

RECENSIONES

Santos Guerra, M. A. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Catarata, 200 pp.

En periodos históricos como los que estamos viviendo, cuando se ponen en entredicho casi todos los saberes científicos y hay una 'opinionitis' aguda, falaz y carente de argumentos sólidos, cuando se le dedican casi más espacios al antipedagogismo sobre el que tan bien han escrito Gil Cantero o Trilla que a la pedagogía en sí, cuando en los medios de comunicación se invita a menudo antes a un psicólogo, pediatra o sociólogo para hablar de temas educativos que a algún profesional de la educación, libros como éste de Miguel Ángel Santos Guerra (Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga) que, con un tono intencionadamente divulgativo, enfatizan y ponen en valor a la Pedagogía y la profesión pedagógica, son no sólo más que pertinentes, sino necesarios.

No es preciso insistir en la amplia trayectoria del autor, sus prolijos textos y su buena pluma, más la primera cuestión que quisiera destacar del que nos interpela aquí es el subtítulo: '*El valor de la educación*'. Cada vez resulta más importante reivindicar ideas que pueden resultar obviedades, pero que a la luz de los hechos no lo son. En cuanto al contenido del libro en sí, ameno y salpicado de anécdotas y pequeñas historias ilustrativas, como es habitual en el estilo del autor, me gustaría destacar las cuestiones lingüísticas y epistemológicas suscitadas en los primeros capítulos, además de en el oportuno prólogo de Ángel I. Pérez Gómez, donde se sintetizan algunas aclaraciones terminológicas siempre pertinentes en la

labor divulgativa (aunque nos debe hacer pensar también en la permanente 'necesidad' de autojustificación que tenemos desde la Pedagogía), que me hicieron acordarme inexorablemente también de nuestro añorado José Manuel Esteve y su Red Nomológica del concepto de Educación. En todo caso, especial mención quiero realizar de la articulación de un concepto de Pedagogía que no se queda encorsetado en cuestiones didácticas y donde la fundamentación teórica debe cobrar toda su importancia, de manera que transite y deje atrás los planteamientos del cientificismo que no tiene en cuenta las diferencias entre los conocimientos y las acciones humanas, como diría Meirieu, hacia las que se dirige la propia Pedagogía, al mismo tiempo que rehúya tanto de los dogmatismos impositivos como de los 'innovadores' y 'tecnólogos' que no piensan en y desde la educación, sino que la ponen al servicio de modas y ocurrencias, que confunden los medios con los fines, que no se dan cuenta de que si no sabemos por qué hacemos lo que hacemos y para qué, la educación se desvirtúa, que es necesario apostar por una Pedagogía profunda, fértil, que se pueda nutrir cuando sea oportuno de otros conocimientos, pero no que se vea fagocitadas por ellos, que se entienda como un saber imprescindible para la sociedad, pero un saber que cobra su sentido e intencionalidad desde ese pensar lo educativo, no desde recetas y eslóganes de 'autoayuda', sino desde la dimensión axiológica inherente al conocimiento pedagógico y su puesta en práctica.

Entrar en todo ese discurso también me hace reflexionar sobre lo positivo que

sería que dejásemos al fin atrás la falsa dicotomía entre teoría y práctica, que en otras ciencias, disciplinas y profesiones no se cuestionan, al menos de la manera 'cainita' que se suele realizar en el ámbito pedagógico. El libro sugiere alguna idea en este sentido, pero me parecería importante profundizar en esto y que dejemos claro que los pedagogos y pedagogas deben hablar de Educación, con una perspectiva amplia de miras y con vocación integradora, ser intelectuales de la Educación, recordando los ecos del pensamiento de Giroux y de inspiración gramsciana. La Pedagogía, representada por los pedagogos y pedagogas, pero también por el resto de profesionales de la educación, debe constituirse como el sustrato que fundamenta, da sentido y guía la acción educativa, con la mirada siempre puesta en lo epistemológico y en lo axiológico, como se ha ido indicando.

El libro también bucea en la escuela como institución y como escenario y en la propia tarea de la educación. Esto nos debe recordar que somos en sociedad, somos seres culturales que nos hacemos en las relaciones y que la convivencia es uno de los grandes retos que se asoman en el horizonte. Hay que pensar en las relaciones y corporeizar a los sujetos de la educación, sin dejar por ello de significar que es desde ahí también donde se genera, trasvasa y construye el conocimiento, de manera que desde la Pedagogía se nos iluminen sendas de desarrollo, aparte de las más obvias y/o ya iniciadas, para comprender y explicar la realidad educativa, una realidad compleja donde, como también se indica en el Prólogo,

los cambios sociales deben formar parte del ADN de la reflexión pedagógica.

Tras una primera parte más general, después se adentra el texto en los y las profesionales de la pedagogía, en hacer un exhaustivo listado, que siempre va a ser controvertido por definición, de cincuenta salidas profesionales y definir los contextos de la acción pedagógica. Me interesa especialmente la defensa que se hace de la elección de la profesión por motivos pedagógicamente ricos y no sólo utilitarios, la necesidad social de seleccionar a las y los mejores para esta tarea y la importancia de la evaluación profesional (real y con sentido pedagógico, no meramente burocrática) como aspecto donde queda mucho por hacer. Aquí, en el ámbito profesional, se vuelve a recalcar que: “Tiene que haber una perfecta simbiosis entre teoría y práctica. Prefiero ir de la práctica a la teoría que de la teoría a la práctica, aunque ambos caminos son transitables y llevan lejos.” (p.102) Podría ser objeto de una buena disertación, incluso de la mano de ese admirado Freire del que se cumple el centenario de su nacimiento, los argumentos sobre las bondades o debilidades de ambos caminos, pero el punto simbiótico sin duda lo compartimos, así como la apertura que ambos deben suponer como estrategias que pueden llegar a ser complementarias.

Los últimos capítulos se dedican a desgranar propuestas en torno a los caminos de la mejora profesional, las dificultades que se encuentran en esos caminos y la necesidad de la (auto) crítica como forma de ser y hacer Pedagogía, finalizando con las palabras, en

el epílogo, de un grupo de estudiantes de Pedagogía reflexionando sobre su futura profesión.

En definitiva, nos encontramos ante un libro sugerente que, desde un enfoque divulgativo que lo puede hacer atractivo para un amplio espectro de personas interesadas (como se indica en su interior), ofrece interesantes reflexiones que

cumplen con una tarea fundamental para cualquier texto educativo: hacer pensar, y hacerlo pedagógicamente, algo cada vez más residual y que, si no lo reivindicamos con pasión y rigor desde la Pedagogía, nadie hará.

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

Ayudar a pensar y a convivir. Comentarios a la reseña de Eduardo S. Vila Merino sobre *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*

En una etapa en la que los críticos literarios hacían alarde de independencia de criterio, un prolífico autor leyó la reseña de su último libro firmada por un conocido plumilla. Con estupor comprobó que el autor de la crítica no había leído ni una página de su libro. Ni corto ni perezoso le llamó por teléfono y, después de presentarse, le recriminó su descuidada actitud.

- *¿Cómo es posible que haya tenido el descaro de escribir una reseña tan larga sin haberse leído ni una línea de mi libro?*
- *Por supuesto que no lo he leído porque, de haberlo hecho, ya me habría dejado influir.*

No es este el caso. Eduardo Vila ha tenido la amabilidad y la responsabilidad de leerse el libro de cabo a rabo. Del Prólogo al Epílogo, atravesando muy despacito el Logos. Y eso es lo primero que tengo que decir y que deseo agradecer. Un libro no existe si no hay unos ojos que quieran leerlo.

Y no solo lo ha leído. Lo ha entendido (él sabe mucho más de lo que el libro cuenta) y lo ha comentado con la cabeza despejada y el corazón generoso. Con buen criterio y buena pluma. Después de leer su reseña, el libro tendría más sentido y más valor para cualquier lector (o lectora) interesado.

Cuando la Editorial La Catarata me invitó a participar en su colección “¿Para qué servimos...?” (ya habían publicado varios títulos: sobre jueces, arquitectos, filósofos, politólogos, arquitectos, geólogos...) tardé unos días en aceptar. Pensé que era un riesgo que no necesitaba correr. Con seguridad iba a ser objeto de diatribas furibundas de la tribu antipedagógica. Sé que soy una de sus víctimas predilectas, a mucha honra. En mi blog *El Adarve*, hace algunos años, tuve un amplio debate con los más destacados corifeos de sus tesis. El debate estuvo suscitado por mi artículo “*Carta a un antipedagogo*”. También pensé, por contra, que alguien lo tendría que hacer. Porque era bueno que en la colección apareciésemos quienes nos dedicamos a la educación. Todo el mundo sabe lo que hace un arquitecto o un juez, pero no lo que hace un pedagogo o una pedagoga. Convenía estar presentes. Y, puesto que me habían invitado, decidí aceptar la propuesta.

No me concedieron mucho tiempo. Si mal no recuerdo, tres meses contantes y sonantes. El libro vio la luz en un momento nefasto. Vio la luz el día 9 de marzo de 2020, tres días antes de que se decretase el confinamiento de toda la población en nuestro país. Fue el libro, según apunta una persona de la editorial, que resultó más duramente castigado por la pandemia.

