

Puig Rovira, J. M.<sup>a</sup> (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó, 170 pp.

Agradezco primeramente a TERI la ocasión para recensionar un libro que, según entiendo, va a crear un apasionante debate en el marco de la reflexión pedagógica democrática actual. Así que, desde la entera subjetividad, empiezo por recomendar vivamente el libro apelando a buenas razones para compartir: apelando, pues, a la intersubjetividad, pues de eso se trata y de eso trata el libro. Indudablemente, como he afirmado, vale la pena leer el libro porque intuyo que va a ser un referente en la educación democrática que nuestro tiempo y nuestra sociedad reclaman, y lo reclaman casi con urgencia a la vista de la devaluación del discurso público entre partidos políticos (entre nuestros *representantes*, ay, de uno u otro signo), a la vista del peligro que esta crispada y aparentemente insalvable confrontación puede conllevar en la ciudadanía, y a la vista de la necesidad de apuntalar teórica y éticamente una y otra vez, de forma renovada, la idea de una educación democrática *entendida como forma de vida*. Porque ese es el meollo de la cuestión. En un modelo mecanicista de democracia, muy al gusto del neoliberalismo dominante, según el cual la ciudadanía no participa excepto en el breve y puntual momento de las votaciones; en un modelo de democracia en el que los expertos (o supuestos expertos) asumen en exclusiva la detección y gestión del interés general, en un modelo así, la educación democrática no tiene mucho sentido. La pedagogía de la acción común parte precisamente

de la premisa contraria. Es una pedagogía para una democracia participativa, que se construye desde abajo, desde la acción ciudadana. Es una democracia de corte deliberativo y vivido día a día por la ciudadanía, una auténtica forma de vida sin la cual hablar de democracia es ficción falaz. Una forma de vida que parte del íntimo vínculo entre lo privado y lo común, que no entiende la libertad (sólo) como independencia individual al margen de los otros sino como voluntad personal madura y sensible a lo social. En suma, lo que aquí se defiende es una educación para una democracia que no descansa en la acción de quienes se arrojan, desde una indecorosa profesionalidad, el papel de *representarnos* en la cosa pública. Junto con esta representación, o incluso para que ésta sea regulada de modo efectivo y válido, es preciso la acción ciudadana, la activación y reactivación de la sociedad civil. Es preciso y urgente que la democracia sea, pues, *forma de vida* ciudadana. Y como forma de vida que *en realidad es*, el devenir de la democracia no discurre al margen los procesos educativos que alientan y forman tal modus vivendi. No hay democracia sin la formación en un ethos democrático: afirmación que parece una obviedad pero que en ciertos círculos continúa siendo revolucionaria.

Estas son cuestiones determinantes en un mundo en el que, desde muchas regiones, por ejemplo desde China, nos llega el mensaje de que la democracia liberal no es al fin y al cabo tan importante (ver *Los 14 principios políticos de Xi Jinping para convertir a China en superpotencia*, en BBC News). El mensaje de

que las élites pueden gestionar mejor y con más eficacia, desde políticas fuertes o más autoritarias, problemas económicos, sociales y pandemias como la que hemos padecido y aún sufrimos. De nuevo los expertos, los mejores en capacidad y en fidelidad al Partido: esos son los llamados a dirigir los destinos del pueblo. ¿Y si con ello se pierde en libertad? Respuesta: No más de lo que se gana en armonía social. ¿Y si se difuminan o pierden derechos de los ciudadanos? Bueno, en todo caso la sociedad funciona cuando el centro de interés no radica tanto en los derechos de sus individuos cuanto en sus responsabilidades y deberes colectivos... En este debate ético y político que tiene hoy planteado el mundo, la pedagogía no puede quedarse al margen. La pedagogía de la acción común es, en este debate, una estimulante perspectiva que nos ayuda a matizar y a descubrir puntos de luz en una cuestión tan compleja y global.

La idea fuerza del libro, la idea de la *acción común* alude pues a una acción que resuelve —esa es su maravillosa intención— la dialéctica entre individuo y sociedad, dialéctica que en democracia se resuelve a través de la construcción de la idea de ciudadanía. La filosofía educativa de John Dewey, como adivinarán, recorre el libro del maestro Puig Rovira. La formación de la ciudadanía parte de un ideal: en democracia, lo público no se agota en lo estatal. Este ideal también amplía el campo semántico de la libertad: ser libre no es tanto ser individuo independiente y sin interferencias del resto, como ser ciudadano participativo desde la autonomía relacional. Es ser

ciudadano comprometido en lo común, no desde la no-interferencia sino desde la no-dominación, en la medida en que la ciudadanía necesariamente crea lazos de interdependencia y evita someterse ciegamente a cualquier poder arbitrario, proceda del Estado o de cualquier otra instancia (social, económica, escolar, familiar...). Ser libre es convertirse en protagonista de la acción pública por medio, por ejemplo, de las organizaciones de la sociedad civil y su participación en ellas.

Para conseguir este propósito, la educación juega un papel fundamental. La educación fomenta la formación de una ciudadanía democrática, comprometida y activamente participativa, por medio de la creación en las propias escuelas de espacios de deliberación, de diálogo y de reflexión crítica, para tomar un papel activo en la resolución de las problemáticas actuales. Conviene crear espacios de participación por parte de la comunidad educativa en las mismas instituciones escolares para crear una escuela democrática. Solamente se puede conseguir una ciudadanía democrática haciendo y practicando la democracia por medio de la participación y la creación de espacios educativos para la acción común. Esos espacios de participación educativa reclaman decididamente nuevas metodologías y enfoques, como el del Aprendizaje Servicio, del cual el maestro Puig Rovira es una autoridad de reconocido y merecidísimo prestigio, sin duda uno de los grandes pioneros y divulgadores en nuestro país.

Tras su análisis, recomiendo vivamente la lectura y análisis del presente

libro para asignaturas troncales como Filosofía de la Educación o Teoría de la Educación, recomendación extensible a materias como Educación para la ciudadanía, Pedagogía social, Pedagogía intercultural, etc. El motivo es sencillo: podría asegurarse que el libro condensa de una manera magistral esa nueva mirada pedagógica que nuestras democracias necesitan. Así empieza precisamente el primer capítulo, con una «Mirada a la educación democrática». Una mirada que observa de frente y combate otra perspectiva educativa, la del individualismo competitivo en una economía neoliberal. Pero en realidad, la propuesta social y educativa del neoliberalismo ni es social, porque atomiza, degrada y destruye lazos sociales, ni es educativa, sino que a lo sumo es formativa o instructiva. Precisamente porque la educación en una *mala vida* no es educación. En Pedagogía de la acción común nos da el autor sobrados argumentos para apuntalar esta idea: el mundo que nos ha dejado el liberalismo economicista ni es sostenible, ni éticamente justificable, ni nos proporciona una buena vida (una vida buena, digna de ser vivida y celebrada gozosamente y en común). Porque la educación siempre, por definición, trata de acercarnos a lo mejor, a un horizonte válido y profundamente humano (sin caer en antropocentrismos que degradan y devalúan el entorno natural, claro).

Tomando como referente la ética de la acción común «de índole pragmática» (p. 133), el Dr. Puig Rovira afirma que hay que distanciarse de las éticas de valores absolutos, «también de aquellas que tienen un carácter formal y universal,

así como de las éticas utilitaristas y de las que se centran en la formación de virtudes» (Ibíd.). Acto seguido se afirma que la ética de la acción común apunta a una ética procedimental, en la medida en que trata los problemas usando una «inteligencia moral creativa», intersubjetiva (ya que lleva la reflexión ética más allá de una conciencia solitaria) y práctica. En definitiva, la ética de la acción común no es algo que se añade a la acción común, es la misma acción común en acto».

En este punto es donde quizás surgen algunas dudas que expongo no sin cierta vacilación. Son meras sospechas, inquietudes y perplejas suposiciones que a lo sumo tienen la pretensión de abrir al diálogo y seguir reflexionando. Vaya como ejemplo: si la ética no añade nada a la acción, ¿se convierte en una especie de no-ética? ¿Desaparece la reflexión ética, como campo teórico autónomo respecto del derecho y la religión, ante la fuerza arrolladora de la acción social y sus imperativos? ¿Pero, de qué imperativos se trataría?

