

Pérez Rueda, Ani (2022). *Las falsas alternativas, Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial, 287 pp.

El libro que ahora pasamos a comentar es esencialmente el fruto de una tesis doctoral y todo el mundo sabe, al menos los que la han hecho seriamente, que una tesis doctoral es el trabajo de años y no el sueño de una noche de verano. Ninguna reseña podría evitar su lectura que resultará provechosa, porque el texto está lleno de ideas interesantes sobre las que pensar, y fácil porque está muy bien escrito. Este pequeño texto sólo pretende traer algunos aspectos sobre los que discutir. No pretendo orientar la lectura sino discutir datos o intuiciones que podrían ayudarnos a mejorar la comprensión de los problemas de fondo que se analizan.

Hay una relación siempre complicada entre los conceptos educación y libertad. Son conceptos que en un nivel superficial aparecen como antagónicos, por eso suena paradójico el propio concepto de pedagogía libertaria. Educar es transmitir y así influir, incluso para algunos, educar es de facto doblegar una voluntad ajena, mientras que la libertad apela al despliegue dentro de lo posible de una voluntad autónoma. ¿Son términos que se pueden relacionar sin caer en contradicción? ¿cómo lograr esa vinculación? Muchos de los problemas que subyacen al intento de solucionar la paradoja explicada suelen estar ligados a una incompreensión de los mismos, por eso cualquier libro que intente hacerse cargo de la libertad y la educación lo tiene especialmente difícil ya de partida. El texto que reseñamos no

es directamente un análisis terminológico, ni trata de hacerse con la totalidad del debate planteado sino que a medio camino del estudio de la tradición libertaria en pedagogía y sus lecturas actuales, tiene la intención de pelearse con ambos términos tratando de encontrar resquicios para su comprensión, pero lo hace a partir de la defensa de una tradición muchas veces incomprendida, y más veces aún malinterpretada, o utilizada como eslogan propagandístico. La pregunta central que guía la reflexión libertaria en su contraste con la educación está bien formulada por Marina Garcés en el prólogo de la obra que estamos analizando, “¿hasta dónde necesitamos ser dirigidos, en algún sentido, para aprender?” (p. 15). Pero aunque esa sería la pregunta central y genuina el libro es también una respuesta a la aparición de multitud de experimentos educativos que pervierten esa pregunta y se apropian de maneras, para la autora ilegítimas, de la honestidad que subyace a la pregunta que está en el corazón originario de la pedagogía libertaria.

El libro comienza con el análisis, un tanto perplejo, de este fenómeno de la apropiación de términos valiosos, -innovación, libertad, felicidad, cambio metodológico, elección autónoma- como subterfugio para mercantilizar lo que no debería ser mercantilizado. Sin embargo, el capitalismo tardío o el neoliberalismo se las ha ingeniado para hacerse cargo de esos términos como reclamo de venta. Todo el primer capítulo está dedicado a la disección de esa estrategia desde una posición excesivamente militante, con párrafos en los que la militancia supera al rigor. Las críticas al capitalismo son

en muchas ocasiones racionales pero en muchas otras viscerales al convertir el dato en categoría. Es imposible no ver ni un rayo de posibilidades a nada que provenga de cualquier ámbito que roce, siquiera levemente, al ámbito empresarial y más cuando, por ejemplo, no se somete al mismo tipo de escrutinio movimientos como los de la Marea Verde, que son casi siempre elogiados un tanto acriticamente, como cuando se comenta el caso de la fundación “Empieza por Educar” y se dice

a pesar de que en un inicio accedieron tanto a escuelas privadas como a escuelas públicas, las luchas del profesorado, organizado en sindicatos y en la Marea Verde, consiguieron impedir que la segunda promoción de ExE pudiera ejercer en la red de centros públicos en Madrid y Euskadi ( p. 39),

como si en esos movimientos no pudiese existir la defensa también de privilegios. Si no conociese personalmente a seres de carne y hueso en cada uno de esos ámbitos quizás yo también podría tragarme esa versión, pero también se puede pensar que la idea de “empieza por educar” nace de la necesidad de buscar talento en otros sitios y en otras fórmulas distintas al sistema clásico de oposición y funcionarización del profesorado, porque tenemos necesidad de captar mejores profesores que además se integren en centros de especial dificultad, esos centros que en los sistemas públicos tienen una rotación de profesorado altísima. Sinceramente, no me parece tan mal aunque venga del ámbito privado y algunos lo cataloguen como ejemplo clásico de

“privatización exógena” (p. 39). Se podría decir utilizando los mismos sistemas de argumentación, y sería también injusto, que la lucha sin cuartel contra este tipo de fundaciones es siempre la defensa de un *status quo* que deja bastante que desear. En los análisis de la autora referidos a estos temas no hay ningún cuestionamiento al sistema de acceso al empleo público, un sistema, el de las oposiciones, que legítimamente se puede cuestionar por claramente ineficiente. Lo que las fundaciones como “Empieza por Educar” hacen de facto es recordarnos que los sistemas de acceso a la función pública no son capaces de encontrar y retener talento en los sitios más necesarios. Nacen porque los sistemas públicos generan agujeros que hay que rellenar. Igual sucede cuando se critica el fenómeno gurú acudiendo a la historia de las fundaciones que están detrás y a sus intereses económicos. La crítica al marketing educativo al maestro centrismo, a la banalización de las dificultades que afrontan los centros y profesores del mundo real es legítima y necesaria, pero pierde peso cuando no toma en cuenta que muchos de esos fenómenos y recuerdo ahora el fenómeno profesores *youtubers*, o los canales como el UNICOOS que se insertan en el mismo paradigma y que también están apoyados y financiados ahora por multitud de Fundaciones y empresas surgen inicialmente de forma espontánea para solucionar problemas. Su análisis no puede hacerse al margen de las condiciones materiales, surgen al calor de una innovación tecnológica, no relacionada directamente con la educación, y tienen éxito porque resuelven problemas

también reales que muchos estudiantes tienen con problemas escolares de física o matemáticas, por ejemplo. No son el fruto de un intento de privatización. Se ven en todas las comunidades de España y en todos los países, y simplemente permiten complementar a un buen profesor, que los hay, o puentear a un malo que, desgraciadamente, también los hay.

Creo que igual que resulta posible incluso habitual la creación de un hombre de paja bajo el término “pedagogía anarquista” o “pedagogía libertaria” en el que se vuelcan críticas sin fundamento a quien se sale del carril, ese mismo hombre de paja es muchas veces el término neoliberalismo y todo lo que triunfa bajo el paraguas del capitalismo. La crítica a la totalidad al capitalismo tiene muchos puntos en común con las críticas conspiranoicas al poder del Estado que puede hacerse desde el otro extremo del espectro político. Parecería que dirigir empresas es poco más o menos, o quizás bastante más grave, que fundar el cártel de Sinaloa.

El libro se dedica a deshacer el hombre de paja, construido en torno a las pedagogías libertarias, a mostrar su complejidad real, cosa que hace y muy bien, aunque a veces a costa de construir otro hombre de paja mirando demasiado uniformemente al espectro contrario a la cosmovisión de la autora. Pero el libro no se limita solo a criticar los procesos de privatización, endógena o exógena, o a cargar contra el mercado en general. Si ese fuera el objetivo el texto no tendría ningún interés, al menos para mí. Sería un panfleto. Pero lo que la autora hace en el libro es mucho más profundo y más honesto, es desmontar lo que de

verdad hay en la propaganda que se hace a partir de los términos de moda y aprovechar esa crítica para revisar los propios principios del movimiento anarquista con el que ella está comprometida. Como toda propaganda estos principios parten de aspectos verdaderos pero también de lecturas superficiales y tramposas. Lo interesante es que al hacer esos análisis en profundidad, aunque sea a partir de las lecturas que hacen de ellos su enemigo, “el neoliberalismo”, se cuestiona sus propios principios y los trata de depurar. Una depuración que muestra una evolución personal. Para no hacer una reseña muy larga analizaré uno de ellos que la autora estudia bajo el epígrafe “Libres y felices”, entre la página 59 y 71. La descripción del fenómeno está muy bien resumido por la propia autora:

Especialmente en este ámbito de las pedagogías alternativas se ha generalizado la idea de que el objetivo prioritario de la educación es satisfacer las necesidades evolutivas de las criaturas de manera respetuosa, permitiendo un desarrollo no dirigido por las personas adultas (p. 61).

La idea en principio y como ella misma dice, es difícil de rebatir críticamente desde su cosmovisión cuando ha sido un principio aceptado por las pedagogías alternativas, y “puesto que compartimos su crítica a la represión emocional que con tanta ligereza se ejerce contra la infancia” (p. 63). Sin embargo, es criticable porque como ella misma dice lo que hay detrás es una antropología errónea por individualista y antimaterialista. En efecto,

circula “libremente” la idea de que hay un yo que está ahí desde el principio, escondido en algún sitio personal, quizás una nueva glándula pineal emocional, al que solo debemos dejar fluir. Como si los deseos humanos nacieran del interior de un sujeto preexistente a su historia y ajeno a las circunstancias materiales en las que ese niño vive. Es difícil no estar de acuerdo con la crítica, el niño no es una mónada leibniziana y el mito del buen salvaje de Rousseau del que, como Ani Pérez dice, estas ideas también beben, es una creencia propia de quien no tiene niños o su contacto con ellos es más bien fílmico. La crítica al principio es certera y es necesario despertar frente al error antropológico que puede ser dominante, pero no solo en las fundaciones o en el nuevo negocio de las alternativas, es como ella misma reconoce, un error que está en algunos de los orígenes del movimiento libertario y sus devaneos con el principio de neutralidad, la no directividad o con la roussoniana bondad natural del niño (pp. 170-174). Creo que la clave está en que ambas visiones beben de la misma fuente, la modernidad y su ruptura con la tradición. El fenómeno está muy bien explicado por Charles Taylor en *“Las fuentes del yo”* y en *“La ética de la autenticidad”*. Pasar del yo sexuado, en primer lugar hijo, hermano, vecino, miembro de la comunidad, al yo trascendental kantiano tiene estas cosas. Acabamos por tener problemas para relacionar la libertad individual y mi ser social, la necesaria autoridad y la capacidad de disentir.

Es muy interesante leer cómo en este capítulo en el que explica esas raíces y que acabamos de citar “Dilemas

y peligros actuales” y sobre todo en el anterior, “El pasado de la pedagogía anarquista”, la autora recorre cuidadosamente la tradición libertaria y sus debates internos tomando postura y buscando explicar las disensiones y contradicciones a la luz de la peculiar historia del movimiento. Esa tarea cuidadosa de deslindar la pedagogía anarquista de otras que están en sus límites, de dibujar lo que es propio, es un trabajo de muy buena calidad. El estudio que se realiza para separar la pedagogía de Summerhill, y otras que tradicionalmente se engloban en el mismo saco, del anarquismo, o distinguirlas de las escuelas anarco-capitalistas es de lectura obligatoria para los que quieran entender en profundidad y con una precisión quirúrgica esta corriente.

Hay también análisis muy precisos de términos importantes como el de libertad. La nota 14 en la página 96 que contrapone la definición de libertad de Stuart Mill es clarificadora para entender la antropología subyacente al movimiento. Es muy interesante rastrear la naturaleza política, en este sentido social del concepto de libertad que se defiende a partir de las ideas de Bakunin.

Como ya he comentado contrasta ese cuidado con la forma de mirar las alternativas modernas o postmodernas, y mirado de esta manera, aunque quizás suene un poco pretencioso por tratar de meterme en la cabeza de la autora, el libro es una buena muestra de lo que significa mirar algo desde el aprecio o el amor, que no solo no es ciego sino que nos permite ver más, y mirar otros fenómenos, las nuevas alternativas, desde una posición de rechazo que ve menos

y no puede sacar conclusiones creativas aunque tengan un incontestable éxito entre los afines.

Vamos ahora a una discusión más radical, de raíz, con los paradigmas del movimiento anarquista, que, como expuse más arriba, son hijos de la misma matriz que el neoliberalismo, -la modernidad ilustrada- y con uno de los conceptos que resultan claves para entender todo este asunto, el concepto de autoridad.

En la página 116 la autora dice

El anarquismo incluye entre sus planteamientos sociopolíticos básicos el rechazo a toda forma de autoridad jerárquica (estatal, económica, religiosa, etc.) y a las relaciones de poder que se derivan de dicha autoridad, ya sean las relaciones sociales en términos globales o las que tienen lugar en nuestras relaciones personales cotidianas.

Sin duda luego matiza esa posición. Hay varias formas de oponerse a la autoridad y no toda autoridad es igualmente ilegítima o legítima, ni todas las relaciones del movimiento con el concepto autoridad han sido iguales, la variabilidad es mucha y hay que leer el libro para verla. Pero si tuviéramos que rastrear el origen que guía esa relación, que es cuando menos problemática, creo que podríamos encontrarla en el término insatisfacción, la insatisfacción de un revolucionario, podríamos decir sin exagerar leyendo el epílogo del libro, una insatisfacción que acompaña a su revisión de los principios libertarios hasta casi desembocar en una visión más marxista que libertaria.

Esa insatisfacción se lee inicialmente desde un discurso de primacía

de la autonomía o emancipación, que suena mejor, que es siempre claramente moderno, ilustrado, y que está también entre las claves del liberalismo. Una idea de la libertad que proviene de un sujeto ya desenraizado. En el fondo la modernidad está en el origen de esa insatisfacción que desliga al ser humano de las relaciones comunitarias para hacerle ciudadano de la vida social en la clásica división de Tönnies. Puede parecer lo mismo pero no lo es. En las relaciones comunitarias la autoridad no es conflictiva porque las relaciones comunitarias son orgánicas. Tú ocupas un papel y una posición de dependencia y estás explicado por ese papel, ser hijo no es ser padre. Cuando se destruye la comunidad, la última muestra es la familia, queda el sujeto solo. Puede hacer alianzas pero ya no está situado sometido a la comunidad. Tu interés y tu deseo puede ser juzgado por la comunidad pero no por la sociedad que no tiene derecho a juzgar tu deseo pues eres autónomo. Creo que es la experiencia vital de la autora la que le hace descubrir la ingenuidad de los discursos no directivos, pues siempre hay influencia como bien reconoce, y la clave está en la calidad de esa influencia, la clave creo yo es la recuperación de discursos comunitarios, aclarando que estos están lejos de ser románticos y son exigentes y con mucha autoridad incorporada. Es el yo moderno el auténtico enemigo de la autora y ese enemigo está por todos los lados pues todos somos ya hijos de ese yo, pero en esa lucha están también algunas corrientes tradicionales. Como consecuencia en el último capítulo la autora defiende una idea de educación bastante conservadora

después de problematizar todos los principios de la pedagogía libertaria citados en la página 116. Ahí decía: "...proponemos los siguientes cinco principios que se corresponden con planteamientos sociopolíticos básicos del anarquismo: antiautoritarismo, educación integral, autogestión, solidaridad y apoyo mutuo, y coeducación."

En conclusión después de un largo y pensado viaje de investigación no se traga las propuestas posmodernas neoliberales pero tampoco defiende las lecturas más simplistas del antiautoritarismo reactivo, que casi se intuye que deja o está a punto de abandonar, y termina abogando por conocimiento, intervención, autoridad, los hace pasar como lecturas posibles de la pedagogía libertaria, y el libro muestra que lo son en parte aunque problemáticamente,

pero los podría defender un tradicionalista mejor por motivos parecidos: un rechazo al individualismo social como gran enemigo porque nos deja solos al albur de la propaganda y del más fuerte y porque "(f)rente a quienes sueñan con una escuela que no corte las alas, nosotros luchamos por una que contribuya a darnoslas" (p. 257). La única gran diferencia es que los anarquistas han llegado después de un viaje de insatisfacción a la convicción que ya sabían mejor los medievales y casi cualquier visión comunitarista del ser humano. No somos comprensibles, ni en nuestro deseo, ni en nuestros fines, ni en nuestros medios como seres autónomos y emancipados. Y, por cierto, no creo que debamos serlo.

