

RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS / BOOK REVIEWS
37(1), 2025

- García Farrero, J. y Garay Montaner, G. (2024). *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*. Octaedro, 128 pp.
 Ani PÉREZ RUEDA 233-239
- Preguntas para ver y actuar en el mundo. Comentarios a la reseña de Ani Pérez Rueda sobre *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*
 Jordi GARCÍA FARRERO y Gerardo GARAY MONTANER..... 240-243
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Morata, 164 pp.
 Mateo VALDÉS 244-247
- Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación: La escuela que dejó de ser*. Akal, 352 pp.
 Yoel ARRIBAS RÍOS..... 248-250
- Fontana Abad, M. (Ed.). (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*. Narcea, 202 pp.
 Milagros MUÑOZ ARRANZ 251-253
- Ruiz-Corbella M., y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). *Aprendizaje-Servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea, 239 pp.
 Judit ALONSO DEL CASAR 254-257
- Rivadeneira, R. (Ed.). (2024). *Arte y Educación. Reflexiones para un mundo mejor*. EUNSA, 287 pp.
 Claudia Fabiola ORTEGA-BARBA 258-261
- López Herrerías, J. A. (2023). *Nueva Ilustración para otro Humanismo*. Editorial Popular, 236 pp.
 Tania ALONSO SAINZ..... 262-264
- García García, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, Ch. y Arteaga Martínez, Bl. (2024). *Pedagogía diferencial adaptativa*. Síntesis, 144 pp.
 Arantza CAMPOLLO-URKIZA 265-266

- Obiols Suari, N. (Ed.) (2024). *Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes*. Edicions de la Universitat de Barcelona, 376 pp.
Isabel VILAFRANCA MANGUÁN 267-270
- Pina Castillo, M., Hernández Prados, M. Á. y Dólera González, M. (2024). *Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio*. Dykinson, 116 pp.
Naia Cloe MATÉ BARRERO 271-273
- Manzanero, D. (2023). *Laberintos de Europa. Mito, tragedia y realidad cultural*. Tecnos, 228 pp.
Marc PALLARÈS PIQUER 274-275
- Cantón Mayo, I. (2024). *Las escuelas rurales del Valle de Jamuz y la Valdería*. Eolas, 356 pp.
Mario GRANDE DE PRADO 276-278

García Ferrero, J. y Garay Montaner, G. (2024). *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*. Octaedro, 128 pp.

1. ANARQUISMO, INDETERMINACIÓN Y DOGMATISMO

En las obras que hacen un recorrido por el pensamiento educativo libertario es frecuente encontrar dos defectos importantes, a los que este libro tampoco escapa. El primero de ellos es la descripción acrítica de las distintas experiencias históricas, que parece más orientada al intento de defender dogmáticamente la tradición anarquista que al de realizar un balance crítico que permita extraer lecciones sobre los aciertos y errores de cada una de ellas. El segundo —en mi opinión, más grave— es el elogio al eclecticismo que caracterizaría al anarquismo: para los autores, la supuesta imposibilidad de definir el anarquismo (o, en sus palabras, los anarquismos) sería una señal inequívoca de que se trata de una tradición no dogmática:

es más justo hablar de anarquismos que de anarquismo, dada su diversidad ideológica, y, por lo tanto, no es una doctrina política como tantas otras que surgieron durante los siglos XVIII-XIX (p. 18)

Todo ello ha sido posible porque el anarquismo es realmente un enigma. Y siempre lo será. No tiene un cuerpo dogmático claro y definido porque la libertad es innegociable frente a cualquier organización. Insistimos en que

es una ética que surge a partir de una serie de principios muy amplios con los que se han ido construyendo diferentes itinerarios políticos y educativos que pueden ser incompatibles entre ellos. Además, todos estos planteamientos anarquistas representan la «utopía de las utopías» (pp. 123-124).

Además de la preocupante oposición que establecen en la última cita entre libertad y organización, el problema de esta postura es triple: 1) sirve para denunciar como dogmatismo o pensamiento único todo lo que no sea la defensa del eclecticismo y la indeterminación; 2) permite disfrazar de plural la propia postura (y es evidente que los autores tienen una concreta, sea más o menos explícita y sólida) para mantenerla fuera de la posibilidad de crítica; 3) abrazar el eclecticismo es, en última instancia, abandonar la búsqueda de la verdad, que quedaría inevitablemente caricaturizada como un ejercicio totalitario, cegador y paralizante. Se trata, por lo tanto, de una inversión de la realidad según la cual la renuncia relativista a la verdad, que es una forma de dogmatismo, se convierte en la supuesta arma contra los dogmáticos. Dado que esta es una cuestión fundamental, examinemos este fragmento en el que los autores hablan de su libro:

No se plantea una sola dirección ideológica ni tampoco se quiere convencer al lector/lectora de ninguna de las opciones mencionadas. Su propósito principal es el de mantener vivas las grandes preguntas pedagógicas para que no se consolide el pensamiento único. Un peligro real en todas partes

del planeta. [...] Esto tampoco puede llevarnos a la conclusión de que es una obra neutral y objetiva con la única voluntad de exponer las diferentes ideas de los autores. Destacamos que existen varios posicionamientos en todas las cuestiones tratadas [...] desde el deseo de mantener viva la voluntad de preguntar, sospechar. Pensamos que la duda, y no la afirmación [sic] nos permite reflexionar de una forma armoniosa y delicada. (p. 127).

Salvo que uno escriba para deleitarse consigo mismo o que sea un cínico, un ensayo se escribe *siempre* para convencer de algo, aunque sea para convencer de la necesidad de mantener vivas y abiertas las grandes preguntas por medio del eclecticismo y la indeterminación. Decir lo contrario no es otra cosa que ocultar los propios objetivos y, sobre todo, hacer pasar a quienes sí declaran los suyos —y su voluntad de convencer— como inevitablemente dogmáticos. La forma de mantener vivas las preguntas —o de desarrollar el pensamiento crítico e independiente en el que también insisten— no es orbitar en torno a ellas con posiciones vagas o insuficientemente justificadas o recoger sin más un conjunto de respuestas pasadas que caminan en distintas direcciones, como si «pensar por cuenta propia» fuera tomar un poco de cada sin comprometerse con nada, sino intentar darles una respuesta racional, crítica y coherente, lo que pasa necesariamente por poner sobre la mesa una serie de afirmaciones que una justifica y somete a su vez a crítica. Porque el arma contra el dogmatismo no es el eclecticismo o la reflexión «armoniosa y

delicada» sino, en palabras de Marx, «la crítica despiadada de todo lo existente, despiadada tanto en el sentido de no temer los resultados a los que conduzca como en el de no temerle al conflicto con aquellos que detentan el poder» (Marx, 1843/2008).

En coherencia con lo anterior, por momentos los autores presentan el anarquismo como una serie de principios éticos muy abstractos, como pura indeterminación o como la posibilidad infinita de soñar y de imaginar utopías. El anarquismo queda así retratado como un ideal —o más bien como una serie de ideales individuales— que impulsaría algunas luchas sin poder dotarlas de una orientación o dirección concreta, pues de lo contrario se convertiría en un dogma. De este modo, al renunciar a pensar partiendo de la realidad concreta, al negarse a dotar a las luchas de esa dirección y al rechazar la primacía de la voluntad colectiva sobre la individual (aceptando la primera solo cuando coincide con la segunda), el anarquismo que defienden los autores no puede aportar mucho al proyecto de la emancipación humana y es poco más que un ejercicio autocomplaciente, una serie de ideas bellas que en la práctica solo pueden llevar o bien a un purismo vacío e impotente o bien a la renuncia oportunista cada vez que esos ideales utópicos chocan con la crudeza de la realidad. Así lo expresan los autores, que ven esto más como una virtud del anarquismo que como un problema:

toda posición ideal es una utopía y, por tanto, no se puede realizar como ha sido concebida, en las condiciones ideales en que ha sido pensada. Las

circunstancias relativizan inevitablemente toda teoría¹, pero la tarea ha de ser la de aproximarse lo máximo posible a ese ideal. (p. 53)

Por eso, la acción política tiene que pensarse de forma concreta a partir del conocimiento exhaustivo del funcionamiento de la sociedad capitalista, del balance crítico de la experiencia histórica acumulada y de las potencias y limitaciones reales que impone cada coyuntura. Sin esto, soñar solo es fuente de error y frustración. O de ensimismamiento. Solo así se explica que en un momento de repliegue de todo movimiento revolucionario y de debilidad y fragmentación de las luchas los autores puedan decir que el anarquismo tal vez sea «la única utopía política que todavía no ha sido vencida» y que «continúa latiendo, invencible, inconfesable, en cada individuo, en cada persona que no acalle sus deseos de incomodidad y perfeccionamiento, en busca de la libertad» (p. 80).

2. NATURALEZA HUMANA Y LIBERTAD

A pesar de que la insistencia en hablar de anarquismos en plural da a entender que no habría nada común a

las diversas corrientes, lo cierto es que en una cuestión estratégica de primer orden los anarquistas están de acuerdo: mientras que los comunistas defienden la necesidad de la toma del poder político y alguna forma de gobierno revolucionario como periodo de transición entre el capitalismo y el comunismo —se llame este dictadura del proletariado, Estado-Comuna o Estado socialista—, los anarquistas rechazan por principio la toma del poder político y tienden a colocar en el centro la acción espontánea de las masas². Por lo tanto, las discrepancias entre los anarquistas se encuentran en las cuestiones de segundo orden (y no por ello poco importantes) como el papel que le otorgan a la educación o su postura frente a la autoridad, sobre las que volveré más adelante.