En realidad, el momento teórico y ético surge, está presente, pero en el proceso mismo, no como molde previo al que la acción común se tenga que acomodar en calzador. De acuerdo, pero ¿acaso no presupone la acción común algunos principios o condiciones que la regulan y justifican? Es decir, se presupone que lo común y dialogado —lo intersubjetivo— es mejor que lo individualista, meramente subjetivo o impuesto sin opción a rechistar. Que es mejor lo inteligente y creativo que lo necio y reproductivo en el terreno moral. Que

hay que fomentar como elemento clave de la acción común el desinterés —el don— antes que el autointerés egocéntrico, desde el cual no se entiende el *servicio* a la comunidad. Que el servicio no se ha de convertir en servidumbre. Que hay que entender la acción en común desde la libertad y no desde la apática o mecánica obediencia. ¿No son eso (la voluntariedad, el desinterés, el diálogo honesto y simétrico...) principios generales previos a la acción común, o incluso fines a los que tal acción educativamente apunta?

Así pues, la ética de la acción común «no pretende establecer principios generales sino posicionarse ante dificultades concretas» (Ibíd.). Posicionarse. Asumir una posición, pero ¿desde el vacío, o desde un lugar más o menos sólido que permita divisar con lucidez los problemas, que ayude a discernir en común las soluciones? Un tomar posición desde una perspectiva, desde un lugar claro y definido, y siempre con los ojos hacia un horizonte...

La pedagogía de la acción común huye de la conciencia solitaria ante los problemas, pero, aun así, entendemos que no renuncia al cultivo de lo personal. El logro educativo puede aparecer igualmente sin ruidos, discretamente, pero con fuerza, lucidez y decisión. Antes incluso del momento de lo común, antes de *acomunar*, se requiere de ese otro momento previo de crecimiento íntimo, de convicción personal abierta, receptiva, cuidadosa y sensible al otro. El desarrollo personal invita a crecer en prudencia, sensatez, justicia social, sensibilidad hacia sí mismo y los otros, y por

supuesto invita a entender las relaciones humanas no solo desde la reciprocidad y el intercambio más o menos egoísta, sino desde el don, desde un sentido vital de profunda generosidad y gratitud. Así es como se rompe el círculo poco ético al que nos tiene acostumbrada nuestra mentalidad (neo)liberal. Esta idea del don, sustrato de la acción cooperativa y común, del compromiso y el vínculo ético en la acción educativa, entiendo que es uno de los aspectos más cautivadores del presente libro. Una idea que abre las puertas a lo previo y a lo ulterior en relación con la acción común, al *desde dónde y para qué*.

En estos embrollos teóricos y éticos se ha visto envuelto el pragmatismo desde su aparición y arraigo en el mundo académico y social. Y entender la democracia como *forma de vida*, como quisiera Dewey, no se puede hacer de espaldas a un reconocimiento: el de que la educación moral y ciudadana necesita unos referentes axiológicos *fundamentantes*, es decir, unos fundamentos mínimos que son condición y meta de la convivencia democrática. La acción educativa práctica inicia un camino en la búsqueda del bien común, pero también lo hace asumiendo un *horizonte axiológico* para una convivencia social, profundamente dialógica y decididamente implicada en el aprendizaje moral y la resolución de conflictos interpersonales.

Evidentemente, no se trata de establecer un cielo moral desde arriba, sino más bien un horizonte de principios (criterios y valores generales) que, sin caer en *fundamentalismos*, sirvan para impulsar el consenso y gestionar el

disenso, para evaluar la buena praxis educativa, para tratar con la pluralidad y despertar el diálogo, en definitiva, para dilucidar cuándo y por qué hay avance y aprendizaje en cuestiones referidas al conocimiento y a la acción. La acción común se mueve en un paisaje ético que invita a la colaboración en pie de igualdad, al reconocimiento del otro en su particularidad, al cuidado o la atención afectiva, a la razón sentiente o cordial y, en cualquier caso, a la encarnación de un valor moral sobre el que se asienta cualquier sociedad moderna: el valor del trato digno a la persona, que lo es siempre en relación con otras personas que la reconocen como tal. Pues, como también apunta el maestro Puig Rovira, «la inteligencia moral tendrá en cuenta no solo las circunstancias concretas, los saberes técnicos y los valores implicados en la situación, sino también aquellos

principios éticos que en cada circunstancia puedan contribuir a la solución» (p. 134). Educar en democracia exige situar al educando en una *buena posición* para desvelar con *lucidez e inteligencia* esos principios y orientaciones de la acción común. No de otro modo puede prosperar una democracia deliberativa, en donde la educación estimula una inteligencia moral, que lo es por evitar tanto el individualismo posesivo y competitivo del neoliberalismo, como el estado burocrático y el régimen de terror insostenible en que devino el comunismo soviético. Una inteligencia moral que vuela sobre valores y principios éticos propios de una forma de vida llamada *democracia*.

Vicent Gozálviz  
*Universidad de Valencia*

Comentarios a la reseña de Vicent Gozálvéz sobre *Pedagogía de la acción común*

Gracias a la revista *Teoría de la Educación* por dedicar atención a esta obra y por permitirme además tomar la palabra tras la presentación y comentarios que tan amablemente ha escrito el profesor Vicent Gozálvéz. Agradezco sinceramente a la revista y al comentarista la oportunidad, porque recibir una opinión tan completa y bien argumentada cumple al menos con una triple función: ayuda a difundir el libro, algo bueno para las ideas que propone y para la precaria situación de las editoriales, pero principalmente los comentarios críticos cumplen con la función de ayudar al autor a mejorar y a la comunidad de lectores a tomar algunas precauciones y, por último, la lectura de la obra que propone el comentarista suele contribuir a que el autor llegue a conocerse mejor a sí mismo, incluso que entienda mejor lo que ha realizado y lo que todavía le queda por hacer. La reseña ha cumplido con estas funciones y estoy muy agradecido.

¿Qué añadir a lo dicho por Vicent Gozálvéz? Poco, muy poco, pero vayamos por partes. Los primeros párrafos de su comentario aclaran acertadamente el marco mental desde el cual se ha escrito el libro: la situación de partida que le da sentido y los objetivos que persigue. Hoy la educación democrática es tan necesaria como lo ha sido siempre, aunque quizás tengamos una sensación muy justificada de urgencia a causa de las múltiples y graves dificultades por las que atraviesan nuestras sociedades: la desigualdad ha aumentado y con ella

las consecuencias negativas que se le asocian, la agresión al medio natural nos ha conducido a una situación insostenible que requiere profundos cambios en nuestra forma de vida y producción, y la democracia es laminada, embrutecida y cada día ocupada en mayor medida por posiciones autoritarias que la ponen en duda desde sus raíces. Junto a estos problemas y quizás como su causa profunda, encontramos principios como el individualismo, la búsqueda insaciable del propio interés y beneficio, la competitividad sin fin, la libertad de emprender sin límites ni trabas, y el juicio del mercado en todos los ordenes de la vida. Unos criterios que se han convertido en fuerzas antropológicas que dan forma a la sociedad y a los seres humanos. ¿Qué oponer a la acción calculadora que se ha adueñado de la vida? Sin duda democracia y educación democrática; una educación democrática atenta a las tradiciones que ya atesora, pero abierta también a ideas y valores necesarios para hacer frente al economicismo y a las actuales derivas autoritarias.

Junto a los problemas suele aparecer el germen de las soluciones. Hoy es muy provechoso rastrear experiencias y teorías que ofrecen elementos para perfilar un tipo de acción humana capaz de contrarrestar el individualismo competitivo y antidemocrático que nos ha colonizado. Un poco por todas partes encontramos un universo alternativo de prácticas y valores que refuerzan lo común y lo cooperativo: la ayuda mutua, la cultura del cuidado, el don como forma de intercambio, la gestión cooperativa de los bienes comunes, la inteligencia

colectiva y el conocimiento compartido, la acción comunitaria y las prácticas deliberativas, y también el reconocimiento del mundo que inevitablemente compartimos; en fin: algunas formas de *acción común*. Un dinamismo social que articula diferentes momentos: la definición de un reto colectivo; la formación de un grupo humano comprometido y capaz de amistad, diálogo y cooperación; el diseño y la aplicación de un proyecto de intervención pensado para paliar el problema; y la cesión gratuita de los bienes producidos a la comunidad. Un dinamismo que ha actuado y actúa como motor de humanización, que no podemos olvidar y que conviene incorporar como uno de los componentes esenciales del proceso educativo. Como certeramente ha señalado Vicent Gozálvez, la acción común proporciona una nueva capa de valor a la educación democrática. Los principios para una teoría de la educación atenta a la acción común que se apuntan en el libro no son novedades desconocidas, sino elementos que crecen por todos los rincones del sistema educativo. El aprendizaje servicio es una de las propuestas que ha sistematizado y ejemplificado con claridad la idea de la acción común en el ámbito educativo, pero también encontramos el dinamismo de la acción común en otras experiencias como las mentorías y la ayuda entre iguales, las propuestas intergeneracionales, la ciencia ciudadana, los proyectos de investigación con proyección social, las clínicas jurídicas, así como múltiples propuestas de educación ambiental, de educación para la justicia global o para la salvaguarda del patrimonio, por citar algunos ejemplos.