Eduardo ha escrito esta reseña desde dentro. Se nota a primera vista que está situado en el epicentro del tema, por conocimiento y por experiencia. Él entra plenamente en la primera persona del plural del título. Piensa, siente y escribe

desde el corazón de la profesión, desde el interior de la tarea, desde el compromiso apasionado con la educación. Es probable que ese hecho haya llevado al autor de la recensión a calificar el libro de necesario. Creo que es una generosa exageración que agradezco

En el marco de la colección, el título estaba cerrado y no era el que yo habría dado al libro. Porque me gusta titular de otra forma, más metafórica, más sugerente, más original. El título podría haber sido, por ejemplo: Ingenieros/as del alma, tema sobre el que alguna vez he reflexionado por escrito. El subtítulo me pareció imprescindible para que el lector profano se centrara en el inconveniente de de concepnportancia no de otros conocimientos, pero no que se vea fagocitada por ellos" úcleo del contenido.

De forma certera, Eduardo piensa que este pequeño trabajo tiene un carácter divulgativo. Así es. No está dirigido a expertos sino al público en general, a estudiantes y a personas preocupadas por el tema educativo en nuestra sociedad. Se trata de un libro sencillo, destinado al gran público. Es probable que los profesionales de la educación no encuentren en él nada nuevo. No está escrito para ellos. Como bien apunta mi amable crítico utilizo en el libro algunas pequeñas anécdotas o historias, que subrayan el carácter divulgativo del libro. Alguien ha dicho que la distancia más corta entre una persona y la verdad es un cuento. Esta afirmación no tiene demostración científica pero yo la voy a dar por cierta.

El profesor Vila hace referencia al estupendo Prólogo de mi compañero y

amigo Ángel Pérez Gómez. Y también al Epílogo, que contiene las opiniones de un grupo de estudiantes de Pedagogía que, de forma breve, dicen por qué y para qué quieren ser pedagogos o pedagogas. Abre el libro una persona que ha finalizado su carrera con indiscutible éxito y lo cierran quienes están en la parrilla de salida para ejercerla. Buscaba ese contraste invertido. Abre quien termina y cierra quien empieza, abre quien cierra y cierra quien abre.

Me ha emocionado el recordatorio de nuestro añorado compañero y amigo José Manuel Esteve Zarazaga, con quien tanto Eduardo como yo compartimos espacios, tiempos, tareas e ilusiones en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

También, cómo no, me ha parecido oportuna la referencia a Paulo Freire, a quien sorprendió la muerte días antes de recibir el nombramiento de doctor Honoris Causa de la Universidad de Málaga, como acabo de contar en el prólogo del libro "*Cien cartas a Paulo Freire de quienes pretendemos enseñar*" que se ha publicado recientemente en Santiago de Chile con ocasión del centenario de su nacimiento.

Me ha gustado también ver citado a Henry Giroux, al que tanto he leído, con quien alguna vez he podido dialogar sobre la pedagogía crítica y al que hace años pudimos escuchar en nuestra Facultad de Educación.

El profesor Vila Merino hace una crítica interesante porque quien la lea sabrá muy bien de qué va el libro ya que, además de emitir fundadas opiniones personales sobre el contenido, hace

referencia a su estructura y a sus diferentes partes, destacando lo más importante con la brevedad exigida en una recensión: epistemología, escuela, selección de los profesionales, parcelas de actuación, mecanismos de mejora, dificultades...

De acuerdo con Eduardo sobre tres cuestiones decisivas que él destaca, a saber: la necesidad de profundizar en la simbiosis teoría/práctica, la conveniencia de “realizar la articulación de un concepto de Pedagogía que no se quede encorsetado en cuestiones didácticas y donde la fundamentación teórica debe cobrar toda su importancia” y en la importancia de apostar “por una Pedagogía profunda, fértil, que se pueda nutrir cuando sea oportuno de otros conocimientos, pero no que se vea fagocitada por ellos”.

Cierra Eduardo su recensión diciendo que la finalidad de cualquier texto educativo es hacer pensar, y hacerlo pedagógicamente. Espero y deseo que la lectura de este libro haga realidad este deseo. Y algo más que considero sustancial en la educación: ojalá despierte una adhesión inquebrantable a la solidaridad ya que la educación no ayuda solo a pensar sino que se preocupa también

por enseñar a convivir en un marco de valores.

Me ha parecido estupenda esta iniciativa de intercambiar ideas entre el autor de una obra y un lector experto que la lee y reflexiona por escrito sobre ella. Tiene así el autor un espejo en el que mirarse. Lo interesante es que de nuevo el autor del libro pueda responder a esa reflexión que le obliga al metaanálisis. Cuando ese diálogo escrito se produce, como es el caso, entre un profesional jubilado y un joven en activo, el cruce de culturas puede enriquecer el debate.

Cualquier libro podría llevar como subtítulo esta secuencia interminable: Preguntas y respuestas y preguntas... Este ejercicio que nos propone la revista *Teoría de la Educación* nos mete en ese juego estimulante de buscar la verdad a través del contraste de opiniones. Y nos hace poner en cuestión lo que pensamos. Por eso agradezco esta interesante oportunidad. La duda es un estado incómodo, pero la certeza es un estado intelectualmente ridículo.

Miguel Ángel Santos Guerra
*Catedrático Emérito
de la Universidad de Málaga*

Barnett, R., & Fulford, A. (Eds.). (2020). *Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education*. Springer, 213 pp.

¿Qué se escribe sobre la universidad durante los últimos años? ¿o qué se piensa y dice?, al fin y al cabo, suelen publicarse los textos que mejor representan el imaginario social de la época que estamos viviendo. ¡Adaptación ya y de una vez por todas!, sobre eso va la cosa, en esa acción y el ponerse las pilas se resume el asunto. Los ensayos, estudios, memorandos o artículos de opinión que observan la Universidad desde fuera de sus muros piden que ésta se adapte rauda y veloz a lo que se está cocinando fuera. Por supuesto, la demanda es amplia y larga la lista de tareas. También si nos centramos en la formación universitaria. Necesitamos graduados prestos y dispuestos para las profesiones de siempre y que anden preparados para inventarse otras nuevas; programas de estudios centrados en los estudiantes y modos de aprender innovadores y motivantes; contenidos que hoy en día nos arden en las manos y que necesitan solución, sostenibilidad, equidad, igualdad de género, etc. Y los textos que se originan en las propias universidades intentan demostrar que la maquinaria de la adaptación ya está en marcha: un poco de paciencia, el ritmo es el que es, somos los que somos y tenemos los recursos que tenemos, pero estamos en ello, adaptándonos a lo que se nos dice. Claro que sí, de vez en cuando aparece algún texto rebelde, incómodo, impropio o como se le quiera llamar. A veces levanta la mano

alguien que tiene que decir cosas contrarias a las que usualmente se piensan y escuchan.

Y de tanto en cuanto saca la cabeza la filosofía de la Universidad. Suerte tenemos que ésta se comporte como el Ave Fénix, ¡javiados estaríamos si se hubiese muerto para siempre entre llamas! La filosofía de la Universidad no sirve para saber cómo hacer lo que se dice que toca hacer, sino para pensar en si es eso lo que hay que hacer. Quizá habrá que coger los actuales derroteros, sí, acaso no, pero pensemos antes en las razones de ser de la formación universitaria, escudriñemos sus orígenes y los motivos de su existencia, imaginemos su futuro, tiremos de esos hilos que han atravesado épocas y circunstancias. Esas son invitaciones propias de la filosofía de la Universidad que no deberíamos rechazar. El libro que se presenta es una llamada a pensar. Por supuesto, es una actividad que nunca viene mal, más si cabe en los tiempos que corren. Los profesores Ronald Barnett y Amanda Fulford han realizado un interesante y recomendable trabajo. No son los primeros que lo han hecho, pero eso no les resta mérito alguno. Reúnen a estudiosos de ilustres intelectuales que han dedicado alguna de sus textos a la filosofía de la formación universitaria. Como sucede con este tipo de compilaciones, siempre quedan algunos fuera, pero, aquí se cumple aquello que suele decirse: aunque no estén todos los que son, sí que son todos los que están.

El primer bloque del libro cuestiona la Universidad de la mano de Nietzsche, Theodor Adorno, Ernest Gellner

y Roy Bhaskar. Y de todo ello pueden sacarse ideas maravillosas que hoy andan perdidas o arrinconadas, por no decir, que están siendo vilipendiadas. Entre otras: que la Universidad es como un invernadero de plantas selectas y extrañas, que la formación que allí se ofrece debe adquirir la forma de un viaje a lo desconocido, que el conocimiento teórico es el más práctico de todos, que la realidad no dice siempre la verdad ni se alía irremediamente con lo mejor o que el graduado universitario debería tener poco que ver con un personaje económico, burocrático o compulsivo que necesita reinventarse cada cinco minutos.

En el segundo bloque entran en escena F. R. Lewis, Hannah Arendt, José Ortega y Gasset y Alasdair MacIntyre, autores que han pensado, entre otras cosas, sobre la cultura y la Universidad. ¿Dónde quedó aquello de que la Universidad es el templo de la Cultura? De este bloque uno puede extraer petróleo y del bueno. Se puede entender que la Universidad es un espacio de colaboración creadora, un lugar al que se llega para moverse hacia adelante y en comunión. También que es un repositorio de sabiduría y opiniones informadas, un crisol donde esa sabiduría y opiniones son criticadas y, si procede, cambiadas, mejoradas y ampliadas. Se puede asumir que el estudiante universitario no debe ser el producto de una formación en masa, sino algo único e irrepetible. La Universidad debe tratarlo como persona y abocarlo a asuntos esencialmente humanos, entrometerlo en la vida universitaria en el sentido más profundo del término. Dicho

de otra manera, alejarlo de una vida que tiene poco que ver con la Universidad y mucho con una carrera de obstáculos llamados asignaturas.

