los ciudadanos aportando a los niños los medios para acceder igualitariamente a la cultura y los saberes, mientras que, los antipedagogos entiende que hay personas destinadas para tareas concretas y otros a acceder a un conocimiento superior de los saberes. De este modo se fomenta la desigualdad social que resulta incompatible con la democracia.

El autor continúa enfatizando el papel de la pedagogía en la actualidad, por un lado, frente a la economía de mercado y, por otro, como enclave necesario en la modernidad. En cuanto al primer punto señala la necesaria función pedagógica para centrar la atención y posponer el deseo constante, hecho que resulta necesario en una sociedad

marcada por las pulsiones de compra. En cuanto a la modernidad, enfatiza el papel democrático de la pedagogía entendiendo que, si la educación es para todos, los problemas de la educación entonces se convierten en un problema de Estado. Además, en el desarrollo de la modernidad, el éxito de cada niño se concibe como un derecho, y por ello se demanda a los educadores que susciten el deseo de saber y la libertad de aprender en todos los futuros ciudadanos. Pero, este objetivo no se puede llevar a cabo sino con las dicotomías que plantean los pedagogos históricamente, como son la autoridad y la libertad, la evaluación y el acompañamiento compasivo o la clase magistral y los trabajos en grupo. Meirieu señala, en este sentido, que la atención a estas paradojas educativas se encuentra en el punto medio de las mismas, permitiendo así a los educadores tanto emancipar como domesticar, imponer conocimientos como permitir su superación o asumir dependencia necesaria respecto a la autoridad como aprender que esta no es respetable si no es legítima. Dentro de estas dicotomías es importante señalar el principio de libertad y el principio de educabilidad, que suponen los fundamentos de la pedagogía. Se traducen en que todo el mundo puede aprender, pero el aprendizaje en sí no se decreta y nada permite imponérselo a nadie. Para afrontar esta dicotomía son relevantes los *dispositivos pedagógicos* que trabajan en la temporalidad y que movilizan a los alumnos a través de la exposición de saberes y el entrenamiento. Para lograrlo se deben desarrollar proyectos que permitan a los alumnos apropiarse de los conocimientos, empleando estrategias

de aprendizaje diferentes que faciliten la autonomía, vinculando tanto el método como el contenido, sin separar lo cognitivo de lo afectivo, ni lo individual de lo social. De esta forma se permite enriquecer y progresar al alumno y construir en él la humanidad mediante el acceso a la cultura.

Meirieu, continúa analizando problemas sociales de actualidad, como es la crisis de autoridad generada entre los jóvenes y los adultos. De ella enfatiza que los jóvenes ignoran a los adultos percibiendo en su autoridad un freno y no reconociendo los valores que transmiten. Pero, al mismo tiempo, los jóvenes reconocen las «autoridades-influencia» que se transmiten a través de los medios de comunicación, en las bandas o en los grupos religiosos, donde se prima el mimetismo e inmediatez absolutos, fomentando la hegemonía del presente grupal. Para afrontar esta problemática el autor señala la necesidad de construir una autoridad legítima desde la educación. Alcanzar este objetivo supone que la educación debe capacitar a los alumnos tanto para pensar por sí mismos asociarse con otras personas a través de la pedagogía por el proyecto. Algunas características relevantes de esta metodología son: la posibilidad de proyectar en los alumnos un futuro, asumiendo el presente y el pasado, comprender la adecuación de las normas como una herramienta que permite la participación, descubrir una forma legítima de autoridad basada en la competencia o permitir a cada alumno encontrar un lugar con responsabilidades. Además, el autor señala la evolución que han tener los

alumnos y las necesidades educativas en su progreso, identificando de este modo las características del «alumno-sujeto» entre las que destacan la superación de impulsos, la comprensión de diferentes puntos de vista o la fijación de la atención y concentración para generar logro en el proyecto. De este modo, aporta a los educadores herramientas que permitan evaluar las *adquisiciones pedagógicas* que deben adquirirse en la escuela.