A la defensa de la centralidad de la acción espontánea de las masas le subyace a menudo una concepción esencialista de la naturaleza humana, según la cual el ser humano nacería con una naturaleza bondadosa o cooperativa previa a las relaciones sociales. La sociedad y sus instituciones serían, en cambio, esencialmente corruptoras y aquello que impediría la emergencia de

¹ Nótese que la teoría parece entenderse aquí como un dogma abstracto incapaz de explicar la realidad con sus particularidades y necesariamente alejado de ella. En una línea similar, en otra parte del libro los autores hablan con desprecio de las llamadas «explicaciones totales», que para ellos serían aquellas que entienden la vida cotidiana como un lugar de «deshecho» (p. 51). Convierten así las explicaciones totales en explicaciones totalitarias, en lugar de verlas como el intento de dar una explicación completa al conjunto de fenómenos sociales, explicitando la lógica general que les subyace o su principio de organización y, por lo tanto, no despreciando lo particular sino exponiendo un marco general que pueda dar cuenta de ello. De ahí que no pueda estar más en desacuerdo con las concepciones de teoría y de totalidad que se manejan en los fragmentos mencionados.

² Para una detallada exposición de la política comunista y su diferencia con la propuesta espontaneísta o anarquista, véase Aguiriano, M. (2024). ¿Qué (des)hacer? Sobre la necesidad del partido. *Marx XXI* 3. *Independencia política*, 187-306.

esa tendencia al bien, de manera que la libertad pasaría por deshacernos en primer lugar de la contaminación o la interferencia social. Los propios autores afirman que «no podemos cambiar la “naturaleza humana”, pero podemos cambiar aquello que los hombres, en la sociedad, hacen de ella» (pp. 44-45), aceptando así una concepción esencialista de dicha naturaleza, y que «a mayor humanidad, más libertad y a mayor libertad, más humanidad» (p. 44), como si lo que existe hoy no fuera de hecho una humanidad no emancipada o como si la humanidad existiera solo en nuestra esencia hoy corrompida³.

Si bien Gallo señala en el prólogo, citando a Bakunin, que «la libertad no es un don de la naturaleza humana y sí una construcción social y colectiva» (p. 9), de manera que parece rechazar esa concepción esencialista de la naturaleza humana, poco después señala que «el anarquismo y las pedagogías libertarias son potentes herramientas para una descolonización del pensamiento» (p. 11), lo que da a entender que la vía para la emancipación sería la descontaminación de la mente para devolverla a su estado esencial. En varios momentos del libro los autores caminan por el mismo hilo argumental según el cual la emancipación sería de forma prioritaria un proceso individual de introspección: por ejemplo, cuando afirman que «la libertad pasa por interpelar nuestra interioridad» (p. 36) o que «la libertad individual no

es el efecto de la libertad colectiva, sino la consecuencia de un desarrollo individual» (p. 47) o cuando, después de citar a Emma Goldman —«para que pueda desarrollarse libre y plenamente, la persona debe ser liberada de la interferencia y la opresión de los demás»—, describen la libertad como un deseo compuesto por dos elementos imprescindibles, de los cuales el primero, «de naturaleza más bien negativa, nos presenta la libertad como una capacidad humana que nos permite emprender un proceso para librarnos de todo aquello que nos impide ser libres» (p. 34). Por lo tanto, por mucho que en otros momentos insistan en que la conquista de la libertad es una tarea colectiva o comunitaria, colocan el punto de partida en un proceso individual, del individuo separado de la sociedad⁴, que sería además condición previa necesaria: desde esta perspectiva, hasta no completar esa liberación individual no tendría mucho sentido pasar a la parte colectiva del proceso.

A nivel teórico, el problema es que esa forma de separación entre individuo y sociedad —o entre el interior y el exterior del individuo— es falsa: la conciencia o la voluntad individual es también un producto social o, si se quiere, externo. Además, la separación parece sostenerse sobre el mito liberal del individuo soberano, un mito que subyace a buena parte de las defensas de la pedagogía libertaria. De hecho, en el prólogo Gallo se pregunta si «una educación libertaria hoy

³. Para una argumentación más desarrollada, véase Pérez Rueda, A. (2024b). Los afueras ilusorios de la educación libertaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 53-71. <https://doi.org/10.14201/teri.31256>

⁴. Sobre esta cuestión véase también Pérez Rueda, A. (2024b).

no estaría condenada a la cooptación por el capitalismo neoliberal» (p. 10) y se responde a sí mismo que, al contrario, «quizás el anarquismo y su defensa radical de una libertad colectiva [...] sea el único antídoto posible a los males provocados por el neoliberalismo» (pp. 10-11). El problema es que mientras la pedagogía libertaria esté fundada sobre planteamientos liberales ni siquiera necesitará ser «cooptada» para ser liberal.

A nivel práctico, aceptar el marco de la liberación individual como condición previa nos llevaría a postergar hasta el infinito la necesidad de la organización revolucionaria. Porque la toma de conciencia es una tarea necesaria, pero ni debe ser la única en una primera y larga etapa ni tiene sentido plantearla como una tarea individual aislada. De hecho, en el capítulo en el que hablan sobre la emancipación intelectual de los obreros —en mi opinión, el más interesante del libro— se menciona que el movimiento obrero organizado a fines del siglo XIX representó una forma de autodidactismo para muchos militantes. Esto es así, pero es importante entender ese autodidactismo no como una suma de procesos formativos individuales, sino como la autoeducación del proletariado organizado en movimiento revolucionario. Es decir, es precisamente la vinculación de los militantes individuales como ese movimiento lo que le imprime una verdadera potencia a esa autoformación.

3. ANARQUISMO Y EDUCACIÓN

Como decía antes, el papel de la educación es una de esas cuestiones de segundo orden en las que sí existe una

cierta discrepancia entre anarquistas. Los autores aciertan aquí en la distinción entre dos tendencias dentro del movimiento libertario: los llamados revolucionarios y los educacionistas. Los primeros consideraron que «no puede desarrollarse propiamente una educación libertaria en el estado actual de la sociedad» y que, por lo tanto, «una educación realmente emancipadora acontecería el día después de instaurada la revolución». Los segundos, en cambio, «estaban convencidos de que era posible preparar la revolución y la emancipación definitiva a través de la escuela libertaria» y de que la acción educativa era casi autosuficiente, pues «constituía la palanca que permitiría mover realmente las sociedades hacia su transformación total» (p. 48). Ante esta dicotomía, los autores parecen no optar claramente por ninguna, pero por momentos demuestran más simpatía por la segunda: por ejemplo, cuando tras poner en valor la preocupación central de los anarquistas clásicos por la educación añaden que estos «entendieron que la educación era la ‘palanca de movimiento’ que posibilitaría por sí misma un cambio profundo de las mentalidades y las estructuras sociales» (p. 26). En cualquier caso, los autores tampoco ofrecen una alternativa a esas dos posturas erróneas, así que me detendré brevemente en esta cuestión.

Los «revolucionarios» se equivocan, por supuesto, al dejar de lado la cuestión educativa y al confiar en que tras la revolución emergerá, casi mágicamente, una educación emancipadora. Lo que la historia nos ha demostrado es que sin un largo trabajo de preparación no puede haber revoluciones exitosas. Los educacionistas,

por su parte, caen en el más profundo idealismo al considerar que todo ese trabajo de preparación debe ser principal o únicamente educativo. Lo que subyace a su planteamiento es que serían las ideas lo que mueve el mundo —y, por tanto, que es la ignorancia lo que nos mantiene sometidos—, cuando el auténtico motor de la historia es la lucha de clases, y no la educación o el cambio en las conciencias.

Esto impide a los educacionistas entender que, si bien las luchas en el ámbito de la educación son imprescindibles porque la educación es una de las formas en que nos reproducimos como sociedad, para renovar la escuela de verdad es necesario transformar el sistema económico que la sustenta (Ponce, 2005). Por otro lado, su idealismo les lleva también a sobreestimar las posibilidades de la transformación de la escuela y a apostar demasiado a menudo —afortunadamente no siempre— por aislar a unos cuantos niños en pequeñas experiencias educativas utópicas con la esperanza de educar adultos libres capaces de construir algún día una nueva sociedad. El problema de esta fantasía pequeñoburguesa ya lo señaló Snyders (1978, p. 52): «la utopía de la escuela fuera del mundo, independiente del mundo, lleva a aceptar el mundo tal como es, con la única condición de que se permita construir en el algunos islotes de renovación pedagógica». Por lo tanto, la forma de superar esta falsa dicotomía es la solución que ya diera Marx: «sólo la dialéctica de los cambios a nivel social

y a nivel de cada uno de los espacios sociales (y la escuela es uno de ellos) es capaz de realizar la transformación» (Palacios, 1984, p. 645)⁵.

4. ESPONTANEIDAD Y AUTORIDAD

El anarquismo ha tenido grandes dificultades para tratar la cuestión de la autoridad y ha estado dividido entre quienes han rechazado por principio toda autoridad (menos la suya) —es decir, los acuerdos colectivos serían inherentemente opresivos salvo que coincidan a la perfección con la propia voluntad individual— y quienes han defendido alguna forma de autoridad, aunque por lo general preservando la primacía de la voluntad individual y entendiendo la autoridad como una suerte de mal necesario. Esto último se observa claramente en la postura de Bakunin, que los autores recogen y parecen hacer suya. Para este, la libertad consistiría en obedecer a las leyes naturales sin que medie una imposición externa ni una voluntad extraña, distinta a la propia; sin embargo, la formación de la infancia exigiría una excepción a ese principio: en ese caso, la autoridad sigue concibiéndose como *antagónica a la libertad*, pero se considera *temporalmente* necesaria para «mostrar el camino de la emancipación individual y colectiva a través de las virtudes de la razón» (p. 64).