David Reyero García  
*Universidad Complutense de Madrid*

Sobre las verdaderas alternativas: Por una crítica materialista de la educación. Comentarios a la reseña de David Reyero sobre *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*

Me gustaría responder brevemente a las críticas de David Reyero a *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación* contrastándolas con las críticas que yo misma hago al libro y con ciertos desarrollos recientes de mi trabajo impulsados por estas. Confío en que esto servirá para clarificar mi posición actual, subrayando las insuficiencias del libro y las vías por las que creo que estas podrían ser superadas.

A mi entender, las principales objeciones de Reyero contra mi trabajo son tres:

1. Que mi crítica al capitalismo es panfletaria, lo que supuestamente me haría incapaz de apreciar tanto sus virtudes como los defectos de la gestión pública de la educación.
2. Que el libro se ve atrapado en las contradicciones que el autor de la reseña considera inherentes al pensamiento revolucionario moderno.
3. Que, como consecuencia de lo anterior, la propuesta pedagógica que acabo defendiendo es conservadora.

Por otro lado, mis críticas a *Las falsas alternativas*, o más bien mi auto-crítica con respecto a lo que allí escribí, son las siguientes:

1. Las críticas al capitalismo presentes en el libro son, a todas luces, deficientes.

2. No he sido lo suficientemente clara y contundente a la hora de explicitar las aporías del anarquismo y los problemas prácticos que se derivan de estas.
3. Por último, no he expuesto adecuadamente cómo mi crítica a la educación alternativa presupone y requiere de una crítica igualmente firme a la educación tradicional.

En lo relativo al primer punto, el profesor Reyero insiste en que mis críticas a la privatización y a los procesos que la acompañan pecan de unilateralidad, al cegarse ante los muchos defectos y problemas de la educación pública y sus formas organizativas actuales. En esto no puedo sino coincidir con él, aunque por motivos diferentes. Comencé a escribir *Las falsas alternativas* como militante anarquista y como firme defensora de ciertas experiencias de educación alternativa. La crítica a la educación estatal era algo que daba por supuesto y, por tanto, mi intención inicial consistía en realizar una valoración crítica que permitiera diferenciar las “buenas” escuelas alternativas de las “malas”, salvando lo que debía ser salvado y rechazando lo insalvable. En el trascurso de mi investigación acabé dándome cuenta de que la educación alternativa *como un todo* era una falsa alternativa, culpable de reproducir aquello contra lo que afirmaba luchar, y que la única vía para la crítica emancipatoria era llamar a su superación total. No puedo negar que durante el proceso, al empezar a darme cuenta de que la alternativa que yo había creído radical y revolucionaria en realidad no lo era, hubo momentos en los que sentí una enorme decepción y la

sensación de que entonces no había nada que hacer más que volver a la defensa de la educación pública. Afortunadamente, la decepción no me llevó a abandonar la crítica del Estado, sino al reconocimiento de que aún no estaba preparada para plantearla seriamente. Es por eso que en el libro no profundizo en ello y que la crítica del modo de producción capitalista y del papel del Estado en su seno sea hoy una de las principales tareas en las que estoy inmersa.

Dar esta crítica por supuesta fue un error y ahora, claro está, puedo percibir los límites de aquel planteamiento, que me ha traído no pocos quebraderos de cabeza en los últimos meses. Por mencionar uno de ellos, el no hacer explícita la crítica a la educación estatal no solo me impidió desarrollarla rigurosamente, sino que me ha obligado a ser testigo de cómo diversos personajes de los que me considero en las antípodas (defensores socialdemócratas y más bien rancios de la escuela pública) han tratado de alinear mi trabajo con su postura, obligándome a tener que decir en público en más de una ocasión aquello de “señor, suélteme el brazo”. Sin embargo, resolver este problema atribuyendo su interpretación simplemente a sus malas intenciones no explicaría por qué mi trabajo les ha podido parecer apropiable para sus fines y sería una forma de blindarme a la necesaria autocrítica. No me queda más remedio que reconocer que mi postura sobre la educación pública era demasiado abstracta y se mantenía atada a ciertos simplismos y lugares comunes ideológicos que debo superar.

Si bien Reyero acierta al describir la crítica al capitalismo que aparece en

el libro como panfletaria, no comparto el resto de su análisis, pues parece aceptar plenamente lo que yo considero como uno de los errores más graves que pueden derivarse del hecho de no haber explicitado la crítica al Estado y a su escuela: la separación abstracta entre Estado y mercado, que implica entenderlos como dos agentes independientes, que interactuarían entre sí de forma externa y de los cuales solo el segundo representaría el “capitalismo”. Así, por ejemplo, mi crítica a la injerencia de fundaciones privadas y empresas en la escuela pública podría interpretarse como una defensa del Estado. Esta separación es común entre socialdemócratas y liberales, sea para alabar al Estado como elemento neutral en términos de clase y garante del bien común o para denunciarlo como una estructura burocrática e ineficiente (el autor de la reseña parece ubicarse en este último grupo, aunque sin demasiada vehemencia).

A mi juicio, la crítica de esta separación artificial pasa por entender el Estado como la forma política de las relaciones sociales capitalistas. En otras palabras: las relaciones sociales capitalistas tienen en el Estado, como representante político del capital, una de sus formas necesarias de realizarse. El Estado, por lo tanto, no es un “otro” del capital, sino un momento de este como relación social general. En lo que respecta a la educación, esta postura lleva a entender que la organización capitalista de la misma incluye su gestión pública y privada. Por lo tanto, una genuina crítica materialista de la educación pasa por entender que la esfera del Estado y la esfera del mercado —no la esfera de la política y

la de la economía— no existen de forma disgregada, que su separación teórica es artificial. Por lo tanto, solo pueden ser superadas conjuntamente. La búsqueda de una balanza entre las virtudes del Estado y las bondades del mercado no es otra cosa que una naturalización del modo de producción capitalista y, con ello, de la explotación.

En cuanto al segundo punto, a un nivel muy abstracto, coincido con mi interlocutor en que el pensamiento revolucionario se ha revelado como mucho más próximo a aquello que aspiraba a combatir de lo que hubiera querido confesar. Ahora bien, mientras que él parece tomar esto como algo irremediable, yo considero que esas similitudes pueden someterse a crítica, para así romper con aquello que nos mantiene atados a la ideología burguesa. Esto es lo que traté de hacer en el libro, al denunciar cómo la educación alternativa y parte del pensamiento libertario se sostienen sobre (1) la apelación romántica a una “esencia” o naturaleza humana previa a las relaciones sociales; (2) el mito liberal del individuo soberano, lo que hace que cualquier intervención sobre su voluntad “libre” aparezca como una perversa forma de coacción y (3) la ilusión impotente, propia del utopismo, de que uno podría salirse del capitalismo creando pequeñas islas de libertad.

Sin embargo, si bien conseguí exponer, al menos en parte, la relación entre anarquismo y liberalismo, como decía al principio me faltó contundencia en la crítica al primero, en parte por mis limitaciones para elaborarla y en parte por el miedo a herir a mis entonces compañeras de militancia. Por eso,

me centré mucho más en señalar los errores de una de sus corrientes, la de carácter espontaneísta o no directivo, pero apenas me ocupé de criticar las propuestas equivocadas mediante las que la corriente más socialista ha intentado superar dichos errores. Para empezar a subsanar esto, voy a realizar dos apuntes.

El primero de ellos es que muchos anarquistas críticos con la educación libre se han dedicado a apelar a abstracciones que se convierten en mandatos morales y han asumido que la solución a los problemas pasa simplemente porque algún día tengamos la voluntad de integrar estos mandatos en nuestra práctica. Así, se propone superar el individualismo de la educación libre reivindicando la solidaridad o la comunidad en abstracto —lo que no es decir gran cosa porque las abstracciones pueden concretarse de formas muy dispares y, de hecho, las escuelas libres son también una forma de comunidad— y bastaría con que tuviéramos la voluntad de ser generosas en lugar de egoístas, lo que implica que las determinaciones sociales de nuestra voluntad nunca aparecen en el análisis. Se trata de una fórmula algo más sofisticada pero en el fondo igual que el manido “si quieres puedes”, un voluntarismo que peca del mismo idealismo que la educación libre. La propuesta de solución acaba revelándose igual que el problema que se quiere resolver por medio de ella. Es, por lo tanto, una propuesta impotente. En este sentido, a Reyero puede señalársele lo mismo: su insistencia en la recuperación de los vínculos comunitarios perdidos es también una propuesta abstracta e idealista.

El segundo apunte es que el anarquismo, al moverse con un pie en terreno enemigo, acaba incurriendo fácilmente en toda clase de contradicciones. Como este es un punto que no conseguí desarrollar suficientemente en el libro, recurriré a un ejemplo. Si se entiende que las formas sociales capitalistas (y la escuela pública es una de ellas) son monóticamente opresivas, la libertad pasaría necesariamente por abandonarlas y construir escuelas libres, que se considerarían “fuera del sistema”. Este intento de desertar sería, por utilizar una jerga algo más técnica, una mera negación abstracta del capitalismo, que presupone tanto la existencia de espacios externos a este como que este se desmoronaría si decidiéramos darle la espalda. Los anarquistas críticos con la educación libre saben que esto es un error porque no hay islas de libertad ajenas al Capital. Sin embargo, darse cuenta de que esto es una ilusión (porque requeriría básicamente salirse de este mundo) lleva a demasiados anarquistas a la conclusión lógica de que la libertad plena es imposible y que, por lo tanto, tenemos que optar por opciones más posibilistas, esto es, a diferentes formas de afirmación del sistema (“quizás algunas partes del Estado sean emancipadoras”, “la escuela pública es la que garantiza la igualdad”, etc.). De este modo, la negación abstracta acaba derivando en la aceptación de las relaciones sociales capitalistas —o, como suele expresarse en el movimiento libertario, se sustituye el purismo por el sentido común, el gueto por la pluralidad— y el anarquismo permanece demasiado a menudo atrapado

entre estas dos opciones impotentes, en un caso aliado con el liberalismo y en otro con la socialdemocracia. La forma de superar este error pasa por entender que el socialismo no se construye tratando de huir de las formas sociales capitalistas (como asumen los que defienden la necesidad de desertar del sistema y crear escuelas libres), pero tampoco aceptándolas (como hacen quienes defienden la educación estatal como si fuera en sí misma emancipatoria). El socialismo se construye luchando conscientemente en y contra ellas para llevar a cabo su abolición.

En tercer y último lugar, considero que calificar de conservadora la propuesta pedagógica esbozada en el libro es no entender la naturaleza de mi crítica a la educación alternativa. Como he insistido en numerosos espacios, mi crítica a las alternativas no reside en que sean alternativas a lo existente sino precisamente en que no lo son, en su carácter conservador. De ahí que el título del libro sea *Las falsas alternativas*. Aun así, no he conseguido evitar ciertas interpretaciones del libro que se apoyan en el presupuesto erróneo de que la crítica de algo implica la defensa de lo que intuitivamente parece su opuesto. En este caso, hay quien asume que de la crítica a las pedagogías alternativas se deriva necesariamente la defensa de la pedagogía tradicional. No puedo estar más lejos de esa postura: en mi caso, ha sido comprender que estas aparentes alternativas son en el fondo lo mismo que lo tradicional lo que me ha llevado a rechazarlas.

Para desarrollar esta cuestión con mayor claridad, haré referencia a uno

de los conceptos centrales de las pedagogías alternativas: la llamada no directividad. Mi argumento contra esta, que habitualmente se describe como no-intervención, no consiste en señalar sus defectos y carencias para después pasar a contrastarlas con las bondades de la intervención directiva. Lo que señalo en el libro es que la intervención no es una opción, sino una parte constitutiva de la práctica educativa, y que la no-intervención no es por lo tanto más que una forma de intervención que se mantiene ciega a sus presupuestos. El dilema, por lo tanto, no es entre intervención o no-intervención, sino entre la intervención *consciente* —que es aquella que examina sus efectos reales— y la que se reproduce ciegamente, sea apelando a una autoridad dogmática o acrítica como hace el profesorado autoritario, sea bajo la máscara de la no-intervención. He de decir, eso sí, que últimamente estoy comenzando a cuestionarme el uso mismo del término *intervención*, que parece presuponer una cierta exterioridad entre quien interviene y su objeto, como si el profesorado “crítico” estuviera fuera de las relaciones sociales que pretende transformar y, por lo tanto, no tuviera que transformarse a sí mismo en el proceso y estuviera a salvo de cualquier crítica. Sin embargo, esa es otra historia que habrá que desarrollar en otro momento. Basta aquí con identificar “intervención” con la idea de que la práctica pedagógica es esencialmente un proceso activo de determinación y con señalar que la pasividad de la llamada no-intervención (esto es, la reducción de la educación al presunto despliegue espontáneo de cualidades individuales)

es solo una forma particular de actividad acrítica, una forma de intervención atada a la reproducción de lo existente.

A lo que quiero llegar con esto es a que la pregunta sobre si es preferible intervenir o no carece de sentido, puesto que no podemos elegir permanecer fuera, no activos, y la no-intervención es básicamente intervención acrítica. Señalar esto, como he hecho en el libro, no me convierte en ningún caso en conservadora. De hecho, dado que “la intervención” o “la práctica pedagógica” son abstracciones, difícilmente pueden ser conservadoras por sí mismas. Son las formas concretas que adopta la práctica pedagógica las que pueden ser conservadoras, liberales, reformistas, revolucionarias o lo que se quiera. No obstante, en este punto cabe volver sobre la autocrítica que he expuesto en el anterior: en la medida en que no fui capaz de explicitar que, por ejemplo, el individualismo de la educación libre no puede superarse simplemente reivindicando abstracciones como la comunidad, tal y como hacen los anarquistas socialistas, he dejado la puerta abierta a que esas abstracciones puedan llenarse de un contenido de carácter conservador. La vía para impedir una interpretación conservadora de mis aportaciones habría sido señalar los problemas de apelar a la comunidad entendida como amor al prójimo —que nos empuja a una solidaridad interclasista— y, en su lugar, plantear la necesidad de la asociación de los trabajadores en lucha contra toda forma de dominación.

En líneas generales, la postura crítica y materialista que trato de reivindicar se dirige contra el idealismo que

subyace tanto a la propuesta pedagógica de las escuelas libres, según la cual para transformar la sociedad bastaría con “cambiar la mirada”, como a los argumentos del profesor Reyer, para quien el desarrollo histórico parece ser el resultado del abstracto desarrollo de ideas o de diferentes “concepciones del yo”. Esta clase de inversión, donde el ser social aparece como un producto de la conciencia, empuja inevitablemente a creer que bastaría cambiar las conciencias para transformar la realidad. Tanto la insistencia de la educación alternativa en la revolución interior como el énfasis de Reyer en que, voluntad mediante, podríamos reconstruir mágicamente los

lazos comunitarios perdidos participan de esta ilusión. Dejando de lado cómo la comunidad premoderna estaba sostenida sobre relaciones de dominación directas, la cuestión es que el tránsito desde un “yo” enraizado en relaciones comunitarias al “yo” abstracto de la Modernidad solo puede explicarse como resultado de la generalización de las relaciones de producción capitalistas. Pretender modificar lo primero sin transformar lo segundo sería comparable a tratar de endulzar el café utilizando la idea de azúcar. Algunas preferimos abrir el tarro.

Ani Pérez Rueda

García del Dujo, Á. (Coord.). (2022). *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*. Octaedro, 441 pp.