Finalmente, el autor concluye su ensayo con dos cuestiones muy relevantes, tanto social como educativa-mente, por un lado, la categorización y segregación de los niños basada en el enfoque médico y, por otro, la necesidad de reconstruir la escuela. Respecto al primer punto señala la actual hegemonía del paradigma médico en nuestra sociedad y, por tanto, también en el campo educativo que se manifiesta en la categorización de los niños por capacidades o inteligencia. Frente a esta imposición se encuentra el enfoque pedagógico que rompe con el paradigma médico colocando en el centro del proyecto educativo la emergencia del sujeto y, permitiendo, que este subvierta la hipotética naturaleza que plantea el paradigma médico. Respecto al segundo punto, la necesidad de reconstruir la escuela, el autor considera que ha habido constantes reformas, pero estas no han modificado las relaciones pedagógicas y han afectado negativamente a los «menos iniciados». Además, han generado una competición entre los centros educativos por los resultados académicos, perdiendo de vista los valores referentes de la escuela como son la solidaridad y la emancipación de

los alumnos. Por tanto, no se han tenido en cuenta las reflexiones pedagógicas que permiten llegar a ser «alumnos-sujetos» y que facilitan crear en la clase medios educativos para aprender juntos mediante un proyecto. Ante dicha dificultad el autor plantea dos procesos educativos que podrían mejorar esta situación. En primer lugar, crear rituales específicos que enseñen a los alumnos a comportarse en diferentes contextos (laboratorio, teatros o museos). En segundo lugar, replantear la escuela para que esta sea tanto un espacio abierto a la comunidad que permita interacciones sociales, como un espacio de trabajo, tranquilo y exigente, en torno a un proyecto. Para ello, es importante tener en cuenta el número de alumnos, donde el autor plantea que estos sean de «talla humana», permitiendo a sus miembros encarnar un proyecto educativo. Observamos, por tanto, la complejidad de reconstruir la escuela, pero, es necesario afrontarla, ya que, como señala el autor, las dificultades que vivimos hoy en día no se solventarán con simples reformas sino con exigentes construcciones.

En conclusión, esta obra nos plantea los diferentes retos sociales a los que se enfrenta la pedagogía, donde se abordan tanto desde una perspectiva empírica como filosófica, con la finalidad de encontrar respuestas constructivas y solventes. Este hecho es de gran relevancia ya que como señala él mismo, no habrá democracia sin educación y, por tanto, nos enfrentamos a un reto social que debemos afrontar.

Rocío Nicolás López
Universidad Complutense de Madrid

Vila Merino, E. S., y Grana Gil, I. (Coords). (2020). *Investigación educativa y cambio social*. Octaedro, 255 pp.

La vida en las sociedades globalizadas ha generado la producción de escenarios y cambios a nivel social que no han dejado indiferente a nadie. Nuevas formas de actuar, de vivir y de construir en sociedad han generado beneficios y mejoras a los ciudadanos. Estos procedimientos son dependientes de factores que producen cambios a nivel social y que afectan, evidentemente, al ámbito educativo. Así, se llegan a conformar escenarios complejos y sumamente poliédricos que se encaminan, a su vez, a formar problemáticas que pueden presentarse como inclasificables e inabordable por los más inexpertos.

El libro *Investigación educativa y cambio social*, coordinado por Eduardo Vila e Isabel Grana, ambos profesores titulares de la Universidad de Málaga, ofrece, desde diversas visiones y consideraciones teóricas, un análisis de los cambios y avances que se han producido a nivel social y desde su abordaje en la temática de la investigación educativa.

Este compendio nos ofrece a través de dos bloques temáticos una selección cuidada y variada de doce artículos científicos desde la visión de los cambios sociales, las políticas educativas y la profesionalización, en la primera, y la investigación educativa para propiciar el cambio social, en la segunda.

Iniciando la lectura de los artículos del primer bloque temático *Cambios sociales, políticas educativas y nuevas demandas para los profesionales de la educación*, el primer artículo ofrece una

perspectiva desde la interculturalidad de la teoría de la educación, tratada por los profesores Eduardo Vila y J. Eduardo Sierra. Allí se propone la aspiración de alcanzar dicha interculturalidad como árbitro de la investigación. Los autores evidencian la forma en que el contexto sociocultural actual, originado por los devenires de la globalización y de las naciones, así como el bagaje de problemas educativos pasados, pone de relieve la complejidad de las sociedades actuales cada vez más multiculturales.

La identidad docente también es abordada junto con la defensa de la investigación narrativa ofreciendo desde la perspectiva de la filosofía de la educación la necesidad de evidenciar la compleja construcción del profesional docente, como exponen en su artículo Tania Alonso Sainz y Fernando Gil Cantero. Estos autores ponen de relieve el menester de tener presente al profesional docente como ser que se construye así mismo de manera continua, y desde interpretaciones diversas, para revelar la posibilidad de allanar caminos que favorezcan su construcción hacia una ética superior.

El abordaje de las realidades sociales no podría estar completo sin la inclusión y el uso de la pedagogía social. Víctor Manuel Martín y José Manuel de Oña ofrecen en su artículo una visión detallada de la pedagogía social como ciencia y disciplina investigadora que debe brindar una mirada crítica desde la reflexión. Esto resulta de gran interés a la hora de adentrarse en nuevos retos para actuar en los nuevos modelos de sociedades y culturas que se van creando

y que pueden correr el riesgo de alcanzar situaciones problemáticas que impliquen la exclusión social.