En su repaso histórico, los autores recogen distintos planteamientos sobre el papel del profesorado y la autoridad,

⁵ Sobre este debate me expresé de forma algo más extensa aquí: Pérez Rueda, A. (2024a). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación* (2ª. ed. ampliada). Virus. <https://viruseditorial.net/wp-content/uploads/2024/05/las-falsas-alternativas-2.a-ed.-ampliada-1.pdf>

como son los de Godwin, Tolstói, Ferrer i Guàrdia, Mella o las comunidades escolares de Hamburgo, sin que medie una crítica clara de ninguno de ellos. De hecho, aunque plantean en un par de ocasiones la necesidad de la autoridad, por la forma en que exponen las posturas esencialistas y espontaneístas de Godwin y Mella parecen alinearse mucho más con estos últimos. En definitiva, se percibe que los autores se encuentran atrapados en ese dilema entre espontaneidad y autoridad y no han podido —o querido, por su propia concepción de lo que es pensar por cuenta propia— ofrecer una postura unívoca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marx, K. (1843/2008). *Carta a Arnold Ruge*. Marxist Internet Archive. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia (6ª. ed.).
- Pérez Rueda, A. (2024a). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación* (2ª. ed. ampliada). Virus. <https://viruseditorial.net/wp-content/uploads/2024/05/las-falsas-alternativas-2.a-ed.-ampliada-1.pdf>
- Pérez Rueda, A. (2024b). Los afueras ilusorios de la educación libertaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 53–71. <https://doi.org/10.14201/teri.31256>
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Akal.
- Snyders, G. (1978). *Escuela, clase y lucha de clases*. Comunicación.

Ani Pérez Rueda
Investigadora independiente

Preguntas para ver y actuar en el mundo. Comentarios a la reseña de Ani Pérez Rueda sobre *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*.

Queremos empezar este diálogo con un agradecimiento muy sincero. Sentimos mucha gratitud por el hecho de que la Doctora Ani Pérez se haya tomado un tiempo de su vida para leer el libro titulado “Pensar por cuenta propia” y luego elaborar una reseña tan sincera y directa en sus planteamientos. Leer, escribir y conversar son prácticas culturales que siempre necesitan ser reforzadas en la universidad y sociedad en general. Quizás ahora un poco más si tenemos en cuenta el devenir del contexto académico. También decimos esto porque somos plenamente conscientes de que el tiempo no sobra a nadie en la actualidad y, además, representa una de nuestras luchas diarias para poder conseguir un ritmo más sosegado tanto a nivel individual como colectivo. Vale la pena destacarlo porque es importante crear espacios que permitan la posibilidad de atender a las cosas importantes de nuestro oficio como docentes y, no solamente, a todo aquello que se no es presentado como urgente por lógicas que difícilmente son educativas. Así, destacamos que este libro se ha elaborado a base de seminarios y deseamos que pueda suceder lo mismo con las personas que decidan leerlo.

Una de las primeras cuestiones planteadas que hallamos en la reseña es sobre los motivos que nos condujeron a escribir esta obra. Dejamos claro, pues, que “Pensar por cuenta propia” tiene el

convencimiento de que la tradición de los anarquismos representa un discurso valioso, tanto por su significación histórica como por las ideas, sentimientos y actitudes que lleva potencialmente en sus entrañas. Es importante rescatar los diferentes discursos pedagógicos acacidos durante la Modernidad, a pesar de que la Posmodernidad haya impuesto otras reglas de juego, nos guste o no nos guste, con el propósito de provocar, no solo un placer inofensivo en sus lectores y oyentes, sino que también generar un sinfín de debates y sembrar especialmente las ganas de actuar y moverse en las diferentes *realidades* que nos envuelven. De hecho, esta posibilidad de construir discurso pedagógico a través de la cultura escrita nos recuerda que la lectura tiene un poder indiscutible que no podemos olvidar. Julio Cortázar nos recuerda, en un cuento breve maravilloso titulado *El diario a diario*, que la lectura puede convertir un *montón de hojas impresas* en un objeto cultural llamado periódico o libro, es decir, en ideas, reflexiones, pensamientos.

Así, pues, nuestro propósito ha sido entonces muy humilde, un texto pensado para las nuevas generaciones que no conocían o conocían muy malamente -en versiones simplificadas y burlonas- las reflexiones y experiencias de estos autores/as del siglo XIX y primera mitad del siglo pasado sin ningún ánimo de pontificar a favor de la pedagogía libertaria. Pretender que este libro presente un balance crítico de las experiencias históricas, que extraiga *lecciones*, que provea una *dirección* para encausar a los movimientos revolucionarios, que contribuya a combatir la debilidad y

fragmentación de las luchas, etc. es una exigencia que supera nuestra capacidad y nuestro deseo. No estamos formados para dirigir ningún proceso revolucionario y creemos que nadie debería hacerlo, porque entendemos, como expresó Ricardo Mella claramente, que “por pequeña que sea la minoría de los capacitados para la revolución, es una minoría temible”.

Las críticas y el balance a las experiencias e ideas que el libro refiere aparecen en boca de los mismos contemporáneos que debaten incansablemente entre sí. El libro muestra, sin temor, la dureza de su alcance. Sostenemos que este diálogo directamente con las fuentes primarias (Élisée Reclus, Emma Goldman, Francisco Ferrer Guardia, Sébastien Faure, Voltairine de Cleyre y tantos otros) supone que no exista ningún tipo de renuncia relativista a la verdad. Todo lo contrario. En todo momento hemos tenido en cuenta la verdad histórica y, para ello, nuestras reflexiones quedan alejadas del presentismo, es decir, nuestros planteamientos no han querido generar confusión entre los contextos de los autores convocados (siglos XIX y XX) y el nuestro (siglo XXI). De ahí surge, pues, la estrategia de formular preguntas atemporales y un marco intencionadamente ecléctico (literatura, filosofía, poesía, pedagogía) para que el lector sea interpelado y estimulado a construir su síntesis pedagógica y, si es posible, algunas conclusiones provisionales. Pero confiamos especialmente en que la criticidad de la tradición deba propiciarse colectivamente, en la acción y en la reflexión serena. No debe brindarla ningún libro, ningún catecismo, porque

entonces surge la tentación del dogmatismo. Así se explica que la lectura pueda entenderse en esta ocasión, siguiendo el sentido que Nietzsche evoca en el libro *Schopenhauer como educador*, como un juego corporal entre el acto de bajar la cabeza para entender e interpretar el texto y, el de levantarla, ejercicio de autonomía y posibilidad de pensar por cuenta propia a partir de poner en juego otros libros leídos, experiencias vividas o conversaciones con otras personas. Es evidente que, en este proceso, los educadores en el sentido más completo del vocablo, también son imprescindibles.

Con este enfoque, no puede dejarnos de sorprender que la autora de la recensión nos exija que tomemos una postura explícita sobre cuáles son los postulados que defendemos, a qué corrientes del anarquismo nos adscribimos, etc. Nada más lejos de nuestras intenciones. Nosotros, como docentes, no somos partidarios de la lógica de las etiquetas y rechazamos especialmente a los docentes que expiden carnets de militancia de cualquier discurso pedagógico. El desarrollo de las ideas que presentamos ha querido ser fiel a los autores del anarquismo clásico del siglo XIX y, de esta manera, nuestra voluntad es que este libro genere una experiencia de lectura que posibilite un espacio de libertad y alivio epistemológico tal y como antes hemos mencionado. Asimismo, nos preocupan las calificaciones emitidas como *esencialistas*, *idealistas*, *pequeños burgueses*, etc. o hacer nuestras, las afirmaciones del prologuista porque quizás no hemos sabido transmitir con qué actitudes lectoras nos gustaría que fuera leído este libro. Efectivamente todo texto

y, particularmente los textos escritos, pueden convertirse o bien en una *pared*, que impide comunicarse realmente con el autor y con la realidad del autor, o bien en un *espejo*, es decir, una excusa que simplemente refleja la imagen del lector. Por ello, se ha optado por un libro lleno de preguntas, contradicciones, dudas para alejarnos de afirmaciones taxativas o consignas que imposibilitan la acción que aparece en el título de la obra que es un anhelo tomado de Emma Goldman. En fin: quizás todo ello podría ser interpretado como una forma de respetar la tradición anarquista.

Tampoco nos sentimos cómodos con un esquema de interpretación construido a través de oposiciones algo forzadas según nuestro entender, es decir, libertad-autoridad/, espontaneidad-organización, eclecticismo-dogmatismo, transformación del individuo-transformación de la sociedad, etc. O, lo que es más complejo, tratar la *educación* con los procesos que ocurren dentro de las escuelas. Nuestro esquema mental tiene más bien una apariencia de círculo hermenéutico que siempre permanece abierto para ser repensado con infinitas posibilidades y diálogos con autores, como ocurre cuando se observa atentamente el horizonte marítimo desde un acantilado. Toda la sensibilidad del libro está puesta, pues, al servicio del énfasis en la libertad individual, que no puede ser una novedad la cercanía de muchos postulados de la filosofía liberal con los de los anarquistas desde una dimensión histórica, pero esto no puede confundirse con una prioridad exclusiva o excluyente y, por supuesto, que *filosofía liberal* no es sinónimo de *liberalismo económico*. Los relatos personales, las

búsquedas colectivas y las experiencias educativas narradas en el libro muestran que, si bien en el siglo XIX el cuestionamiento a la escuela como institución no tuvo lugar -se trataba de construir otras escuelas al servicio de las causas populares- existieron innumerables acciones educativas al margen de las escuelas.

