

RESEÑAS DE LIBROS / BOOK REVIEWS

36(1) 2024

- Enkvist, I. (2022). *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Tecnos, 176 pp.
TANIA ALONSO SAINZ..... 207-212
- Comentarios a la reseña de T. Alonso Sainz sobre *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*.
INGER ENKVIST..... 213-214
- Ibáñez-Martín J. A. y Naval, C. (Eds.). (2022). *Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad*. Narcea, 157 pp.
MARÍA CASAS BAÑARES..... 215-217
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M^a. del M., y García-Álvarez, J. (Eds.).(2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro, 308 pp.
ÍGOR MELLA NÚÑEZ 218-220
- Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.). (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro, 189 pp.
EDUARDO S. VILA MERINO 221-222
- Esteban Bara, F. (2023). *Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser*. Encuentro, 186 pp.
ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN..... 223-226
- Pérez Guerrero, J. (2022). *Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada*. EUNSA, 410 pp. Prólogo de J. A. Ibáñez-Martín.
SOFÍA LARRAÑAGA ALTUNA..... 227-230
- Nasarre Goicoechea, E. (Ed.). (2022). *Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo*. Narcea, 209 pp.
CARMEN FONTANEDA AMO 231-233
- Vila Merino, E. S. y Hijano del Río, M. (2022). (Coords.). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa*. Octaedro, 129 pp.
YOEL ARRIBAS RÍOS..... 234-237
- Alba Pastor, C. (Coord.).(2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. SM, pp. 466.
SUSANA VALVERDE-MONTESINO 238-240
- Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (Coords.). (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Pirámide, 414 pp.
BLANCA ARTEAGA-MARTÍNEZ 241-244
- Caamaño Liñares, T., Castro Rodríguez, M. M., Marín Suelves, D., y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2022). *Lo que la diversidad esconde. Experiencias con tecnologías al servicio de la inclusión*. Tab Edizioni, 200 pp.
MELANIE SÁNCHEZ CRUZ 245-247
- Torío-López, S., Fernández-García, C. M^a, Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M. P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M. C., Martínez-García, M. L., Rodríguez-Álvarez, M., y Rivoir-González, M. E. (2022). *Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*. Universidad de Oviedo, 64 pp. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667>
JOSÉ MANUEL VEGA DÍAZ..... 248-249

Enkvist, I. (2022). *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*. Tecnos, 176 pp.

El pasado 14 de marzo de 2023 tuve el honor de presentar el libro '*Conocimiento en crisis*' de Inger Enkvist en la Fundación Tatiana. Allí pudimos discutir algunas de las claves que ahora paso a resumir, y que invito a la autora a contestar.

A Inger la descubrí en un seminario de lectura organizado por el Grupo de Antropología y Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense (GIAFE). Desde 2012, un viernes al mes, un grupo de profesores y estudiantes nos reunimos para leer, estudiar y debatir libros que consideramos relevantes. Hemos leído, entre otros, a C. S. Lewis (*La abolición del hombre*), a C. Derrick (*Huid del escepticismo*), a Ch. Taylor (*La ética de la autenticidad*) y a G. Steiner con *Elogio de la transmisión*. En 2015, en esta lista de imprescindibles se propuso la obra de I. Enkvist *Educación. Guía para perplejos*. Y después seguimos leyendo a otros autores como Alejandro Llano o Alasdair MacIntyre. Esto lo cuento, primero, por situar la liga en la que juega Inger Enkvist y sus obras de teoría pedagógica y, segundo, para agradecerle al inicio de esta reseña todos los años que lleva desafiando el pensamiento pedagógico en España.

Comienza Inger su obra *Conocimiento en crisis* con la siguiente afirmación "el debate sobre temas educativos viene a ser a menudo un tira y afloja entre dos posiciones: el progresismo y el tradicionalismo" (p. 9). Y efectivamente.

Es un tira y afloja dicho amablemente, y es una batalla campal dicho más crudamente. Una batalla campal que puede observarse cada día en Twitter (la nueva plaza pública educativa), red social en la que se establecen los grandes polos de los estados de opinión pedagógica. Los docentes que participan de esta batalla diaria en dicha red social no se llaman progresistas o conservadores, sino que -con cierta sorna- se autoproclaman *profesaurios* y *eduinovadores*. Los primeros, los *profesaurios*, quieren que les dejen enseñar, estudiar, preparar sus clases y hacer de la escuela -sobre todo de la escuela pública- el ascensor social que era. Y los *eduinovadores* quieren que se deje de hablar de memorizar "para vomitarlo todo en un examen" (frase típica) y se innove más, o como reza el mayor mantra pedagógico "se innove más para adaptarnos a los desafíos de la era cambiante". Y la batalla, siendo honestos, no está equilibrada.

Esta contienda representa la clásica confusión entre medios y fines de la educación. Y cuando esta confusión irrumpe todo queda muy desdibujado. La educación -y esto es un mandato constitucional- tiene como objeto y finalidad el pleno desarrollo de la personalidad humana. Ahora bien ¿qué significa eso? No parece sencillo concretar en qué consiste la plenitud humana y cómo puede colaborar la escuela en esta plenitud.

En este sentido, la tesis principal que recorre el libro *Conocimiento en crisis* es la siguiente: que el progresivo debilitamiento de los elementos clásicos de la escuela (leer, pensar, escribir, aprender,

concentrarse, autodisciplinarse) está íntimamente relacionado con un empeoramiento de las condiciones que posibilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana. ¿Por qué? Porque hemos dejado de confiar en el poder transformador del conocimiento en la persona.

A Inger creo que la podemos situar junto a otros filósofos que han promovido o promueven una fuerte resistencia a este olvido de la centralidad del conocimiento. Estos autores han defendido tesis que Inger ha vuelto a subrayar. Me refiero, entre otros, a Bellamy, con quien Inger comparte la idea de que no transmitir conocimientos es desheredar a los alumnos; o a Gregorio Luri que hace unos años publicó un libro –siguiendo las tesis de M. Young– por la defensa del conocimiento poderoso muy en la línea nuclear de este libro; o a Fernando Savater y Javier Gomá cuando en *El valor de educar* y la *Tetralogía de la ejemplaridad*, respectivamente, nos recordaban que educar es universalizar, es decir, que educar tiene más que ver con transmitir una cultura común que amplíe los límites de nuestro mundo, que con aprender para ser diferentes, distintos o especiales, una idea que Inger rescata también aludiendo al narcisismo que sobrevuela por las escuelas. O, por supuesto, la podemos situar cerca de las tesis de Hannah Arendt, ampliamente citada en el libro, para recordarnos que el docente debe amar lo suficientemente el mundo como para querer transmitirlo a los alumnos.

Podría citar alguno más, pero basten estos para decir que esta corriente pedagógica que promueve Inger no es una voz en el desierto, sino que últimamente

hay un incremento contestatario a la deriva “innovo-fílica” del mundo educativo. Pero no hablemos de otros, sigamos con la profesora Enkvist y su último libro.

Tenemos entre manos una obra en seis actos. Al principio Inger nos hace ver cómo las ideas progresistas concretadas en los años 60, pero gestadas mucho antes, han creado una filosofía de la anti-educación. Y lo hace recorriendo los postulados del postmodernismo, del constructivismo social y del constructivismo pedagógico como elementos que han provocado un descrédito del conocimiento, y lo peor, un desencantamiento del mundo, al no poder conocer nada que esté fuera de nuestras representaciones mentales. Si no se puede conocer realmente porque todo son interpretaciones de nuestra cabeza, la verdad de lo conocido pierde toda su posibilidad y, por tanto, su interés. En un segundo acto nos descubre la influencia del posmodernismo en las leyes educativas suecas a través de cuatro imperativos sociales que han permeado en la educación, que son: el multiculturalismo, el igualitarismo, el desarrollo sostenible y la teoría de género. Dando un paso más, Inger hurga en los precursores de estas teorías, ampliamente estudiados en las facultades de educación como son Dewey, Vygotsky y Piaget, que se utilizan para justificar que los alumnos tienen que ser activos, democráticos, colaborativos y hacer experimentos para aprender. En este capítulo se abre un espacio de ampliación con la teoría de Montessori, que es una de las autoras más proclamadas en el ámbito educativo, sobre todo en el ámbito de la educación infantil, e Inger nos hace ver que ha sido

muy mal entendida y estudiada. Me ha gustado especialmente este apartado porque pone de relieve un asunto que me genera preguntas. Afirma la profesora Enkvist que Montessori promueve los mismos principios que la escuela progresista pero que los concreta y desarrolla de un modo adecuado. Es decir, promueve la individualización, el respeto, la libertad, y la actividad del niño, pero a través de la concentración, el silencio, el trato educado con los compañeros, la asunción de responsabilidad y la concatenación de actividades pedagógicamente relevantes... ¡Esto es muy interesante! porque leyendo el libro me preocupaba que sus páginas pudiesen contribuir a la ya existente polarización entre *profesaurios* y *eduinovadores*, al maniqueísmo social y pedagógico en el que estamos, a la incapacidad de ver la escala de grises, o a la tendencia social de comprar ideas “en pack”, el “pack tradicional” o “el pack progresista”. Y en este ejemplo de Montessori se ve más claramente la importancia de pelear por la buena pedagogía, venga de donde venga y de cuando venga. En Montessori se ve la profundización en lo que decíamos al principio, la profundización de lo que significa el pleno desarrollo de la personalidad humana. Y Montessori lo hizo con mucha observación, mucha experiencia y mucho estudio de distintas disciplinas. Esto nos da una pista de que hay que distinguir, me parece, entre los ideales originales y las formas degradadas en su concreción, como ya apuntó en su día el filósofo Charles Taylor. El fin educativo de la libertad del niño es bueno, deseable, positivo. Si esto significa la no influencia de los adultos, nos

estamos equivocando, pero no en el ideal, sino en su concreción.

Más adelante, en lo que podemos llamar el cuarto acto, Inger ataca frontalmente la ‘escuela única’ que comenzó en Suecia en 1962, a partir de experiencias también de los Estados Unidos y de ver cómo acabó el asunto. Menos conocimientos para todos, anteponiendo la igualdad social a los conocimientos. La ‘escuela única’ parte del principio de la comprensividad. La comprensividad en la mayoría de los países europeos ha ido aumentando en los últimos tiempos, entendiéndose que cuantos más años estén los estudiantes recibiendo una misma formación, mejor. Es decir, es la idea de que un chaval -haya nacido donde haya nacido- tiene que pasar por la misma formación para poder gustar ese conocimiento que le permita descubrir la pasión por el mundo y las distintas posibilidades de estudio, investigación, o formación profesional en el futuro. De lo contrario, lo que ocurría y no parece casualidad, es que al hijo del frutero a la edad de diez años se le ocurría ser frutero y al hijo del notario, se le ocurría ser notario. Y no parece que sean inclinaciones vocacionales innatas, sino -evidentemente- elecciones fuertemente influenciadas por el origen social, el humus cultural en el que han crecido y las expectativas de las familias sobre ellos.

En este sentido, estoy totalmente de acuerdo con Inger cuando afirma que la escuela comprensiva se ha convertido en una escuela antielitista y antiintelectualista. Para que todos lleguen a lo mismo, vamos a darles poco conocimiento, a exigirles poco y a calificar lo menos posible, como atajo tramposo

para ocultar las diferencias sociales y de capacidad intelectual de los chavales.

Pero estando de acuerdo en las formas degradadas de la escuela comprensiva, he de decir que creo que son eso, formas degradadas de un principio valioso que pretendía proteger a los niños de su origen familiar. Porque a veces se nos olvida que no siempre es deseable que la escuela sea la continuación de la familia. Solo en los casos de buenas familias. La educación comprensiva pretendía salvar el llamado Efecto San Mateo de “a quien más tiene más se le dará, y al que no tiene se le quitará incluso lo que cree tener”. Por eso creo que esta distinción entre los ideales originales y su expresión o concreción en formas degradadas es crucial.

Pasa lo mismo con muchos principios de la modernidad como apunta Charles Taylor en su obra de “la identidad moderna”. El ideal de la libertad se ha convertido en la forma degradada de la libertad autodeterminada, el valor de la diferencia se ha tornado en un subjetivismo egocéntrico, y el uso de la razón instrumental en la exacerbación de la razón instrumental como única vía de razonamiento. Pero esto son trampas en la ejecución, no fallos en la idea original. Y es relevante hacer esta distinción porque no es lo mismo pensar nuevos principios que mejorar las formas de aplicación de un principio.

Por eso, leyendo la obra, me surge la duda de si la autora cree que estamos ante un problema de principios o ante un problema de formas degradadas del principio.

Lo pregunto, insisto, porque estamos en un momento de gran polarización y me interesa saber si la profesora Enkvist cree que se puede estar a favor de la libertad de elección de centro y, a la vez, pensar que es una lacra la guetificación en los colegios de la Comunidad de Madrid. Si se puede a la vez querer un fuerte sistema de becas y mantener un criterio de excelencia para los contratos predoctorales. Me interesa mucho y creo que no es equidistancia tibia, sino que es parte de la profundización en la complejidad de los problemas educativos. Me parece que es parte del trabajo de comprender que si durante años no nos hemos puesto de acuerdo en ciertas cosas educativas, los intereses partidistas y las ideologías han jugado un gran papel, por supuesto, pero también (a) la dificultad de extrapolar resultados de investigación educativa que normalmente no son generalizables, y (b) la dificultad propia de la complejidad del mandato constitucional de promover con la educación la plenitud humana, como si lo que significa vida humana plena tuviese grandes consensos sociales.