Esta obra también cuenta con la participación de Manuel Huano del Río, con un apartado dedicado al análisis de la política sobre la innovación educativa y las respectivas actuaciones desarrolladas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo una de las seis comunidades autónomas españolas con ley educativa propia en la actualidad. Ofrece también una visión de avance y mejora de la innovación de Andalucía para poder reorientarse hacia unas actuaciones más reales y consistentes con la realidad social e institucional autonómica.

La cuestión de la configuración del maestro de enseñanza primaria como profesional, abordada por Juan Manuel Fernández-Soria, muestra la evolución histórica y la capacitación formativa que estos docentes han experimentado desde sus inicios más artesanales hasta su consideración universitaria. El autor invita a reflexionar sobre el amplio recorrido efectuado por la profesión, ofreciendo al lector una visión de la continua construcción que tiene y debe efectuar como profesional docente.

El control al profesorado también es analizado y examinado en este compendio de artículos. Francisco Martín Zúñiga aporta, desde la mirada de la historiografía, una visión del uso reprochable de las competencias que sobre el profesorado han ejercido tanto la iglesia como el estado, desde el autoritarismo hasta el fin del período franquista (1857-1975).

A partir del bloque II, denominado *La investigación educativa como motor de los cambios en los procesos educativos*, se exponen seis artículos que analizan el cambio desde la perspectiva de la investigación educativa como mecanismo de mejora y de solución de los problemas de índole social.

Así, de la mano de Amparo Civila Salas, se aborda la construcción de la ética de los profesionales docentes, así como las pautas, las normas, las conductas y los valores a los que han de atenerse para para alcanzar una educación emocional y ética adecuada. La autora ofrece al lector premisas y dictámenes para poder guiar hacia la consecución de una educación que prepare para una vida ética, para con nosotros mismos y para con los demás.

Las profesoras Isabel Grana Gil y Cristina Redondo Castro muestran en su artículo una visión de la mujer como profesional docente, y su acceso a la docencia, desde un breve recorrido histórico, poniendo especialmente énfasis en el estado de la cuestión en el siglo XXI. Se reconoce en el apartado que aún hay una evidente falta de investigaciones de esta temática que debería ser abordado con la máxima prioridad posible, con el objetivo de conocer más a fondo uno de los pocos perfiles profesionales que la mujer tuvo acceso oficial históricamente.

Uno de los ámbitos educativos que más ha preocupado a profesionales docentes, escuela y hasta a las familias y al alumnado ha sido y es el material escolar. Carmen Sanchidrián Blanco expone de relieve el emergente campo investigativo relativo al material escolar ofreciendo una visión histórica

de los objetos e infraestructuras que han servido de soporte, ayuda y guía para el alumnado de distintas épocas. El texto resulta de singular mención para los expertos y los interesados en los objetos educativos gracias a la recopilación de la autora de las instituciones destinadas a la conservación y exposición de la cultura material escolar.

Por supuesto, el estudio del cambio social no estaría completo sin la investigación educativa destinada a construir y cimentar la educación inclusiva. Ignacio Calderón Almendros, María Teresa Gómez y Mariana Alonso Briales desarrollan en su artículo la conceptualización del término inclusión educativa desde la visión del ordenamiento jurídico de la misma y desde los tratados internacionales de Derechos Humanos. Así, hacen un llamamiento a la necesidad de reforzar la inclusión en los planes de estudios, así como la obligación de formar a los profesionales docentes en esta materia para crear una escuela más inclusiva.

Los profesores Cristóbal Ruiz Román y David Herrera Pastor ofrecen una interesante propuesta al indagar en la investigación relativa a la resiliencia y del acompañamiento socioeducativo, así como su evolución en los tres paradigmas epistemológicos que han influido en la investigación educativa. Según sus tesis, comprendiendo su evolución se podría entender de manera más clarificadora como se han desarrollado situaciones de

exclusión social y poder entender mejor la complejidad de éstas.

Este libro finaliza con la contribución del profesor José Antonio Caride sobre la investigación educativa y la transferencia del conocimiento en la sociedad. El autor invita al lector a replantearse las interacciones existentes entre la ciencia y la sociedad ante los cambios producidos por la sociedad globalizadora, así como los compromisos de la universidad ante los nuevos retos sociales, educativos e investigadores, ofreciendo además tres iniciativas de la buena transferencia del conocimiento.