Por todo lo dicho, destacamos que estamos delante de un libro de Historia de la Educación y Pensamiento Pedagógico contemporáneo dirigido a todos los públicos que no está elaborado para extraer simplemente *lecciones*, ni para el presente ni para el futuro. Tampoco se pueden esperar proyectos educativos y, por esto, no se habla de ninguna realidad concreta. Somos conscientes que esto puede ser visto como un déficit pero consideramos que esta atemporalidad ayuda a señalar algunas de las cuestiones fundamentales de la educación que cada generación de educadores, pedagogos y maestros, en ambos lados del Atlántico, deben de intentar emitir algún tipo de respuestas para hacerse su espacio en el mundo.

En suma, podemos decir que nuestra idea es que esta obra contribuya a pensar pedagógicamente de forma compleja, multifactorial y con dimensión histórica, filosófica y, por lo que se refiere a la acción política, posiblemente se aprende en la calle y tal vez con otro tipo de libros que puedan convertirse en una especie de *tutores* con respuestas sabidas o las fórmulas de manual (“el auténtico motor de la historia es la lucha de clases, y no la educación o el cambio en las conciencias”). Nos gustaría, para acabar este texto, que los posibles lectores, ya sabemos que la lectura siempre se

tiene que plantear de una forma plural y diversa, no se desalienten y se animen a establecer su relación con el legado pedagógico y a realizar por sí mismos sus propios procesos intelectuales para que todavía sea posible poder reconocer sabiduría a otras personas desde el ejercicio de la libertad (*auctoritas*). No hay duda de que esta tarea siempre acaba siendo colectiva, por supuesto; y si es necesario echar por la ventana toda la tradición ácrata, que se haga sin miedo, pero no desde el desconocimiento ni

desde las ideas ya hechas -ni siquiera las anarquistas- sino siempre deseantes de unas verdades que imaginamos complejas, cambiantes y precarias. Ni más ni menos.

Jordi García Farrero

Universitat de Barcelona

Gerardo Garay Montaner

Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)

Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Morata, 164 pp.

¿Para qué sirve la educación? ¿Qué es una buena educación? Estas son las dos preguntas que Gert Biesta considera fundamentales a la hora de buscar la mejora en educación. El pedagogo neerlandés argumenta que estas preguntas han pasado a un plano secundario puesto que el debate educativo actual se centra en el aprendizaje, lo que él ha denominado como la *aprendizaje*. Biesta pretende con este libro concienciar sobre la influencia que la medición excesiva está teniendo en la práctica educativa y propone poner en el foco de atención las cuestiones relacionadas con la buena educación.

El autor no pretende dar una respuesta a las dos preguntas anteriormente mencionadas sino que pretende otorgar herramientas para poder redirigir la educación que últimamente se está desviando de rumbo, con el antiintelectualismo como capitán de tripulación.

A pesar de llevar únicamente un año estudiando magisterio, en numerosas ocasiones he escuchado las frases que Biesta menciona, como por ejemplo, que en la práctica educativa debe innovarse y cambiar para adaptarse a la realidad cambiante de hoy en día. Me sorprendió que me contasen que la educación debe cambiar sí o sí, que los profesores deben ser guías, estar en un foco secundario sin siquiera explicar por qué. Se da por hecho que la innovación absoluta es urgente, mientras que no se explica el motivo. Justamente esto pretende evitar

Biesta con este libro, pensar en la educación en modo automático, sin reflexionar críticamente sobre qué beneficia al educando.

Para poder desarrollar sus aportaciones, Biesta se sube a hombros de gigantes tales como Dewey, De Vries, Bauman, Kant, Derrida, Arendt, Levinas, Oelkers, etc. Se nota a lo largo del texto el respeto del pedagogo neerlandés por la educación y su afán por mejorarla. Es bien interesante puesto que constantemente divulga a otros pensadores para poder explicar su tesis y lo hace de manera clarísima. Es un libro que para hablar de educación trata enormemente sobre ética, política, sociología por lo que es increíblemente enriquecedor.

Para comentar más profundamente las ideas de Biesta, voy a hacer un recorrido lineal del texto. En el primer capítulo, “¿para qué sirve la educación?”, se nos introduce la idea de que últimamente valoramos lo que evaluamos en vez de evaluar lo que valoramos. Nos encontramos en la era de las mediciones y parece que eso es todo lo que importa en los debates sobre la política educativa, los resultados cuantificables que lo único que miden son los conocimientos del estudiante. Así, en distintos países se están tomando decisiones con el fin de mejorar, por ejemplo, el resultado en el Informe PISA. Los resultados están cegando la correcta reflexión sobre la educación y es justamente por ello que este libro es importante, porque resalta la importancia de preguntarse sobre la buena educación.

Biesta no pretende responder directamente a qué es una buena educación, pero propone un marco que puede servir

para orientar la respuesta. Este marco, distingue tres funciones fundamentales en la educación: la cualificación, la socialización y la subjetivación. Añade que lo relevante de este marco no se trata de elegir cuál es la más importante de las tres funciones sino buscar qué combinación es la que buscamos y por qué. Este marco me parece muy coherente, para lograr una educación integral es importante ir mucho más allá de los contenidos. En la actualidad estamos increíblemente centrados en los resultados académicos, pero la realidad es que la cualificación es una pequeña parte de lo que es la educación. Siguiendo el criterio de equilibrio que propone Esteve en “Educar: un compromiso con la memoria”, un individuo es educado cuando tiene un desarrollo estable, ponderado y no un desarrollo excesivo o unilateral en alguna de las áreas de su personalidad.

En el siguiente capítulo, trata el tema de la educación basada en la evidencia argumentando que en educación no se debe universalizar a partir de investigaciones. Recalca que en caso de seguir las investigaciones férreamente y sin cuestionarlas, los profesionales de la educación perderían relevancia. Es sumamente importante que se hagan juicios sobre lo que puede ser conveniente o no. Se repite así el tema en el que Biesta insiste y es en no caer en asumir las cosas sin reflexionar acerca de ellas.

Más adelante, a partir de las ideas de Dewey, el pedagogo neerlandés argumenta que el conocimiento que las investigaciones nos proporcionan debe servirnos para ser mejores profesionales y para poder tener un repertorio más

amplio de recursos. Biesta recalca que “la investigación solo puede decirnos lo que ha funcionado en algunas situaciones en particular, pero no nos garantiza lo que funcionará en futuras situaciones” (p. 56). Por ello, es imprescindible reflexionar más profundamente sobre la relación entre la educación y la investigación. Parece que encontramos un patrón y es que para poder lograr una mejora en la educación no es suficiente con innovar o con replicar lo que ya ha funcionado, sino que se debe poner siempre por delante la pregunta de qué es la buena educación.

Por otra parte, Biesta indica que la desprofesionalización de la relación entre la escuela y las familias ha provocado consecuencias como que hoy en día los profesores hayan perdido autoridad y credibilidad. El docente actual es como un actor de teatro que debe ganarse al público, los alumnos y las familias, para poder ejercer su práctica correctamente. A mí este tema me parece extremadamente delicado.

Como futuro profesor, me entristece enormemente la desvalorización de nuestro trabajo. Quizás se ha escuchado mucho, pero es una lástima comprobar cómo, por ejemplo, un paciente raramente contrariaría a su médico, mientras que a los profesores se les cuestiona a menudo. Dudar no es como tal el problema, sino el desprestigio de la profesión y sus estudios. Es doloroso darse cuenta de que la visión de la sociedad sobre la carrera de magisterio es muy negativa y por lo tanto no se confía demasiado en los conocimientos de los profesores.

Avanzando en el libro, Biesta utiliza las ideas de Bauman para explicar la

influencia de la sociología en la educación. De esta manera, desarrolla los conceptos de responsabilidad y proximidad. La responsabilidad en la relación educativa es esencial puesto que los profesores deben cuidar de sus estudiantes y deben conseguir que estos crezcan de manera integral. Por otro lado, la proximidad hace referencia a la necesidad de la existencia de una relación cercana entre docente y discente. En una sociedad líquida en constante cambio, construir un sentido de comunidad es crucial para la estabilidad emocional y el desarrollo social de los estudiantes. No obstante, no puedo evitar preguntarme si en un contexto educativo tan complicado debido a la masificación y a la burocratización es realmente posible construir esta proximidad tan importante.

Otro concepto fundamental si queremos entender la propuesta del pedagogo neerlandés es la pedagogía de la interrupción. Esta pedagogía se centra en la subjetivación y pretende interrumpir la rutina promoviendo así el pensamiento crítico, la autonomía y una educación integral. Hablamos de pedagogía de la interrupción puesto que busca interrumpir la rutina dejando espacio a la subjetividad del educando. Biesta valora enormemente las experiencias educativas espontáneas puesto que dejan espacio para la reflexión. A su vez, considera que los estudiantes deben enfrentarse a situaciones que les obliguen a actuar éticamente y de manera autónoma puesto que es así que conseguimos una educación integral que va más allá de la cualificación y la socialización y por lo tanto también incorpora una subjetivación.

En el penúltimo capítulo del libro, Biesta reconoce la importancia de las ideas de Dewey, pero busca adaptarlas a la actualidad. Así, considera la educación como un proceso social y democrático en el que la educación es fundamental para la vida democrática y la democracia es imprescindible para una buena educación. Otro aspecto muy importante de las ideas del pedagogo estadounidense es que la educación debe buscar formar ciudadanos críticos que puedan participar en la vida democrática. Por ello, Biesta recalca de nuevo la importancia de una educación integral que va más allá de la cualificación. Actualizando las ideas de Dewey, el pedagogo neerlandés redefine la democracia indicando que esta “no se trata simplemente de la agregación de preferencias sobre la base de la ideal del gobierno de la mayoría, sino que se trata de la traducción (y transformación) de tales preferencias de los deseos individuales a las necesidades colectivas y una concepción del bien común” (p. 17). Sin embargo, en una sociedad tan individualista, ¿cómo se puede conseguir una educación que transforme las preferencias individuales en un bien común? Parece un reto que necesitaría de cambios incluso políticos para lograrlo.