Dejando la pregunta apuntada, seguimos nuestro recorrido y llegamos al quinto acto, en el que la profesora Enkvist da voz a profesores, economistas, sociólogos, psicólogos y filósofos de la educación para que critiquen desde sus propias experiencias los daños del constructivismo. Me ha encantado este capítulo por la cantidad de referencias y estudios que rescata y porque se ve perfectamente que tenemos un doble desafío que si no se da junto no se dará: el de la excelencia intelectual y social como un todo.

Termina la obra con dos capítulos que forman el último acto, el de la recuperación de los ideales y propósitos de escuela tradicional, que titula “contraste: otra visión de la misión de la escuela”, pero que bien podría llamarse “renovación de la escuela” haciendo caso a la definición de ‘renovar’ que nos da la RAE como “devolver algo a su primer estado”. Considero que la escuela moderna, en sus inicios, albergaba promesas democratizadoras (no solo instructivas) pero que, precisamente, por el rechazo de la transmisión, no ha logrado ser ni instructiva ni democratizadora. Y, por eso, me parece muy acertado cuando apunta en el capítulo anterior (p. 82) que el reto de la excelencia intelectual y social van de la mano necesariamente.

Llama la autora nuestra atención para renovar la escuela en torno a cinco elementos, pero me detendré sólo en tres: la verdad, el docente y los conocimientos generales.

La verdad parece que, como los conocimientos, están en crisis. Pero sería adecuado preguntarnos si somos nosotros los que estamos en crisis o son los conocimientos y la verdad. Nos explica Inger muy bien los riesgos de desinteresarnos por la verdad. Si la verdad no existe es tremendamente difícil que nos interese discutir o aprender, pues nunca podremos estar seguros de si estamos comprendiendo algo en su propio sentido o es una apreciación emocional del yo sobre la realidad. De ahí la importancia de que en educación insistamos en generar personas disciplinadas en desarrollar capacidades intelectuales necesarias para lograr un saber riguroso de la realidad. Y esto no

necesita grandes reformas, sino, sobre todo estudiar y juzgar, como actividades que en sí mismas disciplinan en virtudes intelectuales.

Segundo elemento. El docente. Inger nos recuerda que eliminadas todas las diferencias en la escuela progresista, también se elimina el acto educativo asimétrico de que hay alguien que sabe más que tú que te enseña cosas. En esta confusión estamos. Decimos que aprendemos de los alumnos, que queremos guiar y acompañar su proceso de aprendizaje, y siendo esto cierto de algún modo, se acaba abandonando al alumno, y lo peor de todo, generando más diferencias, pues su fuente de conocimientos prioritaria será su ambiente familiar. Y algunos, como sabemos, tienen libros y otros no. Algunos van de vacaciones a museos y playas preciosas y otros no. En este contexto propone Inger que se recupere el poder y la autoridad del docente. Una autoridad que está íntimamente relacionada con el conocimiento -disciplinar y pedagógico- que tiene el docente. Es urgente recuperar esta confianza en los profesionales de la educación, pero me temo que será un camino lento a tenor de algunas manifestaciones culturales recientes que apuntan en otra línea. Basta recordar que tenemos en la Comunidad Valenciana los deberes escolares regulados por ley, como diciéndole a un docente “qué sabrás tú lo que necesita mi hijo por las tardes”, o el anuncio de Ikea de hace unos años con el lema ‘por menos deberes y más cenas en familia’ en el que aparecía una familia de clase sociocultural elevada comentando datos de historia, fórmulas matemáticas o palabras nuevas en un ambiente de diversión

mientras preparaban la cena. Porque de nuevo, qué sabrán los docentes de los deberes que necesita un niño.

Y en tercer lugar, el asunto que nos recuerda Inger para renovar la escuela es la importancia de establecer un marco de conocimientos generales. O en otras palabras, sentarnos y ponernos de acuerdo en “lo que no puede faltar” en la educación de nuestros jóvenes. En España, el debate sobre el currículum tuvo muchos focos pero pocos flexos. Mucho espectáculo pero poco estudio. Meses de consulta pública a “expertos” con mínima incidencia en la LOMLOE, y con la conclusión de que hay que aumentar la competencia lingüística, sin ningún acuerdo en los libros que hay que leer.

No quiero acabar con un *sabor* amargo, sino con el *saber* de este libro. Ese saber que nos propone la autora para dejar de oír cantos de sirenas y recuperar los fines de la educación y el crecimiento humano. Esta revitalización de la educación que creo necesita de adultos que sepan estar en el mundo con sus matices, distinguiendo los ideales de sus formas degradadas, el trigo de la cizaña, con capacidad de discernimiento, y viviendo en primera persona la aventura del conocimiento. A todos los que quieran desafiar sus ideas pedagógicas, no puedo más que recomendarles este libro.

Tania Alonso Sainz
Universidad Complutense de Madrid

Comentarios a la reseña de T. Alonso Sainz sobre *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual con ejemplos de Suecia*

Agradezco a Tania Alonso Sainz su labor de disección de mi texto y su interés genuino por entender el pensamiento que está detrás. Mi respuesta va a ser más breve y menos elegante que su reseña, y voy a empezar por resumir lo que veo como el núcleo de sus preguntas. Me pregunta si mi intención es cuestionar el progresivismo y la comprensividad como tales o solo sus formas degradadas y quiere hablar de cómo renovar la educación. Voy a contestar las dos preguntas de manera conjunta.

Como siempre en educación, hay que especificar el contexto. Creo que es posible tener una Educación Primaria comprensiva de buena calidad bajo ciertas condiciones. Lo esencial es empezar por devolver la autoridad al maestro. Solo así es posible atraer a personas inteligentes a la profesión, personas que puedan servir de referentes tanto intelectuales como morales a los alumnos. Para obtener que las personas más idóneas quieran dedicarse a la enseñanza habrá que cambiar también la formación docente. Los años de formación de los maestros de Educación Primaria deberían ser una aventura intelectual y personal en compañía de profesores que tengan cosas importantes que decir.

Además, hay que romper con la idea de la inclusión a cualquier precio. Quiero hacer una observación lingüística y es que la palabra inclusión es innecesaria para todos los alumnos que se puedan

incluir. La palabra se suele usar cuando se trata de alumnos con problemas tan graves que su presencia en el grupo cause problemas para ellos mismos y para los demás. Se debe permitir que la escuela organice grupos paralelos para acomodar a alumnos con diferentes necesidades. Si esto no se hace, va a ser imposible reclutar a los maestros que necesitamos, porque la profesión no va a ser una profesión para estimular el aprendizaje, sino más bien una profesión de cuidado y de apoyo social.

Vemos una forma degradada de la comprensividad cuando estamos ante docentes no muy motivados y no bien formados, métodos de enseñanza no exigentes, poca evaluación y la inclusión en el aula de alumnos con problemas de todo tipo. Esa combinación de factores no puede dar un buen resultado educativo ni en el plano intelectual ni social.

En la Educación Secundaria, la comprensividad no es una buena idea. Los alumnos son demasiado diferentes y la comprensividad no corresponde a las necesidades de aprendizaje ni de un grupo ni de otro. Además de ser una manera ineficaz de organizar el aprendizaje causa frustración personal entre los alumnos. La comprensividad puede afectar negativamente el desarrollo personal de los jóvenes porque, en grupos en los que los alumnos son muy diferentes, es casi imposible que la escuela pueda exigirles el nivel adecuado para cada uno de responsabilidad por su trabajo y su conducta.

Otra manera de formular por qué está equivocada la idea de Educación Secundaria comprensiva es que introduce la mentira en la educación. Los

alumnos no son iguales en sus intereses y sus capacidades y querer ocultar esto a través de no enseñarles mucho y no exigirles casi nada es mentirles a ellos y a la sociedad. Es corromper a los jóvenes – y a los profesores.

Se menciona en la reseña la posibilidad de que la comprensividad sea una buena idea que se presenta en una forma degradada. Como he indicado creo que la comprensividad puede funcionar en la Educación Primaria con unas maestras bien elegidas y formadas si, además, se aplican métodos de enseñanza que estimulen el estudio y comprueben el avance de los alumnos. No da buen

resultado si no se permite exigir a los alumnos un esfuerzo seguido.

Se menciona en la reseña la cuestión de si los alumnos deben poder elegir su colegio. Mi respuesta tiene que ver con lo anterior. Si lo que ofrece la sociedad son escuelas degradadas, hay que evitarlas si es posible. Sería un tipo de sadismo condenar innecesariamente a un joven a malgastar sus años formativos. ¿Que así no todos se salvan? Es cierto, y por eso hay que seguir luchando para que los políticos cambien la política educativa.

Inger Enkvist
Universidad de Lund

Ibáñez-Martín J. A. y Naval, C. (Eds.). (2022). *Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad*. Narcea, 157 pp.

Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad, es un libro coordinado por José Antonio Ibáñez-Martín y Concepción Naval, compuesto por nueve capítulos escritos por diferentes expertos en el ámbito educativo que abordan los desafíos a los que se enfrenta la educación en relación con la formación de la personalidad y el carácter de los estudiantes. Sin embargo, su enfoque no queda limitado al ámbito académico, sino que también se ocupa de sus implicaciones en el desarrollo de la vida personal y social, a través de reflexiones acerca de la educación en valores éticos y de la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con el entorno.

En el capítulo primero, *Introducción. La educación del carácter entre los escenarios de la acción educativa*, José Antonio Ibáñez-Martín y Concepción Naval, contextualizan el tema transversal del libro trazando un marco histórico que se remonta doscientos años atrás y nos ofrece una perspectiva histórica acerca de la evolución del concepto de la educación del carácter en el mundo occidental, así como las implicaciones de los distintos paradigmas que trataron la idea. Finalmente describen las líneas principales de los enfoques de los distintos capítulos que conforman el libro.

El segundo capítulo, *La integración del mundo emocional en la vida personal para dar sentido a la educación del*

carácter, Josu Ahedo Ruiz parte de un análisis acerca del estado anímico actual de la juventud y su fragilidad ante los retos propios del desarrollo personal en la vida adulta. El autor establece una dialéctica con los paradigmas actuales de la educación emocional y ofrece una fundamentación teórica para la integración del mundo emocional en la vida personal, dando sentido a la educación del carácter para la adquisición de hábitos estables de la inteligencia y la voluntad: “cuanto más virtuosos seamos más podremos disponer y más se podrá dar” (p.40).

En el capítulo tercero, *Educación del carácter y democracia liberal*, Hanan A. Alexander discierne acerca del cultivo de valores éticos a través del estudio histórico de las tradiciones, en un contexto cultural donde prevalece el individualismo desconectado de lo común. Mediante el concepto de “espiritualidad inteligente” el autor nos ofrece un enfoque en el que la educación moral “evita tanto el dogmatismo como el relativismo y mejora la defensa comunitarista de la democracia” (p. 59).

Emanuele Baludzzi, en el capítulo cuarto *La educación del carácter y el desafío de la ecología integral: una alianza para el cuidado de nuestra casa común* subraya la vinculación entre la educación del carácter y el paradigma de la ecología integral. El autor destaca la importancia de fomentar desde la familia y la escuela una construcción identitaria con un sentido ético capaz de promover un desarrollo armónico en la persona, que es capaz de, libremente, comprometerse con la vida y con el medio ambiente.

En el quinto capítulo titulado *Educación de la phrónesis, la brújula de las virtudes*, Aurora Bernal Martínez de Soria, establece una dialéctica crítica con el trabajo realizado por el *Jubilee Centre for Character and Virtues*, encabezado por Kristján Kristjánsson, en el que se desarrolla desde la psicología experimental un nuevo modelo de sabiduría práctica denominado *Neo-Aristotelian Phronesis Model*. La autora expone la fundamentación de una profunda reflexión acerca de las implicaciones educativas de los significados atribuidos en el proyecto de Kristjánsson a la prudencia o al “concepto aristotélico de buen sentido o sabiduría práctica o *phrónesis*” (p. 72).

En el capítulo sexto, *Renovando la imaginación educativa en el Black Mountain College*, Chris Higgins, recupera la experiencia del brillante experimento educativo llevado a cabo en las montañas de Carolina del Norte entre 1933 y 1956, la escuela superior de arte *Black Mountain College* (BMC), importante cuna del movimiento modernista de mediados de siglo XX. El autor comienza su recorrido por la enseñanza en la escuela de educación superior ofreciendo una interesante reflexión crítica acerca de la tendencia contemporánea a “historizar” y “estetizar” el BMC y las limitaciones de su interpretación de acuerdo a tales términos, para después profundizar y poner en valor los fundamentos pedagógicos humanistas que sustentaron la institución.

El capítulo séptimo *Educación en amabilidad para atender al otro*, Marisa Musaio parte del concepto de amabilidad como un valor educativo “útil para humanizar el aprendizaje y las formas de enseñanza y conectarlas con una

educación que promueva la empatía, el altruismo y los comportamientos pro-sociales” (p. 112). La autora articula un marco reflexivo en el que la superación de comportamientos narcisistas e individualistas se torna un imperativo en beneficio del bien común, más aún en el escenario de inestabilidad y riesgo precipitado por la reciente pandemia de COVID-19.