Los cambios sociales se producen continuamente en nuestras sociedades y afectan al ámbito educativo. Nuevas problemáticas y desigualdades que han podido afectar a los ciudadanos se desarrollan cada día en una panorámica llena de retos, mejoras y avances a todos los niveles sociales. Ser consciente de los cambios producidos a nivel social para actuar en materia educativa nos permiten progresar y buscar soluciones para soliviantar las problemáticas o para dulcificarlas. Este libro ofrece, desde una visión actualizada y renovada, una variedad de propuestas alrededor de la investigación educativa y al cambio social que, sin duda alguna, no dejará indiferente al lector.

Patricia Gema Pérez Matatoros
Universidad Autónoma de Madrid

Sancho, J.; Hernández, F.; Montero, L.; de Pablos, J.; Rivas, J. I.; Ocaña, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro, 315 pp.

Hay ocasiones en las que un libro sacude nuestros esquemas aprendidos. Estamos ante un *handbook*, una obra coral, insólita en el panorama español ya que es poco frecuente encontrarlos la temática abordada en los escritos sobre investigación educativa. En esta obra los cincuenta y cuatro autores nos invitan a reflexionar en torno a nuestro rol como investigadores/as educativos, desde la colaboración y la construcción conjunta de conocimiento científico. Se recogen los resultados del trabajo de la Red REUNI+D (*Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa*) y se aportan otras formas de entender la epistemología del conocimiento y, con ello, el sentido de la investigación educativa.

Haciendo un recorrido general, nos encontramos con diecinueve capítulos que nos acercan a diversos posicionamientos epistemológicos, metodológicos y éticos. Huyen del tradicional enfrentamiento cualitativo «versus» cuantitativo e invitan a superar este reduccionismo a partir de visiones innovadoras, compartidas y poco conocidas dentro del mundo de la investigación social y educativa.

Avanzar por cada uno de los capítulos nos permite aproximarnos a nuevos planteamientos, dilemas y retos actuales a la investigación educativa. Señalan, quienes coordinan, que en este recorrer caminos inciertos se da cabida a las diversidades, a lo emergente y a una

forma de entender la construcción de conocimiento como algo dinámico y complejo. El resultado final del libro invita a abrir múltiples formas de hacer investigación, de transferir resultados y de generar diversos modos de pensar, de entender, de expresar y de hacer. Transitar por esta diversidad de maneras de indagar supone tomar conciencia crítica del lugar que ocupamos para reconocernos como agentes activos y con capacidad de transformación.

Encontramos como señas de identidad del libro una mirada «post» en todo su contenido. Es un texto complejo construido en modo de conversación, una obra que es inspiradora a la vez que perturbadora. La lectura invita al cuestionamiento crítico del *statu quo*, a romper con el conformismo y a salir de la zona de confort, en lo relativo a la construcción de conocimiento. Esto implica reflexión, transformación y ruptura, a la vez que se interpela a la apertura de nuevos horizontes y a explorar las periferias.

Volviendo a las palabras de introducción que aportan quienes coordinan la obra, indican que estas miradas «post» no siempre son sinónimo de oposición. En la obra es invitación al cuestionamiento crítico y a repensar desde otras perspectivas la investigación. Es abrazar la transformación del pensamiento a la vez que se acepta la realidad cambiante desde los supuestos de la ciencia abierta más allá de la obsesión por medir, calificar y categorizar en término binarios.

Se utiliza en el libro la referencia a caminos y derivas en el sentido de rupturas con los modelos hegemónicos,

estáticos y permanentes de la investigación. Se incluyen nuevos desafíos y realidades heterogéneas a las que la investigación debe adaptarse. La variedad de voces que encontramos en cada uno de los capítulos es resultado y consolidación de la riqueza de la diversidad en todo proceso investigador.

Una mirada más detallada a los capítulos nos acerca a la diversidad temática y de autorías. Esta edición es resultado de la participación, en esta obra, de un gran número de investigadores con diferentes bagajes, posicionamientos y experiencias investigadoras: miembros de REUNI+D, invitadas externas, de carácter internacional y nacional, de trayectorias jóvenes y consolidadas en la investigación. Todo ello conforma un crisol de trayectorias enriquecedoras que confluyen y se complementan en el resultado final de la obra, poniendo el foco en el aprendizaje permanente y basado en el diálogo. Esta riqueza de perspectivas se materializa en diecinueve capítulos divididos en tres grandes partes.