Para acabar estas primeras consideraciones, aprovecharé las palabras de Freire para afirmar que la pedagogía de la acción común no cambia el mundo, pero puede contribuir a cambiar a las personas que quizás lo cambiaran. Una pedagogía de la esperanza que confía en la cooperación.

La segunda parte de la reseña se refieren a una cuestión más concreta, aunque de importancia capital: la ética de la acción común, sus valores y fines. Un tema que, por otra parte, desde los primeros autores del pragmatismo, de quienes nos sentimos deudores, ha acumulado malentendidos y críticas. Quizás no sea sencillo argumentar que se considera improbable la fundamentación última de los valores y a la vez se está comprometido con los valores que inspiran la acción común. Quizás tampoco resulta evidente considerar inapropiado el subjetivismo, el relativismo o el nihilismo y a la vez defender que los fines de la acción común han de fijarse reflexivamente en el interior de cada situación singular y para cada problema concreto. Ni valores objetivos ni relativismo, sino valores que deseamos compartir y fines fijados conjuntamente tras considerar la situación y el contexto en el que se desarrollará la acción.

Creo que Richard Bernstein nos ayuda con una mirada serena y positiva. En su obra *Más allá del objetivismo y del subjetivismo* (Buenos Aires, Prometeo Libros, 2019) nos dice que nuestra cuestión y otras parecidas se deben a la dificultad de salir de la *ansiedad cartesiana*; a la dificultad de superar la siguiente alternativa: o bien tenemos

fundamentos sólidos y valores fijos que guían la conducta más allá de las circunstancias históricas concretas, o bien nos enfrentamos al abismo relativista del *todo depende*, donde no es posible dar un valor superior a ninguna opción. El reto es superar esta alternativa. Y hacerlo salvando la voluntad de compartir valores que amamos, aunque no se disponga de un fundamento que les de seguridad. Y salvando también la convicción que no todo vale por igual, aunque no tengamos una solución definitiva y segura para cada situación problemática. Por tanto, el compromiso ético reside en la búsqueda compartida de valores y fines tentativos que permitan enfrentar reflexivamente los problemas que surgen en las situaciones particulares de vida. Sin embargo, para mantener esta posición ética —pensar y actuar ante los problemas— es preciso disponer de un procedimiento que permita proponer valores y fines de modo inteligente. Alcanzar ese procedimiento reflexivo que debería ser cordial e intersubjetivo supone de modo ineludible entrar en el universo del diálogo, el debate, la conversación y la deliberación en busca de lo que tenemos en común o de lo que podemos construir en común. Aquí reside el reto de la ética de la acción común: substituir las seguridades absolutas y los relativismos absolutos por el compromiso de alcanzar juntos acuerdos en valores y fines que nos permitan optimizar la vida. Por tanto, personas y grupos con puntos de vista distintos pueden encontrarse trabajando juntos y sin mayores dificultades en el diseño y la implementación de prácticas que cristalizan valores y activan

fines compartidos. Pueden hacerlo sin traicionarse y quizás aplicando el valor de la cordialidad y procedimientos intersubjetivos.

Centrándonos en la acción común, tenemos dos espacios para los cuales debemos encontrar ese camino de reflexión cordial e intersubjetiva que permita ir más allá de la dicotomía objetivismo versus relativismo: primero, el espacio de los valores que dan forma al dinamismo de la acción común y, en segundo lugar, el espacio de los fines a perseguir cuando la acción común se enfrenta a una dificultad singular.

En relación a la primera cuestión, sabemos que la acción común es un dinamismo social y educativo que manifiesta una alta densidad de valores, unos valores que han ido dando forma a cada uno de los pasos de esa práctica social y educativa. Pero son valores que no podemos justificar con principios últimos y razones definitivas, son valores que se proponen contando con el apoyo de una tradición que ha logrado aciertos, con el resultado positivo de ensayos y deliberaciones actuales, y siempre con la convicción que servirán para hacer frente a las dificultades que plantea hoy el individualismo posesivo. Sin embargo, sabemos que son valores a desarrollar y a imaginar con mayor riqueza cualitativa, a aplicar de un modo más adecuado y quizás en algunas situaciones a ceder su protagonismo en favor de otros más apropiados para las futuras circunstancias. Convicción, compromiso y disposición a revisarlos.

En cuanto a los fines y trayectos de la acción común, la argumentación es



parecida. No hace falta contar con fines dispuestos que guíen la acción humana de modo previsible ante cualquier situación compleja. Los fines y los trayectos deben determinarse de forma deliberativa para cada situación singular. Y de nuevo cada uno de los participantes en la deliberación aportará lo mejor de sus convicciones y juntos podrán avanzar en búsqueda de las mejores soluciones. Donde mejores no expresa seguridad o garantía, sino tan solo haber alcanzado un acuerdo falible entre participantes que tienen deseos quizás contrapuestos, pero que conservan la disposición al diálogo y la reflexión compartida.

Para acabar, insistir en que acierta Vicent Gozávez cuando afirma que al fin y al cabo en el núcleo de la cuestión ética de la acción común encontramos una y otra vez la intersubjetividad. Creo que por ahí anda mi *lenguaje último*, quizás difícil de fundamentar pero también de abandonar: reconocimiento del otro en el cuidado, el diálogo y la cooperación, y confianza en la fuerza de la acción común para mejorar el mundo. Quizás en esto podemos encontrarnos y trabar amistad durante la tarea, incluso con aquellos que parecen más distantes.

Josep M.<sup>a</sup> Puig Rovira  
*Universidad de Barcelona*

Guardini, R. (2020). *Fundamentación de la teoría de la formación. Ensayo de una definición de lo pedagógicamente peculiar*. Estudio introductorio de Rafael Fayos Febrer. Traducción de Sergio Sánchez-Migallón. EUNSA, 90 pp.

Como explica el profesor Rafael Fayos Ferrer en «Romano Guardini: Educador y Pedagogo. Estudio introductorio a *Fundamentación de la teoría de la formación*», contenido en este libro, durante los últimos 15 años se están traduciendo trabajos y reeditando parte de sus obras dentro de una trayectoria de revitalización de su pensamiento impulsada, entre otros, por el profesor López Quintás. Esperamos que la traducción de este nuevo texto, nítidamente pedagógico, contribuya a mantener el interés por la obra educativa de Romano Guardini quien, como teórico, pedagogo y educador, consideró siempre a la pedagogía uno de los saberes centrales —pilares— del conocimiento sobre el hombre: «Es una de aquellas ciencias que están permeadas por todas las esferas del ente» (p. 64).

El estudio introductorio del profesor Fayos, claro y bien documentado, abarca una breve presentación de la vida y la obra de Romano Guardini, su figura como educador y como pedagogo, un análisis del significado de los términos «contraste» y «forma» para entender mejor el alcance de la *fundamentación de la teoría de la formación* en Guardini y, por último, una bibliografía en castellano de sus obras clasificadas en diferentes tipos: escritos pedagógicos, filosofía, teología e interpretación literaria. Es evidente que puede leerse directamente el texto de Guardini pero el estudio introductorio de

Fayos, sobre todo para los que no hayan leído nada del autor italo-alemán, abre bien las puertas a su pensamiento y a su obra pues estamos ante un intelectual luminoso, sacerdote católico, escritor, filósofo, conferenciante, catedrático y crítico literario.

El ensayo *Fundamentación de la teoría de la formación* apareció por primera vez como artículo en la revista *Die Schildgenossen* en 1928, posteriormente como parte de un libro en 1935 y, finalmente, fue publicado como obra en sí misma en 1953. Para el editor alemán «se trata de una ‘fuente pedagógica’ de importancia casi clásica» en el que tanto el planteamiento como los resultados «siguen siendo válidos. El diálogo sobre la relativa autonomía de la educación, en modo alguno —en nuestra opinión— todavía cerrado, podría recibir nuevos impulsos si las tesis del trabajo de Romano Guardini se acogieran de nuevo y se desarrollaran» (p. 89).

