

Torralba, J. M.^a (2022). *Una educación liberal: elogio de los grandes libros*. Encuentro, 174 pp.

La obra que tengo el placer de presentar no lleva ni seis meses publicada y, a tenor de la repercusión¹ que ya ha tenido, uno siente que llega tarde a su reseña. Los lectores saben así que no cuenta sólo con mi aval, pues muchos y mejores se han percatado de sus bondades con anterioridad. Puedo decir que tras la lectura de *Una educación liberal: elogio de los grandes libros* paso felizmente a engrosar la lista de personas a las que la última obra de José María Torralba no ha dejado indiferente. Dice el autor y catedrático de la Universidad de Navarra que “la intención última con la que escrib[e] estas páginas es presentar la concepción liberal de la educación con el fin de introducirla en el debate sobre la universidad europea” (pp. 32-33). El objetivo puede darse por cumplido, con la alegría añadida de lo que está todavía por venir².

Precisamente al estar en sintonía con Torralba y compartir la alegría de

este éxito me interesa ir aquí a algunos matices concretos, para que me siga ayudando a pensar más y mejor la misión de la universidad a la que servimos. Coincido con muchos de los análisis y juicios que se han hecho, pero especialmente con el que hace Roosevelt en el prólogo cuando dice que es un libro que nos “desafía” (p. 11) en primera persona. Supongo que a todos, pero estoy convencida de que especialmente a los que enseñamos en la universidad pública y, en concreto, en las facultades de Educación.

He paseado durante semanas el libro entre ratos y ratos de lectura preguntándome ¿es mi facultad una Facultad de Cultura al estilo orteguiano? ¿Estamos dando espacio a las grandes preguntas en la universidad pública? ¿No avanzaríamos mucho en la educación liberal si cada uno de nosotros, profesores, ejerciésemos perfectamente nuestra pequeña parcela de responsabilidad con la profundidad y alcance que merece cada clase? ¿Deberíamos –como propone Torralba– ofrecer los espacios para que se desarrollen las virtudes morales en nuestros estudiantes universitarios? ¿No querremos quizás mediante la propuesta de la educación liberal reparar las deficiencias de la educación secundaria en la universidad? ¿Por dónde empezamos esta lectura reflexiva que nos propone si según varios trabajos los estudiantes universitarios son “lectores débiles” (Yubero y Larrañaga, 2015) porque leen poco y además los de las facultades de Educación leen todavía menos (Felipe, 2015)? ¿Es deseable esa identificación existencial de todo el profesorado con los fines de la institución universitaria

1. El propio autor ha listado recientemente (el 24 de julio de 2022) en su cuenta de Twitter las decenas de artículos, reseñas, noticias, conferencias y coloquios que se han suscitado a partir de la publicación del libro: <https://twitter.com/JoseMTorralba/status/1551258043484184576>.

2. Sin ir más lejos a finales del mes de agosto tendrá lugar en la Universidad de Navarra el Curso de Verano “El reto de leer en el aula. La metodología de los Seminarios de Grandes Libros” dirigido por los profesores Álvaro Sánchez-Ostiz y José María Torralba. El interés generado ha hecho que amplíen plazas y abran lista de espera. Para más información: <https://www.unav.edu/web/cursos-de-verano/el-reto-de-leer-en-el-aula>.

o solo es deseable dependiendo de la universidad³.

Mientras leía también me he acordado de una clase conjunta sobre el asunto de la sexualidad en la educación que impartieron el año pasado dos profesores completamente opuestos en sus posturas y que compartían la asignatura de Filosofía de la Educación⁴. Los estudiantes estaban entusiasmados por ver a dos profesores en la aventura del saber y de la verdad, en la tarea por persuadir con los mejores argumentos, por ver cómo explicitaban sus marcos referenciales (católico y *queer*), por la discusión racional de altura y por la diversidad ideológica sustantiva en el seno de la universidad. Amigos intelectuales ejerciendo las “solidaridades primarias” de las que habla Torralba a partir de Llano (p. 143) y que creo tienen un especial potencial educativo en contextos muy plurales como este caso. Me preguntaba al hilo del libro qué valor tiene para la educación liberal esta diversidad ideológica en la universidad dentro de la comunidad intelectual de docentes, que cuando es sustantiva y razonada ha demostrado sus beneficios. Y, por último, por supuesto, la pregunta con la que cerré el libro no fue otra que ver si quedaban plazas para el Curso de Verano para aprender la metodología de los Seminarios de Grandes Libros⁵.

3. También he de decir que son tan buenas y tan bien traídas las citas que Torralba rescata de Alejandro Llano que brotaba la pregunta de por qué no le habré leído más.

4. En el cuarto curso del doble Grado de Pedagogía y Magisterio de Educación Infantil en la Universidad Complutense.

5. Ver nota al pie 2.

Además de la cantidad de preguntas, hay debates que me han atrapado especialmente, por su interés y profundidad, y que contienen argumentos que me habría gustado mucho que el autor desarrollase más⁶, sobre todo tres. En primer lugar, la oposición que hace al argumento de Nussbaum cuando esta defiende a finales de los 80 el modelo universitario nuevo de “abrir la mente” frente al antiguo “que tenía en su centro la noción de verdad” y que parece tener que ver, según Torralba, con la confusión de la autora “al identificar pluralismo con relativismo” (p. 58). En segundo lugar, me sorprende cómo resuelve el autor la cuestión de la ausencia de relación entre virtudes intelectuales y morales según San Agustín, Santo Tomás, e incluso Newman para quien “la educación liberal consiste simplemente en el cultivo del intelecto” (p.114) pero que justifica el autor sobre todo refiriéndose al contexto del cardenal (pp. 114-115) y que da entrada en la obra al desarrollo que se hace de la pertinencia de la educación del carácter en la universidad. Y, por último, me ha interesado la brillante cita que trae el autor de Hanna Gray, a la cual no he leído, pero cuyo argumento resulta –a mi juicio– muy convincente al preferir más el modelo de “multiversidad” de Kerr porque no parte de una idea de educación preconcebida (p. 53), mientras que el de Hutchins (apuesta de nuestro autor) sí lo haría.

Antes de continuar nótese que este último punto habla muy bien del autor

6. Aunque evidentemente entiendo que la vocación también divulgativa de la obra no permite que quepa todo.

porque no escatima en presentar persuasivamente los argumentos de autores contrarios (si es que los podemos llamar así), hasta el punto de que pueden llegar a convencer al lector, como ha sido mi caso. Quiero detenerme en esto último que dice la historiadora y presidenta de la Universidad de Chicago, Hanna Gray, entre 1978 y 1993, porque me parece nuclear a la tesis que defiende todo el libro.

A lo largo de las páginas se nos propone recuperar la idea de educación liberal para la universidad actual. Por educación liberal ha de entenderse

un proyecto formativo en el que el conocimiento se valora no solo por su utilidad, sino como un fin en sí mismo, y en el que el objetivo no es solo preparar profesionalmente, sino también educar a la persona entera, incluyendo tanto la dimensión intelectual como la moral (p. 19).

Continuamente en el libro se hace alusión a la importancia de despertar preguntas, transmitir conocimientos de un modo existencial, ejercitar virtudes intelectuales y morales y favorecer el contexto donde se comprometan con lo descubierto y lo lleven a la acción. A mi juicio hay cierta imposibilidad de reconciliar “el conocimiento como un fin en sí mismo” y la “responsabilidad social comprometida”, es decir, el conocimiento del bien transformado en acción buena. En este sentido, la tesis de Zena Hitz, que se menciona en la introducción, es mucho más radical en cuanto a la “inutilidad” del saber, y el aprendizaje como forma de vida. En el momento en el que estamos pensando en una

sociedad con la que comprometerse, o mejor dicho, en un ciudadano comprometido, podríamos deslizarnos a una idea de educación preconcebida (como decía Gray criticando a Hutchins) o -sin ser esa la intención- podríamos no dejar el futuro abierto para que sea renovado por las nuevas generaciones del que tanto nos habló Hannah Arendt en 1961. Parte del tiempo libre y liberado tiene que ver con la liberación de su rendimiento, aunque este no sea en términos económicos, pues sería como tener claro un punto de llegada antes de partir.