En el tercer bloque se trabajan autores como Heidegger, Karl Jaspers y Stanley Cavell, y se aborda de una manera específica el aprendizaje universitario. El título es demasiado ilustrativo: “dejar aprender”. Aviso para navegantes. Que nadie piense que se está proponiendo dejar al estudiante a sus anchas y en manos de sus intereses personales, algo así es lo que propone la psicopedagogía universitaria actual. Sus resultados ya los conocemos. Se está proponiendo que la formación universitaria tiene que ver con el pensamiento meditativo y poético, mucho más que con el calculador y utilitarista; que el conocimiento no está al servicio de las profesiones, sino al revés, son las profesiones las que administran y proporcionan el más elevado y esencial conocimiento, el de la propia existencia. Y por muy mal que sepa a algunos, también se señala que el estudiante que solo quiere su título no debería tener cabida en la universidad.

En el cuarto bloque se habla democracia y Universidad y se abordan textos de John Dewey, Jacques Rancière y Jürgen Habermas. Aquí uno encuentra el tema de la lectura universitaria, una lectura sin parangón. Esa lectura no está para extraer información que se pueda necesitar en cada momento, sino para transformarse y poder ver el mundo de otras maneras. Los grandes textos con los que uno debe hacerse durante su vida universitaria tienen la capacidad de leernos, el universitario es alguien

que lee y que se deja leer. También uno asume que la Universidad es un lugar para cultivar el espíritu crítico, para despertar el deseo de hablar, diciendo cosas serias y razonables, claro está, y la habilidad de escuchar, cosas que valgan la pena ser escuchadas, también está claro. Y no menos importante, este bloque ayuda a repensar si no es verdad que la Universidad es un lugar de retos, una comunidad de profesores y estudiantes donde todos esperan lo máximo de todos y actúan en consecuencia. La Universidad no está para cosas fáciles, mucho menos para rebajar las cosas difíciles. La formación universitaria es emancipación pura, tiene que ver con el aspirar a alcanzar objetivos inalcanzables, de esos que se plantean las personas que mejoran y maduran nuestras democracias y no se contentan con dejarse llevar o tener contento al personal.

En fin, ya estamos totalmente convencidos de que la Universidad está

para adaptarse a la realidad en la que se encuentra. Muy bien, pero no nos quedemos con eso. Libros como el que se presenta nos ayudan a pensar si no está también para otras cosas, o mejor, si no está principal y fundamentalmente para otras cuestiones. Los filósofos que se incluyen en este libro, y tantos otros que podrían haber sido incorporados, no parecen tener nada contra una formación universitaria adaptada a la realidad, la presente, la que vendrá o la que sea. No se les puede acusar de tal cosa, como a veces se hace. Ahora bien, muestran su preocupación cuando la Universidad pierde su voz, cuando se le hace ser lo que en verdad no es o cuando se la sitúa con vistas a otras cosas que, a poco que se piense, salta a la vista que no van con ella.

Francisco Esteban Bara
Universitat de Barcelona

Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton University Press, 182 pp.

En un momento histórico en el que distintas voces ponen en duda el sentido y actualidad de la Universidad, la obra de Frank y Meyer supone un cuestionamiento de muchos de los argumentos en los que se apoyan estas voces. Este libro cuestiona los discursos de aquellos que tildan la Universidad de obsoleta, al reclamar no solo su vigencia, sino especialmente su papel central en la sociedad del conocimiento. Supone un cuestionamiento, también, de los planteamientos de algunos defensores de la Universidad que alertan de una supuesta invasión de su torre de marfil por temáticas y problemas de carácter mundano; y, por último, este libro cuestiona también al lector corriente, que encuentra en sus páginas numerosas alusiones a la verdad y a la sacralización de la cultura, en medio de un mundo que enarbola lo secular y relativo.

Paradójicamente, esta obra no solo versa sobre la Universidad, sino que los cuestionamientos que plantea son, definitivamente, una invitación a realizar una tarea profundamente universitaria: la reflexión crítica. En ese proceso de reflexión, este libro invita a contemplar la Universidad desde una óptica distinta a la de la aplicabilidad, el beneficio económico y la transferencia de su conocimiento; proponiendo al lector observarla en términos culturales, es decir, pensando en la Universidad no tanto como un ámbito más de la sociedad, sino como una plataforma sobre la que se construye la sociedad del conocimiento. Bajo esta

mirada y realizando una analogía con la religión, los autores invitan a mirar cómo tras la II Guerra Mundial, y el consecuente debilitamiento del estado-nación, la Universidad apareció como un espacio de creación de sentido que, al igual que en otros tiempos hizo la religión, ha ido abarcando todas las esferas de la vida cotidiana con la promesa de interpretar hechos locales a la luz de verdades trascendentales. Desde este prisma, pueden explicarse con mayor profundidad muchos fenómenos relacionados con el crecimiento y expansión de la Universidad en la Alta Modernidad y, especialmente, en la que los autores denominan como hipermodernidad. Por tanto, entender la Universidad, en estos términos “cuasi-religiosos” permite comprender los profundos cambios acontecidos en las últimas décadas en la sociedad, las organizaciones, las personas e incluso en el seno mismo de la Universidad; y que observamos en fenómenos como el auge de las ciencias sociales y de las socio-ciencias, el empoderamiento de las personas como actores individuales o los cambios en los criterios de estratificación de la sociedad, entre otros muchos. En el fondo, todos estos fenómenos atestiguan la que es la tesis principal de los autores, presente en trabajos previos (Frank & Meyer, 2007): la sociedad del conocimiento es una sociedad que, gracias al conocimiento racionalista y universalista que proporciona la Universidad, se ha sacralizado y ha cambiado el modo en el que las personas se plantean y contestan preguntas relacionadas con todos los ámbitos de su vida.

Esta obra constituye, por tanto, un esfuerzo por sistematizar y divulgar las investigaciones llevadas a cabo durante más de treinta años por los autores; su valor no reside, por tanto, en la novedad de sus aportaciones, sino en el hecho de que los autores han sido capaces, sin perder el rigor, de acercar sus postulados de una manera clara y sencilla a lectores que no tengan un bagaje amplio en el ámbito de la sociología. Cabe resaltar en este sentido el esfuerzo por ilustrar sus argumentos con una gran variedad de fuentes documentales, que como ellos mismos señalan no aspiran a ser evidencias en el sentido clásico, sino ejemplos que ayuden al lector a comprender mejor sus postulados.

La obra se estructura en siete capítulos. Tras el capítulo introductorio, cada uno de los siguientes aborda un aspecto de la expansión de la Universidad: desde su carácter supralocal y supratemporal, a sus consecuencias para el individuo, la sociedad y la Universidad misma, así como los vínculos y límites que plantea la profunda imbricación entre la Universidad y la sociedad; terminando la obra con algunas consideraciones finales y prospectivas de futuro.

En el primer capítulo, los autores justifican la necesidad de su estudio. Tras mostrar las limitaciones de argumentos como la preparación a la vida laboral o el beneficio económico directo para explicar la rápida expansión de la Universidad, los autores elaboran un paralelismo con las instituciones religiosas, que sustenta sus argumentos posteriores. A continuación, se aborda la universalidad de la Universidad (capítulo 2), para lo

que se estudia la rápida proliferación de la Institución por todo el globo, su trascendencia geográfica plasmada en distintos tipos de vínculos transnacionales y el isomorfismo palpable entre instituciones separadas en el tiempo y en el espacio. Posteriormente, en los tres siguientes capítulos se abordan las consecuencias de esta expansión en distintos niveles. El primer nivel de estudio es el individual (capítulo 3), donde se muestra cómo la graduación universitaria conlleva un cambio en la identidad de los individuos y en los roles sociales que estos desempeñan. Los alumnos son ahora actores empoderados. El segundo nivel de estudio es el de la sociedad (capítulo 4). Aquí se muestra cómo la Universidad ha colonizado todos los ámbitos de la vida ordinaria, generándose así una “sacralización de la sociedad” y una supuesta “secularización de la academia” (p. 88); abordándose también un fenómeno tremendamente actual en las instituciones universitarias: la interdisciplinariedad. En el último nivel, se exponen los cambios acontecidos en el seno de la Universidad misma (capítulo 5), como consecuencia de la globalización y la liberalización del conocimiento académico; explicándose la retroalimentación que se produce entre currículum y actores, que genera un proceso de enriquecimiento mutuo y continuo. En el capítulo 6, se explora la interconexión entre Universidad y sociedad, describiéndose aquellos terrenos que comparten especialmente, así como los recelos que surgen por ambas partes: por un lado, la Universidad teme su corrupción por intereses académicos; mientras que la

sociedad cuestiona la posible limitación de la creatividad de sus individuos. Por último, los autores realizan unas consideraciones finales acerca de la sociedad del conocimiento y del concepto tanto de conocimiento como de sociedad, que subyace a sus teorías. Sorprende que estas consideraciones se encuentren al final de la obra y no en el inicio, ya que especialmente la vinculada al conocimiento permite comprender mejor los postulados epistemológicos en los que se basan los autores. Asimismo, resulta llamativo que no se aborden más allá de mencionar posibles peligros para las condiciones neoliberales que posibilitan el papel central de la Universidad en nuestra sociedad, el impacto de las nuevas tecnologías y de otras formas de Educación Superior que acontecen en el espacio online.