En el capítulo octavo, *La educación del carácter en la universidad: apuntes teóricos y perspectivas internacionales*, por Concepción Naval y Jorge Luís Villacís, los autores abordan la pregunta por la formación del carácter en la educación superior, entendiendo como uno de los objetivos fundamentales de la institución “formar humanamente a los futuros profesionales y servir a la sociedad” (p. 126). En el capítulo los autores exponen distintas dimensiones y estrategias que impulsan la educación del carácter en la universidad, como a través del caso del programa *Core Curriculum*, implementado en la Universidad de Navarra, el cual tiene por objetivo contribuir a la formación humanista a través de la lectura de clásicos de la literatura universal.

En el noveno y último capítulo, *Grandes libros, educación superior y formación del carácter: a propósito de Robert M. Hutchins*, Ángel Pascual Martín expone la línea de línea de pensamiento Robert M. Hutchins (1889-1977), uno de los más importantes promotores de programas educativos basados en la lectura de Grandes Libros en los Estados Unidos. Leer en comunidad, es forzarse por comprender los temas tratados en los grandes libros, en los se tratan temas transcendentales acerca de la moral, del

bien y el mal, del sentido de la vida humana y del propósito de la sociedad, resulta una actividad fundamental para, en palabras del autor “escapar del dogmatismo y de la invasión de la libertad individual” (p. 141).

Nos encontramos ante una interesante obra de referencia para todas aquellas personas interesadas por el papel de la educación en la formación de la personalidad y el carácter. Las distintas perspectivas reunidas en este libro nos ofrecen la posibilidad de conformarnos una imagen completa, rigurosa, profunda y reflexiva sobre los retos que enfrenta la educación en la actualidad. Bajo una mirada que abarca perspectivas teóricas y empíricas, el valor conceptual de las

aportaciones recogidas en este libro sirve de contrapunto al relativismo subjetivista y emocional de la modernidad. Ante la tendencia general a la instrumentación de la educación, todo ello supone una cuestión trascendental para la reflexión acerca de la necesidad de educar el pensamiento humano para *ser*, y aún una justificación por la esperanza ciega depositada en la educación ante la posibilidad de un mundo mejor, y que, en cierto modo, su lectura despierta inquietud por tareas que laten en el corazón de la educación desde el principio de los tiempos, y que tenemos todavía pendientes.

María Casas Bañares
Universidad Complutense de Madrid

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M^a. del M., y García-Álvarez, J. (Eds.).(2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro, 308 pp.

El libro que a continuación se ofrece a examen de los/as lectores/as de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* es fruto del trabajo mancomunado de diferentes académicos/as que, bajo la edición y coordinación de los/as profesores/as Miguel A. Santos Rego, María de Mar Lorenzo Moledo y Jesús García Álvarez (GI ESCULCA - *Universidad de Santiago de Compostela*), nos ofrecen rigurosos análisis sobre las implicaciones que tiene para la educación el actual contexto social, que se define en términos de globalidad, diversidad y, aun así, conexión.

Se trata, pues, de un volumen denso, más por su extensión que por la complejidad o superfluidad de su contenido. No en vano, en sus casi 300 páginas se incluyen once trabajos que abordan desde múltiples perspectivas el tema central de estudio: la educación en red. Aporta coherencia y lógica la estructuración en dos partes bien diferenciadas: una primera (seis capítulos) de corte más teórico y epistémico donde se tratan los principios de la educación en red, y una segunda (cinco capítulos) donde la acción educativa en red es analizada en el ámbito concreto de la universidad y el desarrollo profesional.

Principia la obra con una introducción de los/as coordinadores/as. Es digno de mención el ejercicio de humildad y coherencia académica que sienta los cimientos de un libro tan ambicioso como el que aquí se presenta. Y es

que comienzan los/as editores/as reconociendo que la comprensión de un tema con la complejidad como el que se inician a abordar no se agota en este volumen, si bien sienta las bases para inicializar una vía de trabajo que interesa, y es que una sociedad en red requiere análisis oportunos y ajustados también en clave educativa. Anuncian, pues, un compendio de contribuciones en el que se estudian las posibilidades adaptativas de la educación a una sociedad en red, pues es en dicho marco contextual de diversidad donde ha de hacerse valer como eje de conectividad.

Abren la primera parte los profesores Antonio Bernal y Antonio R. Cárdenas, de la *Universidad de Sevilla*, junto al profesor Juan Alfredo Jiménez Egizábal de la *Universidad de Burgos*. Lo que este primer capítulo ofrece es una visión sistémica de la educación emprendedora, toda vez que es sobradamente reconocida su relación con el progreso del bienestar social en un marco global, siendo su posicionamiento de partida el reduccionismo que puede suponer el entenderla como un fenómeno individual y atomizado.

El segundo capítulo, a cargo de Manuel Fernández Cruz y F. Borja Fernández García-Valdecasas (*Universidad de Granada*), ofrece un análisis sobre las tendencias de formación en red, más allá del entorno estrictamente institucional, de los profesionales de la educación. Es así como, además de una revisión sobre las nuevas corrientes en la formación universitaria, donde se abordan cuestiones como la calidad, la sostenibilidad, o el aprendizaje interprofesional o en red, entre otros, terminan por ofrecer una

más que interesante experiencia de una agrupación estratégica (red de entidades) que conforma sinergias para la mejora de la formación inicial de profesionales de la educación.

Llega el tercer trabajo de la mano de las profesoras Cebreiro, Fernández-Morante y Casal-Otero de la *Universidad de Santiago de Compostela*. Las expertas de la universidad compostelana discuten acerca de las posibilidades y los desafíos que abren las tecnologías educativas frente a la formación en red. Se insiste en que la tecnología, *per se*, no es sinónimo de formación en red, pues median variables como los discursos más tecnológicos que educativos, políticas sobre tecnología alejadas del conocimiento científico o la necesaria investigación en el ámbito.

Por su parte, el profesor Joaquín Gairín (*Universidad Autónoma de Barcelona*), en el cuarto capítulo, se centra en las redes de comunidades de práctica profesional y en lo que estas pueden aportar a la educación y la formación. Lo que se ofrece es un certero tratamiento del funcionamiento y de las posibilidades de estas comunidades, donde la competencia común entre diferentes personas que viven en comunidad y comparten prácticas se convierte en elemento de desarrollo, no solo educativo, sino también profesional.

El quinto capítulo reúne a los/as tres coordinadores/as del libro junto a su compañera de la USC Ana Vázquez. Presentan un trabajo sobre una de las líneas que más han cultivado en los últimos años en su grupo de investigación: la educación no formal. Y es que ya adelantan que la naturaleza de los procesos educativos no formales son

un medio idóneo para el trabajo en red, en tanto que potencia los vínculos entre las personas y sus comunidades, con las oportunas consecuencias que de esas relaciones se derivan en términos de capital social.

Desde México, cierran la primera parte los profesores Jacobo García, Armenta Beltrán e Ibarra Aguirre (*Universidad Autónoma de Sinaloa*). En su capítulo ponen el énfasis en entender las redes en su vertiente preelectrónica, como un fenómeno que, si bien se diversificó con Internet, no se originó con el mismo. Bajo esta premisa, sustentan su posterior argumentación en las ideas de tres pensadores: Rafael Ramírez Castañeda, Rabindranath Tagore y Jiddu Krishnamurti.

Inaugura la segunda parte de la obra el sexto capítulo, que corre a cargo del profesor Miguel A. Escotet (*University of Texas y Universidad Intercontinental de la Empresa*). En él se toma una perspectiva de futuro acerca de la educación superior, y lo que el profesor Escotet advierte es la imperiosa necesidad de que la universidad dé respuesta a las tendencias de educación a lo largo de la vida y en red, especialmente en términos de relaciones con el mercado de trabajo.

Desde la *Universidad de Harvard*, es Fernando Reimers quien aborda en el octavo capítulo las redes en la innovación universitaria. La idea base de su aportación reside en la creencia de que las redes que establecen las universidades, tanto entre sí como con otras instituciones, optimizan sus tres funciones principales y contribuyen a generar mayor impacto social.

El noveno capítulo, fruto del trabajo de las profesoras González-Sanmamed (*Universidad de A Coruña*), Souto-Seijo y Estévez-Blanco (*Universidad de Santiago de Compostela*), presenta un estudio de caso en el que se pretende identificar cuáles son los elementos que constituyen la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios del ámbito de Ingeniería y Arquitectura con un desempeño excelente. Lo que concluyen es que son tres las categorías clave que inciden en dicho desarrollo: las actividades, las interacciones y los recursos.

El décimo y penúltimo capítulo del libro corre a cargo de las profesoras Fernández-Salinero (*Universidad Complutense de Madrid*), Martín-Gutiérrez (*Universidad Internacional de La Rioja*) y Montoro-Fernández (*Universidad Loyola Andalucía*). En él proponen un análisis de la promoción que desde la Unión Europea se hace del emprendimiento. Más concretamente, se enfocan en el ámbito de la formación para el empleo y en las redes de cooperación que al respecto establecen los Estados miembros, reparando en los diferentes programas emprendedores que existen en el marco comunitario.

Es la profesora Rodríguez Izquierdo, de la *Universidad Pablo de Olavide*, quien se encarga de cerrar la obra. Se trata de una investigación en la que se analiza la

calidad en las redes de colaboración que se construyen entre la universidad y la comunidad en los proyectos de aprendizaje-servicio. La conclusión apunta a que la reciprocidad entre los diferentes agentes, en un auténtico equilibrio en las relaciones, es un elemento diferenciador en este tipo de proyectos educativos.

Estamos, pues, ante un libro que abre líneas de trabajo de interés y actualidad en el ámbito educativo, y que lo hace además atendiendo a los desafíos que la educación ha de enfrentar en una sociedad que se dice del conocimiento y en la que la globalidad y la diversidad han transformado los esquemas comunitarios como nunca antes. Además, los/as autores de los once capítulos que lo conforman abordan diferentes temáticas y dimensiones que, en conjunto, ofrecen una panorámica amplia acerca de lo que es, o ha de ser, la educación en un mundo de redes. Se trata, en definitiva, de una obra que puede resultar de interés para todas aquellas personas a las que les interese el presente y el devenir educativo, pues en ella se abren espacios de análisis, reflexión y diálogo sobre los retos a los que se ha de enfrentar, y que ya está enfrentando, la educación en el actual entramado social.

Ígor Mella Núñez
*Universidad de Santiago
de Compostela*

Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.). (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro, 189 pp.

Decía Julio Cortázar en uno de sus poemas: “Siempre fuiste mi espejo, / quiero decir que para verme tenía que mirarte”. La alteridad es lo que da sentido a la existencia y nos configura como seres humanos, porque somos seres sociales y porque somos en la medida que hay un otro u otra diferente cuya presencia nos interpela. Amparados en una tradición filosófica cuyo autor de referencia es Levinas, los autores y autoras de este magnífico libro ofrecen una síntesis de lo que es una trayectoria intelectual en torno al desarrollo de lo que se ha denominado Pedagogía de la Alteridad, del que los grupos de investigación que llevan el peso del texto son partícipes desde hace años, tanto desde la Universidad de Murcia (España), con los profesores Ortega y Mínguez como máximos representantes, como desde la CETUS Universidad de México, con el profesor Linares.

En este contexto hay que entender esta obra, que lleva como ilustrativo subtítulo “*Un compromiso ético con otro modo de educar*”, que a mí personalmente me evoca el título del último y maravilloso libro de José Manuel Esteve “*Educación: un compromiso con la memoria*”. A lo largo de sus capítulos plantea, como dice acertadamente el profesor Ortega en el prólogo, más preguntas que respuestas (p. 11), en el sentido de que pretende ofrecer reflexiones valiosas para cuestionarnos el hecho educativo y su praxis, pero eso sí, desde

sólidos fundamentos teóricos. En este sentido, considero que la Pedagogía de la Alteridad, en sintonía con lo explicitado por las autoras y autores, debe constituir una experiencia en la que se muestre la interiorización y apropiación que debemos hacer como educadores y educadoras del valor de la presencia del otro y de nuestra responsabilidad y compromiso para con el mismo, sin que medie en esa relación, como manifiesta Levinas, una espera de reciprocidad, ya que es una relación con sentido en sí misma desde su manifestación ética.

Así, nos adentramos en primer lugar en un recorrido sobre el origen y desarrollo de la propuesta educativa implícita en la Pedagogía de la Alteridad, la cual, en palabras del profesor Linares

busca mostrar con claridad cómo el desarrollo de uno mismo está subordinado al reconocimiento del otro y cómo todo acto educativo es, por su propia naturaleza, una relación ética, un compromiso de asumir responsablemente el cuidado de cada alumno y una necesidad imperiosa de que el profesor testimonie con su vida esa certeza (p. 34).

Deudora de la ética de Levinas fundamentalmente, y de la relación que tuvo con autores como Husserl o Ricoeur, entre otros, considero que una de las aportaciones más interesantes que realiza es en torno a la relación ética entre docente y alumnado, relación asimétrica y que precisamente por eso requiere de una responsabilidad respecto del estudiante. De ahí se derivan los conceptos que conforman los epicentros del resto de capítulos del libro, que desarrollan de forma más profunda las implicaciones pedagógicas del concepto

de responsabilidad en Levinas, sustrato y deber humano, teniendo en cuenta las circunstancias del educando e introduciendo criterios de libertad y justicia en el quehacer docente; del proceso de acogida (la hospitalidad también, en clave leviniana) en educación y su importancia, así como su vínculo con el encuentro y la escucha, siendo “respuesta a la interpelación del otro, nunca imposición” (p. 101); de la compasión como principio rector, respuesta a la injusticia, sensibilidad ante la necesidad del otro u otra, un proceso de “hacerse prójimo” (p. 131) en educación; del testimonio como experiencia íntimamente relacionada con la recuperación de la memoria y estrechamente relacionado con los derechos humanos; y de la esperanza (término con tantas y queridas resonancias freireanas),

a la que nos abrazamos en la búsqueda de sentido y del cambio cuando educamos.