Con relación a esto, me ha parecido fascinante y crucial el punto por suscitar el interés por la verdad, no por la utilidad, el interés o el poder. Los ejemplos de los estudiantes son esclarecedores y la frase célebre de que “lo más opuesto a la verdad es la indiferencia” (p. 80) creo que es exactísima. También está muy bien traído el caso del dominico Benedict Ashley y su paso del marxismo al catolicismo por una profunda honestidad intelectual. En este apartado el autor narra –y el prologuista recoge– una escena con una estudiante que, tras varios días de debate sobre un asunto de los que se prestan a lo “políticamente” correcto le dice al profesor Torralba que comprende perfectamente los argumentos y que cree que tiene razón, pero que no está de acuerdo y además no puede argumentar por qué, pues tiene más bien una reacción visceral a comprometerse con esa verdad descubierta. Ante esto Torralba nos advierte del “emotivismo moral dominante” (p. 78) con el que no puedo estar más de acuerdo. He vistos estos casos y otros parecidos donde alguna estudiante me dijo que no quería

estudiar a los autores propuestos, que mejor solo leerlos, porque si los estudiaba podía llegar a cambiar sus ideas⁷. Pero siendo justa también he conocido otros casos en el seno de la universidad. Otros que por honestidad intelectual y por comprometerse con el mejor argumento que han descubierto se han ido del ámbito de la educación a investigar sobre los derechos de los animales, o del anarquismo al marxismo, o de la religión católica a la protestante. Y me veo como la estudiante de nuestro autor, no con reacción visceral, pero sí diciendo “comprendo perfectamente tus argumentos, pero no estoy de acuerdo, creo que estás equivocado”. Me ha provocado mucho pensar si estos ejemplos últimos en el marco de la educación liberal que nos viene de Newman serían celebrados porque han conocido, juzgado y se han comprometido con lo que han considerado más valioso.

Podría decir muchas cosas más, pues, como ven, no me ha dejado indiferente este libro, pero el espacio de una reseña lo impide. No puedo más que aconsejar su lectura para encontrar respuestas (y muchas-muchas preguntas) sobre la educación humanista, el origen y la historia de la educación liberal,

7. Este episodio ocurrió en el año 2017 en el curso que impartía con la profesora Thoilliez de “Educación Cívica y Valores” en los Grados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid.

el contexto de nuestra universidad de tradición napoleónica, el trabajo que se está haciendo al respecto en varias universidades estadounidenses, y la propuesta -con pelos y señales- de cómo se puede hacer realidad en la actualidad el ideal de una educación humanista a través de los Seminarios de Grandes Libros.

El famoso *Redbook* del que tanto nos habla Torralba para explicar la educación liberal trajo muchos y certeros análisis, y auguro que este *Pinkbook* que tenemos entre manos se encontrará en la base de debates, libros y actividades humanistas de los próximos años.

Tania Alonso Sainz
Universidad Complutense de Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1961). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf>
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), 717-723. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

La Universidad y el cultivo del carácter. Comentarios a la reseña de Tania Alonso sobre *Una educación liberal*

Un egregio profesor de la universidad española escribió que la actividad académica primordial consiste en “leer, reunirse y hablar” (Llano 2010, 414). La revista *Teoría de la educación*, al ofrecer la posibilidad de comentar la reseña del libro que he escrito, contribuye a facilitar ese diálogo tan necesario y fructífero, para el que con frecuencia nos falta tiempo o interés. Por ello, debo comenzar celebrando que haya iniciativas de este tipo. Y, también, agradeciendo a la profesora Tania Alonso su interés en mi trabajo, que ha sabido leer con agudeza, detectando las líneas de fuerza que lo recorren. En su reseña, aunque señala varios puntos débiles o cuestiones pendientes de respuesta, ha sabido evitar un defecto no poco frecuente en este género: la crítica improductiva. Zena Hitz menciona expresamente esto como una de las causas que le desengañaron de la vida académica. Empezó otros rumbos profesionales que, en último término, le han llevado a escribir una obra que está llamada a convertirse en referente sobre la educación liberal (Hitz, 2022). Mientras haya colegas interesados en entablar diálogos como el que se propone en esta reseña, seguirá vivo en la Universidad ese reducto fiel a la República de las Letras, que con tanta pasión reivindicaba Llano.

Reuniré mis comentarios a la reseña entorno a dos de las cuestiones que plantea Alonso. El libro que he escrito, aunque trata de evitar el tono moralizante, es una clara apología de la educación liberal (o humanista, que

es un término más habitual en nuestro contexto). La línea argumentativa se mueve en dos niveles: teórico y práctico. Me baso en la autoridad de figuras como Newman, Ortega y Gasset, Hutchins, MacIntyre o Llano, y también apelo a mi propia experiencia, como docente y gestor universitario. El concepto de educación liberal es polisémico, pero entre sus rasgos esenciales se encuentra la consideración del conocimiento como un fin en sí mismo.

Por eso, entiendo la perplejidad de la autora de la reseña –aquí aparece la primera cuestión– ante mi insistencia, al proponer el modelo liberal de educación, en la necesidad de la reflexión ética, el cultivo del carácter y, en general, la consideración de la Universidad como un lugar de crecimiento personal, con una llamada a implicarse en la búsqueda del bien común. No parece quedar claro cómo se pueda conciliar la idea del conocimiento (o cultivo del intelecto) como fin en sí mismo con la consideración del “conocimiento del bien transformado en acción buena” y la “responsabilidad social comprometida”, por emplear sus palabras. En su opinión, sería más propio de este planteamiento educativo subrayar la “inutilidad” del saber y entender el aprendizaje principalmente como una forma de vida (según propone, por ejemplo, Zena Hitz).

Esta orientación a la acción podría parecer que llevaría a tener una idea preconcebida de hacia dónde debe conducir la educación. Esta preocupación de Alonso se relaciona con otro de los aspectos que le han sorprendido de mi texto: el modo en que interpreto la afirmación de Newman de que el fin de

la educación superior es el cultivo del intelecto (las virtudes intelectuales) y no la reforma moral (las virtudes éticas o del carácter). En el libro explico que esa tesis se entiende mejor si se tiene en cuenta el particular contexto histórico en el que los discursos fueron escritos: la fundación de la Universidad Católica de Irlanda. Newman deseaba a toda costa evitar que en la nueva institución la formación intelectual quedara subordinada a la mejora ética, como si lo primero fuera un mero instrumento de lo segundo o, peor aún, como si la finalidad de la instrucción universitaria consistiera en generar personas con una determinada visión del mundo (católica, en este caso).

Esas circunstancias ayudan a entender mejor la estricta separación que Newman establece entre virtudes intelectuales y morales y su insistencia en que la educación superior tiene por objeto al cultivo de las primeras. Sin embargo, no es menos cierto que la Universidad es una comunidad de personas, algo que el propio Newman comprobó de modo particular en sus años como *fellow* de Oriel College y que también fue una realidad en la nueva universidad de Irlanda. Por este motivo, la relación educativa inevitablemente influye en el desarrollo personal de los jóvenes.

Si, lo quiera o no, la institución universitaria contribuye a configurar la orientación vital de los estudiantes, la pregunta no es *si* la formación ética debe formar parte de sus fines, sino *cómo* debe hacerlo. Es decir, puesto que en educación no es posible la neutralidad, lo mejor es que en cada institución se haga una reflexión sobre el tipo de principios, valores y virtudes que se considera

adecuado promover. Me refiero al rigor intelectual, la honestidad, la actitud de servicio o el sentido de justicia, por mencionar algunos. Además, este tipo de cualidades no son sólo relevantes para el desarrollo moral de la persona, sino que también resultan necesarias para el correcto ejercicio de las profesiones. Por eso, precisamente en universidades como las nuestras, con titulaciones tan orientadas a la cualificación profesional, los contenidos éticos deberían formar parte de los planes de estudio. Es cierto que las asignaturas de ética profesional brillan por su ausencia en la planificación docente y, cuando están presentes, se convierten con frecuencia en el hermano pobre. Sin embargo, la causa de que produzca cierta extrañeza hablar en estos términos hay que buscarla nuestra peculiar tradición educativa. Por eso, me atrevería a decir que, en este asunto, la carga de la prueba se encuentra en el otro lado. Por ejemplo, ¿puede acaso ofrecerse una adecuada educación médica sin tratar de cultivar ciertas virtudes éticas o del carácter en los estudiantes? Son cada vez más numerosos los estudios acerca del “profesionalismo” donde se argumenta por qué no es posible (Pellegrino, 2002).

Para completar la respuesta a esta primera, y principal, preocupación de Alonso debo añadir que todo depende del modo en que se plantee la educación ética y del carácter en la Universidad. Para evitar el riesgo mencionado (el moralismo o, si se prefiere, el adoctrinamiento) es necesario guiarse por dos principios: educar desde y para la libertad; y emplear un método dialógico o socrático. La búsqueda de la verdad es el horizonte de la vida académica, pero

sólo se puede aceptar libremente, por convicción o asentimiento personal. El planteamiento opuesto es el ideológico, que se basa en el poder (económico, político o religioso) de quien lo propone. Y educar para la libertad significa que, aunque el conocimiento sea un fin en sí mismo, lo que nos *mueve* a buscarlo es que permite alcanzar una forma de vida mejor (precisamente, la vida intelectual). En este sentido, toda educación –también la liberal– ofrece orientaciones acerca del uso de la libertad.