La lectura de este libro resulta sumamente interesante para comprender desde una nueva perspectiva distintos fenómenos actuales y cotidianos que acontecen en la Universidad (rankings mundiales, la alfabetización frente a otros criterios como la jerarquía académica, el aumento del protagonismo del alumno en el campus, el estudio de disciplinas como la historia desde los actores particulares o el auge de los institutos y centros de investigación frente a los museos, entre otros), que reflejan el cambio que el conocimiento académico al penetrar en todos los ámbitos de la vida ha tenido para las personas, que se convierten ahora en actores empoderados de una sociedad que gracias a la Universidad supera los vínculos nacionales formando parte de una comunidad

global. Así mismo, la lectura de esta obra permite comprender también una de las grandes paradojas de la sociedad del conocimiento: el hecho de que una sociedad caracterizada por su estrecha vinculación con la academia es también la sociedad de la desinformación y de la dictadura de la opinión. Los autores aportan una clave para comprender este hecho: el subjetivismo; y es que el mismo empoderamiento que habilita y legitima la participación masiva en el conocimiento universitario también legitima la subjetividad. Este fenómeno plantea una crítica al conocimiento racionalista y universalista desde el que los autores plantean sus postulados; y es que “la verdad es inagotable y nunca cabe descartarla en superficialidades objetivas. De ahí que las auténticas interpretaciones siempre plurales no puedan confundirse con meras opiniones y aunque nunca definitivas tampoco cabe considerarlas como provisionales” (Llano, 2015, p. 137).

A lo largo de la obra, se hacen distintas referencias a la Universidad del Medievo afirmando que, contra lo que algunos aseguran es la visión clásica de la Universidad, esta siempre ha estado vinculada a las actividades humanas y ahora la sociedad “mundana” que coloniza las instituciones universitarias es mucho menos mundana gracias a la sacralización originada por la Universidad. Esta gran riqueza que la Universidad aporta hoy a la sociedad puede pasar desapercibida y esta obra es, sin lugar a duda, una forma de reivindicarla.

María José Ibáñez Ayuso
Universidad Complutense de Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2007). University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*, 36(4), 287-311. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9035-z>
- Llano, A. (2015). *Teoría del conocimiento*. BAC.

Esteban Bara, F. (2021). *Chistes de Eugenio para repensar la universidad*. Caligrama, 237 pp.

Según el poeta Karmelo Iribarren la vida se puede concebir más o menos así: “se han llevado la música a otra calle pero sigues escuchándola. Y eso es casi lo peor”. Si se asume que la universidad, entre muchas otras cosas, puede erigirse en un conjunto de respuestas en consonancia con el contexto cultural e histórico de una sociedad, la lectura de este libro nos hace preguntarnos en qué calles se ha ido ubicando la universidad en los últimos tiempos.

A dicha institución le corresponde el mantenimiento y la expansión del patrimonio cultural, y la difusión de una serie de saberes, transmitidos mediante una acción educativa que permita a quien acuda a ella adquirirlos; también debe hacer posible que los amplíe y los aplique. Precisamente por ello, Ortega la entendía como una realidad al servicio de la persona y de la sociedad, es decir, tal y como afirma el libro, “el encuentro universitario no es meramente técnico o con intenciones profesionales, sino de mejora y transformación personal, de conquista de virtudes, de cultivo de una carácter típicamente universitario” (p. 42).

Con una escritura precisa, dúctil y mineral, que nunca se aleja del mundo inmediato al que se refiere, y tomando como punto de partida de cada capítulo un chiste del genial humorista Eugenio, que sirve para mediar la esencia antropológico-social de la universidad, las páginas del libro evidencian que la formación universitaria se ha ido impregnando de una explícita ausencia de los

objetivos fundamentados en su idiosincrasia más primitiva.

Detrás de la anécdota de cada chiste de Eugenio se esconde una segunda realidad, trascendente, más elevada, que sirve a Francisco Esteban para recordar el incondicionado mantenimiento del sentido del que la universidad gozó antaño; también para explicar hacia dónde han derivado muchos de los componentes que la conforman y algunas de las actitudes tanto de quien acude a ella como alumnado como de quien ejerce profesorado, puesto que “todo el profesorado universitario en general debería asumir que el pensamiento crítico no se forma solo con lo que ellos explican en sus clases” (p. 163).

De esta manera, a partir de multitud de anécdotas (subsumidas en una serie de actuaciones narradas como inercias en remisión, que hacen inevitable la sonrisa de quien tiene el libro en las manos), se logra fundir la preocupación por los derroteros hacia los que se desliza la institución (como cuando se asevera que “tan solo hace falta una clase mal impartida, una tutoría mal preparada o hasta un diálogo e pasillo entre profesor y alumno mal gestionado para arrancar un pedacito del alma de la formación universitaria” –p. 170) con la voluntad de aspirar a que la formación universitaria se constituya como una reconsideración amplificadora de sus fundamentos originarios.

A la estela de todo ello, tal y como avanzamos en la lectura nos preguntamos: ¿en qué medida esta serie de cuestionamientos referidos a la formación universitaria no está abriendo un abismo complejo de salvar entre el

funcionamiento cotidiano de la universidad y sus (supuestos) objetivos? No obstante, antes que un análisis de las disfunciones más apremiantes de la universidad actual, el libro nos hace reflexionar sobre cuál es su situación como institución, como concepto, y se adentra en los parámetros que permiten que esta se circunscriba a la realidad; y no se evita ninguno de las cuestiones que colman los foros de debate y las revistas científicas, como cuando se afirma que “la innovación docente está muy bien, siempre que se considere como un medio y no un fin de la universidad” (p. 135).

A partir de consideraciones personales, anécdotas variadas y referencia a citas de autores de todos los tiempos, que logran precisar la laxitud del mundo anómico que se nos presenta, en la escritura de Francisco Esteban la *vida* de todo lo expuesto es más singular que la gesta de una epopeya; escribe y despliega lo que las personas somos, podemos ser (o, incluso, deberíamos ser).

De esta manera, el hecho de referirse a una cuestión académica no es óbice

para que las páginas sean un fluir de acontecimientos, de sucesos ocurrentes y de mensajes que constituyen la existencia de una comunidad humana que da forma y especificidad a la dinámica potencialidad de lo que es (y de lo que debería ser) la formación universitaria. Y se lleva a cabo desde la descripción de actitudes y actuaciones del profesorado y del alumnado (que acude diariamente a las aulas de la llamada educación superior) que el autor del libro conforma como sustrato de aquella conciencia que, al descomponer la historicidad del mundo, aspira a autoconocerse y a plantear un saber abierto que no es sino la apertura misma del conocer. A raíz de todo ello, tal y como sucede en todo buen libro, el espacio sustentante de lo que se explica capítulo a capítulo nos sugiere el estado de lo presentado como un componente de escucha auténtica y de encuentro con todas las aristas que hacen posible la actualización del espacio de mediación en el que estamos abocados a habitar.

Marc Pallarès Piquer

Universidad Jaume I de Castelló

Gargallo López, B., y Pérez Pérez, C. (Coords.). (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades, 452 pp.

Ya han transcurrido más de veinte años desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior. Propuesta a la que se han sumado la mayoría de los países de nuestra región en la que se estableció una arquitectura administrativa común que permitió la movilidad de estudiantes y profesionales. A partir de la Declaración de Bolonia (1999) hemos sido testigos de cómo se ha evaluado el progreso de este proyecto, tomado decisiones para reforzar aquellos elementos más débiles y acordado nuevas propuestas para avanzar y consolidar este Espacio común con un claro carácter transnacional. Ahora bien, este avance se reconoce en los acuerdos y alianzas entre instituciones que diseñan la necesaria arquitectura administrativa común, no así en las estrategias de enseñanza aprendizaje que facilita la formación en las titulaciones que se imparten. Como docentes universitarios nos hemos visto imbuidos de nuevas formas de diseñar nuestras asignaturas y titulaciones, que han generado un nuevo lenguaje académico: evaluación continua, ECTS, competencias, específicas y transversales, trabajo autónomo del alumno, guías docentes, etc. y nuevas formas de plasmar nuestras actuaciones docentes. En este sentido hemos sabido adaptarnos a las nuevas exigencias arquitectónicas de este espacio común, pero este diseño, ¿ha modificado nuestra forma de

enseñar? Y más importante, ¿sabemos formar en las competencias transversales que requiere todo profesional, y ciudadano, en la sociedad actual? Siendo conscientes de que “(...) las competencias no se entienden como capacidades en sí mismas, sino como aprendizajes individuales, variables, que requieren de recursos individuales y de contexto (...) para su adquisición y actuación” (p. 23). Y, continuando con esta idea, ¿sabemos enseñar a ‘aprender a aprender’, competencia clave para todo profesional que debe saber enfrentarse a contextos sumamente volátiles? No hay duda de que

las instituciones educativas deben asumir el reto de ajustarse a las demandas y preparar a las personas para continuar aprendiendo durante toda la vida en un mundo cambiante, complejo e inestable. Su cometido debe ir mucho más allá de la preparación de profesionales competentes para ejercer sus funciones (p. 21).

Y en este punto enlazamos con la contribución de este libro.

No voy a seguir el orden de los capítulos en los que se expone el contenido de esta obra, ya que considero relevante destacar, como punto de partida, una idea que subyace en toda esta investigación: las dificultades para incorporar las competencias transversales en el diseño pedagógico de cada asignatura de las titulaciones universitarias. Sin duda, el papel lo aguanta todo, ya que efectivamente están presentes en las Memorias del Título elaborado, pero ¿forman parte del diseño de enseñanza de las asignaturas que impartimos, de

las metodologías que utilizamos, de los procesos de evaluación que llevamos a cabo?