En los últimos años hemos podido presenciar cómo la educación ha ido pasando paulatinamente su foco de atención del docente y de los contenidos al propio alumnado, considerándolo como un agente activo en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Podríamos decir que estamos viviendo hoy en día el preludio de una transformación similar cuando de forma internacional diferentes autores están revelando que en la acción educativa existen más actores que los tradicionalmente ya conocidos. Estamos hablando de las “cosas” y “no-cosas” en educación. En el campo educativo, las “cosas”, o los elementos materiales, siempre han existido (mobiliario escolar, instrumentos de escritura, símbolos, libros de texto, etc.) y aunque han sido consideradas como meros complementos o facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es innegable que ejercen una influencia relevante tanto en las formas de relación en el aula como en la configuración o estilo pedagógico en el que se desarrolla la acción educativa. Junto a esta reflexión, la atención a las “no-cosas” surge en un contexto social donde las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y los espacios digitales han ido tomando cada vez una presencia más significativa en nuestras vidas. Del mismo modo, no podemos obviar las consecuencias que el crecimiento económico desmedido ha tenido, está teniendo y tendrá para el planeta y el medio ambiente. Esta consciencia ecológica nos hace abandonar el imaginario

de la naturaleza como marco donde se desarrollan las actividades propias de los seres humanos para replantearnos las relaciones que establecemos y podemos establecer con la naturaleza, que es, al fin y al cabo, un conjunto de elementos no-humanos y de no-cosas (animales, las plantas, paisajes, elementos naturales, etc.). De este compromiso ético humano con el mundo y de la consideración de estas cuestiones surgen una serie de consecuencias pedagógicas que nos llevan a reflexionar sobre qué es el ser humano en su relación con el mundo, y por consiguiente, hacia nuevas prácticas educativas que eduquen en la responsabilidad, consciencia y cuidado no solo hacia los seres humanos, sino también hacia los elementos no-humanos.

Es precisamente este el asunto del libro *Pedagogía de las cosas: quiebras en la educación de hoy*, libro que surge a raíz del tema que se propuso para la XL edición del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación celebrado del 13 al 16 de noviembre de 2022 en la Universidad de Salamanca. Así, la obra se estructura en cuatro grandes bloques encabezados por capítulos principales que abordan diferentes temáticas bajo esta mirada poshumana en educación. A cada capítulo principal le siguen una serie de aportaciones de diferentes autores y autoras en forma de réplica al tema principal de dicho capítulo.

El primer bloque inaugura el libro bajo el título “*Lo material en la educación: objetos, espacios y cuerpos*”, por Jaume Trilla Bernet (coord.) (Universitat de Barcelona), María Lozano Estivalis (Universitat Jaume I) y Antoni Tort Bardolet (Universitat de Vic). Se expone

un gran abanico de ejemplos de pedagogías (como la Montessori, Froebel, Sensat, Decroly...) en las que las cosas juegan un papel principal, así como ejemplos de cosas y objetos cuya función y presencia es evidente en la acción educativa. Seguida a esta miscelánea, los autores hacen una propuesta de organización de estos elementos o materialidades, cerrando el capítulo con una serie de reflexiones e interrogantes abiertos sobre la materialidad de la educación.

El segundo bloque temático es conducido por el capítulo de Clara Romero Pérez (coord.) (Universidad de Sevilla), Joaquín Esteban Ortega (Universidad Europea Miguel de Cervantes) y Jordi Planella Ribera (Universitat Oberta de Catalunya) con el título “*El cuerpo y las cosas en educación*”. Los autores ponen en diálogo a lo largo de estas páginas la relación que existe entre estos dos agentes (cuerpo y cosas) y qué impacto tiene su introducción tanto en la agenda de la investigación sociohumana como de cambio de perspectiva en sus implicaciones socioantropológicas y educativas. El capítulo concluye con un acercamiento a las pedagogías sensibles desde lo corpóreo. Para ello, acotan qué significado tiene cada uno de estos conceptos.

En el bloque consecutivo, el tercero, sus autores/as Alberto Sánchez Rojo (coord.) (Universidad Complutense de Madrid), Judith Martín Lucas (Universidad de Salamanca) y Juan García Gutiérrez (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y tienen como asunto de reflexión “*La materialidad digital en educación*”. De este modo, parten del razonamiento de que lo digital no

implica inmaterialidad, sino que estamos ante un nuevo marco de materialidad. Ello supone otorgar de nuevos significados al mundo, y así a la educación. Los autores abrazan este problema de estudio de lo digital y lo material como una “oportunidad para entender lo que significa pertenecer a la especie humana” (p. 266).

Por último, la cuarta ponencia conducida por Bianca Thoilliez (coord.) (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Esteban Bara (Universitat de Barcelona) y David Reyer García (Universidad Complutense de Madrid) aborda un debate bajo el título “*Manifestaciones prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas: del amor por las cosas*”. Los autores inician su aportación realizando una revisión del triángulo didáctico clásico (estudiante, docente y contenido) proponiendo prestar especial consideración a las cosas, no solo definiéndolas o concibiéndolas bajo una mirada utilitarista. Lo que anuncian los autores es la importancia de entender que tanto las cosas como las “no-cosas” pueden ser concebidas de otra manera: desde una pedagogía poscrítica y afirmativa. Basándose en las ideas de Hannah Arendt desarrollan la idea de educación como legado y transmisión de cosas que amamos lo suficiente como para considerarlas valiosas. Este amor por las cosas se traduce en una imitación a la perfectibilidad y en un sentimiento de cuidado y pertenencia al mundo. El capítulo finaliza con una reflexión en torno a los elementos que facilitan la educación en el amor por las cosas y la polémica que algunos de ellos han tenido en los últimos años.

Para finalizar, creo que es importante tener presente la urgencia y necesidad de reflexión pedagógico-filosófica respecto a estas cuestiones. Por consiguiente, considero que debido al escaso eco nacional que las teorías poshumanas tienen actualmente en pedagogía, este libro supone uno de los

referentes principales en castellano para abordar dicho tema, pudiendo servir como punto de partida para explorar nuevas formas de pensar e investigar en educación.

Esther Díaz Romanillos  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Muñoz Rodríguez, J. M. (Ed.). (2021). *Identity in a Hyperconnected Society. Risks and educative proposals*. Springer, 230 pp.

El libro "*Identity in a Hyperconnected Society. Risks and educative proposals*" editado y prologado por José Manuel Muñoz-Rodríguez aborda el impacto de la sociedad hiperconectada en la creación y gestión de lo que podría denominarse "identidades en línea". En este contexto, el nuestro, los individuos han adquirido la ventaja de gestionar "identidades" duales y complejas, de forma inmediata y alternativa, lo que plantea nuevos desafíos educativos y pedagógicos. A través de una quincena de artículos firmados por especialistas de diferentes ramas de las ciencias sociales y de la educación, el libro se centra en el análisis de los riesgos asociados con estas nuevas formas de "relacionalidad" humana, pero va más allá: propone soluciones educativas para abordarlos. De entre estas soluciones destaca la necesidad de promover el diálogo y la gestión de estos problemas desde una perspectiva educativa, en lugar de continuar con el paradigma simple pero generalizado de ignorarlos o rechazarlos. La lectura de este volumen es fácil y fresca, obligatoria y de actualidad, ya que busca entender y abordar los nuevos desafíos que surgen en la era de la sociedad hiperconectada, especialmente en relación con la creación y gestión de identidades en línea. En última instancia, es una apuesta a cómo la educación y la Pedagogía pueden desempeñar un papel fundamental en este proceso.

La primera parte de la obra se centra en los fundamentos pedagógicos,

antropológicos y políticos de la cuestión, y se suscitan cuestiones relacionadas con la superposición de los procesos de identificación, cómo el individuo se presta a desempleo diferentes roles, y cómo se subyuga al mundo online. En el primero de los artículos del volumen, "*Shaping Identities in a Hyperconnected World: Notes for the Refutation of 'Pedagogical Levity'*", se argumenta que la sociedad hiperconectada en la que vivimos tiene numerosos beneficios, pero también tiene abiertas desventajas y desafíos. La conectividad permanente a través de dispositivos conectados en un mundo virtual ha llevado a la configuración de identidades volátiles, sometidas a la tiranía de la velocidad y a la experiencia del instante. Estas prácticas están afectando a la forma en que las personas se relacionan y se construyen a sí mismas. El sistema educativo también se ha visto afectado por estas influencias tecnológicas y no se están dando las condiciones necesarias para que las personas puedan cultivar su interior y relacionarse con los demás. Así, el autor, Antonio Bernal-Guerrero, cree que es necesario reconocer este problema y tomar medidas que permitan a los individuos construir sus identidades de manera más significativa y auténtica, y no disolverse en categorías sociales.

Alberto Sánchez-Rojo ahonda en el segundo trabajo en reformulaciones pedagógicas y formas de enseñar en las que el mundo online ocupe crecientemente espacio en las aulas, así como en las formas de elaborar, y reconstruir premisas académicas que diluyan fronteras entre lo analógico y lo digital. En su artículo, "*The Challenge of Developing*

*One's Own Identity in ICT Contexts: The Apparent Need to Share Everything*”, sostiene que la subjetividad personal y el valor del secreto siguen siendo socialmente importantes en el mundo digital actual, pero deben redefinirse y adaptarse para encajar en los parámetros de esta nueva realidad. El personaje de Paul en la novela *Taipei*, de Tao Lin, demuestra que es posible introducir la continuidad analógica y los aspectos humanamente positivos en nuestras vidas sin romper con la digitalidad. Del mismo modo, el valor educativo del secreto puede seguir siendo relevante, pero hay que redefinirlo y adaptarlo al mundo digital, centrándose en la singularidad y creando rincones personales en el ciberespacio que diferencien a los individuos de los demás. Como profesores, señala el autor, es importante detectar estos elementos pedagógicamente importantes y exigir el desarrollo de plataformas digitales que sirvan a este propósito. En general, el reto consiste en desarrollar la propia “identidad” en el contexto de las TIC y adaptarse a la nueva realidad conservando y promoviendo lo humanamente positivo.

Así mismo, se abordan temas como el abandono de preceptos y tendencias propios de los argumentos de la posverdad a favor de una educación pedagógica que capacite y transmita ciencia, al mismo tiempo que genera ciudadanos activos en la esfera pública con criterio y voz crítica. En el artículo *“Digital Natives or Digital Castaways? Processes of Constructing and Reconstructing Young People’s Digital Identity and Their Educational Implications”*, de los profesores Muñoz-Rodríguez, Dacosta

y Martín-Lucas, se defiende que la educación debe ir más allá de la alfabetización tecnológica y centrarse en los procesos afectivos, relacionales y comunicativos de los jóvenes. Destaca la importancia de la corporeidad en la construcción de la identidad digital y cuestiona el concepto de “natividad digital”. El texto también subraya la necesidad de que los jóvenes aprendan a gestionar su presencia en línea de forma responsable, a navegar por los límites entre la información pública y la privada, y a ser conscientes de los riesgos y oportunidades que conlleva la comunicación en línea. En general, el texto sugiere que la educación debe adoptar una pedagogía crítica y postcrítica para ayudar a los jóvenes a adaptarse al mundo digital manteniendo su autonomía y responsabilidad.

El siguiente estudio, escrito por Bianca Thoilliez, sostiene que la extensión del fenómeno de la posverdad presenta diversos obstáculos para la educación que requieren respuestas educativas más que políticas. A través de tres fábulas que exploran qué ocurre cuando el clima de posverdad se instala en las aulas y en qué se convierten las posibilidades de la educación. A lo largo de su artículo *“Truth in a Hyperconnected Society: Educate, an Outlandish Answer to the Post-truth Phenomenon”* - la autora sostiene que, como pedagogos, debemos afirmar los principios y misiones básicos de la educación, cultivar y difundir importantes virtudes epistémicas como la honestidad intelectual, la apertura de mente, el amor al conocimiento, la reflexión y la meticulosidad. Sugiere que reflexionemos colectivamente sobre cómo usamos los medios sociales y se

enseña a los alumnos a diferenciar entre fuentes de autoridad, generando significados compartidos y articulando nuevas narrativas y sentidos a lo que nos pasa y a través de nosotros, a la vez que proporcionamos lógicas de cooperación y colaboración capaces de reconstruir un sentido orgánico de los espacios donde nuestros alumnos participan en Internet.

David Reyero, Daniel Pattier y David García-Ramos firman el siguiente trabajo titulado “*Adolescence and Identity in the Twenty-First Century: Social Media as Spaces for Mimesis and Learning*”. En él persiguen elucidar cómo somos testigos de un mundo desbordado de información dispuesta en redes sociales, en las que las identidades en red de las personas pueden ser diametralmente opuestas entre *Instagram* y *TikTok*, pero que al mismo tiempo pueden mimetizar comportamientos de figuras mediáticas o bien conocidos por todos como *influencers*. Mencionan que el anonimato y la sobreexposición son dos fenómenos contradictorios que coexisten en las redes sociales y que fomentan la rivalidad sin normas ni tabúes, lo que puede llevar a la violencia y la enemistad. Destacan, de esta forma, el impacto de las redes sociales en la educación formal e informal de los adolescentes, donde *Youtubers* e *influencers* moldean los deseos de sus seguidores y transfieren su autoridad a otros ámbitos. La desmaterialización de las relaciones humanas en las redes sociales puede generar frustración y aumentar los niveles de depresión. Por lo tanto, los autores recomiendan desconectar y recuperar la vida cara a cara para escapar de los fantasmas del ego y liberarse de las posesiones y acechos cautivadores.

El siguiente capítulo -“*Don't Be Your Selfie: The Pedagogical Importance of the Otherness in the Construction of Teenagers' Identity*”- continúa el debate acerca del uso de las redes sociales, específicamente *Instagram*, y cómo este tiene un impacto significativo en la construcción de la identidad de los adolescentes. Su autora, Tania Alonso-Sainz, considera que dicho impacto está relacionado con la necesidad de alteridad que es inherente a la estructura ontológica del ser humano. Sin embargo, esta necesidad puede satisfacerse tanto de forma positiva como negativa. Así, es importante que los profesores comprendan esta dinámica y ayuden a los alumnos a elegir sabiamente a sus "otros significativos" para construir su verdadera identidad, aceptarse a sí mismos sin filtros y esforzarse por superarse. Este reto pedagógico requiere una profunda comprensión de la intersección entre la tecnología y la naturaleza humana, y la capacidad de guiar a los alumnos hacia una relación sana con las plataformas digitales.

La vulnerabilidad de los adolescentes en la construcción de su identidad digital cuando interactúan y están expuestos a figuras de influencia como *influencers* y *gamers* es analizado empíricamente por Belén González-Larrea, María José Hernández-Serrano, y Noelia Morales Romo. En su estudio -“*Online Identity Construction in Younger Generations via Identification with Influencers: Potential Areas of Vulnerability*”- concluyen que no existen diferencias estadísticamente significativas entre sexo y edad en las variables estudiadas, lo que sugiere que seguir a *influencers* y *gamers* tiene

un efecto homogeneizador. Ello plantea interrogantes sobre si las audiencias de *influencers* y *gamers* reciben un efecto socializador, y la doble vulnerabilidad de la adolescencia como grupo social y factor evolutivo. De esta forma, y cómo debaten muy bien L. Belén Espejo Villar, Luján Lázaro Herrero, Gabriel Álvarez López, and Juan García Gutiérrez en el artículo -“*Collaborative Digital Governance: Pseudo-Educational Identities on the International Political Agenda?*”- concierne a la Pedagogía y a la educación dialogar de forma sosegada pero sostenida, para evitar que sean las grandes corporaciones que delimiten y mercantilicen la educación, y (re)orientar los itinerarios educativos en el que las tecnologías estén al servicio de los individuos y no al contrario.