Por su parte, el método dialógico o socrático, habitual en las instituciones que apuestan por la educación liberal, evita tanto la actitud paternalista como la relativista (Carr, 1993). No se fuerza al estudiante a ir en una dirección, pero tampoco se le mantiene en medio de la desorientación, como si no fuera posible encontrar referentes sobre cómo vivir. El contexto educativo adecuado es el de la búsqueda compartida de la verdad, donde la principal función de profesores y compañeros es la de ejercer como “parteras”. En el origen de todo saber (también del saber sobre la vida) está presente la radical libertad de la persona. El conocimiento, la verdad o la virtud no son un producto ni el resultado de un proceso, sino algo engendrado mediante la relación personal.

Estos son los motivos por los que considero que un planteamiento liberal de la educación incluye la formación ética y del carácter. Además de las razones mencionadas, se podría añadir que es casi un lugar común entre quienes practican actualmente este tipo de enseñanza. O, también, que la “sabiduría humana” que encontramos en Sócrates –uno de

los pilares de esta tradición– era precisamente un conocimiento de tipo existencial, en concreto, sobre la necesidad del cuidado de sí.

Una segunda cuestión, derivada de la anterior, la plantea Alonso al hilo del contraste de las posturas de Kerr y Hutchins. Alonso parece sugerir que Kerr (a pesar de rechazar explícitamente la visión de Newman, por incompatible con la moderna Universidad o “multiversidad”) estaría más cercano al ideal liberal que Hutchins, precisamente porque renuncia a una visión concreta de qué deba ser la educación. Esto permitiría, por así decir, “dejar el futuro abierto para que sea renovado por las nuevas generaciones”, en palabras de Alonso. Nadie que desee comprender la situación de la institución universitaria en el último siglo puede ignorar los análisis de Kerr, pero me resisto a compartir su tesis de fondo, radicalmente “evolucionista”: la Universidad fue de un modo, ahora es de otro y en el futuro cambiará. Y no existe un criterio normativo con respecto al cual valorar si la evolución ha sido a mejor o a peor. Es más, Kerr llega a decir que no tiene sentido criticar u oponerse a los cambios, porque son las fuerzas estructurales de la sociedad (principalmente económicas) las que los causan.

Por otro lado, tampoco me parece del todo adecuada la postura “esencialista”, cada vez más extendida en la actualidad, que apela a un supuesto pasado glorioso de la institución para lamentarse sobre su estado actual. Con frecuencia se crea un ideal lejano a la realidad histórica. La Universidad ha evolucionado y lo seguirá haciendo. En poco se parecen los campus actuales al Oxford de Newman o

el Berlín de Humboldt. Es lógico que así sea. Sin embargo, me atrevo a sostener que se puede identificar –por emplear la expresión de Ortega– una misión propia de la universidad (algo que también se ha señalado en esta misma revista recientemente: Garrocho, 2022). La educación superior posee algunos rasgos básicos que han permanecido a lo largo del tiempo y deberíamos hacer lo posible por no perder: la búsqueda del conocimiento como un fin en sí mismo, que perfecciona a la persona; la investigación como actividad que surge de la libertad, en su sentido más radical de cuestionarse los principios de la propia existencia y la del universo; y la Universidad como lugar de convivencia culta entre profesores y estudiantes, germen de una vida social basada en la concordia y la fuerza de la razón.

Más allá de estos ideales generales, es cierto que Hutchins se posicionó en una determinada tradición filosófica. Pero, ¿qué profesor no tiene una postura acerca de las materias que enseña? Es el resultado natural de haber estudiado e investigado. Lo propio de la educación liberal es el modo en que presenta esos conocimientos o imparte la docencia. No de una manera ideológica o paternalista, sino dialógica o socrática, como se ha mencionado.

El caso que describe Alonso en su texto (dos profesores que, en la misma aula, abordan un tema desde posiciones intelectuales opuestas) me parece admirable. Ojalá cundiera el ejemplo. Es precisamente la idea que propone MacIntyre –y que recojo al final del libro– sobre las universidades como lugares de “desacuerdo obligado”.

Alonso se pregunta, con razón, si esto no contradice mi insistencia en la necesidad de que en las universidades se desarrolle una comunidad intelectual capaz de compartir la visión educativa. En realidad, no. Habría que distinguir tres planos. El primero es el de la Universidad como comunidad de personas. Si las instituciones de educación superior no son más que un agregado de individuos, asignaturas y despachos, parece que difícilmente podrán cumplir su tarea específica. El segundo es el contenido de lo que sí resulta necesario que esa comunidad comparta (libremente) como fin: la misión propia de la Universidad a la que ya se ha aludido. El tercer plano es el de la legítima diversidad de opiniones científicas o posturas intelectuales. Este pluralismo, presente en las aulas y en las conversaciones entre los profesores, no contradice la unidad en la misión compartida. Al contrario, si el horizonte es la búsqueda de la verdad, la crítica y el debate son actividades necesarias para avanzar hacia ella.

Incluso en universidades que poseen un ideario definido (como las de inspiración religiosa), donde es habitual que los profesores también compartan posturas en el tercer plano que he mencionado, es necesario mantener el espíritu de “desacuerdo obligado”, porque buscar la verdad nunca es una tarea que pueda darse por concluida. Cabe recordar aquí la conocida anécdota del “orden” en el brindis de Newman: primero brindaría por la conciencia y *después* por el Papa. Por otro lado, también subrayo en el libro –siguiendo a MacIntyre– las ventajas de educar desde una tradición intelectual determinada.

Lejos de cerrar el horizonte intelectual de estudiantes y profesores, parece ser un buen camino para hacer justicia a otras tradiciones que entran en conflicto con la propia. Al menos, es mejor que considerar indiferente qué postura es más verdadera o mejor.

Aunque son varios los temas que me dejo en el tintero y de los que espero tener ocasión de conversar con la profesora Tania Alonso, terminaré refiriéndome a esta frase del libro, que ella cita: “lo más opuesto a la verdad es la indiferencia” (p. 80). A Alonso le parece “exactísima” y he decir que, para mi sorpresa, es la frase que más ha llamado la atención de los lectores. Digo para mi sorpresa, porque no me parece que tenga nada de original y quizá también porque he crecido intelectualmente alrededor de ella y la consideraba parte del sentido común. Sin embargo, probablemente llama la atención porque vivimos en tiempos de indiferencia o, peor, de dogmatismos que no se presentan como “verdaderos” sino como la única postura aceptable. Estos dogmatismos tienen una pretensión “totalizante” y no dejan espacio al contraste de posturas ni, por tanto, a la verdad. Donde no cabe el error (es decir, que uno esté equivocado), tampoco puede comparecer la verdad. Si la educación liberal está llamada a hacer una aportación decisiva a la Universidad contemporánea es precisamente esta: sacar de la indiferencia y del

pensamiento dogmático a los jóvenes que vienen a nuestras aulas.

Un apunte final. En la Universidad llegamos tarde a esta tarea. La etapa educativa decisiva es la que tiene lugar en la enseñanza media. Por eso, las facultades de Educación son el lugar fundamental en este empeño. Nada puede honrarme más que profesores de Educación, en cuyas aulas se preparan quienes formarán a los adolescentes, se hayan interesado por la modesta aportación a estas cuestiones que he tratado de hacer en mi libro.

José María Torralba
Universidad de Navarra

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: beyond the paternal and permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00655.x>
- Garrocho, D. S. (2022). La universidad como propósito. Una misión para nuestra institución. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>
- Hitz, Z. (2022). *Pensativos. Los placeres ocultos de la vida intelectual*. Encuentro.
- Llano, A. (2010). *Segunda navegación. Memorias 2*. Encuentro.
- Pellegrino, E. D. (2002). Professionalism, Profession and the Virtues of the Good Physician. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 69(6), 378-84.

Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata, 162 pp.

Redescubrir la enseñanza es el cuarto libro que publica el profesor Gert Biesta tras una trilogía donde aborda distintos aspectos de la materia educativa. En este último focaliza su preocupación en la enseñanza y el profesorado, refiriéndose a sí mismo como un *educationalist* ya que su identidad académica gira en torno a la Pedagogía y la Filosofía de la Educación.

Esta obra está traducida por la profesora Bianca Thoilliez e incluye una clarificadora presentación inicial que permite al lector conocer, por un lado, la extraordinaria trayectoria académica de Biesta aportando algunas de las razones que explican su amplio reconocimiento internacional y, por otro, el recorrido de su pensamiento desde sus primeras publicaciones que permite una mejor comprensión de sus ideas y estudios dentro de la teoría y práctica de la educación.

El libro es muy oportuno y acertado, a mi juicio, para todos los profesionales de la educación. Plantea un enfoque para resaltar la importancia de la enseñanza. El autor tiene en cuenta las dos perspectivas habituales de la educación: por un lado, el desarrollo del lenguaje dentro de la lógica del aprendizaje (el profesor como guía) y por otro, la enseñanza como control. Biesta propone, ante estas dos corrientes, una tercera opción: descubrir el sentido de la enseñanza *para* nuestra existencia en tanto que sujetos, en definitiva, una forma “adulta” de estar en el mundo. A lo largo de los capítulos pretende redescubrir la enseñanza desde esta tercera corriente mostrando

tanto las limitaciones de las propuestas progresistas ante la idea (conservadora) de control como las que resaltan la idea del aprendizaje del alumno como centro de la educación, reduciendo al profesor a un mero espectador.