Considera Guardini que el paso de la edad media a la edad moderna se ha caracterizado, principalmente, por la pérdida de «la unidad de la imagen del mundo» (p. 52). Surge así la aspiración a la búsqueda de la autonomía de cada campo, de cada objeto, de cada saber, tratando de acentuar lo singularmente especial de cada instancia. Esta aspiración, para Guardini, es justa pero «se ha dejado de lado la integración en la totalidad del contexto global tanto objetivo como personal» (ídem), dificultando así el esclarecimiento de las relaciones y de la mutua interdependencia.

Para Guardini es muy necesario preguntarse «¿Cuál es la esencia de lo pedagógico?, ¿En qué consiste lo específicamente pedagógico a diferencia y con

independencia de lo médico, lo político, lo social, lo ético o lo religioso?» (p. 53). Es necesario formular este interrogante siempre que, por un lado, no evitemos las cuestiones esenciales y últimas de la formación del ser humano —por mucho que nos cueste llegar a un acuerdo— y que, por otro, la investigación sobre esas cuestiones se vincule con las más cercanas a la vida cotidiana y a la práctica educativa particular.

La preocupación principal de Guardini en este texto estriba en mostrar que la esencia de la pedagogía tiene que buscarse en la esencia de lo que somos y de cómo nos vamos haciendo. Y para afrontar correctamente este asunto es necesario reconocer dos equilibrios o tensiones.

En efecto, en primer lugar, es necesario saber encontrar un equilibrio entre lo que soy y cómo me voy haciendo pues si bien «lo que constituye el ser de mi esencia no lo soy de antemano, sino que lo voy llegando a ser en el transcurso del tiempo» (p. 55),

por otra parte, lo que entonces llego a ser no es nada extraño a mí. De modo que cuando soy de esa manera, no podría pensarse sensatamente que no fuera así. Más bien, eso que he llegado a ser ya está dado previamente en mí de alguna manera. Así, cuando eso se ha realizado sé que yo he llegado a ser yo mismo (p. 56).

Y, en segundo lugar,

sólo puede realizarme vivamente a mí mismo si voy más allá de mí mismo hacia lo que no soy, hacia el ser frente a mí: hacia las cosas, hacia las personas, hacia las ideas, hacia las obras y tareas. Llego a ser yo mismo sólo cuando tomo

ese ser por objeto, por contenido de mi vivir, y vivo entonces en él, por él y de él (Ídem).

Concluirá así Guardini que «(e)n esta doble dialéctica, y en sus direcciones de movimiento, se basa todo el impulso formativo» (p. 57). Este impulso formativo es en realidad el cumplimiento de la idea de forma y la idea de plenitud, la idea de ser y la idea del criterio de valor. «Con esto se funda un modo universal de cómo se hace y existe el ente, de cómo acontece el acontecer, a saber: como acuñación de la plenitud mediante la forma, como expresión de la forma en la plenitud» (p. 75).

Lo pedagógico va así desde lo biológico hasta lo teleológico.

La reflexión sobre cuál es la forma del hombre en general, del hombre de hoy, de este grupo y, finalmente, de este individuo que ha de realizar en sí aquella forma; cómo se lleva a cabo esa realización; cuáles son sus fenómenos particulares; qué la fomenta y qué la obstaculiza; qué técnicas favorecer el proceso: en suma, la investigación metódica de todo ello constituye precisamente la pedagogía como ciencia (p. 73)

Para este autor es importante considerar —y ahí reside la originalidad y profundidad radical de su pensamiento—, que lo específicamente pedagógico no estriba en el contenido particular del modo en que llenamos ese impulso formativo sea sabiduría, ética, estética, ciudadanía, etc., sino que se logre en la expresión o forma humana de hacerse.

Lo decisivo no es la verdad del conocimiento, ni la bondad ética, ni lo según la especie y la capacidad estético-biológica,

etc. Lo decisivo es que el hombre se desarrolle según una forma; que en toda su esencia manifieste una forma, y una forma que es la correcta, o sea, la que le corresponde (p. 68).

Esta perspectiva supone reconocer un universal en lo humano. A Guardini no se le escapa que frente a este enfoque hoy predomina más una sobrevaloración desmesurada de lo individual. De ahí la acertada consideración de nuestro autor de que el esencialismo individualista —sí paradójicamente también esencialista— favorece ulteriormente un carácter trágico de la vida al sustituir equivocadamente la necesidad de completitud por la de la individualización. Ahora diríamos en un vocabulario más actual la necesidad de plenitud por la de autenticidad.

Más aún: en la perspectiva individualista autosuficiente se arranca de hecho el anhelo de perfección porque se subjetiviza el valor de lo objetivo, se reconoce el valor según mi medida, olvidando que

las ideas, las normas y los valores valen en sí, por su propia validez, no porque signifiquen algo para mí. Objetos son las realidades: cosas, procesos, relaciones, lo que es y sucede tal como es y sucede en sí y por sí (...) no por mí ni para mí, sino en sí y para sí (p. 82).

Así, «el hombre se libera del egoísmo. Se desprende de sí, se abre, se vuelve clarividente para aquello que es. Tiene la posibilidad de superar su determinación estructural» (p. 85). Y, finalmente, «fruto característico de esta relación son las virtudes del carácter: disciplina, diligencia, fidelidad, responsabilidad,

fiabilidad. La seriedad —desde el lado de las cosas—, justicia, sensatez y mesura» (ídem).

Este es un apretado resumen de la tesis principal del texto pero el lector puede encontrar más ideas contundentes y sugerentes: que la acción humana, la acción educativa, no *pasa* por mí, no me *atraviesa*, sino que me pertenece al surgir en mí y desde mí y, por tanto, soy responsable de ella (p. 59); que «(ú)nicamente la libertad experimenta lo inalterable» (p. 60); que «(s)i existe el Dios vivo, existe también para la formación» (p. 62); que es relevante preguntarse «dónde reside la categoría específica que garantiza, en medio de la inabarcable multitud de fenómenos concernientes, la unidad de la pedagogía» (p. 64); que qué implicaciones tiene reconocer que lo que vale para la formación de una persona puede valer también para otra (p. 61); que vale la pena reflexionar pedagógicamente acerca de «(...) el elemento paradójico del límite con su misteriosa doble cara, a saber, donde el 'no' contiene a la vez y de algún modo un 'sí', sin que su contenido pueda expresarse» (p. 78); que «(l)as cosas decisivas sólo suceden cuando no son queridas directamente» (p. 84); que «(l)a pedagogía del servicio nace de la convicción de que es bueno en sí que las cosas sean, que los valores se realicen, que las obras se creen y persistan. Es bueno que lo creado por el hombre dure, se mantenga y se continúe» (p. 83)...

¿Se puede decir más en apenas 50 páginas?

Gabriela Vladimir

Vila Merino, E. S., Sierra Nieto, J. E., y Martín Solbes, V. M. (2020). *Teoría de la Educación: Docencia e investigación*. Geu Editorial, 141 pp.

En un mundo repleto de argumentos rápidos, con pocos elementos reflexivos y escasas visiones sustantivas, esta obra no necesita mucha justificación. Encuentra su razón de ser en la propia deriva tecnicista en la que se encuentra la sociedad y, por extensión, la educación y la formación de docentes y educadores. Dedicar páginas a re-novar el valor del estudio teórico de la educación, y hacerlo sin complejos (como apunta Thoilliez en la página 28) merece la celebración de todos los que nos dedicamos a la investigación y a la docencia de esta disciplina.

En síntesis, esta obra es un compendio de 9 capítulos en los que profesores e investigadores del área de Teoría de la Educación del contexto nacional abordan los problemas de la situación actual de esta disciplina en el conjunto de la investigación educativa y en la formación inicial de futuros educadores (pedagogos, maestros y educadores sociales) aportando algunas propuestas para su mejor tratamiento. En el prólogo, los coordinadores del libro explican cómo esta obra surge de las reflexiones de profesores que componen desde 2018 la Red Docente de Teoría de la Educación (REDITE). El primer dato que uno observa en la lectura del libro es que el texto más citado en distintos capítulos como punto de partida y/o de llegada de lo que es la Teoría de la Educación, es el de los profesores Gil, Trilla y Lorenzo en 2019, titulado «La teoría en la formación de profesionales de la educación». Se

trata de la ponencia presentada en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación de 2019, y publicada en la obra colectiva coordinada por el profesor Julio Vera. Su relectura, por la preeminencia que tiene en los argumentos de varios capítulos, considero que es un buen complemento al estudio de esta obra.