En definitiva, un libro que nos plantea dilemas, desafíos, pensamientos, líneas de acción y planteamientos pedagógicos teniendo en el centro de todos ellos a la ética como eje para la construcción de relaciones educativas, la generación del conocimiento y de una manera más humana de entenderlas y desarrollar el quehacer educativo. Como decía el propio Levinas, en una cita incluida en uno de los capítulos del texto: “Lo humano solo se ofrece a una relación que no es un poder” (p. 110).

Eduardo S. Vila Merino
Universidad de Málaga

Esteban Bara, F. (2023). *Universitarios. Lo que son y lo que dicen ser*. Encuentro, 186 pp.

Tras el sugerente título de *Universitarios*, acompañado del irónico subtítulo *Lo que son y lo que dicen ser*, su autor, Francisco Esteban Bara, nos ofrece una mirada crítica, a la par que interesante y constructiva, sobre la institución universitaria y sus «habitantes», tanto los que se albergan de forma más o menos permanente (profesores, académicos, etc..) como los transeúntes (estudiantes, doctorandos y doctorados, investigadores visitantes o en formación, etc.). Todos pueden ser calificados de «universitarios»; a saber, los que están ejerciendo la docencia, los que se encuentran estudiando hasta que egresen, y los que han estado, es decir, los que ya poseen el título, grado o el máster necesario para ser denominados como tal. En esta amena y reflexiva obra, su autor nos brinda una perspectiva crítica pero también un juicioso y metódico análisis especulativo que invita al lector a pensar, o repensar, la vida universitaria, sus hábitos, su misión (o misiones) y, sobre todo, su importante función social en una comunidad democrática como es la nuestra.

Vale la pena recordar que no es la primera vez que el profesor Esteban realiza y plantea un estudio profundo sobre la universidad, acerca de su tradición, así como de sus funciones y costumbres. De hecho, a la luz de sus publicaciones, se podría afirmar que en su nutrida e ingente trayectoria académica se ha centrado, entre otros ámbitos, en la Filosofía de la Educación,

la Educación Moral y la Ética docente, pero, en particular, en las filosofías de la universidad como institución educativa superior por excelencia. Textos tan originales como *La universidad light* (2019), *Bienvenidos a la universidad* (2021) o *Chistes de Eugenio para repensar la Universidad* (2021), por citar algunos; así como artículos de la talla de «El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una oportunidad tras la Covid-19» (2023), «Extravío de la educación universitaria contemporánea» (2022), «El desarrollo de la razón práctica en estudiantes universitarias del ámbito de la salud, según el enfoque de Martha Nussbaum» (2021) o «La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020» (2020), por mencionar los más recientes, ilustran este hecho.

Más allá de sus publicaciones, la obra que nos ocupa –que es principalmente una reclamación de la cultura, de la Universidad como institución de formación ética y humanística en el sentido más mayúsculo del término– se estructura en doce capítulos y un epílogo. A lo largo de sus páginas, la temática pivota sobre cuatro o cinco aspectos fundamentales que intentaremos abordar. Aún a riesgo de olvidos, podríamos decir que los temas clave sobre los que versa son la sedicencia, el crucial papel del conocimiento, la relación docente-discente a través de la tutoría universitaria, la autonomía universitaria y, por último, la misión y labor principal de la universidad. En definitiva, qué implica, qué supone y qué exigencias tiene ser universitario –tanto a nivel humano y moral como en el ámbito cognoscitivo y profesional–.

De forma transversal, estos temas van surgiendo, de explícita o implícitamente, a lo largo de los capítulos, párrafos y líneas que componen este opúsculo. Sea como fuere, antes de entrar pormenorizadamente en cada uno de ellos, conviene subrayar que el profesor Esteban nos recuerda, de forma oportuna y acertada, que la Universidad es, ante todo y desde sus orígenes, un proyecto humano de personas, con personas y, sobre todo, para personas. Este aspecto sienta las bases de por qué la Universidad debe responder a un plan humanizador y, por este motivo –por la búsqueda de la verdad, la bondad y la belleza–, es buena para todos sus integrantes además de beneficiar a la sociedad que la acoge.

Sin embargo, vayamos por partes. El autor destaca que uno de los mayores problemas de la universidad, y en particular de los universitarios, es la sedicencia. Es decir, los que dicen serlo, otorgándose un título o calificativo tan complaciente, excelso, extraordinario y sublime como el de universitario, cuando no cumplen más que el mero requisito de disponer de un grado, ser profesor o estudiante. Empero ser universitario significa mucho más que eso, supone creer, ejercitar y cultivar una forma de vida, tener una determinada relación con el conocimiento, gozar de una determinada ética y, sobre todo, humanismo, entre otros múltiples aspectos de vital relevancia.

A decir verdad, el tema de la sedicencia universitaria es un asunto recurrente en este tratado. La sedicencia supone una especie actitud de todo vale, de *¡Carpe Diem!*, de relativismo y de conformismo

que ha dañado mucho la universidad como institución de educación y formación superior, así como a las personas que forman parte. Este aspecto nos aboca directamente al tema del conocimiento, otro de los puntos clave sobre los que la obra trata. Si bien se asume, de entrada, que el conocimiento es por definición falible, no por eso se acepta que todo es conocimiento, que todo es saber o que cualquier saber puede formar parte de la formación universitaria. No cabe duda de que, si hay alguna institución en la que el conocimiento juegue un papel fundamental, tanto en su transmisión como en su construcción, esta es la Universidad. El profesor Esteban pone sobre la mesa que, mucho más allá de formar profesionales, uno de los aspectos cardinales que ha de definir la Universidad, y por ende el universitario, es su amor y su admiración hacia el saber. De hecho, él mismo insiste en la importancia que tiene el papel del intelectual, del sabio, del que aprende y enseña a dudar, del que enseña y aprende a pensar, a saber, a filosofar. Una de las grandes aportaciones que realiza esta obra es, posiblemente, subrayar el crucial protagonismo que debería tener en la universidad el interés por la búsqueda de la verdad, de la bondad y de la belleza como aspecto esencial y misión principal. Cualquiera que haya transitado por esta institución debería ser un sabio, una persona que conoce, consciente de todo lo que aún le falta por conocer, que piensa, razona y reflexiona por sí mismo. Debería ser, como afirma Esteban, un incomprendido.

Por esta razón, en este interesante e inspirador libro, se pone de manifiesto

el papel de las clases magistrales, en contra del mito de la constante innovación docente, y de la importancia de las tutorías universitarias como espacios auténticos de encuentro para conversar, dudar y en definitiva pensar conjuntamente (profesores y alumnos). Sobre la primera cuestión, las clases magistrales, cabe congratularse de la oportuna y acertada defensa que realiza la obra que tenemos entre manos. De un tiempo a esta parte, estas han caído, además de en un desuso generalizado, en un creciente menosprecio con la consecuente merma de su práctica. No obstante, el autor nos recuerda que las lecciones magistrales son una verdadera experiencia intelectual, profunda e incluso transcendental. Constituyen un elogio a la transmisión y una apertura de la interioridad espiritual del docente hacia el otro, hacia los otros. Un espacio en el que el profesor dinamiza del discente el deseo de saber, le empuja a amar lo que él ama, el conocimiento, el saber, la ciencia, la reflexión, el pensamiento. El Dr. Esteban nos recuerda, acertadamente y en su defensa que, si bien en las clases magistrales no hay movimiento aparente, eso no significa que no haya movimiento puro.

Junto con las lecciones o clases magistrales, la tutoría ejerce una función decisiva en la enseñanza universitaria. La universidad postmoderna ha hecho que, en muchas ocasiones, el acompañamiento al estudiante se limite a una mera transmisión de información: por ejemplo, en qué consiste la evaluación única o continua de una asignatura, qué bibliografía es la obligatoria para superarla

o qué documentos, textos o artículos resultan complementarios o sirven para ampliar el contenido del programa docente, en el mejor de los casos. El profesor Esteban, en este apasionante y apasionado texto, nos interpela a volver a la tutoría universitaria como el espacio privilegiado donde sentarse, conversar y pensar conjuntamente, el lugar por excelencia desde el que plantear dudas, en el que enseñar a indagar, razonar y preguntarse y, como no, en el que devenir un referente –moral e intelectual– para los alumnos. Entre las líneas de esta obra se entre lee una vuelta a la fe pedagógica, a la ilusión de volver a hacer de la universidad un lugar de encuentro entre profesores y alumnos, interesados por la construcción conjunta del conocimiento, de la búsqueda de la verdad, del bien y de la belleza. Esta misión, o misiones principales de la universidad, nos lleva directamente al problema de su autonomía, en ella debe radicar su esencia y su *modus operandi*. Sin autonomía, sin libertad, no hay universidad. Simplemente una institución sometida a los avatares del mercado, subyugada a la comunidad en la que se inserta sin poder orientar su transformación ni, por ende, mejorarla e impulsar su desarrollo.

Con todo, al margen de la buena intención que acompaña estas breves líneas, ningún resumen o reseña pueden englobar la amplitud y profundidad de ideas, aportaciones y sugerencias que realiza este espléndido volumen. Estamos ante un monográfico que, con una excelente y amena literatura, nos plantea problemas de primera magnitud, que solicita volver a poner la universidad

a la altura que merece, como lugar de encuentro del saber, de profesores y alumnos, como un espacio de reflexión y de referencia cultural y social. En definitiva, como una institución que ha de liderar el desarrollo social, que ha de enfocar la transformación hacia una mayor justicia, equidad y bienestar sociales. Dicho en otras palabras,

un lugar humanístico y humanizador. Y a esta reivindicación nos sumamos muchos académicos y estudiantes que, ¡a qué negarlo!, como el Dr. Esteban, autor de este sugestivo y fascinante ensayo, amamos sin paliativos la universidad.

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona

Pérez Guerrero, J. (2022). *Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada*. EUNSA, 410 pp. Prólogo de J. A. Ibáñez-Martín.

“*Educación mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada*” es un libro del profesor Javier Pérez Guerrero en el que se reflexiona en torno al concepto de educación personalizada, en un intento por delimitar los principios sobre los que se sustenta, los objetivos que persigue y sus posibles líneas de actuación. En palabras del autor “la educación personalizada parece haberse convertido en un tópico de contenido difuso” (p. 39). José Antonio Ibáñez-Martín opina eso mismo en el prólogo del libro, al describirla como “un mantra de fundamento poco conocido” (p. 13). Ante esta situación, el autor decide ahondar en el tema para descubrir el verdadero significado de estas dos palabras cuando se expresan juntas.

En cuanto a la estructura de la obra, al inicio se mencionan las ideas centrales del libro a las que se vuelve de forma recurrente analizando en cada ocasión un aspecto distinto. La comprensión de dichas cuestiones resulta fundamental para entender en profundidad el concepto de educación personalizada. Por ello, un concepto que parece relativamente sencillo al comienzo se va enrevesando hasta convertirse en un término lleno de matices. Cabe señalar que todo ello lo hace apoyándose en las ideas de multitud de autores y aludiendo recurrentemente a la mitología y a la religión.

Tal y como acabo de mencionar, a lo largo de las páginas se abordan diversas nociones que conforman la educación

personalizada. Como en esta reseña no puedo abordarlas todas me centraré en las ideas que me han parecido más interesantes.

La cuestión central de la obra viene recogida en la siguiente frase: “la persona humana carece de iniciativa respecto a su naturaleza, pero no respecto a aquello en lo que acaba convirtiéndose, pues su conducta genera una especie de segunda naturaleza que ya no es ni recibida ni común” (p. 96).

Coincido con el autor en que, a pesar de que todos tengamos una naturaleza común, cada persona es humana de forma personal, singular, propia y única. Es ahí donde radica la esencia de cada uno. A este respecto, la educación personalizada persigue el desarrollo personal, entendiendo este como un hacer crecer la esencia de uno mismo. Ello permite que cada cual se muestre tal y como es y desarrolle un proyecto de vida personal.

Para que la vida se vuelva manifiesta de la persona, deben darse dos condiciones. Por un lado, cada persona debe conocerse a sí misma, lo cual requiere una indagación personal, un volverse hacia dentro, hacia el interior; un ejercicio poco habitual hoy en día. Por otro lado, cada cual debe construir su propia identidad social, entendiendo esta como una vía de expresión del ser personal, de forma que pueda aportar al mundo aquello que solo él o ella puede. Estas son precisamente las principales labores que le corresponden a un educador: ayudar a los educandos a descubrir quienes son y a aprender a vivir en consonancia. En efecto, el maestro debe animarlos a iniciar un proceso de conocimiento personal imprescindible para

poder revelar al mundo lo que atesoran en su interior, aquello que en esencia son.