A lo largo del primer capítulo, *¿Qué es la tarea educativa?* señala que la palabra ‘tarea’ no es la más acertada. En las lenguas germánicas existen otras más precisas pues acentúan la dimensión de la responsabilidad en la educación. El autor presenta cinco etapas para exponer sus reflexiones ante esta responsabilidad educativa desarrollando al mismo tiempo una serie de términos filosóficos existenciales. En la *primera etapa*, el autor explica la subjetividad del ser humano en relación con lo que significa para el sujeto *existir*. A partir de esta etapa toma como referencia distintos filósofos, quienes exponen que no somos sujetos aislados, por lo tanto, nuestras acciones y nuestra subjetividad no depende únicamente de nosotros. El mundo con los demás permite a las personas actuar y, por lo tanto, existir como sujetos. En la *segunda etapa*, el autor encuentra limitaciones a esta definición de la subjetividad y presenta así la singularidad. Una perspectiva de la educación y de su responsabilidad desde la primera persona y, por tanto, destacando la importancia de la existencia individual de cada sujeto. Es decir, situaciones donde nos encontramos con responsabilidades externas y que, como personas singulares importantes, tratamos de responder. En la *tercera etapa*, desarrolla lo que significa existir en y con el mundo. Para ello Biesta argumenta la importancia del punto

intermedio donde es posible y se desee la existencia mundana. La *cuarta etapa* está relacionada con esta existencia de forma adulta en el sentido de no ver el mundo de manera egocéntrica. Biesta lo define como “si lo que deseamos es deseable para nuestras propias vidas y las vidas que vivimos con otros” (p. 15). En la *última etapa*, se presenta la “labor” educativa deseable a través de tres principios: la *interrupción* (dejar que se desarrolle), esta se puede desarrollar de forma educativa (hacerse adulto) o no educativa (educación moral directa); el *aplazamiento* que consiste en convertirnos en sujetos de deseos. El término medio que propone aquí es ofrecer un *soporte* para existir en y con el mundo. El autor concluye con la importancia del riesgo de transformar el poder en autoridad para que la educación tenga lugar.

En el segundo capítulo, pretende acabar con la idea de entender la enseñanza y el aprendizaje como un único término en la educación, donde la responsabilidad del aprendizaje recae únicamente en el profesorado (siendo el alumnado pasivo sin capacidad reflexiva). Para lograr este nuevo enfoque de la educación debemos dejar de lado todo el vocabulario de aprender y de la *aprendificación* porque es deficiente en el lenguaje educativo. Enseñar no implica aprender, aprender es el efecto de ser estudiante. A lo largo de este capítulo, se defiende la hipótesis de que la educación pretende llegar a tres ámbitos: cualificación, socialización y subjetivación (convertirse en un sujeto de pleno derecho). Esto implica responsabilidades en los profesionales de la educación (encontrar un equilibrio entre

esos ámbitos), que se quedan fuera si hablamos únicamente en el lenguaje del aprendizaje. Igualmente, el papel de aprendiz no siempre conlleva aspectos positivos para nuestra existencia en y con el mundo. Porque nuestra presencia no se basa únicamente en la comprensión de las cosas, sino hacerse “adulto” en el mundo.

En el capítulo *El redescubrimiento de la enseñanza*, el autor parte desde una pequeña reflexión sobre el enfoque educativo en el imaginario de la población. En otras palabras, las tendencias actuales de rechazar lo tradicional y apostar por todo lo contrario; el aprendizaje como el núcleo de la educación. Me parece muy acertado y realista el símil que plantea Biesta en este capítulo con los *robots aspiradores*. Estos robots son capaces de aspirar de forma autónoma y colocándolos en entornos diferentes se tienen que adaptar. El imaginario educativo actual es

la educación como una actividad centrada en el educando, donde, al final son los educandos quienes deben construir sus propios conocimientos y desarrollar sus propias habilidades y donde la principal tarea de los profesores consiste en proveer situaciones en las que y a través de las cuales dichos procesos puedan ocurrir (p. 61).

Ante estos enfoques de control del aprendizaje que sitúan al alumno como ego-objeto, el autor propone un enfoque no egológico, resaltando así la subjetividad del educando.

En este cuarto capítulo hace una breve introducción histórica de la educación emancipadora que nos

permite además comprender las tendencias actuales. Si bien la educación siempre ha sido comprendida como un bien para la liberación, con la versión emancipadora de la ilustración se acentuaron dos tendencias: las que se centran en la individualidad del niño (con autores como Rousseau) y las que se centran en la sociedad. Ante esta idea de educación emancipadora, el autor compara la respuesta de los rasgos autoritarios que señala Freire frente a los de Rancière. Siendo este último el que defiende que para alcanzar la emancipación es imprescindible el papel del profesor dentro de la educación. Con estas afirmaciones pretende el autor que retomemos la idea de Rancière, la del profesor emancipador como transmisor de conocimientos al que *aún* no sabe. Destaca esa relación desigual de profesor (sujeto emancipado) alumno (sujeto que tiene que lograr emanciparse). Entendiendo así que necesitamos de otra persona preparada para no caer en los dogmas y estar en el mundo como sujetos.

En el último capítulo se hace referencia a la enseñanza como *acto de enseñar* y, en particular, la idea de enseñanza como disenso. En la educación según el *Manifiesto* del autor, debe encontrarse la tensión entre el populismo (lo que es)

y el idealismo (lo que no es) y sin caer en la pretensión de *lo que aún no es* (se espera que llegue en algún momento, pero no termina de llegar). Esta pretensión está relacionada con la educación como competencia. En este capítulo se relacionan los términos *cambio*, *aprendizaje* y *desarrollo* con la construcción temporal del niño, siendo este un educando (en proceso). Por último, el concepto de *progreso* relacionado con el niño y el entorno que le rodea. Estos términos explican la dificultad de tratar el tema del tiempo fuera de la materia educativa, porque puede no llegar a ser. No obstante, tratar la educación como disenso, desde la confianza, aunque esto implique riesgos poniendo en juego la subjetividad del alumno. Esto desencadena liberar al alumnado de etiquetas que le persiguen para pasar a verlo como sujeto.

El libro concluye con un epílogo donde recupera las ideas importantes sobre el enfoque educativo conservador, progresista y ese término medio que propone Gert Biesta. Finaliza animando al lector a buscar esa tercera vía, donde la enseñanza nos incumbe a todos para existir como sujetos adultos en el mundo.

Carmen Fontaneda Amo
Universidad Autónoma de Madrid

Sáenz-Rico, B. y Rayón, L. (Coords.). (2021). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente*. Graó, 266 pp.

Este libro constituye una revisión, tanto filosófica como histórica y pedagógica, de los retos que comprende la formación inicial y permanente del profesorado en un contexto de transformación educativa. En esta línea, la cuestión central de la obra reside en la reflexión sobre el papel activo, integral y comprometido que la educación debe adoptar, pues solo así podrá dar respuesta a las exigencias actuales que esta comporta dentro del marco cambiante e inestable en el que está comprendida.

De este modo, el contenido queda dividido en dos partes fundamentales: una primera en la que se trata el concepto de la profesión docente, así como su significado y características de cara al oficio del profesor; y una segunda que ofrece una serie de claves para la formación de dicho profesorado, teniendo como eje de esta los aspectos de diversidad, equidad y transformación reflexiva.

Para introducir esa cuestión, Bolívar destaca la importancia de robustecer la profesión docente como punto de partida para afrontar el reto educativo actual. Para ello, propone varias ideas y aspectos que contribuirán en el proceso de refuerzo de la figura. En primer lugar, incide en la necesidad de diseñar una buena formación inicial del profesorado que *haga* a los buenos maestros. Esta debe ser clara, estable, y tendrá que priorizar la entidad pedagógica sobre la

puramente disciplinar. Además, estará mediada por una matriz ética, de modo que permita al educador construir humanamente la identidad del educando. Para que esto sea posible, es necesario construir la identidad profesional del docente entendiéndola en términos de vocación. Otro de los factores importantes en este proceso de rediseño y mejora de la enseñanza que propone Bolívar es contar con un capital profesional de docentes excelentes, de modo que pueda producirse un trabajo en equipo o red capaz de promover el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar a través de un liderazgo pedagógico compartido y de interrelación. Por último, subraya la importancia de establecer una carrera docente para elevar la calidad de la enseñanza, realizando cambios en los sistemas de acceso a los estudios y la profesión, así como la formación inicial y permanente.

Dado que se trata de un libro de creación conjunta, nos centraremos en cada capítulo por separado, resumiendo sus aportaciones e ideas fundamentales, pues todos ellos tratan temas diferentes y atienden perspectivas diversas, aunque partiendo siempre del mismo eje.