Muchas de las cuestiones que se exponen en este libro son válidas para todas las competencias transversales, pero se centra únicamente en una: la competencia Aprender a Aprender (AaA), objeto de esta investigación y, por ende, de este libro. Lo primero que llama la atención son tres dificultades que impiden la incorporación real de esta competencia en nuestros diseños de aula: la complejidad de establecer un marco teórico aceptado en el que se recoja de forma clara todos sus componentes, dimensiones, subdimensiones, etc. Incluso al interpretarla en muchos casos como una metacompetencia conlleva una aplicación aún más complicada. La falta de formación del profesorado impide una implementación real de diseños por competencias, por lo que continuamos arrastrando formas de actuar que imposibilitan el trabajo coordinado entre las diferentes asignaturas de una misma titulación. Además de la ausencia de transversalidad de estas competencias, que requieren un trabajo continuo y coordinado a lo largo de toda la formación universitaria de nuestros estudiantes, al limitarse cada docente a la enseñanza que facilita en el aula. Cuando

(...) el desarrollo y aplicación de este tipo de diseños no es fácil, ya que supone clarificar muy bien el qué y cómo enseñar y el qué y cómo evaluar y estar dispuesto a ceder un poco de

la autonomía de gestión de la propia materia (p. 125).

Efectivamente, no es fácil, pero no imposible. Y aquí radica el valor, pertinencia y oportunidad de esta investigación.

Valor, ya que es fruto de un proyecto de investigación competitivo iniciado hace más de cuatro años, por el *Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*¹, de la Universidad de Valencia, en el que enlaza con claridad y rigor los necesarios fundamentos teóricos que avalan la definición y contenido de la competencia AaA, junto con la práctica avalada por la experiencia desarrollada en asignaturas específicas en diferentes titulaciones y universidades. Teoría – práctica, práctica – teoría han sido un continuum en la realización de esta investigación y el reconocimiento de que lo que recogen en esta obra está probado y funciona, tal como afirman sus coordinadores. Los capítulos centrados en los métodos de enseñanza sugeridos para desarrollar esta competencia AaA, en las buenas prácticas en determinadas asignaturas o el instrumento para su evaluación (CECAPEU), son claros ejemplos de la utilidad práctica de este contenido.

Pertinencia, ya que como docentes debemos “despegarnos” de los contenidos que consideramos *imprescindibles y los más relevantes de la titulación*, para “(...) avanzar en planteamientos que hagan comprender el carácter sistémico,

1. Puede consultarse la información y actividad de este Grupo de Investigación en <https://gipu.blogs.uv.es/>

integrado, complejo y poliédrico que encierra este constructo” (p. 25). Sin duda debemos aportar los contenidos clave de nuestra materia, pero más relevante es enseñarles a AaA, que permita

(...) a los estudiantes desempeñarse de forma más eficaz en un mundo laboral dinámico, adaptarse de forma flexible a los cambios constantes y a las nuevas demandas sociales y, en definitiva, constituirse en un agente activo en la construcción del conocimiento (p. 21).

Oportunidad, al “(...) señalar la contribución específica de las competencias transversales a la formación integral del alumnado universitario y el sentido de lo educativo como cuestión universitaria” (p. 30). Aportan, tal como indican los autores, esa “marca de la casa”, las señas de identidad que diferencian unas universidades de otras, que avalan el nivel formativo, en sentido amplio, de sus egresados. En suma, apuestan por su formación. En este momento en el que se está trabajando en los sistemas de garantía de calidad como garantes de la formación que oferta nuestras instituciones, recuperar y profundizar en las competencias transversales es una de las cuestiones absolutamente necesarias si queremos ser coherentes y favorecer una formación de calidad.

Retomando el contenido del libro, el objetivo de esta investigación fue diseñar un modelo de la competencia “AaA”, fundamentado en un constructo teórico sólido, que ayudara, en un segundo paso, a implementarlo y validarlo incorporándola “(...) en los contenidos curriculares, concretando métodos de enseñanza y procedimiento de evaluación” (p. 99).

Cuestión avalada tanto por el modelo MAPA-CEMAS en el que integra las dimensiones que lo configura, como el proceso de implementación que deriva en la propuesta de buenas prácticas. Ambos pasos son necesarios para diseñar procesos válidos y fiables para nuestras titulaciones universitarias.

En este modelo integran las dimensiones clásicas de esta competencia -cognitiva, metacognitiva y afectivo-motivacional-, a las que incorporan dos dimensiones que completan significativamente esta propuesta, la social/relacional y la ética. No se limitan a enunciar todas ellas, sino que describen el contenido de cada una de forma integradora, junto con las subdimensiones que las componen (pp. 101-108). Elaboración que concluye en definirla como “(...) la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades” (p. 100). Continúan este párrafo describiendo las opciones que posibilita esta competencia, que, en suma, incide en el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje, ya sea autorregulación del propio desempeño o capacidad de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas (p. 101).

En definitiva, una propuesta que nos compromete a formar en competencias si queremos lograr egresados capaces de afrontar un futuro -su futuro- marcado por la incertidumbre en cuanto a contenidos y destrezas que van a requerir en cada contexto, en cada situación. No se trata de cumplir con el diseño propuesto por instancias europeas, sino de estar

convencidos que estamos formando a los futuros profesionales y ciudadanos. Tal como indican sus autores,

Nos jugamos mucho. Sin una respuesta plausible de cómo enseñar y evaluar las competencias deberíamos abandonar el proyecto para no seguir instalados en un absurdo, hueco e hipócrita sistema que habla de una cosa y hace otra o no puede controlar si lo que hace consigue lo que dice (p. 145)

Libro que aporta el contenido e instrumentos clave para formarnos como docentes universitarios comprometidos con una enseñanza de calidad acorde con la sociedad del conocimiento en la que estamos insertos y a la que debemos dar respuesta.

Marta Ruiz-Corbella
*Universidad Nacional de Educación
a Distancia (UNED)*

Santos, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, Í. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro, 193 pp.

Los profesores Miguel A. Santos, Mar Lorenzo e Igor Mella nos presentan un libro que analiza de forma rigurosa la metodología innovadora del Aprendizaje-Servicio (ApS) de tal forma que pueda servir como guía para implementarla en el espacio universitario. Esta metodología permite, como ya apunta el título, formar a personas competentes integrando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que mejoren las competencias sociales y laborales de los estudiantes universitarios. Con el propósito de analizar esta metodología, los autores dividen el libro en cuatro capítulos, elaborando un estudio detallado desde el marco universitario europeo actual hasta la aplicación del ApS en la Universidad de Santiago de Compostela.

El primer capítulo, *el aprendizaje en la universidad del S.XXI*, aborda el papel de la educación superior en el marco europeo, destacable por ser un eje fundamental para la construcción de la Unión Europea. En este sentido, los autores señalan que la educación superior se enfrenta a nuevos retos propios de la sociedad del conocimiento, donde ya no es suficiente la producción y gestión del saber, sino que se debe transferir a la ciudadanía. En consecuencia, la institución universitaria tiene tres misiones, por un lado, las tradicionales, docencia e investigación, y por otro, la comunidad, como nueva misión ante la sociedad del conocimiento. Por este motivo,

los procesos de innovación educativa integran la dimensión comunitaria o tercera misión, tratando de dar respuesta a los retos actuales. Además, los autores defienden el papel protagonista de los estudiantes, en los nuevos modelos de innovación, donde el profesor ya no solo transmite contenidos, sino que propone situaciones de aprendizaje para guiar la reflexión y la resolución de problemas. De este modo, la innovación educativa y el ApS deben ser el resultado de una respuesta estructurada, acompañada de cambios metodológicos y evaluaciones adaptadas. Por último, en el capítulo se analiza la adecuación de las competencias universitarias para la integración de la innovación, ya que, comparten una misma finalidad, formar egresados predispuestos al aprendizaje extensible y permanente a lo largo de la vida. Por tanto, la universidad del S.XXI está llamada a realizar cambios donde el protagonismo se centre en los estudiantes y la comunidad, donde se emplee una formación integral del alumnado mediante las competencias y la innovación educativa, y donde los docentes sean agentes de transmisión, motivación y organización del aprendizaje.

El segundo capítulo, *el aprendizaje-servicio o la potencia práctica de las metodologías activas*, aborda el marco teórico del ApS. Inicialmente se analiza el concepto, pues este se ha confundido con otros enfoques como la educación cooperativa o el voluntariado. En este sentido, es importante distinguir conceptualmente esta metodología por la relación que establece entre el currículo y el servicio, por su evaluación formal y por

su enfoque pedagógico. Los aprendizajes que se obtienen se vinculan, además, con las competencias cívico-sociales y profesionales, ya que, mediante el servicio, integra conocimientos que se encuentran en la comunidad. Esta misma perspectiva también es compartida por autores clásicos, como son Dewey y Kolb. Del primero se señala la relación que existe entre el conocimiento y la sociedad, donde el pensamiento reflexivo resulta esencial para cualquier iniciativa educativa que busque la vinculación entre ambas áreas. Kolb, por su parte, aporta el aprendizaje experiencial, donde se encuadra el ApS. Estos tres enfoques metodológicos ponen en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje al estudiante, pero, además, el ApS integra en su desarrollo la responsabilidad social universitaria. Esta dimensión, resultado de la demanda social, consiste en vincular el aprendizaje académico con la realidad social, mediante el fomento de una ciudadanía activa y comprometida con el desarrollo social. Por tanto, a partir de la revisión teórica y conceptual del ApS y sus fundamentos, se observa que, si bien se basa en metodologías clásicas, se adapta a demandas actuales del sistema universitario, como es que las actividades académicas tengan un fuerte compromiso social.