La primera parte se dedica a explorar las ontoepistemologías emergentes. Los siete capítulos que componen este primer núcleo nos invitan a ir más allá de la norma impuesta, es decir, a explorar desde lugares no hegemónicos. En esta parte, se redefine lo que significa investigar en un mundo complejo, se aportan claves para repensar los conceptos científicos habituales y también, para cuestionarnos el peso y el sentido que damos a los resultados de las investigaciones. Todo ello desde giros postcualitativos, decoloniales, feministas e inclusivos. Asimismo, encontramos un

lenguaje complejo, conceptos nuevos y aportaciones desde la filosofía para repensar los fenómenos de la realidad más allá de la mirada antropocéntrica. Este conjunto de capítulos, a través de la mirada post, nos recuerda que no somos centrales ni imprescindibles y que en el momento de pandemia mundial actual resulta muy oportuno enriquecer el panorama investigador con nuevas propuestas.

La segunda parte está centrada en las perspectivas metodológicas. Estos ocho capítulos aportan desafíos innovadores y una invitación a la imaginación, la creatividad y la libertad a la hora de plantear la praxis investigadora. Nos acercamos a investigaciones concretas que aportan imaginación en la investigación educativa y que nos proponen pensar de otra manera más allá del metodologismo cerrado. Es, en definitiva, una invitación a incluir la diversidad en nuestras metodologías investigadoras. Esta parte propone abrir caminos diversos como una forma de hacer ciencia, sin renunciar a que sean rigurosos. Recoge prácticas ya existentes como modelos de investigación que se están consolidando y que abren nuevos caminos en la investigación educativa. Es un intento de romper las barreras entre las disciplinas, muchas veces aisladas, que tienen como resultado la construcción de conocimiento parcelado. Borrar las fronteras de los saberes es abordar un futuro más complejo donde podamos mirar los fenómenos educativos y sociales desde una perspectiva integrada.

La tercera parte versa sobre la ética, la evaluación, la divulgación, el impacto y la responsabilidad de la investigación.

Encontramos tres capítulos que recogen que somos el resultado de los contextos que habitamos desde los feminismos, la desigualdad, la decolonización, la inclusión, la ética, las políticas, la riqueza de la diversidad y la heterogeneidad. Pensar en la educación y en la investigación de otro modo también nos invita a cuestionar los modos de hacer transferencia y divulgación de resultados. Es por ello por lo que, para tener capacidad de transformación se requiere que este conocimiento sea libre, llegue a los diferentes agentes implicados en la investigación educativa y, para ello, se hace fundamental explorar múltiples canales de interrelación y de comunicación y romper con los cánones impuestos en la valoración del conocimiento científico.

Invitar a leer este libro es una invitación a repensarnos para construirnos como investigadores/as socioeducativos críticos. Nos encontraremos un texto complejo, perturbador, diverso, que genera dudas, que nos provoca cierto escozor y, a la vez, placer en la ruptura con lo hegemónico.

Es un espacio de reflexión que no pretende ser dogmático, ni servir como un manual de tareas a cumplir para hacer investigación. Supone ir más allá de la monocultura del conocimiento, al hilo de Boaventura do Sousa, es integrar saberes diversos, cuestionar y reconocer otras formas de acercarse a las realidades y explorar caminos y lugares en los que poder investigar en los contextos actuales de cambio. Es también una invitación a hacer investigación activista que provoque compromiso con la transformación social. Desde una lectura activa

y reflexiva, el libro nos interpela a hacer nuevas preguntas dentro de las incertidumbres que rodean a la ciencia educativa y social.

El texto, por tanto, aporta diferencia, creatividad, libertad y diálogo en los procesos investigadores. Supone conocer planteamientos científicos desde diferentes perspectivas para situarnos más allá de los dualismos dicotómicos en la construcción de nuestro pensamiento occidental (masculino vs femenino; blanco vs negro; rico vs pobre; bueno vs malo...). La coherencia y consistencia a lo largo de todos los capítulos nos proporciona orientaciones para iniciarnos como investigadores/as o para seguir en la labor de cuestionar y desmontar los aprendizajes hegemónicos.

Caminos y derivas para otra investigación educativa y social abre retos futuros de manera valiente. Por un lado, se hace necesario completar estas miradas con el resto de las miradas de las ciencias sociales, naturales, humanidades. Del mismo modo que es urgente una pedagogía comprometida con las cuestiones de la vida cotidiana que rompa con la brecha entre teoría y práctica. Abrir las investigaciones a los problemas relevantes (cambio climático, desigualdades de todo tipo y la construcción de la convivencia democrática) que ayuden a construir colectividad humana desde el entendimiento de la diversidad. Así, nos acercaremos a las prácticas para investigar y educar ciudadanías diversas, en equidad y con justicia social.

Irene Martínez Martín

Universidad Complutense de Madrid