En el primer capítulo, Posca y Bárcena hacen referencia al oficio del profesor como una forma de vida, en tanto que la tarea de educar constituye un acto de amor por el mundo y de preservación de lo común. Por este motivo, sostienen la idea de que ser profesor es un modo de vivir, una elección responsable en el proceso de edificación del otro.

En el segundo capítulo, Sánchez y Reyero matizan la importancia de desarrollar una formación docente que va más allá de lo técnico, pues el maestro siempre es educador antes que instructor. Por este motivo, en este proceso resultan fundamentales la formación de la personalidad, la atención a los fines y la situación de la educación como núcleo de la propia docencia. Además, el fragmento analiza y contrasta pedagógicamente la idea del buen profesor, y destaca la importancia de una formación completa e integral para quienes ocupen esta categoría.

A lo largo del tercer capítulo, Ramos, Rabazas y Sanz llevan a cabo una revisión de los principios pedagógicos que caracterizaron la escuela renovada, innovadora y moderna del primer tercio del siglo XX, y para ello se centran en tres importantes revistas educativas: *Revista de Pedagogía*, *Revista de Escuelas Normales* y *Escuelas de España*. La conclusión fundamental de este análisis muestra que las preocupaciones y problemáticas educativas se repiten a lo largo del tiempo una y otra vez, aunque se aborden desde distintas perspectivas. Así pues, podemos afirmar que existe una cierta continuidad entre la pedagogía tradicional y la moderna.

En el cuarto capítulo, Martínez-Otero defiende la necesidad de establecer una formación profesional continua para el profesorado en la sociedad contemporánea, centrándose concretamente en la importancia de buscar la actualización constante en el plano tecnológico. A continuación, el autor analiza los distintos enfoques desde los cuales se contempla la preparación docente: técnico, académico, personalizado, hermenéutico

y crítico. Sin embargo, muestra cómo ninguno de ellos ofrece soluciones completas para la problemática, y por este motivo resulta fundamental investigar sobre la cuestión para hacer frente a los desafíos que la formación del profesorado va proponiendo.

Iniciando la segunda parte de este libro, el quinto capítulo a cargo de Sáenz-Rico, Mendoza y Benítez introduce un concepto pedagógico básico: la educación es un bien común que posibilita el desarrollo humano, tanto a nivel individual como de sociedad. La idea fundamental para desarrollar a raíz del mismo reside en que todas las consecuencias derivadas de los cambios a nivel global exigen una respuesta educativa, de modo que se reconsideren tanto su finalidad como la organización del aprendizaje para mantener la idea de una educación para todos.

En el sexto capítulo, Rayón y de las Heras subrayan la importancia de construir una identidad docente inclusiva para el profesorado, que reconozca tanto las implicaciones políticas como éticas y sociales de la profesión. Para desarrollar esta idea, las autoras siguen tres pasos fundamentales: cómo se construye la identidad docente, análisis de experiencias de identidad profesional e identificación de nuevas aportaciones relevantes para la formación del profesorado.

El séptimo capítulo pone de manifiesto diversas prácticas educativas complementarias a la docencia clásica y tradicional empleadas para afrontar los retos que propone la escuela en la actualidad, centrándose especialmente en dos problemas concretos: el abandono escolar temprano y la desigualdad

educativa. Para ello, Esteban Tejada desarrolla ambos conceptos y analiza dos modelos distintos de atención a estas problemáticas, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en las mismas. La conclusión fundamental de este análisis muestra que las pedagogías que van más allá de lo tradicional presentan un desarrollo más amplio en el área socioemocional, resultando de este modo mucho más atractivas y eficaces en situaciones de desigualdad social y/o riesgo de abandono escolar temprano, pues ofrecen un entorno mucho más abierto y amigable.

En el octavo capítulo, Macías y Aguilera destacan la importancia del trabajo conjunto de docentes y alumnado desde las Facultades de Educación de la universidad para acercarse a los problemas y retos que propone la escuela. Así mismo, sostienen que una de las vías más importantes para trabajar sobre las mismas son los grupos de investigación universitarios. Al tratarse de personas que se encuentran en formación, teoría y práctica se encuentran altamente vinculadas y permiten obtener una visión mucho más realista e integrada de los problemas educativos. De este modo, los grupos se convierten en un referente para la organización de las prácticas externas del alumnado.

Para finalizar, el capítulo nueve, elaborado por Pattier, pone de manifiesto uno de los principales retos del siglo XXI que ha venido tratándose a lo largo del libro: la educación de las generaciones nacidas en el mundo digital. Para ello,

se realiza una revisión sobre las diversas definiciones que se han dado en los últimos años sobre el concepto de *nativo digital*, siendo algunas de ellas completamente opuestas, y propone la reinterpretación del concepto partiendo de un intento de acercamiento de posturas antagonistas. De este fragmento, Pattier extrae la idea fundamental de que la figura del docente es una pieza clave para el desarrollo de los ciudadanos pertenecientes a esta era, pues educarlos supone un reto por el salto generacional y la transformación que exige su naturaleza.

Para concluir esta revisión, cabe destacar dos ideas fundamentales que se repiten a lo largo del libro y que resumen la intención del mismo en cuanto al reto que supone la formación pedagógica en la sociedad actual: en primer lugar, se debe tomar conciencia de que nos encontramos en un mundo cambiante por factores como la globalización, el cambio climático o los avances tecnológicos, y tenerlos en cuenta resulta primordial de cara a la formación del profesorado, pues deben incorporarse las adaptaciones pertinentes y actualizarse constantemente. Por otro lado, se debe señalar también que toda formación docente, ya sea inicial o continua, ha de ser integral y contemplar el plano ético y moral de la misma, pues solo así será capaz de afrontar los retos educativos emergentes en este siglo y los venideros.

María Pérez Sánchez-Herrero
Universidad Complutense de Madrid

Bernal-Guerrero, A. (Ed.) (2021). *Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica*. Síntesis, 230 pp.

La sociedad en la que nos encontramos está sujeta a cambios acelerados y continuos producidos por la globalización, la complejidad social, la difusión de las redes de comunicación, los avances científicos, la diversidad y la multiculturalidad, el surgimiento de los distintos modelos familiares, los cambios en los modelos de formación, en las distintas profesiones y la Cuarta Revolución Industrial (digitalización, robótica, inteligencia artificial, etc.)

Los acontecimientos surgidos en el siglo XXI han afianzado la existencia de un mundo en proceso de transformación constante, donde priman las ambigüedades, contingencias e incertidumbres. Esta situación produce grandes dosis de cautela cuando no de rechazo frente a las circunstancias y los acontecimientos, erosionando la capacidad de las personas para actuar y dirigir sus proyectos vitales (personales y profesionales).

Desde una visión holística del desarrollo humano, es una tarea de primer orden comenzar a reducir el desasosiego generado, persiguiendo el objetivo de capacitar y preparar a los individuos para que sean capaces de enfrentarse a un mundo cada vez más inestable y complejo desde la adquisición de las capacidades que le ayuden a actuar en sí mismos y a interactuar con el mundo que les rodea.

Las fórmulas para el desarrollo de la sostenibilidad personal son diversas, pero en todas ellas, la educación está presente.

Desde este planteamiento, es necesaria la búsqueda de soluciones ante los nuevos retos pedagógicos que se plantean. Así, la obra *Educación emprendedora* busca abordar el fenómeno emprendedor desde una perspectiva de florecimiento y desarrollo personal, conjugando las dimensiones ética y cívica para ayudar a construir la sociedad civil. Se aproxima así el proceso de formación de la iniciativa emprendedora a las instituciones educativas, haciendo posible que el alumnado desarrolle sus destrezas y sus cualidades desde edades tempranas. El liderazgo, la creatividad, la orientación al logro, el control personal, la resiliencia y la innovación son ejemplos de estas habilidades que hacen que nos acerquemos a una visión más humanista del concepto de educación emprendedora, del que se han hecho eco numerosas investigaciones en los últimos años, entre ellas varias lideradas por el autor principal del libro.

En este sentido, el fenómeno emprendedor va más allá del ámbito económico y empresarial estrictamente, haciendo posible que los estudiantes transfieran las competencias que van adquiriendo a la sociedad, generando contribuciones en los entornos en los que se encuentran inmersos y aportando respuestas ante los retos y demandas de la nueva era. Por este motivo, los autores de esta obra recalcan la formación docente como pilar fundamental junto con una metodología que se adapte a este tipo de enseñanza, ya que se torna más cercana y activa y por consiguiente más práctica. Por consiguiente, se subraya la necesidad de generar recursos que faciliten al profesorado cultivar la educación emprendedora y a su vez le

permita convertirse en emprendedores educativos.