La obra consta de una segunda sección de carácter menos teórico centrada en los procesos, prácticas y los desafíos educativos que derivan de todo el complejo devenir de un mundo que cada vez es más inmediato, donde la realidad ya parece posibilitarse y definirse como aumentada, en la que las inteligencias artificiales, meticulosamente diseñadas, están disponibles 24/7 en nuestros bolsillos, relegándonos a una conexión casi perpetua cómo bien describen Eduardo S. Vila Merino y Victoria E. Álvarez Jiménez en su artículo “*Hyperconnected Identities and Educational Relationships from an Intercultural Perspective*”. En él se aprecia que parece haber relegado su implementación en las aulas en *pro* de los estudiantes con diversidad funcional, o la necesidad de reformulaciones de corte pedagógico que velen por una

educación que contemple la vida en un mundo online diverso e intercultural, en detrimento de las fuerzas hegemónicas. Así la lectura a través de los artículos nos invita a reflexionar y pensar en los espacios de la hiperconectividad como espacios privilegiados en el ámbito de las relaciones y comunicación en el que se puede trabajar y redefinir modelos no solo los modelos educativos y pedagógicos, sino que pueden presentarse también como espacios privilegiados para definir experimentos, en búsqueda de modelos integrados de conocimiento.

Antonio Jiménez-Lara, Agustín Huete-García y Eduardo Díaz-Velázquez firman el estudio titulado “*Students with Disabilities in the Digital Society: Opportunities and Challenges for Inclusive Education*”. En él afirman que la pandemia del COVID-19 ha obligado a muchas instituciones educativas a adoptar modalidades de enseñanza a distancia e incorporar las TIC a sus estrategias educativas. Si bien esto ha creado nuevas oportunidades de inclusión, también ha puesto de relieve la necesidad de garantizar que estas tecnologías sean accesibles a todos los estudiantes, incluidos los discapacitados. Los responsables políticos deben dar prioridad a la inclusión de los estudiantes con discapacidades en sus planes de digitalización de las escuelas, teniendo en cuenta sus necesidades únicas y garantizando que la tecnología se diseñe teniendo en cuenta la universalidad. En última instancia, la incorporación de la tecnología y el aprendizaje a distancia puede aportar valiosas lecciones para construir sistemas educativos más abiertos, inclusivos y flexibles en el futuro.

El siguiente trabajo, “*Social Networks and Their Influence on Building Gender Identity: Design of a Mobile App as a Social and Educational Resource Targeting the Family Context*” se centra en cómo las redes sociales facilitan la expresión artística entre los jóvenes y cómo crean y distribuyen contenidos audiovisuales que generan un alto volumen de *feedback*, lo que repercute en la imagen que deciden mostrar a sus iguales. Sin embargo, el artículo también subraya cómo las redes sociales perpetúan los estereotipos de género y cómo los jóvenes participan activamente en la creación de su propia imagen, que puede ser diferente de la que muestran en la vida real. Los autores -Gabriel Parra-Nieto, Jesús Ruedas-Caletrio, y Sara Serrate-González- examinan cómo el género influye en la formación del desarrollo individual y las relaciones interpersonales en las redes sociales, y cómo la comparación social permite a los jóvenes adaptar su personalidad para ajustarse a las normas sociales. Por último, el artículo aborda cómo las redes sociales son utilizadas de forma diferente por hombres y mujeres, y cómo las imágenes prototípicas de género siguen estando presentes en estas plataformas.

Dado el creciente uso de las redes sociales por parte de las generaciones más jóvenes, es crucial comprender los procesos de aprendizaje invisibles que tienen lugar cuando se utilizan estas plataformas. Se deben diseñar propuestas educativas y pedagógicas que promuevan un uso seguro y responsable de las redes sociales y que conciencien sobre los potenciales impactos positivos y negativos de las redes sociales en el desarrollo de la personalidad y la identidad digital

de los estudiantes. Esto se aborda en “*Learn and Entertain: The Invisible Learning Processes of the Younger Generations in Social Networks*”, de Paula Renés-Arellano, Francisco Javier Lena-Acebo, y María José Hernández-Serrano, revelando que las redes sociales se utilizan principalmente para el entretenimiento y la comunicación. Los estudiantes españoles tienden a aprender información útil y habilidades digitales en las redes sociales, mientras que los estudiantes latinoamericanos suelen aprender para entretenerse. Así señalan que las redes sociales se han convertido en una importante fuente de conexión para las generaciones más jóvenes, siendo *WhatsApp*, *Instagram* y *YouTube* las más populares entre los grupos de la muestra.

Entre los procesos educativos y los desafíos, que van suscitando los autores a lo largo de los artículos, también hay espacio a aprender cómo la tecnología ayuda y contribuye a una mejor vida para nuestros ancianos, cómo bien abordan Antonio Víctor Martín-García, Alicia Murciano-Hueso, Patricia Torrijos-Fincias, y Bárbara Mariana Gutiérrez-Pérez en el trabajo titulado “*Digital Identity and Quality of Life Technologies in the Older Adults*”. En él proponen generar espacios para la comunicación y recreación muy necesarios y propios del contexto económico-social en el que vivimos. Hablamos de un contexto en el que los beneficios de la naturaleza para el bienestar físico y psicológico son intrínsecos. En el que es importante encontrar un equilibrio entre nuestro uso de la tecnología y nuestra conexión con la naturaleza. Siguiendo a Raúl de Tapia-Martín y Manuela Salvado Muñoz en su artículo -“*From a Deficit of*

*Nature to a Surplus of Technology: The Search for Compatibility in Education* - la tecnología puede ofrecer oportunidades para mejorar nuestras experiencias en la naturaleza, como el uso de aplicaciones para identificar plantas o animales, o para aprender sobre los ecosistemas locales.

Francisco Esteban Bara cierra el volumen con el trabajo titulado "*The Highs and Lows of a Hyperconnected University Identity*". En él sostiene que la hiperconectividad en la enseñanza superior es necesaria y beneficiosa para lograr resultados sobresalientes. Al mismo tiempo, reconoce que también existe un tipo de educación superior que no requiere tanto de la hiperconectividad, ya

que se centra en cultivar una mentalidad crítica y educar al estudiante para que sea un individuo completo. las personas y crear un mundo más justo, equitativo y sostenible, y que se puede lograr un enfoque holístico de la educación con o sin hiperconectividad.

Sin duda, y como se deja entrever en el prefacio de la obra, el lector tiene en sus manos una obra madura en la que se cuajan más de 20 años de conocimiento en que se ha trabajado para categorizar y acercar pedagógicamente los espacios de educación el complejo entramado del mundo online.

Luis E. Andrade Silva  
*Universidad de Salamanca*

Colom Cañellas, A. J. (2022). *Teoría de la Educación. Fundamento y racionalidad*. Horsori Editorial, 161 pp.

un esquema básico de iniciación y en donde se pueden apreciar los esfuerzos para consolidar una Teoría de la Educación en tanto que Teoría —o al menos— se indica el camino para ello, lejos de adscribirse a teorías u otros contenidos que no respetan la sustantividad de una Teoría para la Educación

(Colom Cañellas, 2022, p. 155).

Muchos de los libros que se editan en el ámbito educativo se escriben en *tercera persona* con la intención de difundir y actualizar el acervo del conocimiento. Fines legítimos y loables que, con mayor o menor suerte, pueden ver la luz gracias a un equipo editorial que se hace eco de la relevancia científica —también, comercial— de la publicación. Este es el paisaje editorial que predomina en el campo científico de las Ciencias de la Educación y, en general, en las Ciencias Sociales y Humanas. No obstante, en el panorama editorial de nuestro campo científico, las Ciencias de la Educación, se apuesta también por libros menos convencionales, bien por su temática disruptiva e innovadora, bien por su singularidad. Este carácter distintivo de lo singular es lo que caracteriza a los libros escritos en *primera persona*: no por su carácter autobiográfico, sino por lo distintivo del pensamiento sobre el que se tejen las páginas del libro.

Justo este libro que tengo el placer y el honor de reseñar responde a esta segunda tipología de libro. Si me permite, lector o lectora, emplear una analogía

enológica, podríamos afirmar que se trata de un libro *de autor* que, en palabras del protagonista, persigue como objetivo «mostrar (...) mi pensamiento, reflexionar en suma sobre lo que uno hizo» (p. 10).

El párrafo que he seleccionado y que sirve de pórtico para esta reseña, expresa con nitidez cómo su autor ha concebido este libro: ofreciendo una síntesis de su visión epistemológica acerca de este ámbito de conocimientos e investigación: Teoría de la Educación. Su objetivo, analizar la sustantividad de la Teoría de la Educación, clarificar sus fundamentos, rastrear sus orígenes y precisar su racionalidad.

La epistemología se ocupa de varias acciones relevantes para la configuración de la identidad de un ámbito de conocimientos: delimitar el objeto de estudio de una disciplina; analizar su naturaleza; indagar sobre sus desarrollos discursivos a lo largo del tiempo y, por último, analizar las metodologías empleadas en el desarrollo de las investigaciones. La publicación del Profesor Colom Cañellas es un verdadero ensayo de epistemología de la educación que aborda el desarrollo discursivo de la Teoría de la Educación a partir de su historia disciplinar (de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación y de estas a la Teoría de la Educación) (capítulo primero); la sustantividad de la disciplina y su gramática (capítulos segundo y tercero); el objeto de la Teoría de la Educación (capítulo cuarto); y, por último, su racionalidad (capítulos quinto y sexto).

Para comprender el objeto, función y elementos constitutivos de toda Teoría de la Educación, conviene aplicar una mirada histórica sobre su trayectoria disciplinar, como acertadamente ha

hecho el autor en los dos primeros capítulos. Una trayectoria que adjetivamos de serpenteante y en la que confluyen dos visiones con posiciones hegemónicas diferentes en Europa y en nuestro país y que demuestra la naturaleza socio-histórica de nuestra disciplina (Siegel y Biesta, 2021). De un lado, la tradición continental, con origen en Alemania; de otro, la tradición angloamericana. La Pedagogía de finales del XVIII y comienzos del XIX en Alemania evolucionó en la segunda mitad del XX para situarse como una más entre otras disciplinas académicas bajo el crisol de las Ciencias de la Educación. En la tradición continental, el centro de atención eran las prácticas educativas en una amplia gama de contextos diferentes (escolar y social). De tal modo que los intereses de la Pedagogía abarcaban tanto el aprendizaje de los educandos como la acción educativa llevada a cabo por docentes y educadores desde sus cotidianos entornos de trabajo. Un siglo después, esta autonomización evolucionó, en primer lugar, hacia una fragmentación metodológica (léase Pedagogía Teórica, Científica y Tecnológica) y, en segundo lugar, de contenidos, que culmina con el nacimiento de las Ciencias de la Educación.

En la tradición anglófona, la Pedagogía, por el contrario, se configuró desde sus orígenes como un campo de estudio aplicado diluido en diferentes disciplinas: filosofía, historia, psicología y sociología, con un marcado carácter práctico —que permitiera a los educadores optimizar sus acciones— y científico —basadas en teorías, entendidas como «cuerpo sistemático y coherente de conocimientos con capacidad de propiciar en su

aplicación efectos esperados» (Colom, 2022, p. 36).

El capítulo primero de la obra que reseño nos narra con precisión el recorrido disciplinar de la Pedagogía hasta su desaparición y emergencia, en palabras del autor, de una nueva disciplina —Teoría de la Educación— que sustituye a la disciplina matriz y que pretende «abordar el saber y el hacer acerca de lo educativo, con vocación de configurar unitariamente, la visión global de la educación, tanto en su dimensión práctica-normativa aplicativa, como en su dimensión más conceptual y metodológica» (p. 30). Y es que, para el autor, en el universo plural que enarbolan las Ciencias de la Educación, la *teoría* en la Teoría de la Educación «debe estar más cerca del logro que del logos» (p. 51) y erigirse como una *teoría general* en lugar de construirse como un universo teórico plural. Así de rotundo lo expresa el autor: «hablar de teorías de la educación es asentarse en ideologías de cualquier tipo» (p. 52).

Además, el cariz pragmático que confiere Colom Cañellas a la Teoría de la Educación exige no abandonar una naturaleza ingenieril o tecnológica en ella. De ahí que esta *Teoría General* de la acción educativa deba construirse y operar como una teoría tecnológica, a fin de optimizar procesos a partir del conocimiento de los factores y mecanismos que condicionan las acciones educativas. El capítulo cuarto fundamenta el conocimiento tecnológico de lo educativo como conocimiento sustantivo de la Teoría de la Educación.

Relevantes epistemólogos como Mario Bunge y Karl Popper han inspirado

las contribuciones epistémicas del Profesor Colom Cañellas en Teoría de la Educación. Del primero, se nutre sobre las diferencias entre conocimiento científico, técnico y tecnológico (Bunge, 1963). Al igual que él, Colom entiende la pedagogía —léase: Teoría de la Educación— como la ciencia de una tecnología social [educación] que se nutre de los hallazgos de otras ciencias sociales (vid. psicología y sociología, entre otras). De Karl Popper toma como referencia la lógica situacional y la doctrina de los tres mundos. La lógica situacional —o *método cero*, parafraseando a Popper (1973)— consiste en la construcción de un modelo de la situación que puedan servir como hipótesis contrastables apoyándose en análisis matemáticos y estadísticos. La Teoría de la Educación, de acuerdo con la teoría de los tres mundos de Popper se ubicaría, según el autor, entre el mundo uno y el dos (p. 53). Esto es, entre el mundo físico (materialidad de lo real) y el de nuestras experiencias conscientes. De ahí que afirme que «la Teoría de la Educación puede explicarse mediante modelos, fundamentalmente de corte matemático y físico y puede concebirse como conocimiento científico, si se adscribe al conocimiento de corte tecnológico» (p. 100).

Tomando como referencia las Ciencias de la Complejidad (capítulo cinco), el autor aboga por la construcción de una «teoría azarosa de la educación» (p. 123); una Teoría de la educación apoyada en los «principios caóticos» (p. 123). Pero este tipo de Teoría requiere necesariamente de la matemática. De hecho, las matemáticas de los sistemas complejos adaptativos —matemáticas cualitativas— no para «matematizar las ciencias sociales

(...), sino para destacar, sin ambages, la dignidad de los temas, retos, problemas y asuntos propios de las ciencias sociales y humanas» (Maldonado, 2008, p. 167). ¿Estaremos dispuestos a ello en nuestro ámbito disciplinar? Y no me refiero solo a la Red Académica Interuniversitaria de Teoría de la Educación en España, sino a otras redes internacionales tales como la europea *Educational Theory* de la EARLI, la británica *Social Theory and Education* de la BERA, la australiana *Educational Theory and Philosophy* de la AARE, entre otras. De momento, desde 2017, la Red norteamericana AERA sí que cuenta con un grupo de interés sobre Teorías de la Complejidad en Educación.

Los planteamientos epistemológicos que ha ido construyendo el Profesor Colom Cañellas para la Teoría de la Educación, me han permitido releer de nuevo el libro *Teoría de la Educación* de David A. Turner (2015). Originalmente publicado en inglés en 2004, en este libro que muestra cómo la teoría de juegos y los modelos matemáticos pueden ser aplicados para construir las bases de una Teoría de la Educación desde la Complejidad. Un libro que curiosamente, de acuerdo con *Worldcat*, en su edición en español, solo se encuentran ejemplares en 5 bibliotecas españolas y 2 iberoamericanas. Y en su edición en inglés está presente en 1581 bibliotecas, entre ellas, 6 españolas. De hecho, es un libro que no ha sido muy difundido en nuestro país.