El tercer capítulo, *la puesta en práctica del ApS en la Universidad*, aborda la aplicación práctica del ApS en la educación superior. Inicialmente, se analizan las distintas fases por las que pasa esta metodología, señalando que es muy habitual que se presenten dificultades, pues el planteamiento es novedoso y

confronta con metodologías tradicionales instauradas en la universidad, como los modelos de evaluación o la instrucción. En este sentido, los autores apuntan a dos factores claves para afrontar las adversidades. Por un lado, fomentar la reflexión sobre la experiencia de los estudiantes, pues resulta fundamental para la construcción de aprendizajes. Con este propósito destaca, especialmente, el uso del portfolio, porque permite la conexión de vínculos teórico-prácticos y la argumentación crítica. Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes y del proyecto resultan esenciales para reconocer los aspectos que funcionan y aquellos que pueden ser mejorables. De este modo, la evaluación continuada, que permite la obtención de resultados, es especialmente importante en el contexto español, ya que, se deben recoger evidencias rigurosas del potencial de esta metodología. Consecuentemente, los autores aportan indicadores útiles para la evaluación del ApS, donde destaca la participación de los agentes implicados, el reflejo de los aprendizajes o visibilizar aquellos aspectos de mejora y buenas prácticas. Por último, el capítulo concluye con las competencias que se adquieren con esta metodología, destacando tres. En primer lugar, la competencia cívico-social, que es fruto de la proyección comunitaria que tiene esta metodología, y queda recogida en investigaciones que reflejan una mejora de esta competencia tras la participación en un proyecto de ApS. En segundo lugar, la competencia académica, propia del sistema universitario y que actualmente se encuentra en una situación

desfavorable en el contexto español. Se evidencia que esta metodología es adecuada para gestionar un aprendizaje acorde con el futuro de la universidad, donde ya no es tan importante la memoria o las calificaciones, sino que destaca la puesta en práctica del conocimiento adquirido. En tercer y último lugar, la competencia profesional, que es el resultado de la suma entre el aprendizaje y el servicio, y permite adquirir conocimientos actualizados para que el alumnado pueda enfrentarse a situaciones complejas de la realidad profesional. Además, se aportan resultados de la mejora en la inserción sociolaboral y la estabilización y promoción en el empleo tras participar en proyectos de ApS.

Por último, el cuarto capítulo, *el aprendizaje-servicio ante el desafío de la institucionalización*, recoge la experiencia de aplicación de la metodología en la Universidad de Santiago de Compostela. Inicialmente se aborda el proceso de institucionalización que fue fundamental en esta iniciativa, pues supuso articular una estructura sostenible que animase al profesorado en la implementación del ApS. En concreto, en la universidad compostelana, se llevó a cabo en tres fases. La primera consistió en la formación del profesorado, para que conociera la metodología y familiarizase a los estudiantes con el empleo de esta. Se obtuvieron importantes resultados como cursos de verano, seminarios, libros, publicaciones en revistas, obtención de proyectos de investigación y el desarrollo de 3 tesis doctorales. La segunda fase

supuso la implementación de proyectos de innovación educativa para consolidar el ApS en la rutina académica, mediante la orientación y tutorización de los profesores. La tercera fase se centró en el reconocimiento y difusión de iniciativas para visibilizar la innovación. Todas estas etapas fueron evaluadas para poder identificar la calidad del proceso de institucionalización, ya que, como señalan los autores, no es suficiente tener buenas intenciones, sino que debe acompañarse de un respaldo empírico, donde los sistemas de evaluación resultan imprescindibles. Estas evaluaciones mostraron que el ApS tiene un gran potencial para mejorar la adquisición de competencias y la docencia universitaria. En este punto, resulta fundamental el apoyo institucional, que parte de la formación del profesorado y avanza en la dotación de recursos para la implementación de la metodología. Se concluye que esta metodología responde a las necesidades actuales de la universidad, de una forma sostenible, que optimiza la formación de los estudiantes.

Observamos que el libro presenta una base sólida de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para implementar el aprendizaje-servicio en la universidad. Es importante destacar que, los profesores de la universidad compostelana han realizado un análisis riguroso y de calidad sobre esta metodología, hecho que les diferencia notablemente dentro de las tendencias en la innovación educativa. Se visibiliza con claridad la intención de aportar evidencias sobre

las ventajas de la metodología y la visión crítica del sistema universitario. A partir de este enfoque se pueden implementar mejoras en los sistemas educativos, y los autores han realizado un importante trabajo para alcanzar este propósito. Por

tanto, es un libro fundamental para todos aquellos que quieran aplicar el ApS en el sistema universitario.

Rocío Nicolás López
Universidad Complutense de Madrid

Escámez-Sánchez, J. y Peris-Cancio, J.-A. (2021). *La Universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant Humanidades, 272 pp.

¿Puede la Universidad mantenerse al margen de la preocupación y las acciones en torno a la sostenibilidad en nuestro tiempo? En absoluto. Al menos, si presuponemos que la Universidad tiene una responsabilidad académica -intelectual- y social con los problemas que a todos nos incumben. Y esto es así precisamente porque la cuestión de la sostenibilidad social no sólo afecta a un nosotros social más o menos delimitado, sino que por su globalidad tiene un alcance *universal*, afín a la misión última de la *Universidad*. Los coordinadores de esta obra, tan oportuna y bien traída, que son autores y coautores al mismo tiempo de todos los capítulos, articulan un discurso que de modo incontestable habla a favor del compromiso que la Universidad ha de asumir en este sentido. ¿En qué sentido? Básicamente en el de una apuesta por la sostenibilidad que ocurre o habría de ocurrir en tres escenarios: (1) el de la conservación medioambiental, como es habitual entender y en alusión a los recursos del planeta para la vida en un sentido biológico, (2) el de la sostenibilidad económica, dirigida al florecimiento de personas y pueblos, y (3) un escenario normalmente obviado pero tan esencial como los dos anteriores, es decir, el de la *sostenibilidad social*, tema clave del libro. Como en el prólogo establecen los autores, nos situamos aquí en el espacio de la lucha contra las desigualdades sociales “que generan violencia, guerras y muerte entre los países, entre los Estados

y entre los ciudadanos de un mismo Estado” (p. 11).

Hay que reconocer a los autores la honestidad al presentar ya desde el principio la perspectiva desde la cual analizan los problemas y ofrecen propuestas edificantes: la perspectiva de una racionalidad deliberativa y profundamente práctica, atenta a las diferentes voces y en diálogo fructífero con investigaciones y enfoques que abordan estos problemas. La racionalidad práctica y deliberativa conduce a romper los esquemas antropológicos que tanto abundan por estos pagos. Es decir, a romper con una imagen mercantilizada del ser humano, considerado incluso como mero objeto (de consumo) o simple cifra en el balance de cuentas de los mercados. Incluso ahora, como mero dato cuyo aprovechamiento digital es cada vez más rentable en ese *capitalismo de la vigilancia* descrito por Zuboff.

La formación universitaria, sea de la especialidad que sea, nunca puede olvidar esos referentes humanos y antropológicos que ofrecen un horizonte crítico y normativo a la acción profesional de los futuros egresados universitarios. La formación universitaria ha de ser una formación científica, técnica e instrumental, por supuesto, pero por definición y en su entraña es también formación en un ethos o carácter sostenible, cívico e intercultural: su centro último de interés radica en el ser humano y su igual dignidad. Y hablar de la igual dignidad, en el primer tercio del siglo XXI, no es sólo una abstracción filosófica o puramente teórica, sino una representación ética necesaria para el acercamiento adecuado al otro, para

que éste se nos desvele en su particularidad respetable y al mismo tiempo en esa condición que nos coaliga o entrelaza. Así, el libro pretende contribuir -y entiendo que lo consigue con creces- a la formación universitaria cimentada en el compromiso con la democracia, con los derechos fundamentales de las personas, con la comunidad cercana pero también con la comunidad humana en general, sin duda uno de los más hondos significados de la *Universitas* tal y como se fraguó desde el Renacimiento europeo. Esta es la clave: cómo conseguir que el respeto a las diferencias, en un marco de pluralidad de formas de vida, se engarce en una idea del bien común y dé lugar a una cultura ético política común -usando la terminología habermasiana-, es decir, a un proyecto compartido de responsabilidad y participación a nivel tanto social como global.

La primera tarea es hacer un buen diagnóstico de nuestras sociedades, calificadas en el libro como “del conocimiento” o en aras de conseguirlo, economicistas o mercantilizadas, digitales e hipercomunicadas, mestizas y complejas, crecientemente desiguales (en alusión al dictamen de Piketty), apáticas en cuanto a la participación en lo público, y necesariamente abocadas a la búsqueda de un bienestar sostenible, justo y cuidadoso. Pero una vez realizado el diagnóstico afinado de nuestro tiempo, se trata de ofrecer criterios y propuestas para una transformación viable del mismo, especialmente pensando en presentes y futuras generaciones. Esta es la responsabilidad ética y social del mundo universitario.