La obra *Educación emprendedora*, impulsada y coordinada por el profesor Antonio Bernal Guerrero, se divide en nueve capítulos. A lo largo de ellos, se recogen aportaciones desde distintas implicaciones formativas a nivel teórico y práctico tratando de ofrecer a los lectores una amplia visión de la educación emprendedora a nivel nacional e internacional.

El primer capítulo aborda la conceptualización del término, que lleva por título esta obra, fundamentando y asentando sus pilares más relevantes desde las perspectivas más positivas, pero también desde las más críticas y llegando a la conclusión de que la identidad emprendedora forma parte de la acción educativa.

Sin duda alguna, es importante analizar las políticas y las estrategias en el ámbito europeo e internacional, con el objetivo de conocer si se contempla y dónde se enmarca la educación emprendedora. Por este motivo, en el capítulo 2, la autora examina esta cuestión poniendo su énfasis en el emprendimiento como objetivo educativo, desde una perspectiva integral.

Posteriormente, el capítulo 3 versa sobre el futuro de la competencia emprendedora en la economía digital. La autora de este capítulo hace una mención especial al rol que desempeña el profesorado de las instituciones educativas en torno al emprendimiento, reflexionando sobre la necesidad de proyectarlo más allá de la perspectiva económica. Concretamente se evidencian y analizan los prejuicios sobre las brechas entre la

dimensión personal y económica, sugiriéndose fórmulas superadoras.

Dentro del emprendimiento, la influencia del entorno es una variable que considerar; por este motivo los autores del capítulo 4, exponen la capacidad de emprendimiento en el contexto sociocultural y su desarrollo económico y se centran en cómo la educación emprendedora puede ser una herramienta para el crecimiento y desarrollo de la población joven si se diseñan programas formativos que integren la consideración del contexto en el que se encuentran las personas.

La autora del capítulo 5, presenta la dimensión curricular de la educación emprendedora desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. En este sentido, se muestra la estructura conceptual del emprendimiento en la educación emprendedora y su presencia en el sistema educativo español, así como en el currículum nacional y autonómico. Además, se ofrecen propuestas metodológicas desde las pedagogías activas y ágiles para el desarrollo económico, social y personal.

Llegados a este punto, los autores del capítulo 6, consideran relevante abordar la formación específica que debe recibir el profesorado tanto a nivel inicial como permanente, manifestando los ámbitos y principios de la educación emprendedora en la formación de los docentes a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

En el capítulo 7, los autores ofrecen una experiencia de innovación basada en el emprendimiento social, a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Estos autores, evidencian cómo el

emprendimiento social está vinculado a la formación social y cívica y favorece el desarrollo integral del alumnado participante en experiencias o prácticas educativas que lo impulsen. Bajo esta premisa, plantean el concepto *competencia changemaker*, como aquellas destrezas y habilidades que posee el alumnado para transformar y desarrollar una nueva ciudadanía y actuar como agencia crítica, responsable y comprometida con el cambio social.

Sin duda alguna, es relevante evidenciar la valoración y las percepciones del profesorado y del alumnado sobre la educación emprendedora, es por ello por lo que los autores del capítulo 8 exponen, basándose en una investigación en centros de educación secundaria, los resultados de una investigación sobre el efecto de los programas de educación emprendedora más difundidos en el sistema escolar español, realizando una exploración tanto en el alumnado como en el profesorado y aportando consideraciones originales respecto al dominio externo e interno desde el contexto formativo de las miniempresas.

Por último, pero no por ello menos importante, el capítulo 9 refleja la necesidad de contar con instrumentos idóneos para medir determinados aspectos de la capacitación emprendedora. Por este motivo, los autores presentan tres instrumentos para la evaluación dirigido a estudiantes de educación secundaria y

ofreciendo un análisis de la importancia de cada uno de ellos. Concretamente, se muestra el Test de Potencial Emprendedor, la Escala Básica de Conocimientos Empresariales y la Escala Básica de Habilidades Empresariales.

En definitiva, *Educación emprendedora*, es una obra dirigida a toda la comunidad educativa con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de la identidad emprendedora dentro de la acción educativa, considerando sus aportes y perspectivas de futuro desde las políticas, estrategias y prácticas en el ámbito internacional, europeo y nacional. Posibilita a sus lectores indagar en los horizontes de la educación emprendedora desde las valoraciones de sus implicados, reforzando la importancia de la formación del profesorado en ella y el análisis de las competencias del alumnado con el objetivo de incentivar acciones educativas innovadoras basadas en el emprendimiento educativo. Decididamente recomendable para quienes traten de hallar estímulos que permitan combatir la simple asociación de la educación emprendedora con un enfoque economicista, para quienes busquen argumentos que puedan vencer la consideración de la iniciativa emprendedora como un mero modismo pedagógico.

Ángela Martín-Gutiérrez
*Universidad Internacional de La
Rioja y Universidad de Sevilla*

González Martín, M. R., Igelmo Zaldívar, J., y Jover Olmeda, G. (Eds.). (2021). *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI*. FahrenHouse, 144 pp.

‘Piénselo despacio’. «No hay un método universal de pensamiento crítico» (p. 26); tampoco «existe un consenso deseable para la dinámica democrática» (p. 32). La autonomía moral es fruto de una ‘sociedad autoinstituida’ que escapa de los parámetros de la ‘industria del conocimiento’. Y lo que marca la profundidad de nuestro pensamiento es el ‘flujo del cambio’, es decir, el ritmo con el que «[se redimensiona] la propia definición de pensamiento crítico» (p. 63).

Ahora tome los parámetros de fugacidad, liquidez e instantaneidad que encarna la sociedad de lo ligero y que alza las fronteras entre las redes sociales y el corazón de la democracia. Precisamente, el pluralismo es lo que aporta significatividad y sentido a nuestras vidas. Y la educación es la que lo alienta al ser constitutiva, contingente, intercultural y de sentido inteligible, ante un devenir cuya crisis afecta a su propia razón de ser. Pero la innovación permanente reclama una sensibilización crítica y digital que también redimensiona el concepto del consenso desde una perspectiva multidimensional: la del ‘consenso conflictivo’.

Es así, con estos postulados como referencia, como el libro que tenemos entre manos ofrece una exquisita aproximación hacia el pensamiento crítico en el contexto educativo del siglo XXI. Los diferentes autores de cada capítulo franquean los límites de una temática que,

bien por defecto o por exceso, podría perder su esencia. Por consiguiente, esta obra es singular y acontece en plural para las personas vinculadas de algún u otro modo con la educación: profundiza en la comprensión del proceso de búsqueda de una alternancia teórica consistente, transforma el antagonismo en agonismo y sostiene la idea de una democracia que se extinguiría si se vaciase de significado. En definitiva, trata de orientar el sentido de la educación y de la vida misma en la realidad que hoy nos acontece.

En lo que se refiere a la procedencia de esta obra, destaca su anclaje en el proyecto I+D+i dirigido por los investigadores Gonzalo Jover Olmeda y María Rosario González Martín del grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas»: *Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales* (núm. RTI2018-095740-B-100). Así mismo, su relevante aportación a la teoría y a la filosofía de la educación se debe a las perspectivas de los múltiples autores que la han escrito y cuyos textos fueron presentados al *IX Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (CIFE) del 2019. En lo que se refiere a su estructura, principalmente, se distinguen tres elementos que la articulan: el metacognoscimiento, las suposiciones y las evidencias. La conjugación de estos componentes se ofrece al lector a través de tres bloques de contenido y de doce capítulos en total centrados en el pensamiento crítico desde diferentes puntos de vista.

El libro comienza con una introducción hacia la temática de cada uno de sus bloques escrita por los editores del mismo. A continuación se inaugura

el bloque I: *El pensamiento crítico y sus límites en perspectiva filosófica. Aproximaciones desde la ética y la política*. Esta sección se enmarca «en una sociedad que mediatiza toda comunicación, comercializa toda demanda y todo vínculo» (p. 19). En el primer capítulo se realiza una aproximación al concepto de radicalización desde el punto de vista del contenido, de la expresión y del contexto; como ampliación de los límites de la libertad, como conjunción entre sus diferentes vertientes (violencia, no violencia y polarización) y como eje del capital cultural, de lo público y lo privado. El segundo capítulo comienza con la distinción de los dos ámbitos fundamentales desde los que se puede abordar la noción de pensamiento crítico: el filosófico-epistemológico y el educativo-laboral. La revisión de la literatura educativa sobre el pensamiento crítico posibilita esclarecer cuatro acepciones fundamentalmente: «la lógica, la actitudinal, la productiva y la política» (p. 22). Sin embargo, la función crítica de la filosofía realza la indefinición educativa y filosófica sobre el pensamiento crítico como verdadera virtud dianoética. Y es que la cuestión clave a plantear «no es si nos hace falta pensamiento crítico, sino cuánto pensamiento crítico nos hace falta» (p. 25). El tercer capítulo reflexiona sobre el «neoliberalismo y el modo en [que] éste transforma todas las esferas de la existencia en términos económicos –incluida la de la educación–» (p. 29). Chantal Mouffe y Wendy Brown realzan la adhesión a «los valores ético-políticos de igualdad y libertad para todos [a través de un] consenso deseable para la dinámica democrática (p. 32). Por ende, el escenario postdemocrático se

abre en la brecha entre el capital humano financiado por la métrica de los negocios de la industria del conocimiento y la autonomía moral de una educación humanista centrada en el ideal de la democracia. El cuarto capítulo ahonda en el sentido de la vida y en el «concepto de virtud apoyado en la razón» (p. 40). La radicalidad y el pensamiento crítico se dan de la mano para llevar a cabo una revaluación de los valores humanos desde el siglo XIX hasta nuestros días. La reflexión educativa actual se centra en el «acto educativo como ámbito de sentido» (p. 47) y de significatividad en la vida de las personas.