En un análisis global se puede decir que los autores se hacen cargo, entre todos, de tres cuestiones: (1) de la crisis social de los elementos reflexivos; (2) de la crisis de la Teoría de la Educación en las profesiones educativas; y (3) de la importancia de sugerir propuestas que recolocuen la Teoría de la Educación en el lugar nuclear que le corresponde, tanto en la investigación educativa, como en la formación de los profesionales de la educación. Como verán a continuación, cada uno de los capítulos aporta respuestas, sino a todas, a alguna de estas tres dimensiones.

Inaugura la obra el profesor Francisco Esteban, provocando nuestra imaginación pedagógica con las tareas que tiene por delante un profesor y que provienen de la Teoría de la Educación. No son recetas, sino quehaceres que convierten en grande a un profesor, y que diferencia «al que vive lo que enseña del que vive de enseñar» y al que «hace de las clases un drama del que las convierte en un espectáculo» (p. 13). No tener miedo a educar, a influir, alejarnos del liberalismo moral, acentuar la dimensión comunitaria propia de la educación, acoger al alumno, hacer del aula un lugar especial donde se presenten «maneras de vivir que merecen la pena» (p. 14) y

seguir confiando en el acto de transmitir con persuasión, aprovechando todo tipo de elementos culturales (p. 17) son algunas de estas tareas. Y este tipo de profesor se gesta, se discute y se cultiva —nos recuerda el autor— desde la Teoría de la Educación.

Le sigue la profesora Bianca Thoiliez, que nos advierte de la crisis en la que se encuentra la Teoría de la Educación, con un sugerente título: «la teoría de la educación española: 1 peligro, 2 reacciones, 1 propuesta». Con genial sistematicidad, sus argumentos van en la siguiente línea: tenemos un peligro de extinción como disciplina (hay menos asignaturas, en menos lugares y cada vez son menos los académicos que se dedican a ello) y, por tanto, la Teoría de la Educación sufre mucha presión como hábitat disciplinar (por causas como: menos investigación predoctoral teórica, crecimiento de investigaciones empíricas y difícil financiación). A este panorama nos enfrentamos con dos reacciones: la adaptación (cuando hacemos algo parecido a teorizar) o la metamorfosis (cuando hacemos algo distinto a la Teoría de la Educación, aun bajo ese rótulo). Su propuesta es clara: una Teoría de la Educación afirmativa y conservadora. Indagando y centrándonos en qué aportamos de distintivo, bueno y útil a la investigación y práctica educativa, sin complejos, como apuntábamos al inicio.

Los profesores Sánchez Rojo y Gil Cantero, en la línea del capítulo anterior, recuperan lo más propio de la Teoría de la Educación: su valor normativo, su carácter valorativo, la capacidad que tiene de aportar futuros mejores, de pensar

lo que la realidad educativa podría o debería ser. Bajo el título «Ya es hora de devolver la educación al profesional de la educación» hacen un recorrido histórico sobre la relación entre teoría y práctica y sus consecuencias para el campo educativo. Denuncian la miopía de los enfrentamientos entre teoría y práctica, recordando el sentido de la teoría como observación atenta desde una extraordinaria síntesis de la ética de la virtud aristotélica. Para ello, apuntan que hay que dar la oportunidad a los educadores de adquirir capacidad teórica, y frente a la «doctrina del conocimiento práctico» (p. 45) permitir que aprendan lo necesario (contenidos humanísticos, hábitos morales e intelectuales), y así formen su persona, su propia humanización, lo cual les permitirá asumir los fines humanos que están detrás del proceso educativo. Solo de esta manera contarán con los criterios valorativos sobre lo bueno y lo mejor para saber juzgar las experiencias educativas propias y ajenas.

A continuación, encontrarán en el texto tres capítulos que pueden leerse de forma unitaria, pues muestran su diagnóstico sobre el estado de la cuestión teórica de la educación en tres grados: Pedagogía, Educación Infantil y Educación Social. El primero y el tercero de ellos, a cargo de los profesores Mariana Alonso Briales y José Manuel de Oña Cots alientan la necesidad de mayor coherencia interna en la asignatura de Teoría de la Educación en los grados de Pedagogía y Educación Infantil de las distintas universidades españolas. Observan que hay ciertas convergencias, como los contenidos centrados

en las cuestiones conceptuales, bases antropológicas, factores socioculturales e instituciones educativas. Pero a la vez, confirman que hay divergencias en su tratamiento y un afán por desvincular el «conocimiento experiencial o práctico» y «el conocimiento teórico y reflexivo», denunciando que no se pueden dividir, sino que, al contrario, la teoría «nos ayuda a llenar de razones nuestras decisiones y a mejorar nuestras prácticas educativas, generando una sólida identidad profesional» (p. 67). Por su parte, los coordinadores del libro se dedican a una interesante cuestión: repensar la vinculación entre la Teoría de la Educación en la Educación Social, estando esta última fuertemente enraizada en la práctica y muy llamada a resolver problemas sociales concretos. Evidenciando su preocupación por «las nuevas condiciones de producción del capitalismo científico» (p. 81) y la consecuente desacreditación del conocimiento teórico en los escenarios social y educativo, hacen un llamamiento a reconsiderar al educador social como un profesional que tiene criterio pedagógico y capacidad reflexiva de carácter epistemológico y axiológico.

El último tercio del libro lo abren las profesoras Clara Romero y Tania Mateos, que nos recuerdan la complejidad de innovar en proyectos de educación socioemocional desde un enfoque de sistemas complejos, valga la redundancia. Dicen así «en todo proceso de innovación

educativa se generan tres subprocesos: la reflexión crítica, la deliberación y la planificación». Sin duda, retos que podrán ser abordados en toda su complejidad principalmente desde la Teoría de la Educación. Por su parte, los profesores Martín Lucas, Hernández Serrano, Muñoz Rodríguez y García del Dujo, nos introducen en una cuestión que no había aparecido en los capítulos anteriores y es la importancia de la tecnología como denominador común presente en todos los espacios, también educativos. Considerando especialmente este elemento, nos invitan a hacer Teoría de la Educación sin obviar este elemento, que complejiza la realidad educativa, y que nos empuja a una investigación transdisciplinar para comprender mejor el escenario actual. Por último, cierra el libro un capítulo sobre el papel de la lectura en la construcción del conocimiento teórico e histórico de la educación, escrito por los profesores Vila Merino y Álvarez-Jiménez, y repleto de estupendas citas ensayísticas, cinematográficas y literarias. Vindican la lectura de profesores y estudiantes, la lectura reposada, analizada y debatida posteriormente como pieza clave de la formación docente, y como elemento indispensable para avanzar en el conocimiento teórico. Un broche de oro para que al cerrar este libro abramos el siguiente.

Tania Alonso-Sainz  
*Universidad Complutense de Madrid*

Ahedo, J., Fuentes, J. L., y Caro, C. (Coords.). (2020). *Educación del carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual*. Narcea, S. A. Ediciones, 168 pp.

La obra que se presenta está dirigida a docentes de cualquier etapa educativa, desde las edades más tempranas y hasta la universidad, incluida. Se aborda desde una perspectiva teórica, partiendo desde la noción de persona sin dejar de lado las realidades más actuales en las que es educado el ser humano. Otorga así un sustrato consistente para poder trabajar y adaptarse en diferentes realidades y contextos formativos. A partir de esos supuestos teóricos, plantea diversas posibilidades de plasmar de forma real las cuestiones más relevantes de la educación del carácter en las diferentes etapas educativas. Es un llamamiento para aunar la teoría y la práctica educativa.

Sin duda aborda un tema de gran actualidad, relevancia y sumamente oportuno en el contexto educativo. El contenido fundamental se recoge de forma concreta en el título, ya que los temas abordados a lo largo del libro profundizan en la formación del carácter como eje vertebrador del crecimiento humano. Se plantea esta temática como «radical» en el sentido primigenio de la palabra: por su necesidad de convertirse en raíz sustentadora y nutriente en la formación de la persona. Además, se propone como «paraguas amparador y facilitador» bajo el que puedan desarrollarse múltiples líneas de trabajo real en todas las etapas educativas. Se aborda con la conciencia real de devolverle al quehacer educativo su sentido intrínsecamente humano.

Una vez devuelto el sentido humano de la educación, se entrevén en todos los capítulos el reflejo de cada una de las notas que constituyen fenomenológicamente a la persona. Así, se plantea la Formación del Carácter desde la formación de la intimidad, como se puede apreciar en el primer capítulo, donde se incide de forma explícita en la singularidad del ser personal, poniendo el acento en el desarrollo de la identidad personal y reflexionando en la importancia de cómo nuestro carácter se configura en el obrar personal.