El proyecto de Universidad para la sostenibilidad social se desgrana en diferentes aspectos o elementos, que constituyen los diferentes capítulos del libro: *Primero*, una actualización de la misión de la Universidad planteada por Ortega y Gasset hace más de nueve décadas. *Segundo*, una revisión de esta misión en los términos de la sostenibilidad social y más allá del puro academicismo, desde el compromiso claro con una nueva definición de bien común. *Tercero*, la propuesta de una transformación que requiere un combate frontal contra las desigualdades injustificables hoy, especialmente las enormes desigualdades socioeconómicas, lo cual pasa por revitalizar los valores y actitudes propias de un desarrollo humano, empezando por la formación en una ciudadanía crítica. *Cuarto*, renovar el lenguaje y el relato de los derechos humanos, un relato que ha de descansar en una concepción de la persona como centro ético neurálgico, desde el cual articular la contribución de la Universidad al bien común. *Quinto*, una reflexión del todo oportuna hoy sobre la democracia, su sentido y la implicación que en la vida democrática ha de tener la formación universitaria, conectando aquí con la propuesta formativa para una ciudadanía real, vigorosa, participativa, dialogante y crítica, en pugna con un sentido formalista y vacío de ciudadanía, y de paso con una visión maniquea, simplista, partidizada y fragmentada de la vida pública. *Sexto*, abordar la cuestión de la pobreza y del papel de la universidad frente a ella, lo cual invita a introducir el enfoque de las capacidades y la perspectiva del

desarrollo humano de Naciones Unidas en la educación superior. *Séptimo*, resolver otro tema sangrante en nuestros días, el de las migraciones -especialmente la inmigración a los países ricos- para articular desde ahí una formación en competencias interculturales, para lo cual la Universidad ha de seguir profundizando en las investigaciones que desmontan mitos y prejuicios (inmigración unida a la delincuencia, inmigración unida al desempleo de los nativos, etc.), o en programas a favor de la libertad cultural y de una ética cívica universalizable, en sintonía con el lenguaje de los derechos humanos. *Octavo*, plantar cara al problema de las desigualdades o iniquidades por razón de género desde la investigación, la formación y la organización o gestión universitaria, en el marco de un desarrollo humano sostenible y justo. *Noveno*, y ante los estragos causados por la pandemia del Covid-19, la necesidad de impulsar una educación cosmopolita en todos los niveles, desde luego también el universitario, partiendo

de una idea más cada vez más evidente: la de que el mundo está en cada uno de nosotros día y noche, y desde ahí, que la pertenencia a una comunidad particular nunca puede excluir la pertenencia a la comunidad humana. *Décimo*, a modo de colofón e incluso broche de oro, un estudio empírico y hermenéutico que toma el pulso ético al estudiantado de un Grado universitario (Administración y Dirección de Empresas) de dos universidades valencianas, detectando carencias relevantes en el nivel de compromiso de tal estudiantado en relación con acciones para la sostenibilidad social. Un modo de justificar la urgencia de dar un golpe de timón por parte del mundo universitario siguiendo el rumbo trazado en esta obra, tan amplia de miras como rigurosa y honesta. Un libro indispensable para quien quiera repensar el sentido y el papel de la Universidad en un mundo tan convulso e intrincado como el nuestro.

Vicent Gozálviz
Universitat de València

Vega González, M.^a (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: Una propuesta de formación experiencial*. Morata, 292 pp.

¿Cómo llegar a ser un profesor universitario comprometido con la tarea docente y con el aprendizaje de los estudiantes? Esta es la máxima en la que María Vega centra su libro. *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: una propuesta de formación experiencial* es un escrito que desde su introducción nos inmerge de lleno en la lectura, y lo hace por ser una reflexión en primera persona que parte de la propia experiencia de la autora. Y es que no hay nada mejor que la vivencia personal para transmitir en profundidad lo que se quiere contar, para motivar el cambio en quienes sienten la necesidad de dar lo mejor de sí en su práctica como docentes.

Dividido en cuatro partes, nos situamos en el punto de partida: querer ser la mejor versión del docente que se tiene dentro. El primer paso se centra en generar una imagen del “posible” profesor que se quiere ser, “posible” entendido como una afirmación, no como una posibilidad.

Los dos primeros capítulos invitan a reflexionar sobre las propias creencias que subyacen en el profesor cuando se enfrenta a la tarea de enseñar. La autora expone la necesidad de reformular la función docente, valorando que lo importante en el aula es decidir conjuntamente qué y cómo se va a trabajar, profundizar y aprender. Estos capítulos suponen una oportunidad que permite valorar la propuesta de convertirse en

docentes aprendices, considerando al educando como un maestro del que se aprende y que ayuda a mejorar la práctica en el aula.

¿Por qué queremos ser profesores y por qué consideramos necesario implicarnos en nuestra formación docente? ¿Qué motiva al profesorado universitario? La autora anima a los profesores universitarios a plantearse seriamente estas cuestiones, con el fin de que consigan ser conscientes de que la motivación hacia la docencia repercute en los estudiantes. De hecho, el docente es uno de los principales responsables de la motivación y de la permanencia del alumnado en la universidad.

Si el objetivo de la primera parte es motivar la reflexión sobre el tipo de profesores que se quiere ser, la segunda parte brinda una clave esencial para mejorar la práctica docente. Esta clave propone entender la labor en las aulas como una evaluación continua que sea el eje y constituya la base del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los docentes universitarios han de evaluar todo lo que hacen, evaluar por qué lo hacen, y evaluar cómo lo hacen.

El cuarto capítulo quizá sea el más atractivo, tanto por su denominación como por su contenido. Con este epígrafe, titulado “¿Cómo ayudo a aprender y cómo me gustaría hacerlo?”, la autora invita a los docentes a reflexionar sobre la propia práctica, la autoevaluación y la reflexión sobre dónde estamos, dónde queremos estar, y qué hacer para ello.

¿Qué profesor/a somos? ¿Incluimos a todos los estudiantes o seleccionamos

aquellos en los que nos vamos a centrar? ¿Valoramos el aprendizaje como una adquisición de respuestas, o buscamos un aprendizaje significativo para la transferencia? ¿Cómo queremos que aprendan nuestros estudiantes? Con estas y otras preguntas la lectura nos introduce en nueva sección, que parte de un enunciado básico pero muy potente: el cambio empieza en uno mismo. Si queremos cambiar lo que no nos gusta, tenemos que empezar por nosotros mismos.

Pero si ya hemos aceptado que queremos cambiar, ¿por dónde podemos o tenemos que empezar? En los dos capítulos del tercer bloque se ahonda en las comunidades docentes de aprendizaje (CDAs). Una comunidad de aprendizaje, además de ser un espacio compartido y consensuado por todas las personas que la integran, y donde todos son aprendices, es un viaje, un trayecto, un proceso, en el que no se está solo, sino que el punto de apoyo son el resto de los miembros de la CDA.

A lo largo de la lectura, se va comprendiendo que el perfil de profesor de universidad actual ha cambiado. De un docente universitario se espera alguien capaz de dialogar, de comunicarse asertivamente con los demás y de trabajar con personas de diferente formación y puntos de vista, y la CDA tiene un papel fundamental en este propósito.

Con la firme intención de animar a generar CDAs en nuestras aulas, la autora ofrece un ejemplo real de cómo llevar la CDA al aula universitaria, proporcionando pautas, consejos y anotaciones para demostrar que, aun siendo una tarea difícil, no es imposible. Por ello, como

ayuda final, nos propone los principios que facilitan el aprendizaje centrado en la persona, los 4CRAS: aprendizaje constructivista, recíproco, autorregulado y situado. Teniendo en cuenta estos cuatro fundamentos, la CDA será un éxito.

Para poner el broche a la lectura, en la cuarta parte del libro la autora regala una nueva experiencia real que, sin duda, puede servir y ayudar en la práctica docente. Partiendo de la base de que del conflicto se aprende, y que puede llegar a ser una excelente oportunidad de enseñanza, se describe un caso concreto en el que un conflicto se torna en una posibilidad de enriquecimiento para todos los integrantes de la CDA. La CDA implica un compromiso en el aula, un contrato entre el docente y los estudiantes, por lo que todos los acontecimientos que se viven dentro de ella no pasan por alto, sino que, por el contrario, se convierten en ocasiones de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la autora propone un escrito completo, fundamentado, que busca la acción, tratando de reducir la brecha entre la teoría y la práctica en la formación, mediante la posibilidad de incardinar las principales teorías del aprendizaje en una práctica docente íntegra y comprometida. Siguiendo y respetando las propuestas de Bruner, nos ofrece una posibilidad de adoptar su teoría: respetar la secuencia del aprendizaje (4CRAS) a través de la acción (CDA), previa a la representación (partiendo de las principales teorías del aprendizaje).

Este libro supone una oportunidad, tanto para los docentes experimentados

como para aquellas personas que comienzan sus andadas en el mundo de la docencia universitaria. Para los primeros, se trata de una ocasión de reaprender. Somos seres que aprendemos constantemente, a lo largo de toda la vida, y nunca es tarde para salir de nuestra zona de confort. Para los segundos, se convierte en una herramienta más entre todas las que se pueden ir descubriendo, para encontrar aquella práctica que encaja con nuestra forma de entender la docencia. Para ambos perfiles, puede ser el instrumento que motive en la labor universitaria.

En este sentido, no podemos obviar la situación actual que estamos viviendo, donde una pandemia ha cambiado la forma de experimentar y de hacer la educación en todos los contextos. El aula universitaria también se ha visto afectada, y, en ocasiones, nos encontramos ante clases donde peligra el sentimiento de pertenencia al grupo, ya que

el conjunto de estudiantes no se conoce más allá de las pantallas. En estas circunstancias, el regalo que hace María Vega con su libro es aún mayor. Se plantea una enorme oportunidad de actuación docente, animándonos a incluir la CDA en nuestras aulas, donde, ahora más que nunca, cobra sentido la unidad grupal.