El bloque II del libro explora *El pensamiento crítico y su relación con el espacio y el tiempo escolar*. El quinto capítulo pone el foco en el debate pragmático para referirse a la diferencia entre el ritmo (como cambio permanente) y el tiempo (como proceso cerrado). La experiencia implica el flujo del cambio y requiere de «los dos elementos que constituyen el ritmo: el sonido y el silencio, la quietud y la acción; [ambos], en una proporción adecuada. Y con una temporalidad también adecuada» (p. 56). En línea con John Dewey la lentitud en la educación es pues «una condición fundamental del pensamiento profundo, [...] crítico y creativo» (p. 56). Por consiguiendo el tiempo, la libertad y la disciplina podrían ser las claves para afrontar un problema de forma eficaz. Y cuestión de tacto en la enseñanza es que cada final sea también un comienzo nuevo. El sexto capítulo retoma esta última idea para proyectar el punto de encuentro entre el pensamiento crítico y la pedagogía. Concretamente, Max Van Manen

y Emmi Pikler ahondan en la solicitud pedagógica y el cuidado para el desarrollo intelectual. Así que, pese a que «la eficiencia y la competitividad emergieron como conceptos indisolubles en el discurso educativo» (p. 64), la dirección hacia la que debía ser orientada la educación requería de unas relaciones humanas adecuadas. En definitiva, somos lo que hacemos y pensamos, fruto de cómo nos tratamos. Por todo ello, esta sección ubica a «la pedagogía en lo más profundo de la relación de los docentes con el alumnado» (p. 65). Sin embargo, el sexto capítulo abre el frente de las teorías de la desescolarización en el momento de que «la crítica desbordó a las instituciones» a partir de los años setenta. El Banco Mundial en su informe *Learning for all*, la UNESCO y la OCDE también contemplaron la idea del cambio para la mejora educativa. Pero el concepto de innovación se consolidó como un medio y un fin permanente ante una transformación de la cultura genuinamente contingente. Con lo cual, la educación pasó a enfrentarse a su crisis más profunda, a su propia razón de ser, pues ¿cómo preparar para la vida adaptándose «con rapidez a los cambios que se suceden y se han de suceder» (p. 77)? Además, también habría que «repensar el contexto escolar desde una perspectiva intercultural» (p. 80) y transcultural, como plantea el séptimo capítulo. Los bagajes culturales, sociales y personales tendrían que aunarse desde una mirada ética y reflexiva para favorecer un «nosotros inclusivo» desde edades tempranas y, así, evitar la exclusión y sus implicaciones negativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El bloque III culmina con *Las condiciones del pensamiento crítico en el inicio del siglo XXI: del desafío digital a los contextos de vulnerabilidad*. El noveno capítulo profundiza en la flexibilidad, fugacidad y liquidez de los espacios virtuales, en los que «la mentira puede llegar a convertirse en una verdad enmascarada» (p. 94). El ejercicio de la deliberación democrática y el pluralismo peligran ante el efecto 'burbuja de filtros'. El propio corazón de la democracia reclama la sensibilización crítica-digital y la educación cívica. Pero el estudio del Pensamiento Crítico Digital con base en el proyecto CritiRed (dirigido por editores este libro) se emprende en el décimo capítulo, a partir del concepto de *Alfabetización Mediática e Informativa* recogido por la UNESCO en el 2008. Este incluye la creatividad y la inteligencia emocional como elementos que «abren de nuevo las puertas al uso [del] pensamiento crítico» (p. 109) y cuya inclusión es prioritaria en los sistemas educativos. En el 1980, con el *Critical Thinking Movement*, el pensamiento crítico dejó de tener una perspectiva únicamente filosófica para transformarse en una competencia social (p. 108) y, también, educativa en línea con la presente obra. Pero además, cabe añadir la necesidad de divisar un nuevo pensamiento crítico para la era digital, como plantean los dos últimos capítulos, desde el análisis del impacto de la tecnología en los diferentes ámbitos de nuestras vidas. Así que, ni tecnofilia ni tecnofobia para nuestra educación.

Paloma Castillo Labrada
Universidad Complutense de Madrid

Pérez, C., y Asensi, C. (2021). *Cómo crear un clima de aula positivo. Actividades y técnicas de intervención*. Desclée, 211 pp.

La convivencia -saber estar-, irremediablemente condenada a entenderse con nuestra comprensión del mundo y nuestra propia esencia -saber ser-, es un valor que hoy, cada vez con más fuerza y decisión, requiere ser apuntalado y defendido ante un mundo ya no solo incierto, sino también agresivo y violento. Bajo este escenario, obras como la que nos ocupa cobran una especial importancia que va más allá de la mera pertinencia, invadiendo por derecho el terreno de la necesidad.

Mientras Europa contiene la respiración y la geopolítica armada baraja nuestro destino podemos remontarnos a Faure (1972), invocar a Delors (1996) e incluso cuestionarnos si la educación es, en verdad, un bien común (Unesco, 2015), pero simplemente nos basta con ojear cualquier periódico, sintonizar cualquier emisora de radio o acertar con la cadena de televisión oportuna -nótese el silencio sobre otros medios y plataformas- para darnos cuenta de que sí, por supuesto: la educación transforma vidas. Vidas que sin duda van más allá de lo estrictamente cognitivo o procedimental, y que nos hacen ser algo más que seres pensantes, competentes trabajadores e incluso comprometidos ciudadanos. Pero para ello, tanto para poder saber más, ejercer nuestras potencialidades de mejor manera y compartir nuestras bondades de una forma más humana, primero hemos de ser capaces de conectar correctamente con aquellos a los que educamos y de quienes nos nutrimos.

Hemos de conseguir, en definitiva, crear un clima educativo propicio, proclive a dar fruto.

Tal y como defienden sus autores, Cruz Pérez y Carolina Asensi, conocedores de la realidad de todas las aulas de nuestra enseñanza obligatoria, el establecimiento de un clima de aula favorable es una de las claves que nos permiten transitar la senda de la calidad educativa. Algo que no solo ha de plantearse ante ciertas situaciones de riesgo o momentos comprometidos, sino siempre y ante todo proceso de enseñanza aprendizaje, sin importar el nivel al que se atienda.

De ahí que esta obra, estructurada en quince capítulos de similar extensión, aborde actividades y técnicas que abarcan desde infantil hasta secundaria pues, sobre todo en lo que respecta a uno de sus extremos: "La mayor parte de las actividades propuestas para Educación Primaria son válidas, con pequeñas adaptaciones, al alumnado de Educación Secundaria" (p. 111). Adaptaciones necesarias, sin duda, pero que no modifican ni los objetivos propuestos ni la metodología -el camino- por el que se puede llegar hasta ellos. Por otro lado, en relación con Infantil, los autores son claros al preguntarse si es posible que los alumnos y alumnas más pequeños puedan poner sus normas: "... no solamente es posible, sino que es absolutamente recomendable" (p. 63).

Al mismo tiempo, la elegante unión entre teoría y práctica queda evidenciada al constatar que estamos ante un libro útil, lleno no solo de ideas y conceptos sino también de ejemplos y propuestas que, además de haber sido constatadas sobre el terreno, pueden ser llevadas a la

práctica de manera inmediata para conseguir, de esta forma, una más equilibrada situación desde la que partir. Equilibrada desde el punto de los participantes, pues, coincidiendo con los autores:

Uno de los problemas con los que nos encontramos es que nuestro modelo educativo, ya sea en la escuela, en la familia o en la sociedad, es bastante adultocéntrico, lo cual supone una posición asimétrica y hegemónica de los adultos sobre los menores... (p. 12).

Asimétrica desde el punto del ejercicio del poder, de ahí que se erija en hegemónica, derivando en no pocas ocasiones hacia el concepto de *potestas* (poder, fuerza) y no tanto al de *auctoritas* (autoridad reconocida, prestigio). Una distinción que quizá en estos tiempos quede ciertamente incompleta si no se le suma la autoridad derivada del *imperium* (poder de mando), y cuya deriva nos llevaría inevitablemente por otros derroteros, no del todo distintos, a los que en este momento nos ocupan, que no son otros que la pertinencia del establecimiento de las condiciones que permiten educar de una forma positiva, que no simplemente optimista y ni mucho menos positivista.