Continuando con ese interés por abordar el crecimiento humano desde la Formación del Carácter y a través de las notas de la persona, el segundo capítulo aborda otra temática radical: la libertad. Bajo el planteamiento de establecer una distinción entre valor y virtud, tan necesaria en la sociedad actual, se plantea la necesidad de la formación de la voluntad para que el obrar personal tenga en su timón la libertad real. Se plantea esta cuestión como «educación con carácter preventivo», para evitar así conductas de riesgo en las relaciones personales y en la conducta social. Así se plantea el crecimiento de la persona desde la capacidad de asumir los retos que la sociedad plantea, especialmente a través de las redes sociales, en aras a que la persona pueda tomar decisiones en pro de su dignidad. En todo caso se entrevé en la propuesta la formación del ser personal como intimidad que se manifiesta libremente y así es donación de sí que es aceptada por otro.

El siguiente capítulo, el tercero, al igual que en los capítulos sexto y octavo,



bajo el amparo de esta perspectiva anterior pone en valor el sentido de virtud. Trata de recuperar su sentido radical, desvirtuado en los últimos años por esa connotación arcaica que se le ha atribuido. Se pone en valor cómo actuales paradigmas psicológicos y conceptos «de moda», reflejan la necesidad de devolverle a las palabras su sentido primigenio, pues cuando se habla actualmente de resiliencia, estamos hablando de fortaleza, o cuando hablamos de relaciones sociales, detrás nos encontramos la justicia y la templanza; o cuando hablamos de autoestima, no nos referimos a otra cosa que a la formación de la intimidad, la singularidad y el carácter donal de la persona.

Los siguientes capítulos reafirman las tesis anteriormente planteadas, desde la necesidad de comprender cómo la formación científica en los estudiantes revierte directamente en la formación del carácter, desarrollando hábitos intelectuales necesarios para el crecimiento de la persona; se incide también a lo largo de los siguientes capítulos en la necesidad de la educación emocional, de la afectividad madura. Al fin y al cabo, esta obra plantea una vuelta al pensamiento clásico encardinado en las realidades actuales en las que ha de crecer el ser personal. Pone de relieve, de diferentes formas, como las temáticas más solicitadas por la sociedad actual, reclaman recuperar el sentido humano la educación, así como devolver el sentido completo a la formación en virtudes y más allá de ellas, al crecimiento irrestricto de la persona.

Esta obra, además no plantea estas cuestiones tan relevantes solo desde

una perspectiva teórica, sino que aporta luz concreta para la praxis educativa. Así se aborda cómo llevarlo a cabo en las diferentes etapas de la formación humana. Se pone el acento esencial en la propia formación personal del maestro, resaltando la idea de que no educamos ni con lo que decimos ni con lo que hacemos, sino con lo que somos. De este modo, se plantea que la Formación del Carácter, para ser realmente «formación» ha de personalizarse en le figura del docente, en su esfuerzo personal por decidir libremente acerca de su propio crecimiento.

Así, en los capítulos finales se aborda la importancia de la formación en las primeras etapas educativas, del compromiso de las instituciones docentes, señalando de forma especial cómo el clima que se respira en los centros escolares es tan relevante como el clima que se respira en el seno de la familia. De ahí la relevancia de que esta Formación del Carácter empape a todas las personas implicadas en el proceso educativo, las empape desde el compromiso de crecimiento personal, para que desde ahí se pueda volcar, conforme sentido radicalmente social del ser humano, en apertura y donación de la persona en pro de hacer del mundo un lugar mejor desde las relaciones personales hasta los proyectos de aprendizaje servicio. Es por eso por lo que el último capítulo aborda la temática de la preparación para la vida universitaria, de forma que abre la puerta a futuras investigaciones, propuestas y líneas de actuación, invitándonos a todos a ponernos en marcha en este gran afán por ser una ayuda real al crecimiento de

la persona, desde uno mismo y hacia los demás.

Sin duda es una obra valiente en su concepción, y a la vez de gran importancia en la formación docente, ya sea en sus etapas iniciales como en su formación continua. Es de gran interés porque trata de devolverle a la educación su sentido intrínsecamente humano; por otro, es un esfuerzo por parte de los autores que participan en

ella por devolver a los términos sobre los que reflexionan su sentido primigenio; y finalmente hacen un llamamiento, desde una lectura sencilla y profunda, a despertar al lector para que se ponga en marcha en esta apasionante tarea de la formación del carácter y aporte nuevas líneas de trabajo e investigación.

Belén Poveda García-Noblejas  
*Universidad Villanueva*

López Herrerías, J. Á. (2021). *Pedagogía de la bondad*. Editorial Popular, 155 pp.

Con esta obra, López Herrerías pretende plantear una alternativa a las interpretaciones tradicionales de la realidad y de cómo nos relacionamos con nuestros semejantes y el entorno. Para ello, comienza su libro con una introducción general sobre los problemas que existen, a su juicio, en la sociedad actual y cómo la conciencia se encuentra bloqueada, limitada en su capacidad real por los instintos básicos, citando a Nietzsche. Para solucionarlo, el autor propone la liberación de la conciencia, que se eleve y sea abierta, que pueda desarrollar todo su potencial para hacer el bien y hacerse bien a uno mismo, conseguir la realización personal.

Para poder hablar posteriormente del ideal de la bondad y de su aplicación a los distintos aspectos de la vida y las relaciones humanas, el profesor López Herrerías expone, primero, lo que denomina «la trilogía original de la conciencia»: ideales, valores y actitudes. A los primeros les da un gran valor, ya que son las palabras a través de las cuales captamos la visión de lo real: el ideal del amor, el de la belleza, el de la verdad y el de la bondad. También pone mucho énfasis en diferenciar lo que es una idea como ideal y una idea como ideología, siendo la segunda una idea cerrada y fanatizada que hay que evitar, según el autor. En el siguiente capítulo profundiza en las razones por las que esta pedagogía de la bondad es necesaria, con dos conceptos clave a lo largo del libro: la «voluntad de poder», como representación de los vicios

y fuerzas irracionales que mantienen a la conciencia atada y encerrada, y la «razón ética», el horizonte al que debemos acercarnos para liberar a la conciencia y que se aproxime al ideal del bien. Con este planteamiento, el profesor López Herrerías asume que el ser humano es, por naturaleza, bondadoso y busca el bien para sí mismo y para sus semejantes, pero que este escenario solo puede darse una vez su conciencia sea libre de todas las ataduras a las que se encuentra sometida por los impulsos de tener más, de controlar la mayor cantidad de poder posible, instintos de supervivencia.

A continuación, el autor analiza la relación que existe entre el ideal de la bondad y los otros tres previamente mencionados. El primero es el de la belleza, del que resaltaría cómo López Herrerías expone el pobre reconocimiento que existe hacia aquellos que «son buenos» en nuestra sociedad, que se ve mucho más atraída por los «listos». Se asocia a una persona bondadosa con una persona blanda, lo que vuelve a ejemplificar esos instintos de supervivencia del más fuerte que atan a la conciencia, esa «voluntad de poder». La verdad es el siguiente ideal cuya relación con la bondad, comenta el autor, definiéndolos como inseparables. Ser una persona honesta te hace estar más cerca de la «razón ética», y comportarse de forma bondadosa es imprescindible para ser una persona verdadera. Por último, en el caso del ideal del amor, el profesor López Herrerías afirma que es muy importante «amar la bondad» para poder liberarnos de todos esos problemas que mantienen presa a nuestra conciencia.

Finalmente, tras haber expuesto el ideal de la bondad como un objetivo de realización personal, el autor explica cómo lo aplicaría a ciertos aspectos de la vida. En primer lugar, habla de su relación con la convivencia, exponiendo que las personas debemos aprender a convivir de una forma más feliz, y sin que unos dominen sobre otros. Ser buenos con las demás personas sin buscar una ganancia o una recompensa por ello. Es muy interesante la reflexión final que deja López Herrerías en este capítulo:

Si nos vemos como medios para alcanzar poder, 'voluntad de poder', [...] se es lobo en una manda, miembro generador de una jauría. Si, por el contrario, [...] nos decidimos por ser una persona de animoso coraje reflexivo y activo hacia y con los otros podremos compartir una comunidad de personas felices, amistosas y de buena caracterización personal (p. 98).

El apartado dedicado a la aplicación del ideal de la bondad en el ámbito laboral es, probablemente, el que considero de más difícil realización.