Cerrando este seguimiento lineal de la última publicación de Biesta, llegamos al último capítulo, “Educación, democracia y la cuestión de la inclusión”. Biesta define la inclusión como la creación de un ambiente en el que cada estudiante pueda tener voz y participación. Así, aboga por la equidad y la justicia social. Deriva como consecuencia evidente que para que una educación sea calificada

como democrática, esta tiene que ser inclusiva. Además, añade que el hecho de que estemos en la era de las mediciones también puede repercutir negativamente en la inclusión. En definitiva, “La buena educación en la era de las mediciones” es un desafío de Biesa a los profesionales de la educación para que estos piensen críticamente y reflexionen constantemente sobre las dos preguntas fundamentales: ¿para que sirve la educación? ¿Qué constituye una buena educación? De esta manera, las consecuencias del exceso de mediciones no serán tan problemáticas. Por otro lado, el pedagogo neerlandés propone una educación integral planteada a través de tres funciones: la cualificación, la socialización y la subjetivación. Finalmente, Biesta recalca la importancia de educar para formar ciudadanos críticos y valora enormemente lo fundamental de la democracia en la educación reflexionando además sobre la inclusión.

Salvando las distancias, me ha recordado a “La escuela no es un parque de atracciones” de Luri en el sentido de que es un libro que plantea un discurso que va en contra al mayoritario, y que además invita directamente a los profesionales de la educación a desarrollar un proceso de reflexión constante en el que no se dé nada por hecho y mediante el cual se busque la mejora de la educación. Por mi parte, es un libro que recomendaría enormemente a todas las personas interesadas en la educación. Me parece una aportación muy relevante a la teoría de la educación porque pone en primer plano la pregunta de qué es una buena educación y esto es sumamente importante hoy en día, en una política educativa tan tentada por la aprendificación y tan alejada de los debates acerca de qué es una buena educación.

Mateo Aviles

Universidad Complutense de Madrid

Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación: La escuela que dejó de ser*. Akal. 352 pp.

El fin de la educación: la escuela que dejó de ser, es un libro de Xavier Massó Aguadé separado en tres partes, con un enfoque crítico de la vigente escuela. Aborda una disparidad de contenidos de manera analítico-crítica, tratando, tanto la educación, como filosofía, mitología, antropología, sociología, política, historia, entre muchas otras disciplinas.

El título del libro está supeditado a la palabra “fin”. El autor utiliza la polisemia de la palabra para diferenciar y enriquecer el título de la obra; un fin como objetivo, un fin como límite y finalmente como acabamiento.

En la primera parte, el autor afirma que: “El sistema educativo está sometido a constantes reformas sin que estas supongan mejoras evidentes” (p. 16) o directamente, presenta carencias formativas. El autor se focaliza en la crítica a la incesante renovación de contenidos, la sustitución de lo “antiguo u obsoleto” por lo novedoso (pp. 19-20). Debido al paradigma digital dominante” la actualización se asocia con simplificación y reducción de contenidos” (p. 223). Frente a esta actualización, alega que se requiere de un conocimiento analógico previo, para llegar a lo digital; “Allí donde se queman los libros, se termina por quemar a los hombres”⁶. Por ello, critica el currículo competencial. A causa de la evolución del aprendizaje [se pasó de un aprendizaje *in situ*, en la acción, a

un aprendizaje especializado y descontextualizado, crecientemente complejo (p. 35)]. Pone como ejemplo de esta evolución a los hombres del Paleolítico, cuyas capacidades eran óptimas para hacer barcas que floten, mas no sabían el “por qué”. El saber ha de estar fundamentado empíricamente y que tenga una razón epistemológica. Ahí muestra el autor la diferencia entre *Tekhne* y *Episteme*, se requiere dar una razón al Principio de Arquímedes para diferenciar una técnica de un conocimiento significativo (pp. 37-40). No solo hay que saber hacer si no saber por qué hay que hacer lo que hay que hacer.

El autor da un barniz de erudición sobre la historicidad, de la educación a lo largo de los tiempos, con ciertos toques teológicos, enfocándose principalmente en el debate entre el modelo escolar ilustrado y el de la Revolución Industrial. Esto me recordó al debate entre las teorías de la socialización desde un enfoque funcionalista y las teorías de la reproducción. El funcionalismo buscaba resultados, la modernización, el alumno mecanizado, la servidumbre y el trabajo en serie (p. 138), muy cercanas a la Revolución industrial, mientras que las teorías de la reproducción, mas cercanas a la ilustración, buscaban la escuela alejada del elitismo. Según Massó Aguadé, el sistema educativo actual es la fusión entre los principios ilustrados y las exigencias de la Revolución Industrial, logrando así la destrucción del propio sistema educativo (pp. 45-61). El acceso a los estudios universitarios se encarece

⁶. Heine, H. (1982). *Almansor: A Tragedy. The Complete Poems of Heinrich Heine: A Modern English Version*, 179-237.

cada día, abriéndose una brecha social, marcada por los orígenes. Abundan las críticas al sistema como; “que este no sirve para nada o que no despierta la motivación del alumnado” (pp. 64-65), incluso llega a alegar que el conocimiento hoy día es accesible en otros lugares que no son la escuela por lo que esta ha perdido el monopolio (p. 68), una verdad aplastante.

Ya en la segunda parte, el autor comenta que nos hallamos bajo la pedagogía de la sospecha. Se sospecha de la naturaleza y los objetivos de la propia pedagogía, y conforme las leyes educativas cambian, se seguirá sospechando de las nuevas ideas, he ahí la lucha entre lo disciplinar y lo innovador (pp. 111-112), como la pescadilla que se muerde la cola, nos encerramos nosotros mismos en un bucle infinito, hay una resistencia al cambio constante. Tanto cambio solo tiene una finalidad resultativa, se busca siempre la perfección, la transmisión de un conocimiento mercantilizado. Él responde a esto con una frase que pronunció el ministro de educación francés Luc Ferry: "*L'école n'est pas une entreprise*" (p. 107). Nos hallamos en una visión alumno-centrista, que inclusive se nombra en el preámbulo de la LOMCE. Frente a esta visión yo hago el símil con el cardiocentrismo de Aristóteles y a la hipótesis cerebral de Hipócrates, es cierto que los alumnos son los que ponen vida a los conocimientos, bombeando el saber, mas es el docente el que pone el cerebro, el conocimiento, y al igual que el cardiocentrismo era erróneo, el alumno-centrismo también. Para el autor, el alumno, en un paralelismo lingüístico que el mismo realiza, debe ser el sujeto

paciente de la oración, sino la escuela se transforma en una empresa, en la que el cliente siempre tiene la razón o en la que los propios alumnos se convierten en el bien comercial.

Actualmente, nos encontramos ante una utopía, que acaba convertida en distopía. De igual manera ocurre con el sistema educativo, que ni cumple su función tradicional, ni puede sobrellevar su nueva encomienda (p. 132). No creemos que esto pueda cambiar si las medidas educativas son guadianescas, con la sustitución constante de leyes educativas conforme cambia el gobierno. El hombre es bueno por naturaleza, pero la sociedad lo corrompe (p. 142), así sucede en la política. Las medidas de uno no buscan el avance del sistema sino la destrucción de lo hecho por el anterior. Como un cazador cazado por su propia trampa (p. 148), estos tensan el arco, pero lanzan la flecha al aire, buscando que caiga encima de su contrario, mas siempre acaba cayendo en ellos mismos. Todas las medidas propuestas suelen ser alteraciones de las medidas anteriormente impuestas por su rival.

El autor se queja, desde ese enfoque elitista, de la escuela actual, porque no todos tenemos las mismas oportunidades en la vida ni las mismas capacidades. Huelga decir que se pueden establecer algunos derechos, por ejemplo, que todos los individuos tengan acceso a una asistencia sanitaria, pero no se puede disponer que todos tengan la misma salud. En relación con la escuela, esta es necesaria y universal pero el conocimiento que uno adquiere o la predisposición no es una variable que se pueda controlar. (pp. 160-161) “Somos iguales

en derechos, no en hechos” (p. 162). Si la escuela era el único lugar no segregado y ahora no lo cumple, qué nos queda (p. 165). Como sucedía con la banda “Lads”⁷, los no pertenecientes al elitismo, buscan el no sometimiento, sino destacar por lo que son.

En desacuerdo con el sistema anti elitista, de poda continua de contenidos, el autor comenta que existe una clasificación de “inutilidades” en el sistema educativo: materias inútiles en sí mismas, contenidos parciales que no merecen ser impartidos, conocimientos teóricos que no tienen utilidad vital y finalmente los contenidos que no suscitan el interés del alumnado. (p. 220), siendo esta última idea una potenciación a la visión alumno-centrista (p. 224). Cita en el proceso lo siguiente: “Todos pueden comprender la utilidad de lo útil, pero no la utilidad de lo inútil” (p. 219). A esto añade que la propia utilidad es un concepto subjetivo, lo que es inútil para algunos para otros puede ser útil, en consecuencia se está realizando una poda de material “sin consentimiento” (p. 225). He ahí que tomaré la referencia del autor a la metáfora de la escalera de Wittgenstein; esta nos ayuda a subir, pero tras su función, queda inutilizada, solo estorba. Junto a la escalera estaremos arrojando nuestro conocimiento de qué es una escalera. Todo el mundo es libre de deshacerse de la escalera, mas quien lo haga, que lo decida por sí mismo (pp.

13-22), no obliguemos a nadie a renunciar al conocimiento antes de darle la oportunidad de tenerlo.