Retomando el hilo, en las páginas de la obra encontraremos, entre otros asuntos ya comentados: orientaciones sobre requisitos para la expresión y la participación, reflexiones sobre la importancia de la democracia, pertinencia de la coordinación de todos los implicados, maneras de afrontar los conflictos de forma positiva, técnicas de mediación escolar, estrategias de evaluación y diagnóstico e incluso, como muestra de la

precisión de la propuesta, apuntes sobre *normas* para poner normas (p. 50). Es ciertamente curioso, casi contraintuitivo, pero no por ello menos cierto, que el ser humano, para poder disfrutar de las libertades que tanto anhelamos (sentimiento, pensamiento y expresión, entre otras taxonomías), ha de aprender a aceptar y participar en la construcción de los límites que permiten ya no el solapamiento de nuestra toma de decisiones, sino su imbricación dentro del frágil entramado social sobre el que se levantan. Nuestros privilegios, así como nuestros deberes, difícilmente se mantendrían si en verdad hubiera calado el mensaje de Aleister Crowley y su leitmotiv “Haz lo que quieras”. Somos lo que somos gracias a la confianza y a una sutil pero también necesaria dosis de mentiras intersubjetivamente compartidas bajo los principios de tolerancia y respeto.

Así, el éxito de esta empresa, transformar un aula en una clase, conseguir que los alumnos sean estudiantes y que nosotros no nos encocoremos por el camino, no solo depende de nuestras competencias sino también de la implicación de todos los participantes del proceso educativo y, en especial, el alumnado: “Para generar un clima de aula positivo es básico mantener una estructura del aula y del centro dinámica y flexible que facilite la participación del alumnado en todas las actividades educativas que se realicen”. (p. 18). Alumnos que, por edad y nivel, necesariamente han de ser contextualizados en -y con- sus familias, protagonistas de otro de los capítulos.

Por este motivo se entiende perfectamente que: “El factor clave para organizar

la convivencia en el aula a través del aprendizaje de normas, es la acción tutorial” (p. 130). Tutorías que afortunadamente nada tienen que ver con su transmutada versión universitaria, cada vez más interpretadas como momentos de transición entre otras actividades (puramente docentes, de investigación o de gestión) y cuya dispensación se torna progresivamente más dispersa, híbrida, no presencial, propia de un no-lugar (véase Marc Augé) donde es probable que ocurran no-cosas (Byung Chul Han, en este caso) y cuya razón de ser no se entiende si no es porque, como el que acude al médico, es porque le pasa algo necesariamente negativo, o al menos preocupante, y que requiere de alguna solución -alguna prescripción- a ser posible poco costosa en cuanto a tiempo y esfuerzo se refiere.

Con todo, estamos ante un libro gestado en la intimidad que deriva de la esfera pública de nuestra profesión y que recoge y sintetiza años de experiencias que bien pueden servir tanto a profesionales consolidados como a aquellos que se ocupan de estos temas por primera vez. Tanto unos como otros, profesionales comprometidos con la educación, sabrán apreciar las bondades y los consejos prácticos que se encuentran bajo la necesidad de establecer un clima de aprendizaje propicio que nos ayude a *inclinarse* -deriva etimológica- el escenario pedagógico hacia donde más falta hace: la convivencia -saber estar-, irremediabilmente condenada...

José L. González-Geraldo
Universidad de Castilla-La Mancha

Milito Barone, C. C. (2021). *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)*. UNED, 434 pp.

Los discursos verbales e icónicos que continuamente recibimos nos transmiten mensajes implícitos que, como tales, muchas veces pasan desapercibidos a nuestra conciencia. Mensajes que, sin embargo, pueden tener una importancia fundamental para nuestras vidas, porque algunos nos inculcan una determinada forma de concebir la vida social y la convivencia con los otros, nos recuerdan las cualidades y actitudes “adecuadas” que hemos de mostrar si queremos ser aceptados por nuestros semejantes, o nos aconsejan sobre las profesiones más convenientes según nuestro sexo, etnia o clase socioeconómica. Tal como dice Ducrot (1982), en todo texto se puede buscar el reflejo implícito de las creencias profundas de una época. Cuando ese texto-discurso es el oficial, hallaremos el modelo ideológico que el grupo hegemónico quiere difundir entre el resto de la población.

Sirva esta introducción como contexto introductorio para presentar el magnífico libro de Cecilia Milito, investigadora fallecida muy recientemente y que nos deja esta obra, fruto de su tesis doctoral, como legado. Seducida por el enorme potencial de la metodología conocida como Análisis Crítico del Discurso (ACD), Milito se propone reconocer el tratamiento que se le da a conceptos de primer orden en cualquier modelo de sociedad como son los de convivencia y conflicto en el discurso

pedagógico oficial en un período histórico de una gran problematicidad dentro de la historia española reciente como es el tardofranquismo y la transición (1965-1982); una época en la que el pueblo español tuvo que transitar desde la dictadura del general Franco hasta un Estado Social y Democrático de Derecho, tal como consta en la Constitución de 1978, aprendiendo, por consiguiente, hábitos y actitudes vitales que hasta entonces habían estado prohibidas, como la libre expresión del pensamiento o la participación política en instituciones como partidos políticos y sindicatos recién legalizados en el país.

Milito estructura su trabajo en cuatro secciones bien definidas. En la primera, a modo de introducción, se pretende centrar al lector/a en la temática que se va a abordar en la obra (problema, objetivos, hipótesis, estado de la cuestión). Le sigue una segunda parte, constituida por siete capítulos, donde se aporta el marco teórico y metodológico en el que se basa la investigación. Aquí encontramos, con una magnífica elaboración, el desarrollo de las perspectivas orgánicas, armónicas y ordenadas de la sociedad que inciden en la configuración del modelo social postulado por el franquismo –y que persiste en la Transición–, un modelo funcional-organicista impregnado, a su vez, de lo que se conoce como “Doctrina Social de la Iglesia”. Se trata de un patrón social en el que incluirán las dos categorías principales de este estudio: “convivencia”, ligada al orden y a la armonía de elementos que cumplen aristotélicamente su función, y “conflicto”, visto desde la negatividad, y no como elemento inherente a

la propia realidad humana. Hallamos también la justificación y explicación de la metodología elegida, el Análisis Crítico del Discurso, idónea para desvelar los significados profundos tanto del lenguaje verbal como del iconográfico, ya que a ambos tipos de discurso la autora dedica su atención en su investigación, centrada en unas fuentes primarias donde el principal protagonismo lo ostentan los manuales escolares y guías didácticas dirigidas al profesorado, aunque también se examinan la legislación educativa con sus concreciones curriculares, y artículos publicados por autores independientes en revistas especializadas, todos dentro del período estudiado.

En una tercera sección se describen los resultados obtenidos, organizados transversalmente en tres etapas: a) el tardofranquismo antes de la puesta en marcha de la Ley General de Educación (LGE) de 1970; b) El tardofranquismo después de la LGE; y c) la transición a la democracia, entendida desde la muerte de Franco en 1975 hasta 1982, con la victoria del Partido Socialista Obrero Español por mayoría absoluta, en las elecciones generales de dicho año. La cuarta y última parte del libro la componen las conclusiones y el epílogo, pero también queremos destacar que, junto a la bibliografía, la obra incluye unos anexos de gran interés para la persona estudiosa de la manualística escolar de este periodo.

Entre las conclusiones, nos parece relevante resaltar que Milito advierte que el organicismo social promovido en el franquismo –junto al proceso represivo

extremo replegado- logró dismantelar una ciudadanía organizada, y ha vuelto muy complicada su reaparición. A su vez, ese organicismo, que no desapareció en la Transición, consiguió establecer una sociedad atomizada en la que los individuos eran concebidos como puntos que ocupan un lugar predeterminado en la trama social –negando las clases sociales-, y que, desde su sitio, hacían su aportación particular a la totalidad (bien común). Esto es, incluso en la Transición, en la España ya democrática, a pesar de incluir en los discursos pedagógicos nociones estructurales –del tipo de división de clases sociales, luchas de poder o cualquier otro parámetro relacionado con teorías sociales de orden conflictivo-, así como términos vinculados al sistema democrático –diálogo, participación, cooperación-, el punto de vista profundo desde el que se afrontan estas cuestiones goza de un sustrato individualista generado por una representación de la sociedad como conjunto orgánico compuesto por elementos sueltos. En definitiva, Milito se esfuerza en dejar constancia de cuán relacionada está la perspectiva y transmisión de la convivencia y los conflictos en perspectiva individualista con la coyuntura nacional e internacional que se vive en los dos períodos históricos estudiados y cuánto de ello ha contribuido a conformar la mentalidad sociocultural en la que pudo sentar las bases el neoliberalismo.

Virginia Guichot-Reina
Universidad de Sevilla