El propio López Herrerías comenta que puede sonar algo utópico, a pesar de la importancia de las relaciones internacionales para el buen funcionamiento de la economía y de la sociedad en este mundo tan globalizado. Parece imposible que la potenciación del ideal de la bondad pueda llevarse a cabo en las altas esferas, como el Foro de Davos o el Foro de Porto Alegre. Sitios a los que solo llegan aquellos que han estado años y años sometidos a los vicios de la «voluntad de poder».

En conclusión, este libro es una propuesta más que interesante sobre una forma de ver la vida y de afrontar todas las cuestiones que esta nos plantea. Especialmente, desde el ámbito de la realización personal, hacerse bien a uno mismo, conseguir ser mejores personas y enfocar nuestro paso por el mundo desde una óptica distinta a la que estamos acostumbrados a escuchar todos los días.

Danuta Mackojć

*Universidad Complutense de Madrid  
Nicolaus Copernicus University, Polonia*

Miller, G. F., y Begon, J. L. L. (Coords.). (2020). *La formación del sujeto en la modernidad*. Colofón, 246 pp.

Empezar a pensar siempre ha sido considerado un desafío para la filosofía, sobre todo porque significa plantear un tema desde nuevas perspectivas de análisis, que no se pueden disociar de la historia y concepciones que lo hicieron aparecer desde tantos puntos de vista. Este es el caso, ejemplarmente, del tema del sujeto moderno y su formación. Por cierto, este es el tema del libro que organizan Guillermo Flores Miller y Joan Lluís Llinás Begon, *La formación del sujeto en la modernidad*, sobre el que nos gustaría tejer unas palabras, de hecho, bastante elogiosas. Por otro lado, empezar a pensar filosóficamente es una tarea difícil, también por lo que dijo Gilles Deleuze en *Différence et répétition*: «comenzar significa eliminar todos los supuestos». (1993, p. 169). Es decir, *el comienzo* no puede estar contaminado por ideas o nociones preconcebidas, que prejuzgan el texto antes de que haya sido cuidadosamente examinado, por así decirlo, sometido a la prueba de la crítica. Sin embargo, este es completamente el caso de la escritura, no solo el caso del pensamiento.

Por lo tanto, la revisión es también una actividad que no puede ignorar los diferentes puntos de vista que componen el libro y que no son, propiamente, los puntos de vista de quienes los leen o comentan. Es, sobre todo, un trabajo de acogida y apreciación en su conjunto. Entonces, ¿cómo empezar? Aquí, otro filósofo nos da una pista. En *Le souci de la vérité*, los temas analizados por

Michel Foucault en esta entrevista a la *Magazine littéraire*, de mayo de 1984, nos recuerdan que «siempre se alcanza lo esencial retrocediendo». (1994b, p. 669). A su debido tiempo, esto se aplica aquí. Ahora bien, creemos que la mejor forma de revisar un texto es volver a las ideas, volver a los argumentos que aparecen aquí y allá, revisarlos desde la base sobre la que fueron escritos, pero ahora, por supuesto, desde un punto de vista que no es de quien lo escribió, el autor, sino de quien lo acompaña en este viaje de pensamiento reflexivo: el lector.

Así, nuestra perspectiva de análisis será la de un diagnóstico, en palabras de Foucault, de un «diagnóstico de la actualidad» (Foucault, 1994b, p. 577; vid. pp. 687-688). ¿Porque eso? Precisamente porque este libro, en el que participan numerosos autores, es un ejemplo de diagnóstico de las perspectivas teóricas sobre el estudio del sujeto y su formación en la modernidad, lo que demuestra, sobre todo, la relevancia de este tema para los estudios contemporáneos sobre educación. Esta perspectiva es muy interesante. Foucault lo entendió como una forma de periodismo, un *periodismo filosófico*, especialmente sobre Nietzsche. Esto es lo que podemos inferir, por ejemplo, del texto *Le monde est un grand asile*, que se hizo público en junio de 1973:

Me considero periodista, ya que lo que me interesa es la situación actual, lo que pasa a nuestro alrededor, lo que somos, lo que pasa en el mundo. [...] El primer periodista filósofo fue Nietzsche. Él introdujo el hoy en el campo de la filosofía. Antes, el filósofo conocía el tiempo y la eternidad. Pero Nietzsche estaba obsesionado con el presente.

Creo que el futuro, somos nosotros los que lo hacemos. El futuro es la forma en que reaccionamos ante lo que está sucediendo [...]. Si queremos ser dueños de nuestro futuro, debemos plantear fundamentalmente la cuestión del hoy. Eso es porque, para mí, la filosofía es una especie de periodismo radical (Foucault, 1994a, p. 434).

Es aquí donde la filosofía juega un papel especial, como forma de periodismo radical que investiga la actualidad. ¿Y cuál es la actualidad de las categorías de sujeto y formación? Creemos que la respuesta es el gran mérito del libro *La formación del sujeto en la modernidad*. Pero esta no es una respuesta completa en sí misma, capaz de describir todos los matices del tema. Esto se debe a que diagnosticar la actualidad no significa solo explicar qué constituye nuestro presente, es decir, los acontecimientos pasados que seguimos repitiendo. Significa, sobre todo, marcar las diferencias. En este sentido, las posibilidades teóricas recogidas en este libro se presentan desde diferentes perspectivas de análisis que abordan el sujeto moderno en relación con su proceso de formación, contribuyendo a que esta relación sea más conocida. Por lo tanto, se trata en realidad de un estudio del presente, pero con el propósito de elaborar el futuro. Esta es la clave de lectura que proponemos en esta revisión.

Aparte de las diferencias entre las distintas perspectivas de análisis, existe un punto en común que los organizadores del libro han elegido oportunamente como hilo conductor del estudio: existe una tradición moderna de pensar sobre el proceso constitutivo o formativo del sujeto, y es «esa tradición filosófica moderna sobre

la formación la que nos interesa colocar en la palestra a través de esta obra». (p. 10). En este sentido, la obra se ubica en la línea de una larga tradición filosófica, pero eso no significa que tenga la finalidad de repetirla. Por el contrario, pretende «problematizar las distintas posiciones, analizar sus efectos teóricos y prácticos, así como la crítica a sus limitaciones». (p. 9). Por esta razón, es incluso un ejercicio de pensamiento crítico.

En términos generales, al ser un libro escrito por muchas manos, hay que decir que, además de diferentes perspectivas teóricas, también existen diferentes ramas de la filosofía, como: la filosofía de la educación; la filosofía social o práctica; la antropología filosófica; así como la teoría de la educación desde una orientación histórico-cultural. No es, por lo tanto, una obra homogénea, sino plural. Asimismo, los textos que lo componen están organizados cronológicamente, tomando como punto de partida el fundamento de la modernidad. Estas son, por así decirlo, las reglas generales para la organización del libro, que se compone de doce capítulos.

Con respecto al modo cronológico, sin embargo, nos gustaría hablar brevemente de los capítulos, presentándolos según tres conjuntos o secciones históricas. Los cuatro primeros capítulos son, por así decirlo, reflexiones que revisan aspectos filosóficos emblemáticos sobre la elaboración de las categorías de sujeto y formación, indispensables para pensar en el presente la historia de la configuración de la subjetividad moderna, de la que somos herederos. En primer lugar, encontramos el texto de Joan Lluís Llinàs Begon sobre *Los Ensayos de Montaigne*, seguido del capítulo de Andrés J. Jaume

titulado *Antropología y educación en Comenio*. A su vez, el texto de Sergio García Rodríguez y Natanael F. Pacheco Cornejo, *La formación del sujeto en R. Descartes*, y el capítulo sobre *La formación del sujeto moderno en J.-J. Rousseau*, firmado por Isabel Vilafranca Manguán, completan la revisión crítica de estas perspectivas teóricas, que en realidad son bastante distintas entre sí.

En un segundo grupo de capítulos se encuentran los textos de Gabriel Amengual, *Bildung y reconocimiento en Hegel*; de Eduardo Álvarez, *La concepción de Marx sobre la cuestión clásica de la formación del individuo*; y de Jordi García Farrero y Francisco Esteban Bara, en el que los autores abordan la vida y obra de Friedrich Nietzsche. Un tercer grupo, finalmente, creemos que se trata de textos que abordan temas y autores que, de diversas formas, problematizan aspectos que se actualizan en nuestro presente, a pesar de las irreductibles diferencias entre ellos y nosotros. Conrad Vilanou Torrano, Antonieta Carreño Aguilar y Raquel Cercós Raichs revisan la relación entre los ideales de formación y la pedagogía cosmovisional; Joan González Guardiola presenta las bases para la aplicación del método fenomenológico a las relaciones enseñanza-aprendizaje; Darío Barboza Martínez, a su vez, analiza el concepto de sujeto que se encuentra en la obra de Walter Benjamin. Y la contribución del libro no termina ahí. El texto de Pau Frau Buron aborda, por ejemplo, la tesis de Michel Foucault sobre la discontinuidad entre la formación del sujeto en la antigüedad y la formación del sujeto en la modernidad. Finalmente, el capítulo de Luisa Álvarez Cervantes,

que trata sobre el conocimiento y la formación según Paulo Freire.