Quisiera detenerme en este punto y cuestionar la concepción que tiene el autor en torno al yo. Este concibe a la persona como un ser aislado, ajeno a la realidad externa. Por ende, defiende que las funciones que desempeñamos en la sociedad no nos definen como personas y que, por lo tanto, no nos debemos identificar con ellas. A su parecer, para conocer realmente a alguien debemos trascender el lugar que esa persona ocupa en la sociedad. Por esta razón, el proceso de conocimiento personal lo equipara a la xilografía y la litografía:

cuando un maestro hace una imagen de madera o de piedra no hace que la imagen entre en la madera, sino que va sacando las astillas que tenían escondida y encubierta a la imagen; no le da nada a la madera, sino que le quita y expurga la cobertura y le saca el moho, y entonces resplandece lo que yacía escondido por debajo (p. 129).

Este planteamiento me suscita la siguiente reflexión: ¿Es posible separar el ser personal de su identidad social? ¿Son realmente dos cosas distintas o son una y la misma cosa? Al contrario de lo que defiende el autor, opino que ambas dimensiones conforman un ente único. No nos podemos desligar de las funciones que desempeñamos en la sociedad al tratarse de una parte importante de nosotros mismo. Nuestros actos nos constituyen, nos van conformando. A continuación, trataré de concretar esta idea por medio de un ejemplo extraído de mi propia vivencia. Una persona que

se dedica al diseño ve el mundo y se posiciona en él de una forma determinada, distinta a como lo haría una persona que se dedica a otra profesión. Le es imposible no fijarse en los objetos, en su utilidad, en su forma, ... Todo ello demuestra que su condición de diseñador le constituye, erige su yo.

Unido a ello, considero que los roles sociales son meras abstracciones, que no se materializan hasta el preciso instante en el que una persona los encarna. Por tanto, es completamente imposible desempeñar una función social de forma impersonal, porque en ese caso no tendría una existencia real. Creo que es precisamente ahí donde radica la autenticidad personal, en el hecho de apropiarte de ese personaje, de hacerlo tuyo, de realizar esa función como solo tú podrías. En definitiva, considero que el ser personal se expresa a través de la acción o, dicho de otro modo, el carácter íntimo se extiende a todo lo que uno hace. Por este motivo, opino que la siguiente afirmación, recogida en el libro, necesitaría más precisión: “Trato de ser para mis alumnos una persona real, esa persona que yo soy. Trato de ser auténticamente yo en mi relación con ellos [pero] con mucha frecuencia me comporto más como profesor que como yo mismo” (p. 146). Como acabo de mencionar, el rol del profesor cobra vida en el preciso instante en el que una persona lo asume, por tanto, a mi juicio, dicha frase requiere más matizaciones. Es evidente que no actuamos de igual manera en cualquier contexto porque cada situación exige que nos comportemos de una forma determinada, pero eso no significa que dejemos de ser nosotros

mismo. Yo misma, no desempeño mi papel de hija, de alumna o de amiga del mismo modo, pero siempre actúo desde lo que soy, sin perder nunca mi esencia, o por lo menos eso intento.

Hasta el momento me he centrado en esa *segunda naturaleza* que menciona el autor, en aquellas características distintivas que hacen que cada cual sea único. No obstante, ahora me gustaría enfocarme en aquello que todas las personas comparten: la naturaleza humana.

En este punto, coincido totalmente con el autor en que las personas poseen una naturaleza humana que es compartida por todas ellas, pero partiendo de esa dotación previa cada cual se desarrolla de una forma particular. La posibilidad de destinar nuestra vida nos hace responsables de nosotros mismos. Sin embargo, no debemos olvidar que el fin último está determinado por la naturaleza humana y, por tanto, también la libertad. La labor del educador consiste precisamente en que los educandos acepten este hecho y quieran hacer el bien, que hagan lo que deben en tanto que seres humanos. De esta manera, su forma de existencia personal estará inspirada en la naturaleza recibida. Es decir, su actitud y su conducta confirmarán su condición de ser humano. Esa correspondencia entre lo que la persona está llamada a ser y lo que es, hace que la vida cobre sentido.

Aquí radica la complejidad de la tarea docente. Los educadores tienen una gran responsabilidad porque deben procurar que los educandos destinen sus vidas de forma adecuada. Se trata de una tarea compleja ya que este deseo de actuar acorde a lo que dicta la recta razón debe nacer del propio sujeto, no puede

ser impuesto por una persona ajena. El autor plantea que la manera de hacerlo es a través de un encuentro personal que dé lugar a una relación de amistad en la que se comparta lo valioso de la vida. De esta manera el educador podrá influir en los educandos, quienes probablemente acaben integrando esos valores en su ser. Esta propuesta que hace el autor nos parece a muchos muy cuestionable ya que parece que se trata de influir en las personas de forma encubierta aprovechando la relación de amistad que existe entre el profesor y el alumno.

Por otro lado, este planteamiento demuestra que la tarea de educar no se le puede encomendar a cualquiera, tan solo podrán dedicarse a esta profesión aquellas personas que sean íntegras. A este respecto, considero oportuno rescatar una cita de Ibáñez-Martín (2017) con la que coincido totalmente:

La coherencia entre la propia vida y la enseñanza es condición precisa no sólo para que el alumno se moleste en considerar si vale la pena escuchar las razones que el profesor ofrece..., sino incluso para que el profesor pueda llegar a conocer profundamente el significado de lo que ha de enseñar (p. 189).

Como se habrá podido observar se trata de un libro muy profundo que aborda el concepto de educación personalizada en su entereza. Por ello, recomiendo enormemente su lectura a todo aquel que esté interesado en conocer los fundamentos filosóficos en los que se sustenta la educación personalizada. No obstante, me permito advertir que, al contrario de lo que uno pueda pensar al leer la contraportada del libro, donde

se da a entender que el libro es sencillo y fácilmente comprensible, lo cierto es que se trata de una obra, por los temas que trata, muy compleja. Lo subrayo porque quien se decida a leerlo debe estar dispuesto a hacer un esfuerzo considerable por comprender los planteamientos del autor, de no ser así lo más probable es que desista y abandone su lectura sin haber extraído ninguna conclusión valiosa. Sin embargo, creo que lo mínimo que podemos hacer para compensar el enorme trabajo que le ha supuesto al autor escribir un libro de este calibre, es aceptar el reto de leer la obra e intentar entender lo que el autor trata de

decirnos. Además, puedo asegurar que esta no deja indiferente a los lectores y que se pueden extraer aprendizajes muy valiosos a partir de las reflexiones que suscita su lectura.

Sofía Larrañaga Altuna
Universidad Complutense de Madrid

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.

Nasarre Goicoechea, E. (Ed.). (2022). *Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo*. Narcea, 209 pp.

En la presente propuesta editada por Eugenio Nasarre Goicoechea, se pone en manifiesto la tarea educativa necesaria para la sociedad actual. Este ensayo colectivo titulado *Por una Educación Humanista, un desafío contemporáneo* presenta una radiografía muy detallada de la sociedad actual en continua deconstrucción, que genera un desapego de lo existente así como la figura de la cultura de la cancelación. En esta nueva realidad de destrucción de todo propósito aparece una necesidad de cambio de mentalidad, la cual se llega a calificar como encrucijada. En esta obra, paralelamente, se hace alusión en numerosas ocasiones al avance científico-tecnológico; donde lo humano adquiere un valor fundamental pues no puede llegar a ser sustituido por máquinas. Las bases conceptuales en las que se desenvuelve el libro mediante las cuales reivindica una educación humanista son: la razón y la libertad. Los distintos autores que han colaborado en este libro han generado un conocimiento pedagógico clave a mi parecer, para recuperar la rama gnoseológica y normativa de la pedagogía. Si queremos lograr la supervivencia de la sociedad se debe formar al ser humano en virtudes intelectuales, sociales y morales. Así -añade Nasarre- es necesario formar en un lenguaje común y en el don de la libertad. Este libro forma parte del ámbito de políticas educativas y se ha llevado a cabo en el contexto temporal de la elaboración de la LOMLOE; podemos encontrar ciertas críticas ante esta ley -y

las anteriores- que han desvalorizado las humanidades en la escuela, así como de la propia Educación Humanista. Igualmente, hace alusión a la importancia de que el Estado cultive y propague esta educación en sus ciudadanos.

A lo largo del primer capítulo, Gregorio Luri esboza las corrientes e ideas predominantes en la mentalidad pedagógica *New Age* que han llevado a la deconstrucción de la tarea educativa. Igualmente, defiende la escuela como una institución imperfecta pero noble y pretende acabar con la pedagogía de la sospecha existente especialmente relacionado con el papel de la escuela.

Miguel Herrero es el encargado del segundo capítulo; a través del cual defiende la valiosa función de las humanidades para el SXXI especialmente, desde el enfoque de la formación humanística integral de los educandos a partir de la escuela pública. Asimismo, refuerza el valor positivo de estas disciplinas como un instrumento de cohesión social, de formar ciudadanos conscientes y los instrumentos cognitivos que proporciona su estudio (memoria y esfuerzo), así -añade- que es una vacuna contra el adoctrinamiento (las humanidades no son neutras, pero sí neutrales en cuanto a que son de todos).

Carmen Guaita en *Las claves de la relación profesor-alumno* (capítulo tres) expresa la importancia de lo humano y la labor del docente, que es trascendental, para su permanencia. A lo largo del capítulo defiende el valor del diálogo en el propio desarrollo profesional en distintos ámbitos; (i) personal; (ii) interacción con el alumno; (iii) el entorno del centro

y la sociedad; (iv) la profesión docente consigo misma; (v) la familia. A su vez, señala en la relación profesor-alumno la conexión del pasado y futuro concluyendo en que la ética no es un lugar al que regresar, sino un camino lento por el que seguir progresando. Los alumnos han nacido en un contexto totalmente distinto al de los profesores, pero es imprescindible no perder la noción del tiempo y su valor como constructor de la personalidad. Ante el avance de lo virtual, Guaita añade que necesitamos las virtudes clásicas (prudencia, justicia, fortaleza y templanza), porque son los únicos y verdaderos avances de la sociedad.

El capítulo cuatro realizado por Juan Antonio Gómez aborda, a mi parecer, un concepto clave de la educación que se encuentra en crisis: la autoridad. El autor expone cómo la autoridad ha perdido su papel principal y las consecuencias de esta ausencia. Se ha configurado una nueva pedagogía que niega la autoridad y se sustituye por otros conceptos con mejor prestigio pero que esconden unas consecuencias nocivas en la propia educación. Finalmente, añade propuestas para recuperar la autoridad, tanto a nivel personal, social y político. Para acabar con la crisis de educación, debemos solventar la crisis de principios que ha instaurado la cultura de la sospecha; por lo tanto, los docentes tienen un papel clave: “al margen de todos los problemas que tiene la educación, mientras existan personas apasionadas por la tarea educativa que mantengan la ilusión, la entrega, el cariño y la autoridad, habrá esperanza” (p. 97).

En *Crecimiento y desarrollo personal: construyendo un futuro más humano* (capítulo 5) Agustín Dosil presenta una visión integral y plena a partir de la psicología, antropología y neurociencia para la formación de un futuro más humano. Dosil presenta la necesidad de un nuevo diseño educativo en este contexto, así como señala las consecuencias de los usos y abusos de las nuevas tecnologías. A medida que presentaba estos aspectos, proponía recursos y respuestas educativas muy necesarias para el crecimiento y desarrollo personal.

En el capítulo seis, Agustín Domingo plantea el aprendizaje de las virtudes en nuestra sociedad actual sin ceñirnos únicamente en una teoría procedimental. El autor presenta la aportación de MacIntyre para explorar las huellas del aprendizaje de las virtudes. Igualmente, añade la ausencia de planteamientos de estas en las políticas educativas; finaliza reivindicando la importancia de repensar las virtudes con una antropología práctica que tiene en cuenta la complejidad y vulnerabilidad de la voluntad.

En el capítulo siete Xavier Pericay expone a partir de distintas anécdotas la desvalorización del lenguaje común. Critica esa sociedad actual que pretende acabar con la conservación del conocimiento compartido (la cultura y la tradición) como una barrera a la formación de la persona. No se puede formar sin una base, sobre el vacío y el nihilismo identitario. Igualmente, critica la suplantación de la lengua común en el ámbito educativo, así como analiza la implantación de nuevos términos mediante las

políticas educativas (tanto nacionales como supranacionales). En ocasiones, esta modificación de términos no cambia nada o tapa cosas, también se añade que sirve para transmitir mentiras y disimulos desde el nuevo pedagogismo.

José María Martínez-Val a lo largo del capítulo ocho explica cómo se fue construyendo el conocimiento científico sobre nuestro entorno (físico, químico y biológico), de ese capítulo *la verdad científica* me parece clave señalar una serie de ideas; las situaciones de discusión y controversia que surgen en la investigación, las proposiciones que se adquieren por inducción son verdades hasta que se vuelven más exactas o excepciones y la necesidad de la consciencia y conciencia en el método científico. Las ciencias sociales causan más controversia que las experimentales porque no se pueden medir de la misma forma, pero sí se deben entender los hechos que se están tratando para comprender nuestra civilización. Por lo tanto, es imprescindible en la ciencia identificar muy bien nuestros fines, aplicar los medios

necesarios y disfrutar de los efectos conseguidos.

El libro concluye con el último capítulo elaborado por Gregorio Robles y Jesús Moreno quienes emplean la metáfora de Don Quijote y Sancho Panza para explicar la relación entre la tecnología y los humanos; es decir cómo ambos personajes sin perder su esencia crecieron, por lo tanto, es imprescindible humanizar la tecnología o *quijotizarla* y *sanchizar* a los humanos; en otras palabras, que conozcamos las capacidades para mejorar nuestras vidas, así como las amenazas para minimizarlas.