En síntesis, el Profesor Colom Cañellas nos ofrece una arriesgada y sistemática obra de compilación de sus estudios sobre epistemología de la educación y de fundamentos epistemológicos de la

Teoría de la Educación. Como bien señala en la introducción «quien me haya leído, no encontrará nada nuevo a lo largo de estas páginas» (p.10). Aun así, todo depende de la estrechez o amplitud de miras del lector o lectora. Para un investigador novel en Teoría de la Educación, su lectura le permitirá conocer la evolución de su propia disciplina, que es importante, aunque cada vez se le confiera menos importancia, al mismo tiempo que le brindará la oportunidad de ampliar su visión sobre la Teoría de la Educación. La que nos ofrece el autor con esta obra ha sido extensamente difundida, discutida y citada en el círculo académico de la disciplina tanto en España como en Iberoamérica. Para un investigador o investigadora senior, el estudio de la obra le permitirá interrogarse de nuevo por la naturaleza de la Teoría de la Educación, tomando como referencia las nuevas problemáticas educativas. Problemáticas que necesariamente requieren de una visión interdisciplinar —especialmente epistemológicas y metodológicas, en mi opinión—, curiosidad intelectual, y de herramientas analíticas procedentes de diversos campos científicos y tradiciones epistémicas. Ojalá que la lectura de este

libro nos depare nuevas publicaciones sobre cuestiones epistemológicas en educación y nuevos senderos para hacer de la Teoría de la Educación una teoría en simbiosis con la práctica.

Clara Romero-Pérez  
*Universidad de Sevilla*

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunge, M. (1963). Tecnología, ciencia y filosofía. *Anales de la Universidad de Chile*, 64-92. <https://bit.ly/3YaTkQT>
- Maldonado, C. E. (2008). Complejidad y Ciencias Sociales desde el aporte de las matemáticas cualitativas. *Cinta de Moebio*, 33, 153-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2008000300001>
- Popper K. R. (1957/1973). *La miseria del historicismo*. Alianza Editorial.
- Siegel, S. T., & Biesta, G. (2021). The problem of educational theory. *Policy Futures in Education*, 20(5), 537-548. <https://doi.org/10.1177/14782103211032087> Traducción publicada en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 2022, 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Turner, D. A. (2004/2015). *Teoría de la Educación*. Siglo XXI.

Martínez-Otero Pérez, V. (2022). *Fundamentos teóricos de la educación*. Pirámide, 208 pp.

Con cada libro que se publica sobre Teoría o Filosofía de la Educación se desmonta la “profecía Carr”, según la cual la educación no necesitaría de teoría alguna. El libro del profesor, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Martínez-Otero, “*Fundamentos teóricos de la educación*” es, pues, una palabra significativa más en el amplio bagaje teórico que sobre la educación se construye en España. En el libro se desarrollan temas clásicos en la especulación teórico-filosófica sobre la educación junto con otros que pueden ayudar a establecer puentes entre la teoría y la práctica de la educación. Justamente esa es una de las aportaciones que encontramos en el libro, una dinámica dialógica. Un tono moderado y didáctico, sin extremismos y tratando de establecer siempre un diálogo constructivo y fecundo entre las diferentes perspectivas, paradigmas y enfoques que van apareciendo a lo largo de las 268 pp. que componen la obra. Por tanto, el libro resultará muy interesante tanto para aquellos que se inician en el conocimiento teórico de la educación (estudiantes de los grados de educación, por ejemplo) como para aquellos educadores que quieran fundamentar y reflexionar sobre su propio quehacer cotidiano.

Como hemos dicho, el libro se puede dividir en dos grandes secciones teóricas. En la primera de ellas abordan temas más especulativos y más específicamente pedagógicos, orientados a la mejor comprensión del fenómeno educativo; mientras que en la segunda parte se revisan diversos

enfoques teóricos con la intención de fundamentar y mejorar la intervención y prácticas educativas. De esta forma se repasan el origen y la evolución de la teoría de la educación como disciplina científica (capítulo 1), la educación como realidad y utopía (capítulo 2), las posibilidades y límites de la educación (capítulo 3) y la cuestión de la metodología y los paradigmas en la teoría de la educación (capítulo 4) ocupan esta primera parte.

Sobre todo en estos tiempos tan caracterizados por la hiper exposición digital y las influencias de las pantallas no deja de ser fundamental para la educación repetir, como indica el profesor Martínez-Otero, la importancia pedagógica del criterio de equilibrio. Este criterio, y según donde se ponga el acento, podemos enunciarlo como unidad del proceso educativo, educación integral, etc. Lo importante es tener presente las diversas dimensiones que enumera de forma interconectada en el libro. Las dimensiones intelectual, moral, estética, afectiva, técnica, física, social y espiritual. En efecto, si atendemos a estas dimensiones observamos que actualmente existe un claro dominio de determinadas actividades frente a otras. De ahí la necesidad de que la educación repare y recupere, especialmente en nuestro tiempo, este criterio de equilibrio. En este sentido, bien haremos en hacer una lectura pedagógica de este criterio desde las aportaciones de “la vida del espíritu” de H. Arendt.

Sin embargo, creo que el especial valor pedagógico que encierra esta obra tiene que ver con los capítulos sexto al duodécimo, en los que se exponen diversos modelos teóricos o paradigmas. Empezando por el psicodinámico, el

modelo de modificación de conducta y el cognitivo, el cognitivo-conductual, el humanista y personalizado, el constructivista, el modelo crítico, el modelo ecosistémico y el modelo de intervención en crisis, que cierra la obra y constituye una lectura obligada para todos aquellos que se consideren educadores.

En efecto, este último capítulo del libro, más allá de ofrecernos el último enfoque de intervención en crisis constituye también una reflexión pedagógica en voz alta sobre la pandemia y sus efectos en la educación y el profesorado. Como sucede en otras profesiones el quehacer educativo se construye en los educadores a modo de “segunda naturaleza” de tal forma que las tensiones y las crisis propias de la profesión docente también llegan a desequilibrar y hacer mella en la personalidad de los educadores. Por este motivo, la resiliencia es una capacidad con la que debemos también contar y, sobre todo, cultivar los educadores.

Desde esta perspectiva, es muy importante que la teoría de la educación se preocupe también por el bienestar del propio docente. Dicho de otra forma, la teoría, enfoque paradigma o filosofía educativa con la que el docente encara su quehacer tiene influencia no sólo en su profesión docente o educadora sino también en su equilibrio emocional y bienestar personal. Por esta razón es tan relevante que dentro de las preocupaciones teóricas por la formación pedagógica de los docentes se integre también la preocupación por esos elementos “intangibles” (como es el caso de la resiliencia o recordando a Ch. Day, de la pasión) que tienen mucha importancia para la profesión porque significan, en el fondo, una

mejora de la propia personalidad. Algo que puede redundar en la prevención del llamado “malestar docente”. En otras palabras, la profesionalidad o capacidad “técnica” de los docentes no se construye en el vacío sino sobre su propia personalidad. De tal manera que ese carácter personal influirá en su quehacer docente de la misma forma que el quehacer obrará su personalidad. Al fin y al cabo, a esto se refería Ortega y Gasset con la propia noción de “quehacer docente”.

Siendo conscientes de que cada pintor plasma en sus obras el estilo que lo define y caracteriza bien podemos preguntarnos, para concluir esta reseña, si hemos echado de menos algo en este lienzo. Tal y como se afirma en el primer párrafo del libro “el estudio de los fundamentos implicados en la educación queda justificado por los profundos y vertiginosos cambios, algunos de signo negativo, que acontecen en la sociedad y en la educación misma (...)”. Pues bien, se ha echado en falta una mayor atención al impacto de las tecnologías digitales juegan en los procesos educativos y en conformación de la identidad de las futuras generaciones. Además, la reflexión acerca de las tecnologías nos abre a otras consideraciones acerca de esas otras “influencias” (educativas, o no) de los llamados “*influencers*” y que, en estos momentos y para las generaciones que vienen, pueden dejar una huella, peligrosamente más honda en los niños y jóvenes, que la que pueden dejar sus familias y maestros.

Juan García Gutiérrez  
*Universidad Nacional de  
Educación a Distancia  
University of Illinois, Urbana-Champaign*

Ruiz-Corbella, M. (Coord.). (2022). *Escuela y Primera Infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación*. Narcea, 238 pp.

La primera infancia constituye una etapa fundamental sobre la que se cimientan las bases de una etapa posterior como personas autónomas y ciudadanos responsables. A lo largo de la historia, la Educación Infantil ha sido un tema de especial relevancia y muy especialmente hoy constituye una de las prioridades de la agenda político-educativa. La obra que se reseña, coordinada por la Profesora Marta Ruiz-Corbella (UNED) ahonda en la importancia de la escuela y la tarea de educar a menores desde una perspectiva decisional y resolutoria; esto es: profesional (reflexiva, deliberativa y estratégica).

Un libro elaborado con la colaboración de catorce profesores y profesoras de distintas universidades españolas, organizado en once capítulos que nos invitan a romper con la visión lineal y la rigidez de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia obsoleto e ineficaz, centrado en un currículo y estrategias aparentemente innovadoras que no tienen en cuenta los intereses o las necesidades que exige la educación en la sociedad actual. Un trabajo que por su contenido y estructura resulta verdaderamente interesante y útil en el ámbito de la educación y la práctica docente en la Etapa Infantil. La lectura de esta obra nos invita a realizar una lectura reflexiva que enaltece la idea de educación y las funciones de la institución escolar ofertando, en palabras de la coordinadora del libro, “un contenido

que todo profesional de la educación debe conocer y hacer propio antes de embarcarse en la aventura de educar” (p. 11). De ahí la importancia de esta obra que plantea los principales temas que nos inducen a repensar la educación desde la primera infancia y nos facilita las claves del *porqué*, el *para qué* y el *qué* de las actuaciones pedagógicas en el contexto escolar destinadas a esta franja de edad.

La obra comienza con una primera aproximación a la condición humana y el papel que desempeña la educación como una actividad propia y exclusiva de nuestra especie (*María García Amilburu, UNED*). Se contempla el sentido de la propia existencia en un espacio y tiempo y un contexto histórico y ámbito cultural particular que, inexorablemente nos configura a nivel personal y como sociedad. Por otro lado, la dependencia y vulnerabilidad de una especie que es por naturaleza social hace inviable la existencia del ser humano sin la participación y ayuda de sus semejantes. Una característica que reclama la exigencia de profesionales de la educación que sepan orientar y guiar a cada individuo en su proceso de maduración y desarrollo en el camino hacia la autonomía y la independencia; tarea que comienza en la etapa infantil y es posible acometer gracias a “la certeza de que el ser humano es educable” (p. 3).

El segundo capítulo realiza, en primer lugar, una valiosa aproximación etimológica y conceptual sobre la educación y, en segundo lugar, define el campo semántico de términos vinculados a la propia tarea de educar: enseñanza, aprendizaje y formación (*María García*

*Amilburu, UNED*). Ello permitirá distinguir las acciones propias de un proceso educativo que contribuyan al pleno desarrollo de las personas y se distingan de otras semejantes y no educativas: tales como el condicionamiento, el adoctrinamiento y el adiestramiento. Continúa subrayando las características y rasgos principales de la educación y de la relación educativa que se establece entre aprendiz, docente y materia, para culminar con el impacto de la educación infantil en la sociedad y, por tanto, la importancia de la dimensión moral de la propia acción educativa. El capítulo finaliza describiendo algunas metáforas que a lo largo de la historia se han utilizado para plasmar los rasgos genuinos de la acción educativa en el contexto escolar.

A lo largo del tercer capítulo se aborda el reconocimiento de los Derechos de la Infancia (*Juan García-Gutiérrez, UNED*), desde el análisis profundo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, con la pretensión de “conocer qué implica, tanto jurídica como pedagógicamente, el reconocimiento de unos derechos a la infancia” (p. 55). El autor sistematiza la evolución teórica y pedagógica de este reconocimiento jurídico desde sus orígenes hasta su formalización definitiva, precisando al mismo tiempo su alcance universal y sus implicaciones en el derecho a la educación y la educación para los derechos humanos. No escapa al análisis de este capítulo, la tecnología digital y los ambientes virtuales en el contexto de la infancia, desde la perspectiva de los propios derechos del niño en diversos entornos, como el ciberespacio.

El cuarto capítulo es fiel a los objetivos principales que persigue este libro y analiza las complejas preguntas del *para qué* y el *cómo* en la Educación Infantil (*Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid* y *Tania García-Bermejo, Universidad Internacional de La Rioja*). En primer lugar, se abordan las cuestiones relacionadas con el *para qué* de la tarea de educar en la primera infancia; esto es, los objetivos y fines de la educación condicionados por la cultura y la tradición, y sustentados en los agentes educativos involucrados. A continuación, se explicitan los *cómos* básicamente a través de la educación moral a partir de estrategias promotoras de valores: el juego, los cuentos o las películas. De forma exhaustiva en los capítulos cinco (*Marta Ruíz-Corbella* y *Miriam García-Blanco, UNED*) y seis (*Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria*) se abordan los diferentes escenarios educativos favorecedores de nuevos aprendizajes, más allá de la propia institución escolar como único contexto formativo. Poniendo especial énfasis en la familia como primer agente influyente en la educación y el desarrollo infantil. Se abordan los diferentes escenarios emergentes en los que sucede la educación y la importancia de la complementariedad entre los distintos contextos y agentes educativos.

A partir de estas consideraciones, el capítulo siete (*Pilar Ezquerro y Javier Argos, Universidad de Cantabria*) analiza el papel relevante de los docentes en el adecuado desarrollo del proceso educativo, haciendo un análisis de la tarea educativa del profesorado y, focalizando la atención en la Educación Infantil, los

diferentes modos de entender la atención de los más pequeños —asistencial, instructivo-preparatoria y educativa-formativa—. Por último, se aborda un aspecto de gran relevancia para el desarrollo profesional de cualquier maestro o maestra: la construcción de su identidad profesional.

El valor indiscutible que actualmente representa la educación en la primera infancia conforma el núcleo de estudio del capítulo octavo (*Esther García-Zabaleta y M<sup>a</sup>. Ángeles Valdemoros San Emeterio, Universidad de La Rioja*). Se analiza a la luz del recorrido evolutivo de las instituciones educativas españolas en la etapa infantil. Un análisis de las políticas educativas en Educación Infantil desde la Ley Moyano de 1857, los escenarios pedagógicos alternativos, culminando con algunas pinceladas que dibujan la Educación Infantil como una etapa única y los retos que se plantea en la actualidad.

El siguiente capítulo aborda una de las piezas angulares fundamentales en relación con la educación en la primera infancia: *la educación democrática* (*Clara Romero-Pérez y Encarnación Sánchez-Lissen, Universidad de Sevilla*). El análisis con el que se aborda este tema aporta, en primer lugar, interesantes claves para el desarrollo del carácter democrático en la infancia. Se realiza una delimitación conceptual de ciudadanía, democracia e infancias que, tal como apuntan las autoras, se trata de una tríada que “sienta las bases para la convivencia de todos los miembros de una sociedad” (p. 181). Asimismo, se destaca la importancia de la educación en valores democráticos y para una ciudadanía mundial

en la primera infancia desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se enfatiza también el desarrollo de las competencias sociales y cívicas. Para finalizar el capítulo, se plantean diferentes enfoques pedagógicos —de acuerdo con John Dewey— orientados a la formación de la ciudadanía democrática en la Educación Infantil. El capítulo diez sistematiza las tendencias de la política educativa en torno a la Educación Infantil a partir de las recomendaciones de diferentes organismos internacionales a nivel mundial y europeo (*M<sup>a</sup>. Ángeles Sotés-Elizalde, Universidad de Navarra*). Todo ello, tomando como referencia la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Se destaca la importancia de la Educación Infantil como periodo preparatorio para el ingreso en la Educación Primaria y se incide en el paradigma de la calidad educativa determinada por una educación inclusiva. En este sentido, se revela especialmente importante la adecuada formación del profesorado de Educación Infantil para la atención de un alumnado cada vez más diverso. Por último, se realiza un recorrido legislativo de las políticas educativas y sociales en España en relación con la primera infancia, haciendo hincapié en la organización curricular correspondiente a la etapa de la Educación Infantil.