A pesar de los aportes que estos textos hacen al campo de la teoría de la educación, actualizando la relevancia filosófica de los conceptos de sujeto, subjetividad y formación, siempre existe un límite que desafía el pensamiento actual, además de poner en tela de juicio los límites del pensamiento moderno: es la diferencia radical entre tener la experiencia de la educación y los discursos sobre esta experiencia. En palabras de Eugénia Vilela y Fernando Bárcena, «esta experiencia no es la misma en el momento de su manifestación original y su singularidad específica, o en el momento de su explicación en un discurso que pretende ser racional y en el contexto de una escritura pedagógica particular». (2006, p. 17). De hecho, es en esta tensión que nos formamos como sujetos de educación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deleuze, G. (1993). *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1994a). *Dits et écrits II – 1970 - 1975*. Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). *Dits et écrits IV – 1980 - 1988*. Éditions Gallimard.
- Vilela, E., y Bárcena, F. (2006). Acontecimento. En A. D. Carvalho (Coord.), *Dicionário de filosofia da educação* (pp. 14-19). Porto Editora.

Rodrigo Barbosa Lopes  
São Paulo State University

L'Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi maestra. Dudas y certezas sobre la educación*. Espasa, 335 pp.

Utilizar la educación como medio para el logro de fines políticos, económicos y sociales no solo nos ha llevado a una concepción de la educación incompleta, sino que ha hecho más fácil su mercantilización. Cada vez más centros educativos se unen a la moda de vender sus metodologías educativas al amparo de empresas tecnológicas que tratan de sacar beneficio económico de la actividad educativa, presumiendo de su desvinculación de la educación «tradicional» y tratando de vender algo nuevo y prometedor. Una realidad que ha causado desconcierto en muchos profesionales y estudiantes del ámbito pedagógico e incluso padres y madres que tratando de estar a la vanguardia de las «tendencias educativas» se ven condicionados por este nuevo marketing. Esta situación nos ha llevado a una concepción de la educación como 'medio para' olvidando que la educación tiene un fin en sí mismo. Para Catherine L'ecuyer, la autora del bestseller *Educación en el asombro*, este hecho ha dado vía libre a diferentes propuestas y ocurrencias pedagógicas sin fundamento científico y en manos de un grupo de personas a las que poco les importa la pedagogía.

*Conversaciones con mi maestra* es una obra de ficción no narrativa que saca a la luz esta cuestión que acabamos de señalar, y que resulta de gran trascendencia para la teoría de la educación de nuestro tiempo. La peculiaridad de este libro es que no va dirigida a un público académico, el lugar por excelencia donde

hasta el momento se han abordado estas cuestiones, sino que va dirigido más bien a padres, madres y futuros profesionales de la educación que se interesen por comprender de dónde vienen los métodos más difundidos en las escuelas de nuestra sociedad occidental. En este sentido, nos encontramos ante una obra que por su carácter divulgativo acerca a la población general temas tan importantes para la pedagogía actual como el enfrentamiento existente en las últimas décadas entre la teoría y la práctica o la Escuela Nueva y la Educación Tradicional, dos cuestiones presentes a lo largo de todo el libro.

La obra está protagonizada por Matías, un estudiante de magisterio que en ocasiones confronta sus ideas con sus amigos, José, compañero de piso y estudios, Ana, novia de José y maestra de educación infantil, y Casilda, su profesora de Teoría de la Educación ya jubilada.

El manuscrito se divide en 35 capítulos, de los que 21 se centran en las conversaciones, con un marcado carácter socrático, entre Casilda y Matías. En cada uno de los capítulos centrados en el diálogo de alumno y docente se abordan dos o tres cuestiones relacionadas con alguna corriente pedagógica.

A lo largo de los diferentes capítulos, los protagonistas de la obra nos invitan a conocer y valorar principalmente tres cuestiones, a saber, la importancia de conocer el fundamento filosófico e histórico de las metodologías de las que la escuela se nutre en la actualidad, la confrontación actual que existe entre la teoría y la práctica en el mundo educativo y, finalmente, en sus diálogos los



protagonistas desmontan mitos educativos que todavía están muy infundidos.

En primer lugar, bajo la premisa de que para entender el presente de la educación, debemos primero comprender su pasado, gran parte del diálogo de los protagonistas se centra en el recorrido histórico y filosófico de las diferentes corrientes educativas, presentándonos sus características e implicaciones más importantes en las propuestas y metodologías educativas que encontramos actualmente en las aulas de los colegios. Para ello, la autora comienza dando vida al diálogo de Matías y Casilda abordando los dos extremos entre los que han oscilado las teorías educativas hasta el momento, el mecanicismo y el indeterminismo. Además, en sus conversaciones, Matías y Casilda se detienen especialmente en las corrientes racionalista e idealista y romántica, para pasar a explicar corrientes, teorías del aprendizaje y enfoques pedagógicos de las últimas décadas como el conductismo y el constructivismo, la Educación Nueva o el aprendizaje cooperativo. A través de los protagonistas de la obra, la autora rescata el concepto de educabilidad, llevando a Matías a concluir que los enfoques pedagógicos modernos, en muchas ocasiones poco tienen de innovadores, pues se nutren de las confluencias entre las diferentes teorías y corrientes del aprendizaje que, hasta el momento, han tratado de fundamentar con evidencia científica cómo, por qué y para qué se produce el aprendizaje.

En segundo lugar, L'Ecuyer ha querido tratar un aspecto de gran relevancia para la pedagogía actual, el

enfrentamiento entre Teoría y Práctica en el ámbito educativo. Esta cuestión ha sido tratada desde una forma, a mi juicio, muy acertada a lo largo del manuscrito a través de José, el compañero de Matías, que duda constantemente de la efectividad e incluso necesidad de los planteamientos teóricos en el ámbito educativo, considerando que lo realmente importante es la experiencia del profesor. Un problema que la autora ha conseguido abordar con un lenguaje sencillo y ofreciendo argumentos de peso que sustentan la relevancia de comprender los fines de la educación, pues para poder ir más allá del «cómo», debemos preguntarnos sobre los motivos y fines de la educación, los «para qué» y los «por qué».

Es por ello que la autora considera la importancia de impartir la asignatura de Teoría de la Educación en los grados universitarios, especialmente en magisterio de infantil y primaria, donde cada vez más, se extiende la creencia de que la teoría no sirve para nada, provocando que muchos de los futuros profesionales de la educación deambulen entre diferentes métodos educativos basados en las ocurrencias y no en las evidencias.

En tercer lugar, la autora hace también referencia a corrientes y propuestas emergentes que vienen de la mano de la educación basada en la neurociencia y la educación emocional abordando cuestiones como la sobrestimulación a la que nos someten las pantallas y el peligro de abusar de metodologías de aprendizaje como la *flipped classroom*, la gamificación y la enseñanza con realidad virtual. Además, se deconstruyen mitos

ampliamente extendidos y relacionados con una mala lectura de diferentes estudios sobre neurociencia, la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la estimulación temprana, así como los peligros que puede conllevar caer en un método que genere una generación de niños hiperestimulados. Finalmente, la autora desmonta las críticas que en los últimos años ha recibido la clase magistral.

En definitiva, nos encontramos ante una obra que trata de responder a preguntas de gran relevancia en el panorama educativo actual, haciéndolo, además, mediante un discurso ameno y sencillo que permita a cualquier lector a comprender la realidad educativa que acontece hoy en nuestras escuelas.

Sin duda alguna, esta obra no solo viene en el momento oportuno, sino que

va dirigida a un público al que hacía falta acercarle estas cuestiones: futuros profesionales de la educación poco familiarizados con la Teoría de la Educación, padres y madres que abrumados por la gran cantidad de diferentes metodologías y ofertas educativas que prometen ser la panacea para el desarrollo y educación de sus progenitores, a la población general que quiera acercarse al mundo de la Pedagogía, o incluso a los políticos.

Finalmente, resulta meritorio destacar la habilidad de la autora de presentar problemas y aspectos educativos de cierta complejidad teórica y filosófica en un lenguaje sencillo y clarificativo para el público general.

Judith Martín Lucas  
*Universidad de Salamanca*