En definitiva, *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: una propuesta de formación experiencial* es un texto que busca despertar la curiosidad, agitar la conciencia de las y los docentes que buscan un cambio, que están implicados en su labor y que quieren sacar el máximo partido a su trabajo. Se convierte en un libro que todo profesor universitario comprometido con su tarea docente, y con el aprendizaje de sus estudiantes, debería, al menos, conocer.

María Álvarez-Couto

Universidad Complutense de Madrid

Biesta, G. (2022). *World-Centred Education. A view for the present*. Routledge, 113 pp.

La política, la investigación, editoriales de educación y empresas, organizaciones supranacionales, medios de comunicación, prácticamente desde todos los ámbitos sociales contamos con firmes opiniones sobre las metas de la educación y aquello que debería lograr. Asistimos a un desajuste en el que, por un lado, hay una tendencia a estrechar el curriculum vinculándolo con la productividad económica y con altos rendimientos en las tablas clasificatorias. Por otro lado, hay un intento de ensanchar los programas educativos en términos de, por ejemplo, bienestar personal, justicia social y medioambiental, democracia y paz.

Sin menospreciar la importancia de luchar por programas educativos amplios y democráticos, Gret Biesta nos señala la problemática de reducir la educación a la aplicación de los programas que debe cumplir: el riesgo de que la educación en sí misma se comprenda por completo en términos instrumentales y, por tanto, la labor del profesorado a la mera técnica necesaria para aplicar dichos programas. A lo largo de los siete capítulos del libro, el autor profundiza en las razones por las que la perspectiva existencialista debería ser hoy la principal preocupación educativa, el epicentro de la acción pedagógica para cualquier sociedad que desee gozar de buena salud democrática.

Articula su argumento en torno a dos ideas clave: por un lado, la cuestión educativa como cuestión existencial, cuyo principal reto es la respuesta a

la pregunta *cómo existir en el mundo como seres humanos*. Por otro lado, la enseñanza, el trabajo diario en el aula, entendido como el reto de trasladar al alumnado la cuestión existencial ya mencionada, *¿cómo vivir en el mundo?* Para ello, el sistema debe comprender el desarrollo de tres procesos fundamentales: *cualificación, subjetivación y socialización*. Biesta entiende la *cualificación* como el proceso mediante el cual los estudiantes acceden al conocimiento, al ‘equipaje’ necesario para vivir en el mundo como sujetos de su propia vida y como parte de la humanidad. Pero antes de la *cualificación*, nos dice el autor, debemos construir las condiciones para que se den dos fenómenos fundamentales que pudieran parecer dimensiones educativas opuestas, pero que están íntimamente relacionadas: la *subjetivación* y la *socialización*. La *subjetivación* es entendida por el autor como el proceso consciente de estar en el mundo como sujeto de la propia vida: libre para aplicar el imperativo kantiano que apela a utilizar las propias capacidades racionales. La *socialización*, por su parte, es la tarea educativa que permite proporcionar a las nuevas generaciones una orientación hacia las tradiciones, culturas y prácticas del pasado y del presente. Ambos procesos no solo son necesarios para la *cualificación*, sino que le preceden. Así, Biesta pone en valor el papel central del profesorado en la enseñanza. A través del ‘acto de enseñar’, el docente reorienta la atención del alumnado sobre el mundo. El proceso de individualización propio del paradigma personalista de la posmodernidad, ha

traído consigo incertidumbre y dependencia. La sociedad *impulsiva*, expone el autor, ha multiplicado como nunca sus opciones de consumo (entre las que la educación no es una excepción), manteniéndonos en un estado de perpetua minoría de edad. Ante la mercantilización progresiva de la vida cotidiana, Biesta defiende que la educación debe afrontar el reto de hacernos abandonar nuestra actitud pueril ante el mundo, abordar la espinosa tarea de producir un diálogo entre nuestros deseos egoístas y la realidad existente más allá de ellos, creando un espacio entre lo que *yo* deseo y lo que el mundo necesita de mí, una perspectiva donde la preocupación última de la educación es el modo en el que los seres humanos existimos en y con el mundo natural y social.

En el primer capítulo (*What Shall We Do with the Children?*), Biesta hace una crítica al cambio de tendencia o *learnification* en el uso del lenguaje en el contexto socioeducativo, gracias en parte a la influencia de la lectura política de los resultados de las evaluaciones internacionales sobre calidad educativa, en una era obsesionada por la producción de resultados de aprendizaje medibles. Señala que la palabra educación ha ido cayendo en desuso para ser sustituida por aprendizaje, término vinculado con un proceso individual, huérfano de las connotaciones relacionales contenidas en la palabra educación.

En el segundo capítulo (*What shall we do with the children?*) el autor plantea el debate educativo en torno a la relación entre escuela y sociedad. En este sentido, propone centrar el debate no en qué

puede hacer la escuela por la sociedad, sino en qué clase de sociedad necesita la escuela para recuperar su sentido como espacio emancipador capaz de proporcionar a las nuevas generaciones una oportunidad justa de desarrollar su propia subjetividad.

En el tercer capítulo (*The Parks-Eichmann Paradox and the Two Paradigms of Education*) el autor discurre sobre el paradigma existencialista de la educación como cuestión fundamental para el ser humano, su desarrollo y aprendizaje. En este sentido, Biesta sugiere que el paradigma existencialista debe primar sobre la idea de educación como proceso de *cultivación* del conocimiento, con el fin de asegurar el núcleo existencial de la educación. En este sentido, son los profesores y profesoras quienes tienen la importante tarea de crear espacios y tiempos para el desarrollo de la subjetivación¹.

En el capítulo cuarto, (*Subjetificación revisited*) el autor nos ofrece una mirada en profundidad sobre la idea de la *subjetivación* como proceso imprescindible para el desarrollo de la *cualificación* y la *socialización*:

la dimensión subjetiva es clave para el desarrollo de la socialización y la cualificación, para que al abordar cualquier tema los estudiantes puedan encontrar el mundo, encontrarse a sí mismos en

1. Una discusión detallada, excelentemente argumentada, sobre esta propuesta de Biesta puede encontrarse en un artículo publicado -en español e inglés- en esta misma revista: Oliverio, S. (2022). Subjetivación y existencialismo en la Teoría de la Educación contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 11-32. <https://doi.org/10.14201/teri.26668>

relación con el mundo, y que puedan explorar libremente el significado de existir en el mundo como sujetos libres de la objetivación (p. 54).

En el quinto capítulo (*Learning, Givenness, and the Gifts of Teaching*) el autor argumenta la imposibilidad de reducir la educación al proceso de aprendizaje, reivindicando la figura del profesor y el acto de la enseñanza como elementos centrales del proceso educativo. Biesta discurre sobre el impacto de la teoría constructivista en y el desplazamiento de la figura del profesor a categorías tales como 'guía, acompañante, facilitador, coach, amigo-enseñante, cualquier cosa menos profesores' (p. 69). Biesta hace hincapié en que en la teoría constructivista pareciera que los profesores no tienen un peso especial en el proceso educativo, dado que el protagonismo pertenece por completo al alumno/a (*learner*), que se hará cargo de su propio autoaprendizaje sin necesidad de ninguna guía externa.

Durante el sexto capítulo (*From Matters: On the Point(ing) of Education*) el autor continúa con la cuestión de la enseñanza a través de la interesante línea de pensamiento de la 'teoría operativa de la educación,' del investigador educativo alemán Klaus Prange, quien argumenta que aquello que es propio y distintivo de la educación, en relación con la integridad de la misma, no radica en programas educativos que otorgan una u otra dirección a la educación, sino que se encuentra en la *forma* particular de la práctica educativa. Prange sugiere que la única operación propiamente educativa es la de *zeigen*, término alemán

que contiene el significado de señalar y mostrar. En este sentido, Biesta –junto con Prange– recupera una de las más antiguas representaciones de la enseñanza en la cultura occidental, la alegoría de la caverna en la *República*, donde Platón enfatiza que

(..) el arte de enseñar no consiste en poner el poder de la vista en el ojo del alma, que ya lo tiene, sino en lograr que, en lugar de mirar en la dirección equivocada, esté en la dirección que debe estar (En Biesta, p. 77; traducción nuestra).

Es aquí el gesto de enseñar entendido como la interpelación al estudiante para prestar su atención al mundo.

En el capítulo final (*World-Centred Education*) Biesta retoma de nuevo la idea de la educación centrada en el mundo, preguntándose cómo podemos entender mejor nuestro encuentro con él. Más allá de pensar en esta cuestión en términos de enseñanza y comprensión –lo que en opinión del autor contribuye a poner al estudiante en el centro del mundo y a hacer del mundo un mero objeto ante sus ojos–, sugiere el caso de la dirección opuesta, dónde es el mundo quién interpela a los estudiantes, tratando de mostrarles el camino de la enseñanza y de la educación en *sí misma*. La pregunta central radica entonces, de nuevo, no en qué puedo desear del mundo, sino en qué necesita el mundo de mí. Para Biesta este es el principal gesto de una educación centrada en el mundo, y es precisamente en este contexto donde el trabajo educativo encuentra y toma su lugar.

La pregunta por el bien de la educación siempre resulta estimulante. Lejos

de pretender mostrar una verdad cerrada sobre lo que la educación es, Biesta nos propone en este libro una perspectiva existencialista orientada a la atención del alumnado sobre el mundo. Es acaso el valor de la transmisión del conocimiento lo que interpela a los estudiantes a volverse hacia él, la justificación de

la existencia de la educación como un bien común, no centrada en dar a 'los clientes' lo que desean, sino en contribuir al aprecio por lo valioso, no al del beneficio egoísta.

María Casas Bañares
Universidad Complutense de Madrid