El tercer capítulo, a modo de conclusión, realiza un resumen de lo descrito anteriormente, ilustrando el absurdo en el que se ha convertido la realidad educativa (p. 283). Comenta, en vista del alumno-centrismo asentado, que la escuela necesita de la figura docente para su correcto funcionamiento; “Un paciente no se cura por entrar al hospital, sino por el tratamiento que recibe, los médicos son los protagonistas (pp. 283-287). No podemos pretender que la educación sea una versión de *fast food* (p. 288), donde la educación se consigue en escasos minutos y sin esfuerzo alguno. A modo conclusivo, el autor afirma que la escuela: “Ha dejado de ser el ascensor social que fue” (p. 294), con ello quiere dejar claro que ha tocado fondo, teniendo como únicas opciones remontar (superación del actual estado de las cosas), seguir cavando (creer que estamos siguiendo la buena dirección y en algún momento aparecerá el tesoro) o permanecer donde se está (p. 335), la historia está hecha de luces y sombras (p. 339), pero con pena parece que nos acercamos a la tercera opción, forzando así su liquidación, su fin (p. 340).

Yoel Arribas Ríos

Universidad Complutense de Madrid

⁷ Una banda de jóvenes obreros con malas calificaciones y problemas de conducta. Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Fontana Abad, M. (Ed.). (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*. Narcea, 202 pp.

El título ya reclama mi atención pues comienza afirmando aquello que se respira en los contextos escolares como una realidad –muchas veces etérea e inabarcable– de la que mucho se habla y poco se resuelve: la alianza familia-escuela y sus efectos en la educación. En los siete capítulos de la obra, y desde el enfoque de la Educación Basada en la Evidencia, se enfatizan una serie de términos que van dibujando los pilares que pueden sustentar tal alianza: impacto, rendimiento académico, autoridad, relación intergeneracional, tecnología, programas, implicación...

En las escuelas nos enfrentarnos a motivaciones académicas variadas, e intentamos transmitir las bondades del saber con el deseo de despertar el interés por la formación académica. Sabemos que nuestros alumnos proceden de entornos y contextos familiares muy diferentes, más o menos complejos, estables y estructurados, e intuimos la influencia que sus realidades particulares tienen en su proceso educativo. Frente a estas intuiciones, los dos primeros capítulos (Mónica Fontana y Celia Camilli; María Castro, Eva Expósito, Esther López y Enrique Navarro) nos abren las puertas a esta cuestión, realizando una meticulosa revisión sistemática de la literatura científica que analiza el impacto que tiene la relación familia-escuela en los resultados académicos del alumnado en su etapa escolar. Es de agradecer tal aportación avalada científicamente frente a las

opiniones y sentimientos comúnmente extendidos. Merece la pena introducirse en el proceso investigador realizado por los autores, pues nos ofrecen hitos esclarecedores respecto a la influencia parental y escolar en la educación. En este punto destaco los resultados ofrecidos sobre el valor que tienen para el buen rendimiento académico las expectativas y aspiraciones académicas de los padres sobre los hijos, el aprendizaje por modelado, la actitud académica familiar, así como el efecto del hábito lector fomentado en casa y el diálogo con los hijos sobre temas escolares, frente a otras implicaciones supuestamente más efectivas. En el texto surge, también como factor de análisis, el efecto que tiene la supervisión realizada en el contexto familiar, acercándose así a la controvertida cuestión de los deberes escolares. Teniendo en cuenta el contexto educativo multicultural que caracteriza a la escuela actual, es necesario mencionar la referencia realizada en el libro a factores como etnia/raza, cultura familiar y niveles socioeconómicos, y su influencia en el tema tratado. Reconociendo que no todo el peso de la alianza recae sobre las familias, en esta obra se argumenta la necesidad de repensar el papel de la escuela en este binomio de acción, así como la esencial contribución de los equipos directivos como líderes que han de dinamizar los procesos colaborativos entre estos agentes educativos.

El capítulo tercero (Celia Camilli y Mónica Fontana) nos expone, también desde la evidencia científica, la relación entre la transmisión intergeneracional de lo que identifican como capital social, y el éxito académico y social. La raíz de la preocupación por investigar estos temas

se localiza en el contexto internacional multicultural y cambiante, así como en el envejecimiento progresivo de la sociedad. De forma exitosa se analiza cómo influye en el proceso educativo de diversas generaciones (de nietos a abuelos) los movimientos migratorios, el nivel socioeconómico y la cultura educativa familiar transmitida, así como el autoconcepto académico, los valores, expectativas y actitudes educativas de las generaciones precedentes.

Toda implicación educativa familiar y la creación de alianzas con la escuela no podrán obtener nunca resultados positivos si se obvia la cuestión de la autoridad. Por eso resulta tan oportuno que en este libro se dedique el capítulo cuarto (Fernando Gil Cantero) a este tema. Con una clara y bien fundamentada reflexión teórica, su autor realiza un análisis de la noción de autoridad partiendo de la antropología y relacionándolo con la libertad personal, describiéndola como una capacidad educable para saber escoger lo que nos hace mejores personas. De esta manera promueve la colaboración familia-escuela para ayudar a los hijos a crear proyectos vitales claros, firmes y realistas. Para alcanzar este fin se argumenta el valor pedagógico de los límites, teniendo como trasfondo el reconocimiento de la imperfección de la naturaleza humana junto a su perfectibilidad, como necesidad y posibilidad, algo que está olvidado en muchos discursos educativos actuales.

El capítulo quinto (Lorea Fernández, Elia Fernández, Iván Jorrín, Ainara Zubillaga, Víctor Abella y Prudencia Gutiérrez) nos permite acercarnos a la diferenciación entre el uso y el abuso de la tecnología,

aportando evidencia científica centrada en el impacto que el uso de aquella puede tener en el desarrollo cognitivo de los menores, en la aparición de adicciones, así como de dificultades de comunicación y socialización. Entre los resultados obtenidos en los últimos años que los autores exponen, destaco los efectos negativos que el uso excesivo de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) tiene en el desarrollo del lenguaje. Es interesante esta conclusión, especialmente para los que día a día y año a año nos enfrentamos a esta problemática, alarmantemente en ascenso. De esta manera se realiza un marco teórico bien fundamentado para el diseño de programas y políticas educativas orientadas a la colaboración familia-escuela que busquen el buen uso de las TIC entre los menores y con los menores, y entre la familia y la escuela. Sin caer en pesimismo ni determinismos, los autores nos van llevando por el mapa de las evidencias sobre este asunto para promover acciones centradas en el tiempo y en la calidad de uso, así como en la supervisión por parte de los adultos. No obstante, se nos pide prudencia, pues la variedad de investigaciones existentes no llega a arrojar todavía datos conclusivos claros, a lo que se une la cantidad de opiniones extendidas sobre el tema que no cuentan con evidencia científica. Hecho que sirve para que en el texto se promuevan investigaciones científicas rigurosas y necesarias.

Teniendo como referente los meta-análisis abordados en los primeros capítulos, las autoras del sexto capítulo (Marina Jodra y Araceli del Pozo) centran su atención en revisar diversos programas internacionales de intervención dirigidos

a la relación familia-escuela. Siguiendo la línea de investigación del libro, desde la evidencia científica nos exponen los efectos que estos programas tienen en el rendimiento académico y, además, en la salud mental de los menores. Sus aportaciones abarcan también las consecuencias experimentadas por los padres, los docentes y el centro educativo. Es la forma de reclamar la necesaria formación de los miembros de la comunidad educativa para, de un modo u otro, llevar adelante procesos de comunicación y relación efectivos basados en la confianza. No obstante, se preguntan por qué unos programas son más efectivos que otros, abriendo de esta manera la puerta a investigaciones futuras.

Como cierre de la publicación (Mónica Fontana), y remitiendo a lo expuesto a lo largo de la misma, se argumenta y se ratifica la necesidad de impulsar políticas educativas acertadas y viables que fomenten la implicación familiar en la educación de los hijos, así como la colaboración familia-escuela. Sin embargo, también se reconoce la controversia que supone este asunto si tenemos en cuenta el valor que la actitud parental, la libertad personal y las creencias familiares tienen en los resultados académicos y, por tanto, donde las políticas educativas elaboradas desde estamentos externos a la persona no pueden generar cambios de forma automática. Es la mediación humana a través de, por ejemplo, los equipos directivos, la que puede influir transversalmente dinamizando programas de trabajo con las familias. Y, por su parte, la alianza familia-escuela es la que puede fomentar realmente un

intercambio generacional y estimular entornos que transmitan confianza y expectativas educativas positivas. Nuestras actitudes hacia el aprendizaje como agentes educativos, familia y docentes, hablan más que las palabras. Del mismo modo, en el último capítulo se subraya el valor de la autoridad como un pilar esencial para la creación de políticas y programas educativos acertados. Por parte de la familia, en lo que respecta a la libertad para elegir el centro educativo que más se adapte a sus ideales. Desde el punto de vista de la escuela, se retoma la necesidad de devolver la autoridad al docente por el hecho de serlo. Y si la necesaria alianza familia-escuela evita estos detalles, si no somos modelo de aprendizaje y no se crea una cultura del saber, los resultados educativos, que no solo académicos, no llegarán a ser todo lo bueno que deseamos. Dentro del marco de políticas educativas necesarias se incluye la regulación de las TIC. Pero, teniendo en cuenta el desconocimiento real de las consecuencias del uso y abuso que todavía existe, se plantea como solución más inmediata la creación de políticas preventivas.

La presente obra resulta de gran interés tanto en el ámbito universitario dedicado a la formación de los futuros docentes e investigadores educativos, por la rigurosidad y la apertura de nuevas vías de investigación, como en el escolar, por la aportación de datos y ejemplos concretos transferibles a los contextos educativos, y, en todo caso, por la pertinencia del tema.