La obra finaliza con un sólido ejercicio reflexivo sobre los retos educativos para la escuela en la sociedad del siglo XXI (capítulo once) (*Marta Ruíz-Corbella y Miriam García-Blanco, UNED*). Una sociedad líquida mediada por la incertidumbre y sujeta a la vertiginosa

rapidez de los cambios, entre los que prevalece la imparable evolución tecnológica. Sin duda, este escenario caracterizado por la radical transformación o entorno VUCA —*Volatility, Uncertainty, Complexity y Ambiguity*—, sienta las bases para repensar los modos sobre cómo debemos afrontar la realidad, cómo formar a las personas y, en consecuencia, cómo abordar la educación de cada individuo para afrontar el contexto actual de transformación con garantías de éxito. Destacando muy especialmente la importancia que adquieren en la educación los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 para el logro de una sociedad inclusiva y más justa.

En conclusión, esta obra se presenta como una herramienta y un recurso pertinente que profundiza en los aspectos clave de la educación en la Primera Infancia, desde la mirada de la Teoría de la Educación. Una mirada plural, interdisciplinar y analítica que nos propone una verdadera reflexión sobre el sentido del quehacer educativo en la etapa infantil. Recomiendo, por ello, su estudio y lectura atenta a la comunidad académica y profesional especializada en Educación Infantil, así como a los estudiantes, futuros profesionales en esta etapa educativa.

M<sup>a</sup>. Estrella Muñoz-Clemente  
*Universidad de Sevilla*

Touriñan, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira, 419 pp.

Nadie duda de que el Profesor José Manuel Touriñán López es uno de los padres de la Pedagogía General en España y de la línea Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación: valoración del contenido de las áreas de experiencia cultural como educación y fundamentación del conocimiento necesario para la construcción de ámbitos de educación, de manera que se integren en el diseño educativo valores comunes y valores educativos específicos de cada área cultural, hasta el punto de que sus publicaciones y estudios en este ámbito han supuesto ( y están suponiendo ) la base desde la que cimentar esta emergente área.

En esta línea, el libro que presentamos significa un eslabón muy importante en el asentamiento de la Pedagogía de las artes, desde la perspectiva mesoaxiológica que inició su reflexión escrita en 2010 con el libro *Artes y educación*. Las artes son un área de experiencia cultural y un ámbito de realidad susceptible de ser interpretado desde muy diversas disciplinas: la Psicología del arte, la Antropología de las artes, la Filosofía del arte, la Sociología de las artes y también es posible interpretar las artes desde la Pedagogía, en tanto que las artes son susceptibles de ser interpretadas como educación.

Las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. Señala el autor que en perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, cuando

educamos transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es solo enseñar artes, sino educar CON las artes o con el arte.

En este libro, hay un estudio adaptado a los interesados en la educación con las artes sobre el concepto de educación, sobre el sentido de los medios, sobre la relación educativa que es el medio más importante para educar, sobre la importancia de la actividad común interna y externa en la educación, sobre la acepción técnica de ámbito de educación común, específica y especializada relativa a las artes y sobre la importancia de los procesos no formales en las artes como instrumento de educación.

Diría que todo el libro es novedoso y original, no es un libro de didáctica, ni de arte, sino de Pedagogía aplicada a las artes que explica el camino de la concordancia entre valores y sentimientos para llegar a actuar con sensibilidad estética y artística. Desde el punto de vista de la pedagogía la relación artes y educación exige atender a la actividad común interna y externa y al conocimiento de la educación para lograr hacer una educación afectiva que relacione valores educativos y sentimientos que se generan, porque en la educación con las artes, para todos, y no solo la dirigida a hacer profesionales artistas, lo que cuenta es el logro de sensibilidad estética y artística y de concordancia entre valores educativos artísticos y sentimientos que producen: amar las artes, valorándolas, aunque no elijamos ni podamos ser todos artistas, igual que valoramos las novelas y buenos libros aunque no todos sean buenos escritores o novelistas. Y todo

eso y más es lo que el lector encontrara en el libro, éste está estructurado en seis capítulos; el índice está muy detallado y permite conocer el contenido con gran detalle. También deseo subrayar los cincuenta y ocho cuadros que son muy instructivos y un vocabulario técnico que se acompaña de los cinco cuestionarios y sus respectivas matrices que (cap. 4) de perspectiva mesoaxiológica elaborados para cerrar el proyecto de investigación, en su primera fase, *educar con las áreas culturales*.

Es un libro de pedagogía aplicada, no de didáctica, ni de arte. Interpreta las artes desde la perspectiva de la pedagogía (que es conocimiento de la educación) y puede aplicarse a las artes, porque son un medio de educar. Meso-axio-lógico quiere decir medio-valor-comprensión. En pedagogía comprendemos cada medio valorándolo como educativo (lo hacemos mesoaxiológico).

Apunta el profesor Touriñan (p. 82) que la pedagogía tiene que ser cada vez más “aplicada”, tiene que ser capaz de interpretar y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

En resumen, como indica el autor, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el

conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado*. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*.
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación*, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar.
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito “educación”). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo.

4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención.
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención*. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos.

La gran novedad del libro es que se hace una aplicación de la pedagogía a las artes desde la perspectiva mesoaxiológica, valorando el medio “artes” como educativo.

De ese modo, podemos construir el ámbito de educación “artes”, hacer el diseño educativo para educar con las artes y generar la intervención adecuada que nos permita educar POR las artes y PARA un arte.

Es un gran libro que me ha permitido conocer y profundizar en la pedagogía de las artes desde la perspectiva mesoaxiológica, y me parece interesante su lectura, análisis y comprensión para los profesionales que nos dedicamos a la pedagogía social, así como para los profesionales que se dedican a otros ámbitos de la pedagogía.

M<sup>a</sup>. Rosario Limón Mendizábal  
*Universidad Complutense de Madrid*

Martín-Sánchez, M. (2022). *El gatopardo educativo ¿Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?* Octaedro, 159 pp.

Uno de los conceptos más repetidos en el panorama educativo actual es el de innovación educativa. Hoy, en educación, a todo se le añade el apelativo innovación. Parece como si la innovación deba ser el motor de la labor educativa, pero ¿es esta innovación un concepto claro y concreto? Entorno a esta pregunta se desarrolla el libro de Miguel Martín-Sánchez. El autor propone que esta idea de innovación tan solo genera un panorama confuso en el que se *cambia todo para que todo permanezca igual*. Estas últimas palabras conforman el argumento principal de la obra y el autor las sitúa en una novela de mediados del siglo XX. *El gatopardo*, título que lleva también el presente libro, una novela de Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Las palabras dichas por Tancredi, personaje de la novela, parecen reflejar muy bien este fenómeno de la innovación. A lo largo del texto, el autor trata de clarificar este confuso panorama de revoluciones e innovaciones. Por ello, comenzará ofreciéndonos una definición precisa: innovación educativa es responder de manera novedosa a los problemas actuales de la educación. Siguiendo esta definición, lo primero es colocar en su justo lugar al que hasta ahora ha sido el buque insignia de la innovación educativa: las ideas y teorías que surgen alrededor del contexto de la escuela nueva. Se deja claro en el libro que no tiene sentido referirse como innovadoras a teorías que cuentan con más de cien años de antigüedad y responden a cuestiones

y preocupaciones de su tiempo. Por tanto, en el texto son clasificadas bajo el término de pedagogías alternativas.

Es importante señalar, como se hace en la introducción, que se trata de un libro para todos los públicos, es decir, divulgativo. El objetivo de la obra es dibujar un cuadro sobre la idea de innovación educativa que sea accesible a todos los interesados en la educación. No se trata de un descubrimiento o un planteamiento novedoso, tampoco pretende ser un tratado exhaustivo de la cuestión. Se trata de ofrecer el planteamiento de un problema, la vulgarización del término innovación en el terreno educativo, y su desarrollo desde una perspectiva crítica. Por tanto, el valor de la obra reside, además de en su accesibilidad, en la búsqueda de clarificar el confuso entramado de la educación actual. Respecto a la organización del libro, este está organizado en cinco capítulos. Como recurso didáctico voy a presentarlo dividido en tres partes: los clásicos introducción, nudo y desenlace. En la primera parte, compuesta por los dos primeros capítulos, se plantean las bases del problema. En el nudo, que incluye tan solo el capítulo tres (el más largo del libro), se clasifican y tratan lo que se ha acordado en denominar como pedagogías alternativas. Para concluir, en los dos últimos capítulos, se responde a la pregunta que titula la obra y se reflexiona sobre los problemas actuales de la educación.

¿Qué problemas se abordan específicamente en la primera parte? Por un lado, en el primer capítulo el autor se pregunta por el sentido de la pedagogía y la figura del pedagogo. Se apoya para

ello en el libro de García Carrasco (1983) en el que este se pregunta: *pedagogos ¿para qué?* Constata el autor que los problemas que allí se plantean permanecen en la actualidad. Las dificultades de la disciplina para establecerse y los cuestionamientos dirigidos a la figura del pedagogo. Considera que estos son síntomas de una crisis eterna en la educación. En el capítulo dos se presentan los componentes de la educación tradicional. Si se habla de pedagogías alternativas, es porque existe una educación convencional a la que se oponen. En este sentido el modelo tradicional se presenta como la antítesis de las pedagogías alternativas. Se trata de un modelo educativo centrado en el maestro, que niega la condición de sujeto del niño y cuyo cometido es “desasnar a esos pobres diablos”, llenándolos con el conocimiento único y verdadero que ostenta el maestro. La educación tradicional, es presentada desde las pedagogías alternativas como un polo opuesto perfecto. La solución que se plantea es una enmienda a la totalidad, pues no habría nada bueno que rescatar de la educación tradicional. Esto representa un inicio de la educación desde cero, una revolución total. El autor menciona que un inicio de cero carecería de sentido pues no todo el modelo es desechable. En la segunda parte se realiza un recorrido accesible por todos esos desarrollos educativos, con un punto de origen en el contexto del movimiento de la escuela nueva a finales del siglo XIX. Estas propuestas se caracterizan por un giro hacia el interés por el niño y el descubrimiento de su figura como sujeto. Empieza el autor proponiéndonos la clasificación

de Carbonell (2015) y advierte que en la clasificación se incluye una gran diversidad de teorías que tienen en común su enfoque sobre el niño, pero también difieren en muchas otras cuestiones. La clasificación se divide en pedagogías no institucionales, pedagogías críticas, pedagogías libres o no directivas, pedagogías de la inclusión y la cooperación, pedagogía lenta, serena y sostenible, pedagogía sistémica, pedagogías del conocimiento integrado y pedagogías de las diversas inteligencias. Tras un breve repaso de los principales representantes de cada categoría de la clasificación, hace un balance de su presencia en España. Resalta algunos movimientos que han tenido una gran influencia en la educación española como la ILE o los MRP, concluyendo que los movimientos renovadores suelen tener buena acogida en el país. Destaca cuatro modelos que cuentan en la actualidad con amplia popularidad y presencia en España: las escuelas Waldorf, las escuelas Montessori, las escuelas-bosque y las escuelas Reggio-Emilia. Todas ellas con sus luces y sus sombras. En el capítulo cuatro se aborda el problema de las modas pedagógicas y su desvinculación de la teoría educativa. Respondiendo a la pregunta que plantea en el título del libro, y rescatando las palabras del autor, las pedagogías alternativas tendrían más de retro que de neo. Considera, eso sí, que no sería justo calificarlas de modas pedagógicas, aunque en algunos aspectos actuales lo parezcan, pues sí fueron respuestas innovadoras a los problemas de su tiempo. Por esta misma razón, no tiene sentido mantener el calificativo de innovadoras. Finaliza el libro realizando

un bosquejo de las problemáticas actuales y ofreciendo algunas reflexiones al respecto en el quinto y último capítulo. Los problemas que el autor plantea en este capítulo son las injerencias políticas sobre la educación, la delimitación de los fines de la educación, la formación del profesorado, el debate sobre la participación y la libertad educativa, el problema de la calidad, las prácticas docentes, el currículum y la evaluación, el problema de la escuela como institución y la necesidad del reconocimiento de la figura del profesor como agente valioso. Señala que por mucho que parezca que se ha revolucionado en educación, muchos de los problemas no son precisamente nuevos.

Parece evidente ante los ojos de cualquiera que son muchos los retos que asedian hoy a la educación. Especialmente si nos referimos al sistema educativo. Es común que se perciba la cuestión con cierto tono de desolación como si se tratase de un problema irresoluble. Quizás esta visión pesimista surja de tratar de revolucionarlo todo y toparse con la realidad al no tenerla en

cuenta. Por otro lado, las propuestas que se ofrecen no parecen solucionar gran cosa, pues muchas veces no tienen en cuenta el punto de partida. Tenemos el sistema educativo que tenemos y si queremos mejorarlo debemos partir de él. Tal vez sea un buen momento para dejar de cacarear la revolución educativa en cada esquina, aceptar lo que tenemos y abordar los problemas uno a uno. Los grandes cambios solo consiguen que se mire con desconfianza el legado recibido. La realidad es tozuda y parece resistirse a los grandes ideales, pero al final es lo que permanece.

David Ayose Cancela Val

*Universidad Complutense de Madrid*

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Santillana.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.

Thoilliez, B. y Manso, J. (Coords.). (2023). *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* Síntesis, 144 pp.

En los últimos meses, hemos asistido a fuertes tensiones sociales con motivo de la tramitación de leyes como la Ley de Familias, la Ley Trans o la Ley de Garantía Integral de la Libertad sexual, todas las cuales contienen en su marco legislativo medidas de índole educativo. A estas polémicas que alcanzan, por tanto, el ámbito de lo escolar, se unen otras surgidas a tenor de la entrada en vigor de la LOMLOE, especialmente, referidas a los conciertos educativos, la educación especial, la primacía de una educación de tipo competencial o la educación diferenciada. En este controvertido contexto, donde se esgrimen argumentos más de tipo político que pedagógico, y donde palabras como igualdad, pluralidad, interés general, eficacia o bien común parecen prestarse a diferentes acepciones, resulta necesario clarificar estos términos para situarse críticamente en estos debates. Por ello, la obra "*La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?*" resulta sumamente pertinente para reflexionar sobre el sentido, implicaciones y alcance de situar la educación como un bien público y común en un contexto posmoderno y neoliberal.

Este libro supone la culminación del Proyecto I+D+i #LobbyingTeachers dirigido por los profesores Bianca Thoilliez y Jesús Manso de la Universidad Autónoma de Madrid. Cuenta con contribuciones de destacados investigadores tanto nacionales como internacionales con objeto de

"conceptualizar los fundamentos teóricos del debate contemporáneo en torno al principio de la educación como bien público y común" (p. 13). El resultado es una obra que desvela los ecos de la Modernidad en los debates educativos actuales, mostrando especialmente las consecuencias de la separación de la vida privada y de la vida pública, del auge de las políticas de identidad y de la sustitución de la ética por la técnica que enfatiza un paradigma de gestión y eficiencia. Una obra que cuestiona visiones muy en boga sobre la educación democrática, la educación emocional o el énfasis en la felicidad de los estudiantes; y que devuelve la atención a las sutilezas del lenguaje, mostrando que términos aparentemente sinónimos entrañan diferencias muy significativas en su contenido que es necesario considerar al argumentar, pues no es lo mismo lo correcto que lo bueno, la sociedad que la comunidad o el bien común que el interés general.

Los ocho capítulos, más una introducción y un epílogo, que componen la obra permiten plantearse la pregunta que la titula desde varios niveles. Así, los primeros tres capítulos profundizan, desde una aproximación teórica, en el concepto de bien común y su relación con otros términos como diferencia, democracia, verdad, pluralidad o igualdad.