Este libro es importante para la formación de futuros profesionales de la educación pues aborda cuestiones clave de la crisis del conocimiento pedagógico, así como la falta de normativa. Estas cuestiones deben ser abordadas desde las facultades de educación para aproximarnos a la intencionalidad educativa; es decir el *para qué* de la escuela.

Carmen Fontaneda Amo
Universidad Autónoma de Madrid

Vila Merino, E. S. y Hijano del Río, M. (2022). (Coords.). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa*. Octaedro, 129 pp.

Eduardo S. Vila Merino y Manuel Hijano del Río han logrado captar la atención con su novedosa publicación que salió a la luz en el verano de 2022. Un proyecto llevado a cabo por un grupo de docentes de la Universidad de Málaga - más concretamente, del Área de Teoría e Historia de la Educación, del Máster Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas- cuyos textos giran en torno a la transferencia del conocimiento educativo desde una perspectiva social. Su finalidad es simple: abogar por una transferencia desarraigada de, como dicen los autores, “el corsé mercantilista” (p. 9) que tiene la institución universitaria, poniendo así una mayor focalización en el conocimiento y logrando una escuela justa e inclusiva.

El libro está organizado en cinco capítulos y una breve introducción que comienza con la siguiente frase: “Las palabras tienen una doble vida: la de quien las escribe y la de quien las lee”, una clara referencia a la subjetividad de la propia transmisión, un proceso que los autores quieren evitar perder, pero que resulta difícil debido a la aparición y auge de la falsa pedagogía y la tecnología. Por tanto, propone una mayor incidencia en muchas ramas formativo-educativas, sorteando así el modelo tecnocrático y mercantilista instaurado hoy día (pp. 14-18).

El primer capítulo, “*La transferencia de conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social*” a cargo

de los profesores Vila Merino y Sierra Nieto trata, como indica su título, sobre la transferencia del conocimiento desde una óptica teórica y mostrando “las consecuencias del sobredimensionamiento o interpretaciones tergiversadas del nuevo encargo que tiene la universidad del siglo XXI” (p. 10). Esa concepción mercantil, que los autores llegan a calificar como “adaldid” debido a su poder, merma la propia base científica. ¿Por qué trabajar si todo está al alcance de un click? Se narra perfectamente el porqué de este pensamiento antiteórico, que no se origina en las aulas sino en las redes (p. 15). Dichas palabras me recordaron a una frase que Diego Blanco Albarova¹ dijo en una conferencia a la que asistí: “las redes sociales son gratuitas porque nosotros somos el producto”. Un problema que afecta a las nuevas generaciones, que provoca la falta de pensamiento crítico, y que puede relacionarse con esta lucha existencial ser humano-mundo de la que trata el primer capítulo. Este tipo de sucesos únicamente manchan la imagen de los sistemas educativos, así pues, los autores dan vital importancia a la enseñanza de los contenidos, apoyados en la tesis de Hartmut Rosa, se quejan de que actualmente, a causa de la tecnología y la “robotización”, se está perdiendo la

1 “*Érase una (y otra) vez: Transformaciones en la narrativa infantil y juvenil*”. 21 de febrero de 2023. Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, UCM. Esta conferencia forma parte del ciclo de conferencias y actividades del Proyecto “Más que Palabras. Las humanidades en la formación de los educadores”, patrocinado por la Fundación Tatiana Pérez de Guzmán El Bueno y dirigido por David Reyero.

capacidad de dudar o ser creativos (p. 23). He de reconocer, en sintonía con los autores, que efectivamente la duda se está erradicando en virtud del actual “boom” de las inteligencias artificiales, como es el caso del famoso ChatGPT, cuyo uso en facultades universitarias está “*in crescendo*”.

Los dos capítulos siguientes (“*Pedagogía Social y transferencia a la ciudadanía*” -Oña Cots, Martín-Solbes y Ruiz-Román- e “*Investigación en educación inclusiva y transferencia en la formación inicial del profesorado: dificultades y retos*” -Rascón Gómez, Civila Salas y Calderón Almendros-) se concentran en un modelo esperanzador de transmisión, una vía de escape de la sociedad neoliberal-capitalista, la Pedagogía Social (p. 38), cuyas principales bases son: la interculturalidad, el reconocimiento de derechos fundamentales y la dimensión ecosocial (p. 42). Yo me pregunto ¿Es posible un método así, donde no haya una imposición cultural, o es simple fantasía? Si nos enfrentamos como docentes, haciendo referencia a la *necropolítica*² (pp. 38-39), a jóvenes zombi, pasivos, ardua tarea será la enseñanza. La inviabilidad de una interculturalidad es enorme, abriría paso al etnocentrismo y relativismo, nadie querría perder su distinción para pasar a ser uno más, objetos empaquetados en la misma caja, algo que definitivamente se trata de evitar en este libro. Por otro lado, frente a la economía depredadora

instaurada, en la que luchamos para ascender peldaños destruyendo todo a nuestro paso, defienden un desarrollo ecosocial, una sociedad de no-violencia (p. 43). Imposible pues, dejar en el olvido la naturaleza humana, que desde tiempo atrás ha sido violenta. ¿Qué harían si alguien no acepta estas medidas o no mantiene ese estatus no-violento? El estrés o el cansancio nos generan ira y es inevitable. Debido a esta naturaleza y el constante cambio demandante de la sociedad, se dificulta en gran parte la tarea educativa, y pese a que se consiga sobrellevar, conlleva un gasto económico magno y mucho revuelo social.

El tercer capítulo, pone el foco de la crítica en la tardanza del sistema educativo español a la hora de implantar una educación inclusiva. Pese a todos los cambios legislativos recientes a favor de una escuela equitativa, de calidad, que promueve oportunidades permanentes para todos, los resultados muestran que nuestro sistema educativo sigue excluyendo a los colectivos vulnerables, (pp. 62-63). De este modo, aboga por “la necesidad de una mayor igualdad de oportunidades y del acceso universal al ámbito escolar” (p. 65). Se precisa una educación libre de desigualdades, algo que el gobierno español ya intentó realizar, pero fracasó (p. 66), aunque a mi juicio, con el ingreso de los fondos “*Next Generation*” se podrá hacer frente. Esta iniciativa inclusiva conlleva un requerimiento de formación inicial docente, donde estos aprendan a interiorizar valores, opten a nuevas metodologías y contenidos, y puedan así sentirse confiados en sus prácticas docentes.

2 *Necropolítica*: Dictamen de como las personas debemos vivir y morir utilizando el poder social y político a su favor.

Teniendo la asertividad como medio de progreso, se defiende un modelo escolar humanista, alejado del mercantilismo. El docente, dentro de un nuevo paradigma, toma el papel de transformador, evitando así, procesos autoritarios o de clasificación del alumnado (pp. 68-73). Como medio transformativo, reclaman un mayor número de asignaturas de carácter inclusivo o de atención a la diversidad en grados universitarios, una oferta que, en boca de los autores, es pobre. “La inclusión no puede ser una opción” (p. 73), ya que las funciones de la escuela son el aprendizaje, el logro y la participación, no hay cabida para la devaluación de personas con discapacidades, dificultades, déficits, etc. (p. 77).

El siguiente capítulo (“*Las OTRI en las universidades públicas andaluzas: políticas, planes y programas para fomentar la transferencia de conocimiento*” de los profesores Hijano del Río y Torres Sánchez) tiene una finalidad introductoria a futuros procesos investigativos sobre la transferencia del conocimiento, llevada a cabo por las OTRI. Desde su origen, la universidad ha tenido varias misiones, pero no es hasta finales del siglo pasado que se dió especial relevancia a “la tercera misión”, la transferencia. Un elemento regido por las necesidades cambiantes de la sociedad. De esta manera, se desarrolla el modelo de universidad emprendedora, basada en la relación sociedad-empresa, saliendo así de esa cárcel alejada del mundo real (pp. 84-86). Se apunta hacia un conocimiento productivo, competitivo y rentable para el mercado, convirtiendo a las universidades en mediadoras del capital

intelectual, y la forja del “conocimiento útil”. Esto genera una nueva configuración, un nuevo triángulo pedagógico; universidad, Estado y mercado, cediendo a la definición de “*engaged university*”, basada en el compromiso por la investigación, la docencia, el aprendizaje colaborativo y el compromiso social. Por consiguiente, los autores buscan fomentar la colaboración público-privada en la fase de transferencia, que la universidad se apoye en centros de investigación y empresas mediante consorcios, que no se estanque en su papel de gestores de solicitudes a convocatorias (p. 10), que interactúe y colabore con *spin-offs* o *start-ups*. Asimismo, defienden una transferencia mediante “*science-pull*” en la que la ciencia llega al mercado a través de licencias, patentes, *spin-offs* ya que la contribución de la OTRI en la dinamización de actividades I+D+i, ha tenido un carácter más “*market-pull*”. Además, critican la complejidad de búsqueda de financiación pública para dichas investigaciones (pp. 91-93). El capítulo concluye con las funciones y actuaciones de la OTRI en 9 universidades públicas andaluzas, un tema que, bajo mi punto de vista, ocupa mucho espacio y podría haberse utilizado para profundizar en el debate *science-pull* frente a *market-pull*.

Finalmente, el último capítulo (“*Historia de la Educación y transferencia social*” de Sanchidrián Blanco, Grana Gil y Martín Zúñiga) formula una crítica a la dificultosa capacidad de transmitir las ciencias de la educación, un tema no conocido por muchos pese a nuestro universal paso por la escuela. Es necesario saber de esta para

entender nuestra evolución. Así pues, procura la implicación de la sociedad y distintos agentes en una transferencia de la historia educativa desde tres fuentes distintas; museos pedagógicos, medios cinematográficos e Internet, ámbitos de doble vertiente, actuales y que ofrecen una visión histórica pasados unos años (p. 107). Buscan convertir a los ciudadanos en agentes del patrimonio (p. 114), mediante la educación no formal. Estudiamos a los grandes como Federico García Lorca o Juan Ramón Jiménez, mas nadie, por ejemplo, se acuerda o dió alguna vez a Giner de los Ríos, referente de ambos, porque no se da importancia a las figuras educativas. De ahí el intento de emplear al máximo estas tres fuentes señaladas con anterioridad. Con el auge

de las TICS y las series de ficción, ¿por qué no transferir el conocimiento desde formas no teórico-magistrales? Internet nos abre miles de posibilidades investigativas y referenciales; *Google Académico*, *ResearchGate* u *Orcid* donde muchos investigadores tienen un perfil (p. 119). Qué mejor que acercar el patrimonio histórico educativo a la población desde estas fuentes alternativas, utilizar estos medios para que la transmisión educativa y la investigación no se estanquen en medios y formas que nadie consulta, y empiece a ser una realidad, un mundo donde nosotros mismos ponemos las fronteras.

Yoel Arribas Ríos
Universidad Complutense de Madrid

Alba Pastor, C. (Coord.).(2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. SM, pp. 466.

¿Es posible enseñar pensando en todos los estudiantes? ¿Cómo puede conseguirse? Las respuestas a estas cuestiones quedan claramente resueltas tras la lectura de esta obra, coordinada por la catedrática en Didáctica y Organización Escolar, Carmen Alba Pastor. El texto nos permite conocer de una forma amena, práctica y reflexiva, las posibilidades que ofrece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para alcanzar una auténtica educación inclusiva. Las autoras y los autores de este manual exponen con una gran calidad argumentativa y rigurosidad científica, diferentes recursos y prácticas pedagógicas que permiten al lector representarse fácilmente cómo desarrollar el DUA en el aula ordinaria. Incorporar este modelo didáctico a nuestra práctica educativa es imprescindible si queremos alcanzar uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS4) planteados en la agenda 2030: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Por este motivo el presente manual adquiere una relevancia fundamental en el marco global de desarrollo que estamos viviendo, invitándonos a transformar nuestras prácticas para optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes. En palabras de Pilar Arnaiz, autora del prólogo de este libro: *“Estamos ante un escenario que presenta la educación inclusiva como una educación de calidad, y al DUA*

como el marco de acción para conseguir esa ansiada educación.”

Las autoras y los autores del presente manual nos demuestran en cada capítulo cómo el DUA es una poderosa herramienta que permite solventar las barreras de aprendizaje que el sistema educativo plantea al alumnado más vulnerable. El modelo del DUA se desarrolla para dar respuesta a la diversidad del alumnado y se fundamenta en aportaciones realizadas desde la pedagogía, psicología cognitiva y la neurociencia. Este modelo se organiza en torno a tres ejes, correspondientes a tres redes neuronales especializadas e imprescindibles en el proceso de aprendizaje: redes afectivas, redes de conocimiento y redes estratégicas. Para cada uno de estos ejes el DUA establece tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje (principio vinculado con redes afectivas), proporcionar múltiples formas de representación (principio vinculado con las redes de reconocimiento) y proporcionar múltiples formas de acción y expresión (principio vinculado con redes estratégicas).

Con base a estos tres ejes y principios se organiza la estructura del libro, encontrando tres grandes bloques: un primer bloque relacionado con el componente afectivo del aprendizaje, un segundo bloque relacionado con la construcción de conocimiento y un tercer bloque relacionado con el pensamiento estratégico. Cada uno de los bloques contiene tres capítulos que abordan, desde un prisma reflexivo y funcional, cómo desarrollar en las aulas las pautas correspondientes a cada uno de los principios del DUA.