Milagros Muñoz Arranz
Universidad Complutense de Madrid

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). *Aprendizaje-Servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea, 239 pp.

La recién llegada Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) ha traído consigo, no diré nuevos, pero sí *aquellos*, espacios de oportunidad pedagógica que veíamos hasta hace no mucho a la distancia de una utopía para el modelo de nuestra institución milenaria. Aunque a la legua quedan, por supuesto, influyentes marcos que han ido allanando de poco en poco este terreno de actuación, como ocurre con el Plan Bolonia (1999). Si bien, aún queda mucha «papeleta» por resolver, por lo que es también reseñable la influencia que ha tenido y sigue teniendo para la búsqueda de la calidad y la mejora de la educación en general, la siempre inacabada intención de comprender las necesidades de lo que, de manera errónea, hemos aprendido, o más bien nos hemos acostumbrado a llamar: “la vida real”.

Esta separación artificial, digamos que heredada, entre lo que comúnmente se ha dicho que cae dentro de la parcela de la educación formal –en este caso, la superior– y lo que sucede en esas sus afueras, se corresponde con un muro tal como el que se deja entrever en el binomio de Sociedad-Universidad. Un problema perenne que –o al menos debería percibirse tal así– nos concierne a todos por igual.

Y quizás por eso, los asuntos que acabamos de referir no son para menos, la antesala del debate de una treintena de autores que, a partir de una

obra colaborativa, han querido buscar respuestas a semejante fragmentación.

En su análisis nos sugieren al “Aprendizaje-Servicio” como un puente sólido que no está de más ojear y reedificar de vez en cuando a través del re-cuestionamiento de otras muchas prácticas que tienen mucho que ver con los problemas y dudas práctico-profesionales que nos acechan en nuestros días. Quizás también para que, de una vez por todas, la que siempre fue nuestra Academia despierte y comience entonces a pasear por otros “Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos” que propicien tiempos mejores para la Pedagogía. A poder ser, tiempos de más (con)tacto.

Sin perder de vista la interpretación que acabo de hacer de su rótulo, y con el permiso de los que son sus editores, Marta Ruiz-Corbella y Juan García-Gutiérrez, y demás compañeros que han trabajado con tiento en estas páginas, decir que recurro a esta metáfora para elucidar un detalle que considero importante. Este libro logra lo que se propone: hacernos ver, hacernos transitar y hacernos pensar acerca de por qué el Aprendizaje-Servicio conviene que sea, si bien no la única y tampoco perfecta, esa estrategia enlazante que nos arrime cual puente a otros sitios, comunidades y gentes de/con los que esta familia académica siempre ha bebido y comido, no sólo pensado. Aunque bien sabemos que esto ha sido y seguirá siendo así, que también al revés y todo junto, porque Sociedad y Universidad nunca fueron dos polos opuestos, sino quehaceres de una misma realidad de vida.

Pero adentrándonos en el esquema triangular de esta obra vale decir que la

primera pasarela de contenido rompe con una pregunta astuta, *¿Tiene sentido hablar de ética en la metodología de Aprendizaje-Servicio?* Seguido a esta conceptualización, las aportaciones que hacen Anna Escofet y Victoria Morín-Fraile, van en la línea de la *Formación de la ética profesional en la Universidad y Aprendizaje-Servicio*. En este primer capítulo se sumerge al lector en un desarrollo básico de lo que es el ApS como una práctica ética comprometida con los procesos de evaluación y de formación docente, aunque perimetralmente, también del estudiantado. Reservando parte de su trama a desdibujar algunos de sus beneficios y elementos clave para su respectiva puesta en marcha.

En este mismo sentido, aunque para protagonizar el cuerpo del segundo capítulo, Juan Luis Fuentes, Victoria Vázquez-Verdera y Marta Ruiz-Corbella plantean nada menos que *La reflexión como eje articulador de pensamiento y acción en el Aprendizaje-Servicio en Educación Superior*. Los autores dan cuenta de los cambios que acontecen en el enseñar y en el aprender de hoy, y presentan el ApS como una estrategia didáctica innovadora de cuya tríada de ejes (Eje reflexivo, Eje práctico, Eje ético-cívico) les interesa comprender el primero de ellos, referido a lo que son sus fases y planificación para un ejercicio de calidad.

Mientras tanto, en *Aprendizaje-Servicio y éticas del cuidado* (capítulo tres), Xus Martín, Cristina Carrasco y Enric Tello, centran su atención en el calor hogareño del cuidado y sus éticas, demostrando además cómo es que su práctica enriquece la calidad de la intervención pedagógica en el ApS y consigue

proporcionar mayor protección frente a la vulnerabilidad.

Para el capítulo cuatro, *El Aprendizaje-Servicio y la formación cívico-social de los universitarios. Posibilidades y algunas evidencias*, Miguel Á. Santos Rego, Ígor Mellado-Núñez y Daniel Sáez-Gambín, se aproximan a los efectos y evidencias del qué se aprende, que también viene a ser lo que es observable dentro del proceso de maceración competencial en el marco del ApS. Con esta intención se intercalan tablas ilustrativas que exhiben los resultados de uno de sus estudios llevado a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, lo que enriquece todo el conjunto de discusiones sobre la identidad y el perfil de esta “filosofía educativa” (p. 75).

El bloque subsiguiente, que se pronuncia para referirse a la viabilidad del proceso, dice así: *Los aprendizajes éticos y cívicos en proyectos de ApS: ¿formación posible?*

Ante esta cuestión, José Luis González Geraldo y Leticia Ortega López, deciden dar paso al capítulo cinco a través de una pregunta retórica, *¿Al servicio de quién? El dilema ético del respeto en el Aprendizaje-Servicio*, desde donde se fundamenta un argumento crítico y elocuente sobre lo que es la responsabilidad de saber ponerse en el lugar del *otro*. Estos dos autores no dejan pasar la oportunidad de explicar alguna que otra traba de esta práctica, y por eso es que cobra especial relevancia en su reflexión la forma en que ponen palabra a muchos de los entresijos que a menudo olvidamos de ese estar al (aprendizaje-) servicio de un *otro* diferente del *yo*.

En el capítulo seis, *El Aprendizaje-Servicio como espacio híbrido para el diálogo y la co-construcción ética crítica*, David García-Romero, Virginia Martínez-Lozano y José Luiz Lalueza, revisan algunos aspectos del ApS como espacio fronterizo, como política, como campo para la acción y entre otros muchos *cómos*, también desde la redefinición. De tal modo, cuando dicen aportar un marco actualizado de lo que es la formación ética y cívica, resulta significativo que lo hagan con acento en los peligros que se vinculan a la teoría y la práctica, como ocurre con la instrumentalidad del aprendizaje, los límites del cumplimiento de la ética y, entre otros, con las estructuras dicotomizadas que poco o nada benefician en términos inclusivos y que aún prevalecen y se reproducen por parte de nuestra Universidad.

En el capítulo siete, Patricia Lotti, Juan García-Gutiérrez y Tania Alonso Sainz, presentan *Horizontes pedagógicos para la elaboración de un código ético para el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior*, con una finalidad que es doble. Por un lado, pretenden la identificación de ámbitos problemáticos sensibles y otros tantos conflictivos para el ApS; hecho esto, se adentran en una interesante reflexión sobre los principios y líneas pedagógicas que les sirve para cimentar su esquema de propuesta de código ético.

En *Aprendizaje-Servicio: la falta de solidez ético-cívica para un tipo de formación ético-cívica* se presenta un capítulo octavo en el que Alberto Sánchez Rojo, Judith Martín Lucas y Sara Serrate González, nos invitan a poner

en perspectiva el potencial transformador del ApS. Desde su argumento, se destaca el sentido y el porqué de revisar los movimientos antipedagógicos que acontecen en el contexto del Aprendizaje-Servicio, con énfasis en la importante labor y protagonismo que ocupan los profesionales encargados de la educación; pues sabemos que, ser y haciendo cosas, somos muchos, aunque no lo mismo ni tampoco todos lo suficientemente valorados.

El tercer y último bloque regresa al tópico medular de *Aprendizaje-Servicio: espacio de aprendizajes éticos y cívicos*.

Desde aquí, Pilar Aramburuzabala, Luis Miguel Quishpe Quishpe y Mauricio Ortega Andrade, proponen comenzar el capítulo nueve hablando de *Integración de las metodologías Laboratorio Vivo y Aprendizaje-Servicio para la mejora del aprendizaje cívico y ético de los estudiantes universitarios*. Como su propio título indica, el nexa que aquí se recoge es el de la yuxtaposición de ambas metodologías. A pesar de que esta unión de modelos es aún liminar en educación superior, se trata de una combinación de ópticas que parece converger armoniosamente para enriquecer y dinamizar el proceder de quien enseña y quien aprende; por lo que, entre estas páginas, también se nos permite conocer, a vista de pájaro, algunos casos reales de cómo han resultado estas hibridaciones en diferentes universidades.

Para el capítulo diez, *Desarrollo de habilidades y actitudes cívicas a través del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente de la Universitat Jaume I*, de Marina Gargallo-García,

María Maravé-Vivas, Celina Salvador-García y Jesús Gil-Gómez, se toman por referencia cuatro interrogantes que nacen del análisis de una experiencia de ApS singular. Cada uno de los cuestionamientos propuestos son espacios de interrogación que sirven para dar verdad, siguiendo el hilo de los anteriores capítulos, de que para que acontezca el aprendizaje, incluso cuando sea sobre la propia práctica, conocimiento y avance de esta metodología, debe procurarse que haya tiempo para la introspección del profesional que la lleva al aula.