El primer capítulo (*Lo común como fundamento de una noción de bien compartida: implicaciones educativas*), escrito por los profesores Miriam Prieto y Alberto Sánchez, aborda, como señala su título, lo común como fundamento de una noción de bien compartida.

Tras reflexionar sobre cómo la privatización del bien propia de la Modernidad hace prescindible a la comunidad, sugieren que para poder establecer un mundo común, en contra de lo que pueda pensarse, resulta fundamental el reconocimiento radical de la diferencia. Siguiendo a autores como Levinás, establecen tres fundamentos (antropológico, político y escolar) para lograr una noción de bien compartida.

A continuación, en el segundo capítulo (*Enfoque pedagógico de lo político vs. enfoque político de lo pedagógico*), el profesor Fernando Gil defiende un enfoque pedagógico de lo político y recuerda algunas premisas pedagógicas básicas que deben ser tomadas en consideración al conceptualizar la educación como bien público y común. Sus afirmaciones evocan a aquellas palabras del arquitecto Gaudí sobre la importancia de volver al origen, pues como señala Gil, la educación, antes que pública o privada, ha de ser educación; antes que común, el bien ha de ser visto como bien; y en tanto que común, su aprendizaje dista mucho de ser la experiencia íntima o personal que muchos hoy promueven. Estas premisas le permiten, sin caer en el relativismo, defender un tema polémico: la pluralidad de centros escolares como plasmación de mismas verdades pedagógicas en diferentes estilos.

En tercer lugar (*Bien común y radicalidad educativa. El disenso y la pluralidad educativa como formas de articular la educación pública*), el profesor David Reyero retoma la idea de pluralidad explorándola desde concepciones antropológicas livianas y densas para defender que solo a través de éticas

sustantivas se puede abordar el bien común de una manera más profunda. En lugar de simplemente buscar la reconciliación de diferencias o evitar conflictos, los universos explicativos densos permiten establecer diálogos fecundos entre quienes mantienen posiciones diferentes, pero con un denominador común: la búsqueda del bien y la verdad. Sus afirmaciones sobre la autoridad en un clima que aboga por la horizontalidad educativa y, especialmente, sobre la importancia de los adultos para la fecundidad de la vida comunitaria resultan vitales en un contexto de paulatina desaparición de adultos que verdaderamente ejerzan como tales.

A continuación, los siguientes tres capítulos del libro abordan la conceptualización de la educación como bien público y común desde la perspectiva de la institución escolar en tres esferas: las familias y el derecho a la elección del centro educativo; los maestros y los paradigmas de representación y redistribución del capital cultural; y las escuelas y sus metodologías desde el análisis de las corrientes libertarias.

Así, en el cuarto capítulo (*El entramado ético-político del proyecto de la educación pública desde las aportaciones de Charles Taylor*), la profesora Tania Alonso explora desde el pensamiento del canadiense Charles Taylor el entramado ético-político de la escuela pública, un capítulo necesario dadas las múltiples referencias al pensamiento de este autor en los capítulos previos. Para ello, partiendo de los predomios modernos taylorianos, la autora explora sus expresiones educativas y los males-tares que estos generan, centrándose

especialmente en la problemática del derecho a la elección del centro educativo. Tras describir estos malestares (debilitamiento de los lazos de afinidad con la comunidad educativa, inclinación a resolver los conflictos de modo judicial y espíritu de adquirir los derechos propios), Alonso denuncia la progresiva conversión de la educación en un bien de consumo y la incapacidad de las familias para llevar a cabo objetivos suprafamiliares, ofreciendo algunas consideraciones finales para animar a las familias a mezclarse por un bien mayor no instrumental.

En quinto lugar (*La educación ensimismada. Por qué una pedagogía orientada a la felicidad y la diversidad privatiza los bienes escolares*), la profesora Bianca Thoilliez describe la sutil infiltración en la pedagogía actual de ciertos mantras *pop* propios de la sociedad del consumo, que privatizan los bienes escolares y generan un ensimismamiento de la educación. Ello conlleva que los maestros alteren su rol de transmisores por otros roles como el de terapeutas o meros facilitadores del aprendizaje, intercambiando, así, la pedagogía de la redistribución por la de la representación. Para ello, la autora analiza los populares posmodernos mensajes “sé feliz” y “sé tú mismo”, denunciando que, en un contexto de sobreabundancia emocional, la formación debe ser sobre todo intelectual y moral; que, frente al mito del alumno autónomo, puede esconderse una negligente transferencia de responsabilidades; y que la búsqueda desmedida de la propia identidad impide la posibilidad de trascenderse a uno mismo y descubrir lo común.

A continuación, en el sexto capítulo (*La escuela libre no directiva: ni pública ni comunitaria*), la investigadora Ani Pérez, explora partiendo del movimiento anarquista las escuelas libres no directivas para sostener, tal como señala en su título, que este tipo de escuelas se encuentran muy lejos de ser verdaderamente públicas y comunitarias. Ello se debe a que estas escuelas generan de forma oculta dinámicas de segregación escolar, que bajo la apariencia de fomentar la felicidad durante la infancia pueden conducir a un egocentrismo en la vida adulta y a que el antiautoritarismo puede tener efectos perniciosos para la construcción del bien común. Este capítulo, lejos de constituir una defensa de la escuela tradicional, subraya entre otros la necesidad de abolir, por ejemplo, la libertad de elección de centros o las escuelas privadas.

Los dos últimos capítulos del libro ofrecen un recorrido histórico para comprender el modo en que los paradigmas de la gestión y la eficiencia propios del ámbito empresarial se han ido incorporando a las políticas educativas y sus consecuencias para la conceptualización de la educación como bien público y común.

Para ello, en el séptimo capítulo (*La educación escolar como razón de mercado. Mapeando las racionalidades de gobierno de la escuela pública*), los profesores Mariano Narodowski y Delfina Campetella describen el devenir histórico de la educación escolar como razón de Estado a través de la escuela pública y su giro hacia una razón de mercado en las últimas décadas. Sin caer en la nostalgia

y en el error de pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor, los autores defienden la importancia de situar este debate en los fines educativos y no en la gestión de los medios.

Por último (*La Nueva gestión de lo Público en las políticas educativas españolas: desafíos en las definiciones de lo público y lo privado*), los profesores Marta Moreno-Hidalgo y Jesús Manso exploran la incorporación de los principios de la Nueva Gestión de lo Público (NGP) en el sistema educativo español a través de las tres últimas leyes educativas (LOE, LOMCE y LOMLOE), destacando como principales lugares de su aplicación la autonomía de los centros, la elección de las escuelas por parte de las familias y las evaluaciones estandarizadas como sistemas de rendición de cuentas.

El libro finaliza con un epílogo (*La escuela, un bien público y común*) a

cargo de Esther Díaz Romanillos en el que trata de destacar algunas ideas y argumentos comunes de los diferentes capítulos, no para resumirlos, sino para establecer un mapa de los principales problemas que tiene el planteamiento de la educación como bien público y común.

Al concluir el libro, en aras de ese diálogo fecundo que señala el profesor Reyero, uno tan solo lamenta no poder asistir a una conversación entre los distintos autores sobre ciertos aspectos en discrepancia como es la libertad de elección de centros escolares para observar, al igual que en el libro, un auténtico esfuerzo intelectual por buscar la verdad del hecho educativo desde posiciones argumentales diferentes.

María José Ibáñez Ayuso  
*Universidad Complutense de Madrid*

Rayón, L. y Sáenz-Rico, B. (Coords.). (2022). *Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa*. Graó, 266 pp.

Este libro constituye un ensayo dividido en diferentes capítulos donde se recogen reflexiones acerca de las prácticas narrativas, que ponen de relieve los procesos de indagación narrativa basados en procesos mentales superiores, llegando a la elaboración de una historia mediante imágenes. Esto se mira desde la formación del profesorado, por lo tanto, es de vital importancia conocer los entornos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la planificación según los objetivos educativos, la investigación-acción y la observación y reflexión mediante el análisis de la experiencia educativa de todos los implicados.

Por último, se pone de manifiesto como un componente fundamental la innovación educativa en la formación y desarrollo docente, como una transformación llevada a cabo desde la reflexión crítica y orientada al cambio, hacia los fines educativos que se quieran conseguir, para lo cual es imprescindible la formación del profesorado.

Al tratarse de un libro escrito por diferentes autores, se hará un resumen de cada capítulo con las aportaciones más importantes. Todos ellos comparten un tema común que es la formación del profesorado.

El primer capítulo, Rayón, de las Heras y Monge, reflexionan desde una postura crítica, acerca de la formación inicial del profesorado, puesto que preocupa que los docentes reproduzcan los

métodos con los que ellos aprendieron, separando la teoría de la práctica. Por ello, se propone trabajar la narración fotográfica como un recurso de aprendizaje que facilita la evaluación y autoevaluación como es el diario multimodal de aprendizaje o portafolio reflexivo. De esta forma se trabaja la indagación narrativa visual a través de la fotografía, permitiendo el pensamiento autónomo y creativo, poniendo en relación aspectos como el análisis educativo y social, las creencias propias y el conocimiento propio, utilizando más de un sistema de representación, puesto que se busca promover situaciones de aprendizaje donde conecten con la realidad y con el conocimiento previo, llegando así a interpretar situaciones de enseñanza y contextos sociales. Como muestran algunos autores en este capítulo, el uso del diario de aprendizaje en la formación del profesorado hace que ellos se impliquen buscando informarse, corregir, reflexionar, indagar, adentrándose así en el análisis, problematización y cuestionamiento, mediante la narración a través de las fotografías que hacen que los docentes se conviertan en agentes de construcción de conocimiento, desarrollando destrezas como la escritura, el pensamiento y la comunicación multimodal.

En el siguiente capítulo, Aguilera García y Macías, ponen de relieve el valor de las prácticas narrativas que están presentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje y que por lo tanto es necesario incorporarlo de manera transversal en la formación del profesorado. Se apoya en la comunicación para llegar a adquirir y generar conocimientos. Tiene como

punto de partida el conocimiento propio que es la base para integrar nuevos conocimientos y así llegar a generar un conocimiento propio, construir significados, a través de diferentes métodos. Las prácticas narrativas favorecen la interacción con la realidad, la comprensión de los demás y hacen posible que las personas puedan rebelarse ante diferentes acontecimientos. Es un proceso que estimula a la transformación.

En el tercer capítulo, Sabán, Sobrino y Gómez Jarabo, reflexionan acerca de la importancia de introducir cambios en la práctica educativa del profesorado de Educación Primaria, teniendo como base la investigación científica. Para ello, durante este capítulo se proponen estrategias fundamentadas en *prácticas basadas en evidencias científicas*, para evitar así que los profesores se apoyen únicamente en lo aprendido, que muchas veces no es efectivo. Así bien, se pretende introducir a los docentes en la reflexión crítica sobre sus prácticas individuales y el uso que le dan a los diferentes recursos disponibles a través de la investigación, para así garantizar que sus prácticas docentes son efectivas, según demuestran las evidencias científicas, y por lo tanto, que todos los procesos de innovación que se vayan produciendo tengan un base científica sólida, haciendo cada vez más pequeña la brecha que existe entre la práctica educativa y la investigación, fomentando de la misma manera competencias para la investigación que suponen desarrollar la imaginación, el pensamiento crítico y la lógica, que les permita adaptar e innovar constantemente sus prácticas. Para que los docentes en formación

consigan interiorizar la importancia de las prácticas basadas en evidencias científicas, se desarrollaron cinco talleres apoyándose en la metodología *Design Thinking*.

En el capítulo cuarto, se defiende la necesidad de la formación docente para crear escuelas inclusivas. Para ello es necesario poner en práctica metodologías participativas, sin embargo, es imprescindible formar profesores competentes en educación inclusiva, de manera que sean capaces de atender a todo el alumnado y valorar positivamente la diversidad. Los docentes deben fomentar el pensamiento crítico y analizar su identidad como agente educativo, conociendo así su fortalezas y debilidades, así transformar el pensamiento de los docentes a partir de la reflexión. Para ello, Monge, Gómez y Torrego, apuestan por las narrativas visuales como método para formar a docentes en la inclusión educativa a través de la creación de culturas inclusivas, prácticas y políticas inclusivas donde se apoye la diversidad. En este caso se utiliza la fotoelicitación, un recurso multimodal donde se trabaja a través del análisis de una imagen que muestra una acción educativa, diferentes valores, creencias y teorías subyacentes, pues están cargadas de mensajes. Además, mediante esta práctica se potencia la reflexión y observación, así como la interacción con una realidad intercultural mediante lenguajes multimodales.

En el capítulo quinto, siguiendo con la inclusión en la comunidad educativa en este caso en la etapa de infantil, Martín-Ondarza pone de relieve cómo los valores de la sociedad y la cultura han cambiado, debido a la globalización

a través de la cual se han contrapuesto algunos valores. En este sentido, en la primera etapa de desarrollo, la relación entre iguales se hace fundamental pues son agentes culturales y sociales con los que se crean microculturas porque asumen valores, creencias o actividades. Por tanto, la autora propone trabajar a través de las pequeñas historias, muy presentes en nuestro día a día, la construcción del “yo”, aspiraciones, prohibiciones, y así se va formando e inculcando valores inclusivos, participando, reconociendo a los otros y trabajando la responsabilidad común, la pertenencia a grupos. Durante el capítulo, se narran estudios de casos en una escuela de infantil para reflexionar acerca de la formación docente y los valores que generan en la cultura de iguales.

En el sexto capítulo, Gil Cantero hace una crítica a la narrativa enfrentándose con la pedagogía. Los textos pedagógicos están abiertos a la discusión, y ofrecen la oportunidad de analizar, razonar a través del juicio crítico y del debate, no quedándose en el texto en sí mismo como ocurre en los textos literarios, sino buscando sacar lo mejor del alumno, persuadiéndolos para transformar su mirada. En cambio, la narrativa hace que el discurso educativo sea limitado y buscan la autocomplacencia a través de una relación igualitaria. No pasa así con la pedagogía que acentúa las diferencias y establece criterios de valor para compararse porque considera que la relación educativa debe ser diferenciada, para que así el educando pueda reconocerse necesitado. Por este motivo, invita a abrir espacios de inquietudes para fomentar las preguntas críticas, para

que puedan conocerse mejor a través de la pluralidad, dejando de lado el individualismo de la narrativa para llevar a su identidad personal.

En el capítulo séptimo, Sánchez, Penna y Sáenz-Rico tratan sobre nuevas pedagogías donde se pretende salir de lo normativo apostando por la reforma social, la transformación, defendiendo la inclusión de todas las personas. Buscan la adaptación total de la parte curricular de la educación (contenidos, metodologías, espacios...), así como del lenguaje para poder acoger a toda la diversidad de las aulas y empoderar las diferencias. Todo esto nace de experiencias de mucho sufrimiento e incluso traumas por *bullying* y/o acoso de unos compañeros de clase a otros solo por ser diferentes a ellos.

En el capítulo octavo, Alba, Martínez y Zubillaga, defiende la educación de calidad promoviendo la inclusión y la equidad a través de la innovación. No obstante, la innovación es un término controvertido pues supone una mejora en la educación no solo un cambio, debe promover la inclusión y participación y debe basarse en conocimientos. En el transcurso de este capítulo se expone un análisis de narraciones de centros y agentes educativos, acerca de la innovación tratando aspectos como la atención a la diversidad, las medidas organizativas y curriculares, espacios de convivencia, presencia de las tecnologías y por último la formación docente en todo el proceso de innovación.