En los tres capítulos correspondientes al primer bloque los autores y las autoras aportan las claves para abordar las pautas del DUA relacionadas con: *proporcionar opciones para captar el interés, proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, y proporcionar opciones para la autorregulación*. Los lectores y lectoras tendrán acceso a multitud de recursos, experiencias prácticas, y técnicas y estrategias pedagógicas encaminadas a promover la autonomía, aumentar la seguridad, disminuir las distracciones, mantener el esfuerzo, desarrollar la motivación y fomentar que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje. Los autores invitan a los docentes a prestar atención a los componentes afectivos y cómo desarrollarlos de manera que se optimice plenamente el aprendizaje de sus estudiantes. Los lectores podrán comprobar cómo los docentes nos convertimos en piezas fundamentales para conseguir que todos los estudiantes estén motivados y regulen su propio aprendizaje, y cómo podemos llevarlo a cabo con unas prácticas orientaciones.

A lo largo de los tres capítulos que conforman el segundo bloque las autoras nos abren las puertas a numerosas posibilidades para que la información sea accesible para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o socioculturales. En estos capítulos se abordan las pautas del DUA referidas a: *proporcionar opciones para la percepción; proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos; y proporcionar opciones para la comprensión*. Los autores nos presentan con útiles ejemplos cómo

conseguir que el alumnado acceda a la información y la conviertan en auténtico conocimiento. Nos ofrecen la posibilidad de conocer diferentes herramientas digitales y estrategias metodológicas que permiten flexibilizar el currículo y proporcionar ayudas personalizadas a los estudiantes. Además, nos trasladan una idea fundamental de la que depende en gran medida el éxito que se pueda alcanzar en relación a este principio del DUA: el docente debe convertirse en un detective, que pueda detectar y predecir los obstáculos que sus estudiantes encuentren en el proceso de aprendizaje, y así diseñar y desarrollar contenidos y procedimientos flexibles que salven esas barreras.

En el último bloque se plantean diferentes cuestiones y estrategias pedagógicas encaminadas a desarrollar las tres pautas del DUA incluidas en el principio “*proporcionar múltiples formas de acción y expresión*”. Los autores abordan cómo *proporcionar opciones para la interacción física, para la expresión y la comunicación, y para desarrollar las funciones ejecutivas*. En estos capítulos el lector podrá acceder a toda una gama de ejemplos prácticos y recursos tecnológicos que, sin duda, son una ayuda indispensable para conseguir que todos los estudiantes puedan interactuar, puedan tener diferentes opciones para expresar lo aprendido y, además, puedan desarrollar mecanismos de control para planificar sus tareas y procesos de aprendizaje.

En líneas generales, a través de los once capítulos desarrollados en el libro, el lector hallará respuestas a cuestiones relacionadas con los procedimientos que deben ponerse en marcha para atender la diversidad del alumnado en el aula

ordinaria. Además, podrá tener a su alcance todo un repertorio de experiencias prácticas que facilitan y posibilitan la flexibilización del currículo y la optimización del proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Los autores y las autoras mencionan y ejemplifican, de forma clara y eficaz, las diferentes metodologías, materiales, recursos y herramientas que pueden emplearse en diferentes etapas educativas para solventar las barreras de aprendizaje que el currículo presenta al alumnado. De esta forma, se presentan todo un abanico de posibilidades pedagógicas basadas en diferentes metodologías y recursos: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en retos, aprendizaje cooperativo, gamificación, *flipped classroom*, *role-playing*, comunidades de aprendizaje, tertulias dialógicas, grupos interactivos, meditación, *mindfulness*, *visual thinking*, mapas conceptuales, recursos manipulativos, espacios interactivos, herramientas digitales y servicios de la web 2.0, sistemas alternativos de comunicación, etc.

En definitiva, el lector adquirirá conciencia de la importancia de adoptar un cambio de mirada respecto a lo que supone enseñar pensando en todos los estudiantes. Tomando como referencia la idea de la coordinadora de la presente obra, este cambio debe consistir en pasar de adaptar el currículo para cada uno de los estudiantes que se encuentre fuera de la media, a diseñar un currículo para todos, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula. Estamos ante una obra indispensable para cualquier docente preocupado por mejorar su práctica educativa y conseguir la tan ansiada inclusión en el aula. Esta obra se constituye, por tanto, como un manual de referencia para construir nuevas prácticas educativas que posibiliten una auténtica inclusión educativa, convirtiéndose en una oda a la esperanza, impulsándonos a creer que otra educación es posible.

Susana Valverde-Montesino
Universidad Complutense de Madrid

Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (Coords.). (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Pirámide, 414 pp.

El manual se organiza en tres bloques: los procesos de enseñanza-aprendizaje y la atención a las diversidades, las innovaciones educativas centradas en la inclusión y la investigación educativa e inclusión. Treinta y tres autores en catorce capítulos nos narran distintos abordajes del significado de la inclusión como un notable ejercicio de colaboración académica desde distintas miradas y centrados en distintos entornos educativos.

El primero de los capítulos, de cohorte teórico, nos presenta la diversidad desde una mirada global, aunque puede sorprender al lector que se muestren temáticas asociadas, por ejemplo, a la diversidad motora o sensorial, diversidad económica o cultural, entre otras, que conducen a una diversidad de la escuela que no ha de partir de identificar para atender, sino de enriquecerse de las características personales de cada uno para responder a cada necesidad e inquietud con “responsabilidad, tolerancia social y aceptación” (p. 53).

En el segundo de los capítulos viajaremos a New Brunswick (Canadá) y a un modelo de organización de escuelas que hace 36 años cerró los centros de educación especial. Se define

un modelo basado en la mejora de los resultados de todos los estudiantes (no solamente de aquellos que tienen un plan personalizado de aprendizaje)

mediante el seguimiento del progreso individual y el uso de datos para informar las decisiones sobre las necesidades de enseñanza (p. 67).

La enseñanza diferenciada en este caso se plantea como una aplicación de estrategias de “trabajo diversificado que permiten involucrar al cien por cien del alumnado y no solamente a los más competentes” (p. 76); cabe señalar la enorme diferencia conceptual de este término “diferenciada” respecto a la concepción en el entorno escolar español.

En el tercer capítulo se parte de un recorrido desde 1994 con la aprobación de la Declaración de Salamanca, que por primera vez “reconoce la unicidad de cada niño y el derecho fundamental a la educación de todos los niños sin distinción de ningún tipo” (p. 91). Esta declaración supuso un cambio en lo que hoy entendemos por educación inclusiva, ya que por vez primera la diversidad se considera como un valor, y la educación inclusiva un modelo educativo para “afrentar los desequilibrios sociales y educativos” (p. 92). Este desafío supone compromiso y respuestas complejas desde el entorno educativo, por lo que queda un camino largo y a veces angosto por recorrer.

El cuarto capítulo nos acerca a la escuela rural en España, Portugal y Brasil desde un currículo integrado, donde “los escolares aprenden mejor cuando reconocen el contenido como algo cercano, comprensible y útil para su vida cotidiana” (p. 113). Los autores nos señalan las distintas dificultades que supone la construcción e implementación de un

currículo integrado, algunas de ellas concretadas en la delimitación de los temas para relacionar distintos tipos de conocimientos que involucren al estudiante en el proceso, o la necesidad de saber cómo incluir otros conocimientos más allá de los académicos, y que al tiempo no se fuerce su inclusión artificialmente, sino que sean temas vivos. Y es que el modelo de escuela rural es un ejemplo de supervivencia en un entorno que se vacía, con transformaciones e innovaciones en silencio que por suerte están teniendo mayor visibilidad. El capítulo finaliza con ejemplos concretos que cuentan con la colaboración de instituciones, que facilitan la transformación de la comunidad para emprender el cambio.

Es en el quinto de los capítulos cuando la autora se asoma a la tecnología desde el desarrollo de la competencia digital en el profesorado desde una visión inclusiva. La autora nos presenta dos conceptos: alfabetización mediática e informacional, cuyo trabajo sirve para “favorecer el pensamiento crítico y el acceso a la información y al conocimiento” (p. 144). Un profesorado formado en estas dos alfabetizaciones va a convertirse en un agente de cambio, porque podrá favorecer una educación cívica y el desarrollo del pensamiento crítico en su alumnado.

En el capítulo seis se relaciona la inclusión con la mejora de la convivencia escolar, y es que encontramos en este binomio términos que vinculan el compromiso ético de reconocimiento de las personas y, por tanto, la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida a todo el alumnado en un contexto de respeto, comprensión y democracia (p. 171).

Un recorrido desde los tipos de conflicto, las pautas de la actividad para el análisis de un conflicto o la elaboración democrática de normas nos conducen a un programa de mediación y otro de alumnos ayudantes, dos programas diferenciados que buscan soluciones, y es que la convivencia implica la gestión positiva del conflicto necesariamente.

En el ecuador del manual el séptimo capítulo los autores nos acercan a una experiencia de innovación que utiliza como recurso el teléfono inteligente, desde una perspectiva de inclusión, participación y convivencia. Dos centros, de España y Brasil, participan en una experiencia en el aula con niños y niñas entre 4 y 6 años, que parte de una evaluación del contexto para detectar barreras para la inclusión. Los autores nos muestran con detalle cada uno de los momentos de la intervención, ilustrando con fotografías y figuras el diseño y la acción en el aula, desde un planteamiento claro de objetivos.

La tecnología cambia el desarrollo del individuo, y el docente ha de apoderarse de ello para transformar sus aulas, consiguiendo espacios abiertos en los que todos los alumnos participan de forma activa en su proceso de aprendizaje e interactúan de forma fructífera (p. 216).

Las autoras del octavo capítulo nos aproximan al aprendizaje servicio (ApS) en el ámbito universitario, tomando como clave la participación. Se parte de

una definición de indicadores y dimensiones que nos facilitan la contextualización del escenario a aplicar y es que, “aunque los programas de las asignaturas de diferentes titulaciones universitarias incluyen referencia a la ciudadanía activa y al desarrollo de valores sociales, no se llevan a la práctica suficientes actividades académicas que permitan la adquisición de estas competencias” (p. 227).

La experiencia describe “cómo se articula la inclusión, como dimensión de la participación, en el ámbito universitario, a través de los programas de las asignaturas de primer curso de las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas” en una universidad española, que se presentan de manera cuantificada en indicadores y dimensiones que facilitan la comprensión de cómo esta metodología ApS se ha situado como una alta presencia e interés en el entorno de la universidad.

Pero no podemos únicamente describir experiencias sin instrumentos que evalúen, y así en el noveno capítulo se realiza una revisión de cuestionarios y escalas para el análisis de actitudes y percepciones de la comunidad educativa hacia la diversidad. El objetivo que se presenta es “identificar si las prácticas educativas, proyectos, estrategias y actitudes que el centro educativo lleva a cabo se ajustan a los principios de inclusión educativa, con la finalidad de tomar medidas de mejora” (pp. 252-253). El primer modelo de 2015, de Booth y Ainscow, denominado *Index for Inclusion*, fue un “conjunto de materiales cuya finalidad es apoyar a las instituciones educativas a la hora de autoevaluarse

de cara a iniciar procesos de transformación hacia modelos de centros más inclusivos” (p. 258). El capítulo desgrana los elementos principales que nos permiten entender su configuración global desde objetivo, dimensiones, indicadores y subindicadores que nos conducen a una determinada metodología de trabajo. Para finalizar, se nos presentan otros instrumentos para la evaluación de la atención a la diversidad e inclusión.

La utilización de la foto-elicitación y la narración fotográfica en la formación permanente del profesorado para contribuir a una escuela inclusiva, ocupan el desarrollo del décimo capítulo. Los docentes a partir de una fotografía “evocan posteriormente dilemas profesionales y situaciones conflictivas de su práctica” (pp. 286-287), orientando así hacia la reflexión y deliberación sobre la propia práctica docente desde sus propias imágenes, se interroga al docente sobre los porqués y los significados de ese instante, para que “puedan interpretar lo que hacen y dialogar sobre su práctica” (p. 292). Se describe este tipo de prácticas con maestras de Educación Primaria, que pueden facilitarnos el desarrollo de este tipo de prácticas en nuestro entorno educativo.

Continuando con la lectura llegamos al capítulo 11 que nos presenta la investigación-acción participativa como fundamento de mejora de la sociedad. Un recorrido inicial sobre el significado de este término “investigación-acción” nos encamina a los fundamentos de la investigación-acción participativa y los pasos para desarrollarla.

Conocer las teorías llevadas a la práctica es una forma de mostrar las evidencias de éxito, y así llegamos a la construcción de una escuela inclusiva, multicultural y democrática en Valencia, o a un ejemplo de formación del profesorado en Segovia, un programa de promoción de participación en Barcelona o un modelo inclusivo de gobernanza en Guipúzcoa.

Los capítulos 12 y 13 nos hablan de narrativas, el primero de ellos desde la emancipación y transformación, el segundo desde la educación artística. Leer experiencias de investigación narrativa desde áreas como la enfermedad mental o el síndrome de Asperger, supone acercarse a formas de reconocimiento para la inclusión educativa.

Cuántas veces no les hablé a mis estudiantes de TFG del miedo al folio en blanco, y así empieza el capítulo 13, desde esa sensación que todos hemos tenido antes de crear. “Narrar es la acción de contar, de expresar u otorgar de vida a algo inexistente” (p. 360). Conocer la investigación artística, la creación práctica hasta la propuesta de narrativas

artísticas visuales, nos abre de nuevo una mirada a los espacios inclusivos y colaborativos.