El último capítulo, trata sobre asuntos de política educativa. Peláez muestra en una investigación cómo la gestión de la educación se asemeja a un

cuasimercado. Esto se refleja claramente en la regulación educativa a través de la libertad de elección, como una manera de favorecer la calidad y la excelencia académica. Así bien, la excelencia ha sido causa de segmentación y diferenciación ya no solo entre los educandos sino también entre los colegios, pues ha dado lugar a ránkines privados que buscan la competencia entre instituciones como una herramienta de marketing, para captar *clientes*, como

si de un mercado se tratase. Además, esta excelencia de la que presumen los colegios se relaciona con la idea de que los alumnos terminen siendo buenos futuros trabajadores para salir al mercado y tener éxito, dejando fuera a alumnos con menores capacidades, además de los aprendizajes humanísticos y el pensamiento crítico.

Beatriz Gil Payán  
*Universidad Complutense de Madrid*

Santos, M. A., Lorenzo, M., y Míguez, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: comprender las circunstancias sociobistóricas de los estudiantes*. Narcea, 144 pp.

En la construcción del conocimiento influyen múltiples variables y las relaciones sociales se conforman como una de las más valiosas. La familia se constituye como el principal agente de socialización, por lo que adquiere un papel determinante en el desarrollo integral de las personas. El compromiso y la responsabilidad familiar en la educación, la importancia de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes, el vínculo entre escuela-familia y el valor de la experiencia social, son las premisas fundamentales de esta obra dirigida por los autores Miguel Ángel Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Gabriela Míguez Salina, profesionales altamente reconocidos en diferentes ámbitos de la pedagogía y la educación (familiar, social, escolar, etc.).

Este libro resulta de especial interés para profesionales de la educación y se estructura en cuatro capítulos, que parten de la teoría hacia la práctica, referidos al concepto y la historia de los Fondos de Conocimiento en el ámbito social y educativo, los Fondos de Conocimiento y la familia como alianza educativa, su relevancia como experiencia social y su empleo en la acción educativa. La obra se centra en el análisis de vivencias de estudiantes pertenecientes a familias en situación de vulnerabilidad aplicando la etnografía como método para la vinculación del conocimiento y la experiencia.

Los dos primeros capítulos recogen los fundamentos y el origen de los Fondos del Conocimiento desde una perspectiva teórica-histórica y los siguientes abordan este planteamiento a partir de experiencias de trabajo concretas, en el tercer capítulo se narran experiencias sobre la aplicación del enfoque propuesto en diferentes países y en el cuarto se presenta el Programa Fondos-Conocimiento-Familias.

La mirada hacia el colectivo en situación de vulnerabilidad ha estado impregnada de estereotipos y prejuicios que han obstaculizado el desarrollo óptimo de estos individuos a nivel social y educativo. Esta obra defiende los Fondos de Conocimiento como enfoque que pretende erradicar este estigma, redefinir la concepción de las comunidades minorizadas amparando una visión basada en sus saberes y destrezas e indagar distintos campos de trabajo social que supongan el estudio de prácticas y estrategias culturales de las poblaciones más vulnerables.

La identidad se constituye como un elemento clave en el proceso de construcción de conocimientos y el comportamiento de los individuos. Las identidades se describen como construcciones simbólicas que involucran representaciones y clasificaciones de las relaciones sociales y las prácticas, donde se juega la pertenencia y la posición relativa de personas y grupos en una sociedad.

En este sentido, hay que tener presente el concepto de cultura como propiedad de la acción que los seres humanos realizan. Los individuos producen cultura y educación en cualquier momento, con la existencia o no de la escuela, lo que sitúa a esta institución

como una forma cultural específica de la educación.

Los centros educativos deben promover ambientes de aprendizaje inclusivos que atiendan la totalidad de los estudiantes, valoren sus particularidades y los reconozcan en su desarrollo cultural. Los autores de este libro apoyan esta idea con la finalidad de alcanzar el bienestar de las comunidades que pertenecen a segmentos de la población excluidos y no tienen cabida en el currículo educativo oficial.

La transformación de las praxis escolares no solo requiere el compromiso y la responsabilidad de los profesionales de la educación, sino también la colaboración con las familias de los discentes y la comunidad. Basándonos en esta propuesta, las relaciones de poder se modifican y los docentes, como expertos en conocimientos, son los que deben visitar a los familiares del alumnado para aprender de ellos y aprovechar sus saberes en el contexto escolar.

La unión entre ética y enseñanza deben ser el fundamento de una justicia social que se inicie desde los primeros niveles educativos mediante el desarrollo de pedagogías culturalmente responsables y el reconocimiento de la educación familiar.

La familia desempeña un papel primordial en el desarrollo y rendimiento académico de los niños y niñas, de modo que se requiere una alianza educativa entre escuela y familia. La ecología determina la familia como un sistema en el que conviven numerosos subsistemas dinámicos que interactúan entre sí.

Las familias en el desarrollo de sus descendientes tienen funciones de

anclaje y construcción social, de soporte para el aprendizaje y asunción de responsabilidades y de apoyo personal, económico y social en el afrontamiento de las dificultades a lo largo de la vida. Si bien existen diversos estilos familiares de crianza, los más favorables son aquellos centrados en la autonomía, el proceso, el afecto y las creencias positivas.

Esta propuesta defiende la necesidad de entender las relaciones y las diferencias entre la cultura escolar y del hogar, así como la influencia de esta última en la adaptación escolar de los niños y niñas. Del mismo modo, aboga por la interdependencia positiva, la construcción de un currículo socio-comunitario inclusivo y el avance hacia una educación intercultural que promueva el intercambio, el diálogo y el enriquecimiento entre las personas.

El enfoque de Fondos de Conocimiento se entiende como un elemento mediador en la consecución de la participación de las familias y en el protagonismo de los docentes en la construcción de estrategias innovadoras e inclusivas de aprendizaje, vinculándose con el valor de la experiencia, justicia y cambio social. Apuesta también por procesos de enseñanza-aprendizaje acontecidos en entornos culturalmente significativos mediante prácticas cooperativas, la optimización de las relaciones de confianza mutua entre profesorado-familias, la articulación de los procesos identitarios de los discentes para implicarlos en debates sobre justicia social y la experiencia desde el diálogo con otros enfoques epistémicos.

En este libro se presentan, además, una serie de proyectos con el objetivo común de documentar de forma empírica

y pedagógica a familias y estudiantes como poseedores de conocimientos, ofreciendo apoyo al profesorado para que organicen entornos académicamente sólidos orientados al aprovechamiento de dichos recursos para el aprendizaje. Una de las posibilidades de la propuesta radica en alianzas estratégicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de nuevas capacidades y la colaboración desde entornos en los que es fundamental mostrar respeto por la historia social y el conocimiento de los discentes.

La incorporación de los Fondos de Conocimiento en el currículum escolar mejora la motivación del alumnado y sus familiares, al reconocer y apreciar sus experiencias vitales. La escuela

debe valorar los recursos familiares para comprender el entorno donde conviven los estudiantes, así como aprovechar el conocimiento cultural comunitario para promover un diálogo enriquecedor y el fortalecimiento de las culturas minoritarias en la educación.

La propuesta pedagógica manifiesta en este trabajo hace repensar la necesidad de centrar el debate social y educativo en la construcción de una escuela y sociedad sin exclusiones, donde primen valores democráticos como la equidad, el respeto, la tolerancia y el diálogo y se tenga como propósito fundamental el logro de una convivencia pacífica.

Lucía María Parody García  
*Universidad de Málaga*

Bautista García-Vera, A. (2021). *Audio-visuales, desigualdades socioculturales y educación*. Editum, 199 pp.

El autor, Antonio Bautista García-Vera, catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid nos acerca, en este ensayo, a la realidad social haciendo patentes la forma en que las tecnologías audiovisuales perpetúan y favorecen el crecimiento de las desigualdades entre grupos y poblaciones.

Se trata de una obra de carácter innovador centrada en un tema de gran preocupación, como es el de la influencia de la incursión tecnológica en la sociedad en general y en la educación en particular. Su estructura clara y coherente acerca al lector a un estudio que, pese a no ser experimental, cuida minuciosamente las posibles variables para ofrecer unos datos y conclusiones firmes y consecuentes.

El vertiginoso desarrollo tecnológico acontecido en las últimas décadas unido al gran impacto que ciertos dispositivos (móviles, tabletas...) han tenido en todas las esferas sociales, avalan la investigación sobre la incidencia de su uso en la organización y la cultura de la sociedad. Desde la Psicología Cultural, subdisciplina desde la que se enfoca esta obra, se evidencia una relación bidireccional entre las funciones que se demandan a los dispositivos, los posibles tipos de tareas y los procesos mentales que se promueven en el usuario, o alumnado en este caso. Así mismo, desde este paradigma es resaltada la relación entre el

contexto y el desarrollo o comportamiento individual humano (Pizzinato, 2010).

El autor de renombrada experiencia en el campo, como avalan sus numerosas publicaciones al respecto, nos ofrece en este ensayo una síntesis de las conclusiones a las que llegó, junto a su equipo de investigación, tras la implementación de un proyecto de alfabetización digital centrado en el lenguaje audiovisual y los sistemas de representación de la fotografía y el cine. Ya desde el índice, podemos deducir la preocupación por la llamada brecha digital, centrada en su dimensión funcional, que el escritor pone de manifiesto a lo largo de su obra. Esta brecha digital a la que se refiere y dedica su segundo capítulo, viene derivada de una falta de alfabetización en la materia y, según sus aportaciones, promovería la reproducción cultural con sus desigualdades sociales y la hegemonía de ciertas esferas, así como de grupos políticos que utilizan los medios de comunicación como herramientas de perpetuación de la posesión de poder. Para contrarrestar esta influencia y alienación social se expone en esta obra una nueva mirada y uso de los medios tecnológicos recurriendo al arte audiovisual y la narración apoyada en imágenes de biografías, denuncias, sentimientos... Esta práctica demanda, por un lado, la alfabetización de los protagonistas, docentes y alumnado, en el lenguaje audiovisual y, por otro, la reasignación de significados a los dispositivos que favorezcan la reflexión y crítica de los mensajes reproducidos y la producción de significados particulares mediante narraciones propias.

Se establecen ocho capítulos para organizar el contenido de esta obra en la que se exponen las particularidades de un estudio de caso llevado a cabo en dos colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el que fueron implicados docentes y alumnos como protagonistas del proceso.

En el primer capítulo, hace referencia a la preparación del proyecto, los acuerdos y consensos a los que se llegaron tanto con el personal docente, el alumnado y la dirección de los centros como entre el equipo de investigación para seguir un único criterio en cada aspecto de análisis. El segundo, como se ha indicado anteriormente, está dedicado a exponer los antecedentes y las preocupaciones de la brecha digital (en su dimensión funcional) y la alfabetización tecnológica. En este apartado, se definen los distintos medios de producción cultural y de comunicación como herramientas de perpetuación hegemónica. A su vez se evidencia la necesidad de educar una sociedad más democrática, con conciencia social, conciencia de clase y actitud crítica. Par ello, se propone la inclusión de la producción de narraciones biográficas, de análisis, crítica y expresión de necesidades, opiniones y sentimientos en la asignatura de Educación Plástica. Esta propuesta conlleva la alfabetización del alumnado en el lenguaje audiovisual pero también del profesorado encargado de guiar estos proyectos.

En el tercer capítulo se exponen las curiosidades y propósitos que suscitaron la puesta en marcha de esta experiencia. Entre ellas, destaca conocer qué funciones asociadas tienen ciertos dispositivos,

relacionados con el video y la fotografía en concreto; indagar sobre la influencia en el desarrollo de los jóvenes de los usos prácticos-situacionales de la fotografía y el vídeo, así como, comprender las relaciones establecidas entre la sensibilidad artística y los medios digitales y su repercusión en la calidad de vida. Es lícito resaltar la necesidad, tal y como apunta Bautista, de enmarcar las producciones en su momento histórico, político y social para conseguir diseñar actividades significativas para el alumnado.

Los acuerdos sobre los principios y procedimientos, así como las fases del estudio, que regirán la experiencia en los centros y el análisis de los datos recogidos de la misma quedan definidos en el capítulo número cuatro. En estos acuerdos se recoge la necesidad de libertad de los participantes y su anonimato, de generar situaciones de aprendizaje significativo y de asumir el carácter vivo del estudio considerando la posibilidad de que pudieran surgir nuevos interrogantes. Las memorias y análisis de discursos y documentos serán realizadas por el grupo de investigación contando con la participación de docentes y alumnos en los foros de debate y considerando tanto el escenario, como el tono lingüístico y el modo de las interacciones.

En el quinto capítulo el autor muestra como a través del tiempo, los tres años que dura esta experiencia, tanto docentes como alumnado muestran importantes cambios en relación con el uso y concepción de los medios tecnológicos. Un cambio de gran valor observado entre el profesorado es el paso del uso reproductor de las tecnologías a demandar

funciones no primarias a estos productos. Esto propicia la puesta en práctica de acciones formativas que favorecen la producción de conocimiento situado y la puesta en acción de procesos mentales superiores de análisis, reflexión y crítica del alumnado. Por su lado, el alumnado ha experimentado una sensación de “poder” comprendiendo la manifiesta manipulación existente en las producciones. Como ejemplo, uno alumno afirma haberse hecho consciente de poder manipular la imagen de su barrio mostrando u ocultando las partes más sucias y deterioradas del mismo. A modo de conclusión, ambas partes declaran que los beneficios de la reasignación de significados y la demanda de nuevas funciones a los medios tecnológicos se han hecho patentes en esta experiencia abriendo su mente a nuevas formas de hacer y entender.

A pesar de tratarse de una investigación no experimental en el capítulo seis se expone un riguroso análisis estadístico transversal y longitudinal con control de variables. En este, se compara el rendimiento académico en distintas asignaturas constatando una mejora significativa en la asignatura de Educación Plástica (asignatura en la que se desarrolla el estudio). No obstante, son notorias otras evoluciones positivas experimentadas por los alumnos como la mejora de las producciones argumentativas, el progreso en las narraciones y el aumento de la capacidad de apreciación de la belleza e identificación de imágenes, unido a la detección de manipulaciones publicitarias inherentes a las mismas.

El profesorado es agente central en el capítulo séptimo, en el que se pone de

manifiesto el cambio experimentado por estos tras el proceso de alfabetización audiovisual y la reasignación de significados de los medios tecnológicos. A partir de ese momento se atribuye a los docentes mayor receptividad, aumento en la valoración de los momentos de reflexión individual y más sensibilidad por el mundo interior del ser humano. La convicción de los maestros en la importancia del papel de la educación artística en la cultura y la formación de nuevas capas de población y la influencia de la reproducción de contenido en la perpetuación hegemónica como resultado de la experiencia vivida, puede considerarse uno de los grandes logros de este trabajo.

En el octavo, y último capítulo, se exponen las conclusiones más destacadas a las que se llegan tras este proceso de investigación-acción. En él se evidencia la existencia de una brecha digital que nada tiene que ver con el acceso a los medios si no que está más relacionada con las funcionalidades que el individuo es capaz de demandarles. La forma de reducir esta distancia, propuesta en el libro, viene ofrecida por la alfabetización audiovisual y la reasignación de funciones. Esta nueva mirada, tal y como Bautista ha demostrado con la experiencia en la que nos sumerge, contribuye al cambio de un uso reproductor, más relacionado con la instrucción, a un uso productor, responsable de una formación educativa integral del individuo centrada en los bienes intrínsecos y no en las calificaciones.

Sin lugar a duda, esta obra tiene un carácter riguroso de exploración y análisis que otorgan a la misma un

valor indiscutible para la comunidad educativa. Sus aportaciones muestran, por un lado, formas de hacer significativas y enfoques organizativos que garantizan el aprovechamiento de las situaciones sobrevenidas susceptibles de convertirse en vehículos de aprendizaje. Por otro lado, hacen consciente al lector de la influencia del consumo

pasivo en la perpetuación hegemónica y el crecimiento de la brecha digital ofreciendo como recurso el aprendizaje situado a través de la narración audiovisual, recurso cuya eficacia que queda contrastada en esta obra.

Belinda Uxach Molina  
*Universidad Complutense de Madrid*