Y terminamos dando solidez a la investigación cualitativa desde el uso de software especializado, rompiendo con esa dicotomía aún existente entre el número y el dato, entre lo cuantitativo y lo cualitativo. NVIVO, MXQDA o ATLAS.TI son ejemplos de cómo extraer información de la imagen o la palabra de una forma propia de conocimiento científico que nos ayuda a interpretar contextos, donde el número por sí solo no tiene significado.

Para finalizar queremos señalar que cada capítulo parte de un resumen, que facilita al lector dirigirse en su lectura por uno u otro de manera independiente, según la temática en que focalice su atención. Además, la mayoría de ellos se cierra con un apartado de reflexiones o conclusiones finales, que nos aportan una prospectiva para poder continuar profundizando.

Blanca Arteaga-Martínez
*Universidad Nacional de Educación
a Distancia*

Caamaño Liñares, T., Castro Rodríguez, M. M., Marín Suelves, D., y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). (2022). *Lo que la diversidad esconde. Experiencias con tecnologías al servicio de la inclusión*. Tab Edizioni, 200 pp.

La inclusión es un proceso complejo, paradigma y meta común de aquellos que valoran la educación y persiguen el crecimiento personal de su alumnado. El derecho a la educación de cada uno de los miembros de la sociedad es un elemento central y así se plasma en sus páginas que alternan el idioma italiano y el español. Las propuestas que promueven la adecuada atención a la diversidad han crecido exponencialmente en las últimas décadas, al igual que la introducción de los recursos digitales en las aulas. Tecnologías que en base a sus características puede resultar una herramienta útil en el proceso de inclusión y que de ninguna manera se presentan como elemento sustitutivo de docentes o familiares.

Este es el objetivo que persigue la obra que da lugar a esta reseña: acercar al lector experiencias reales y actuales, contadas y vividas en primera persona, dirigidas a la diversidad de contextos, acontecimientos y personas de una sociedad en constante cambio. Sociedad que no debería excluir a sus miembros y que puede beneficiarse de los recursos tecnológicos disponibles.

Bajo esta finalidad el libro se estructura en dos bloques, precedidos de un prólogo escrito por Adiaratou Iglesias y M^a Lina Iglesias. El primer bloque, cuyo título es “En primera persona”, está constituido por cinco capítulos que narran

la experiencia en primera persona de la mano de los propios protagonistas, quienes nos muestran qué esconde la diversidad. El segundo bloque lleva como nombre “Experiencias desde la práctica en contextos diversos” y cuenta con seis capítulos que nos aproximan al uso que se puede hacer de las tecnologías en contextos educativos diversos a través de la implementación de proyectos y prácticas docentes.

Durante el prólogo Iglesias-Forneiro reflexiona a través de sus propias vivencias, compartidas con su hija Adi, una adolescente que presenta dificultades visuales. En él encontramos ideas que trazan el recorrido de la obra, la importancia de un cambio de actitud, en los recursos y las medidas políticas. La relevancia de una transformación en la mirada, aquella que nos permita observar las virtudes y potencialidades que cada persona posee inherentemente.

El primer capítulo desarrolla las vivencias de Caamaño-Liñares como alumna y posteriormente docente con diversidad funcional. Reflexiona a través de su propia experiencia sobre la relevancia de las familias, de la formación en atención a la diversidad, de la empatía para alejar la tendencia a la selección y de las posibles dificultades en la identificación de barreras. Sobre ser capaces de utilizar el poder transformador de la educación para entender la diversidad como parte de la condición humana.

Los dos siguientes narran las experiencias en el contexto escolar de dos docentes. El segundo capítulo, escrito por Pinaque-Varela, muestra el complejo, pero gratificante proceso de inclusión de una alumna con autismo. La necesidad

de cambios que implica como el trabajo colaborativo entre los agentes educativos, la reinterpretación del currículo, la flexibilidad del tiempo o la personalización. La cohesión grupal fue la antesala a la introducción de actividades y rutinas que favorecieron la socialización y participación activa del alumnado. Por otro lado, Saladino y Marín-Suelves se basan en una entrevista semiestructurada a un docente italiano para mostrarnos como la aplicación móvil *Second Life* fue una herramienta central en talleres de escritura creativa y como favoreció la participación activa de dos alumnos, uno de ellos con discapacidad intelectual y otro con trastorno específico del aprendizaje.

El cuarto, cuya autora es Huaca-Guevara, recoge las dificultades de una madre en el periodo del COVID, bañado por la incertidumbre y la falta de respuestas en un país donde la atención a la diversidad se encuentra en el inicio del camino. Mientras que, en el quinto y último capítulo de este bloque, Teijeiro Boó, nos acerca a los cambios que conllevan para el alumnado y el entorno el diagnóstico de una enfermedad crónica. La necesidad de un período de adaptación individual, familiar y escolar. Recorre procesos clave como la necesidad de informarse, de no delegar responsabilidades a las familias y especialmente promover la escucha activa entre familia-escuela.

El segundo bloque comienza con proyecto “Aulas Galegas” de Ballesteros *et al.*, un portal educativo cuyo objetivo es compartir actividades, recursos e iniciativas con docente, alumnado y familias en este idioma, con la finalidad de hacer frente a la importante brecha

digital en este territorio. Blog estructurado donde tienen cabida también los recursos adaptados al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que nace del compromiso y la actualización conjunta.

El séptimo capítulo nos introduce en el proyecto de la propia autora Donato, en el que basó su tesis doctoral. Bajo el nombre “Explora conmigo donde vivimos” se construye un proyecto de escuela abierta, política y pedagógicamente responsable. Donde se abren las puertas de la escuela a la comunidad a través de diálogos enriquecedores que permiten analizar los factores sociales que pueden influir al contexto, para llevar a cabo acciones a través de la relación y la implicación colectiva.

El octavo y noveno parten del desarrollo de un proyecto en el aula, el primero de ellos de las autoras López-Marí y López-Gómez se desarrolla en tres aulas de primaria, implica a ocho docentes y hace uso de la gamificación para llevar a cabo experiencias inclusivas para el alumnado con NEE, quienes se benefician de la flexibilidad metodológica y la cooperación de sus compañeros. El segundo, escrito por Pardo-Baldoví y Vidal-Estevé parte del proyecto “Edublog, construyendo la escuela inclusiva”, desarrollado en las aulas universitarias de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. A través del cual se aunó teoría y práctica, creando un espacio de intercambio, donde se favorecieron las relaciones mediante la participación de sus miembros.

El penúltimo capítulo muestra cómo se ha desarrollado un programa intergeneracional. De la mano de Abarrategui y Pascual conocemos este proyecto

en el que participaron tanto alumnado de tercer y cuarto curso de Educación Primaria, como ocho personas de entre 65 y 75 años. Actividades que se llevaron a cabo con la finalidad de romper estereotipos generacionales, fomentar el intercambio de conocimientos, hacer del aula un espacio inclusivo y comunitario y apostar por una educación a lo largo de la vida.

Rizo, Gómez y Navarro cierran este libro reflexionando sobre la relevancia de la estimulación temprana, en este caso mediante la utilización y creación de recursos como la aplicación *VISAPP*, destinada a alumnado de Infantil con problemas de visión. Donde la personalización es un elemento fundamental en su diseño.

Lo que la diversidad esconde es una obra que nos conduce a la reflexión, nos permite acercarnos a una amplia variedad de contextos donde la diversidad, como aspecto inherente de la sociedad, es un elemento central. Cada uno de los capítulos tiene su impronta, experiencias enriquecedoras que en todos los casos sitúan el foco en la diversidad como valor, pero que visibiliza las barreras y obstáculos que dificultan el camino. Intervenciones, programas o proyectos que integran las tecnologías como una herramienta útil para favorecer la inclusión educativa, pero cuya piedra angular es el alumnado, los docentes y familiares.

Melanie Sánchez Cruz
Universitat de València

Torío-López, S., Fernández-García, C. M^a, Inda-Caro, M., Viñuela-Hernández, M. P., García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, M. C., Martínez-García, M. L., Rodríguez-Álvarez, M., y Rivoir-González, M. E. (2022). *Guía para promover una parentalidad positiva. Estrategias educativas de apoyo para padres y madres con hijos e hijas entre 0-12 años de edad*. Universidad de Oviedo, 64 pp. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65667>

Son muchas las ocasiones en las que repetimos la idea de que ser madre o padre no es tarea fácil y que no existe un manual para ello. Las prácticas parentales están llenas de dudas e inseguridades donde no existen atajos ni acciones clave. La *Guía para promover una Parentalidad Positiva* es un excepcional recurso para que padres, madres y cualquier profesional de la educación pueda conocer y reconocer aquellos elementos básicos a tener en cuenta en cualquier situación donde tiene lugar el desarrollo educativo y social de niños y niñas entre 0 y 12 años de edad.

Estamos ante una guía con un planteamiento muy práctico que tiene como misión generar un pensamiento crítico en torno a la práctica parental, con el valor añadido de que pueda ser útil tanto dentro del ámbito familiar como escolar. No exponen acciones milagrosas ni situaciones ideales alejadas de la realidad. En todo momento nos adentramos en una obra elaborada desde el rigor práctico y científico de años de experiencias reconociendo las necesidades intrínsecas dentro de las primeras etapas de la infancia y adolescencia.

La guía pivota sobre tres dimensiones parentales que se presentan en relación con tres necesidades básicas (de autonomía, de competencia y de pertenencia) vinculadas al ser humano bajo el prisma de la Teoría de la Autodeterminación. Dichas dimensiones parentales (Autonomía *vs* control psicológico, la estructura *vs* la desorganización y la provisión de afectos *vs* el rechazo) asientan las bases desde las que fundamentar todo el contenido teórico de los procesos de aprendizajes que promueve dicha guía como práctica parental.

Tras exponer breve y pedagógicamente los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta la guía, los/as autores/as han buscado generar espacios de aprendizaje, durante el desarrollo de las unidades de contenido, a través de preguntas que serán de utilidad para repensar la práctica educativa, significando el proceso y estableciendo estrategias educativas de apoyo para las familias y profesionales.

Los núcleos de contenido se dividen en cinco preguntas que son las que configuran las cinco unidades que dan forma a esta guía. Durante la lectura de estas, encontramos que los/as autores/as han estructurado cada unidad intentando que la persona que la lea se sienta acompañada con esta guía.

Unidad 1. ¿Cómo fomentar el apoyo a la autonomía en nuestros hijos e hijas?

Unidad 2. ¿Soy un padre o una madre controladora?

Unidad 3. ¿Es buena la sobreprotección? Hiperpaternidad/hipermaternidad

Unidad 4. ¿Es nuestro hogar un entorno estructurado? Normas y límites

Unidad 5. ¿Cómo nos comunicamos con nuestros hijos e hijas?

La disposición desde la que se adentra cada unidad parte, en un primer momento, de conocer aquellos conceptos claves (“autonomía”, “control *vs* autoregulación”,...) que impregnan de sentido el paradigma desde el que afrontar las situaciones que surgen con los hijos e hijas. De este modo, tras la pregunta inicial, se desarrolla un breve contenido teórico que matiza los elementos claves desde los que situar al lector/a y profundizar en la unidad. Conscientes de la relevancia educativa de estos conceptos, se abre un espacio de reflexión planteando varias preguntas que buscan interpelar e identificar desde donde situar la propia práctica parental y, por otro lado, conocer los efectos que provocan en los hijos e hijas los comportamientos que emergen durante la convivencia en el día a día.

Al finalizar cada unidad cobra especial significado las diversas recomendaciones que ofrecen para mejorar, potenciar y/o evitar las acciones concretas de los padres y madres (evitar ser un progenitor controlador, potenciar una buena comunicación familiar, etc.) o para estimular la autonomía en los hijos e hijas durante el desarrollo de las estrategias educativas.

Todo este recorrido encumbra el proceso con una autoevaluación centrada en experiencias concretas del día a día de los hijos e hijas marcadas con varias respuestas posibles, destacando aquella que promueve una parentalidad positiva. Los/as autores/as presentan al finalizar cada unidad, una autoevaluación que recoge cuatro situaciones cotidianas

(cuando mi hijo/a prepara la mochila para el día siguiente, cuando ha obtenido una calificación más baja de lo esperado, etc.), ofreciendo tres tipos de respuesta dentro de las que los/as lectores pueden situarse. Dichas respuestas están clasificadas según el criterio empleado esté próximo o alejado de una práctica parental positiva. De esta manera, se aterriza todo lo expuesto durante la unidad haciendo que el/la lector/a represente en su conciencia o imaginario un hecho específico que le facilite la identificación de los elementos teóricos y prácticos sugeridos como estrategias de parentalidad positiva.

La guía para promover una parentalidad positiva no pierde de vista en ningún momento su misión de bridar a los padres, madres y profesionales del ámbito educativo las estrategias que permitan construir, de manera conjunta a los hijos e hijas y alumnado, la creación de ambientes de corresponsabilidad y autonomía. Leer esta guía supone un punto de inflexión, ya que lleva a reevaluar las bases desde las que los progenitores podrán establecer los criterios y métodos de intervención con sus hijos/as, partiendo de las necesidades de estos/as para su desarrollo en plenitud.

José Manuel Vega Díaz
Universidad de Málaga