En el capítulo once, Emilio Muñoz Ruiz, Domingo A. Martín y Ana García Laso, introducen el siguiente interrogante: *¿Por qué no incluir el humanismo en la ciencia? Revisión sobre las éticas*. Queriendo ir un poco más allá, conviene tener en cuenta, como bien lo hacen estos tres autores, si está o no la Pedagogía en las casas donde no se habla sobre y exclusivamente de educación, pese a que se practiquen y se enseñen cosas que la lleven implícita. Desde la

ejemplificación de cómo se desarrolla el ApS en enseñanzas científicas y técnicas, particularmente en la Ingeniería, se entrelaza una prometedora línea de indagación que va más allá de la productividad y de lo técnico.

Y como no quisiera extenderme mucho más, finalizaré siguiendo la lógica con que se deja leer el capítulo doce *Aprendizaje-Servicio y tecnologías emergentes: desafíos para la Educación Superior*, de Berta Paz Lourido, Miriam Hervás Torres y Álvaro Ribeiro, que no es precisamente un punto y aparte para este elenco de reflexiones que nos ha brindado el ApS, sino más bien un motivo para mantenernos expectantes ante los que parece que son los primeros balbuceos de la IA a nuestro ámbito de realidad. Aunque para el presente, que no sé si mañana, a la vuelta están ya las “epistemologías innovadoras” (p. 211) que prometen ser.

Judit Alonso Del Casar
Universidad de Salamanca

Rivadeneira, R. (Ed.). (2024). *Arte y Educación. Reflexiones para un mundo mejor*. EUNSA, 287 pp.

El libro que ahora nos reúne es una obra colectiva que desde el título invita a la lectura, pues trabaja un tema perenne el cual nos atañe a todos, no sólo como especialistas en Pedagogía o en Filosofía, sino como personas en búsqueda de la plenitud humana.

El desarrollo de la humanidad a través de la historia nos muestra que en cada etapa de ésta se van generando distintas nociones, en este caso en torno a la educación y al arte, encontrando formas de acepción distintas, así, el texto presenta trabajos que van desde los griegos hasta el México contemporáneo pasando por la Edad Moderna en Europa.

Asimismo, el objetivo que sirve de brújula para los autores y las autoras de los distintos capítulos es exaltar la amalgama entre arte y educación como fuerza determinante de las facultades meramente humanas: inteligencia, voluntad y afectividad.

El libro pareciera aludir a la utopía si entendemos a ésta como un proyecto optimista que aparece como ideal, irrealizable o quimérico en el momento de su formulación o enunciación, sin embargo, si asumimos a la utopía como un proyecto optimista y a la educación como el espacio de propuesta de los grandes orientadores encaminados a la acción para la transformación personal y social, sabiendo que ésta opera con propuestas de transformación humana y plantea ejes orientadores con la finalidad

de convertir al hombre en Hombre, entonces podemos decir que la utopía le permite a la educación tener un nicho donde se proyecta el optimismo de la persona y la esperanza de un mundo mejor, de ahí el subtítulo del texto “Reflexiones para un mundo mejor”.

De esta manera, la educación encierra en su esencia la semilla que impulsa la disposición al cambio, también hace brotar la esperanza en el sentido que las personas pueden aspirar a su mejora como seres humanos, y a partir de ésta la del entorno en que se encuentran. Paralelamente, en relación al arte, el libro remite a toda manifestación humana surgida de la libertad y la creatividad (Rivadeneira). Ambos tanto el arte como la educación son manifestaciones de la humanización, en dichas manifestaciones se problematiza la realidad y se transforma hacia una utopía alcanzable.

Usando la metáfora del menú a continuación, enunciaré el contenido de cada uno de los apartados como platillos apetecibles

Retomo una frase de los autores del capítulo primero, Zagal y Ramos-Umaña que alude al pensamiento griego diciendo que siempre hay con sus autores algo digno de reflexión, es así que los tres primeros capítulos del libro apuntan a éste (el pensamiento griego).

Así, en el primer capítulo titulado *Entre Aquiles y Helena: educación para varones y mujeres del hogar arcaico*, Héctor Zagal y Leonardo Ramos-Umaña muestran algunas ideas de la propuesta pedagógica predominante en la Grecia Arcaica, en donde se destaca la importancia de la educación para lograr buenos

seres humanos y por tanto buenas sociedades.

El texto pone de relieve el espacio vital como determinante de las funciones de cada sexo. Ello plantea que lo propio del varón es afuera (el campo y la Polis) mientras que para la mujer es adentro (la casa). Según los autores "...entonces, por los roles antes establecidos, que la prosperidad que el varón lleva a casa se mantenga, se acreciente, o se destruya depende mayoritariamente, de la mujer" (p. 56).

En el capítulo *Estar en tono. Música y ética en Platón*, Roberto Rivadeneyra da cuenta de la pedagogía platónica basada en la música, a diferencia del capítulo anterior este trabajo se enmarca en la Grecia clásica. Así el objetivo del mismo es mostrar los vínculos éticos establecidos entre la música y el orden moral. La nueva *Paideia* a diferencia de la educación griega arcaica que enseñaba a sobrevivir, enseña a vivir bien.

Platón entiende a la armonía como un modo de formación de la inteligencia capacitándola para examinar problemas que conduzcan hacia las ideas de lo Bello y lo Bueno, destacando que la educación basada en la música pretende armonizar lo que naturalmente es discordante.

En el tercer apartado titulado *La belleza se dice de muchas maneras. El universo conceptual de la Kalokagathía en Aristóteles* Rómulo Ramírez Daza y García tiene como intención mostrar las implicaciones de dicha virtud en el pensamiento aristotélico, su presencia en la ética y el anclaje en la metafísica.

Así, el autor presenta en un primer momento los antecedentes del universo

conceptual que Aristóteles retoma, para que en un segundo apartado se esclarezca el lugar de la virtud antes enunciada. En palabras del autor "la presencia de la *Kalokagathía* en la dimensión moral de la acción, entendida como virtud hace que Aristóteles se inserte en la tradición pedagógica y estética de la Grecia Clásica" (p. 120).

Pasando al siguiente capítulo, *Educación, placer y virtud en Leibniz* escrito por Roberto Casales García, el autor rescata las nociones enunciadas en el título del trabajo a la luz del pensamiento del filósofo alemán.

Del texto se desprende la concepción de educación como forma de hacer agradable la virtud y supone un vínculo irrenunciable entre ésta y el placer, distinguiendo placeres exteriores de los sentidos, de placeres del espíritu y puntualizando que

...sólo podemos hacer agradable la virtud a través de buscar placeres puros y razonables para oponerlos a los de los sentidos que son confusos... estos placeres puros (*plaisirs lumineux*) no son otra cosa que la percepción de la belleza, del orden y de la perfección (p. 145).

El texto concluye que educar consiste en saber reconocer la felicidad personal en la felicidad, el bien y la perfección del otro.

En el quinto capítulo titulado *Filosofía del arte como filosofía de la cultura. Reflexiones a partir de la arquitectura del pensamiento hegeliano*, Eduardo Charpenel explora la importancia del arte como generador de una visión amplia de

la realidad a partir del pensamiento de Hegel basándose en los textos a saber: *Fenomenología de espíritu*, *Lecciones sobre la filosofía del arte* y la *Enciclopedia de las Ciencias filosóficas* concluyendo que la filosofía gana al ocuparse de fenómenos artísticos pues arroja luz sobre ellos y luz sobre ella misma.

El siguiente capítulo escrito por Virginia Aspe titulado *El barroco como salvación de México: una propuesta a partir de la acepción de "barroco" de Bolívar Echeverría* evoca los planteamientos de dicho autor como posible solución a los problemas de México, siendo un texto sugerente al proponer que el *ethos* barroco latinoamericano es un modo de resistencia cultural de una modernidad alternativa no capitalista.

Así, el trabajo se configura de cuatro apartados, en el primero Virginia Aspe describe el contexto sociopolítico y cultural en el cual se movía Bolívar Echeverría y su biografía intelectual como asidero para el segundo apartado en donde desarrolla el concepto bolivariano de barroco "se trata de un concepto de barroco atado a lo mestizo, un arte de contra conquista que rechaza la anhelada nueva transparencia de lenguaje racional que concibe la verdad unívocamente" (p.193). En el tercero retoma la noción de barroco que ha trabajado a partir de fuentes del siglo XVII, integrando la tradición portuguesa e italiana, mostrando la propuesta de modernidad alternativa surgida de este análisis, y el cuarto concluye con la idea del barroco como salvación a los problemas de México cara al proyecto global liberal del mundo actual.

En el penúltimo capítulo titulado *Humanismo y educación en el ateneo de la juventud. El ateneísmo y la cultura mexicana de siglo XX*, Luis Arón Jesús Patiño Palafox busca demostrar que el Ateneo de la Juventud es un parteaguas del ejercicio cultural y filosófico en el siglo XX en México, para ello muestra las propuestas del grupo de intelectuales conocido como el Ateneo de la Juventud y las tensiones que había entre el pensamiento humanista frente a la corriente positivista dominante que impactaba en la vida académica y cultural de la época.

Para atender a la temática del libro, el autor enfoca el trabajo en el análisis de dos tópicos específicos dentro de la producción cultural del ateneo: la estética y la educación.

El último capítulo escrito por Luis Alberto García Barrón titulado *Narrativa, memoria colectiva y solidaridad: una propuesta para el desarrollo de la solidaridad en el ámbito educativo*, plantea como objetivo contribuir a la reflexión sobre cómo el arte narrativo puede fomentar la solidaridad y contribuir a la construcción de un mundo bueno, para ello el trabajo desarrolla la noción de solidaridad como categoría ética y político jurídica aunado a lo anterior presenta a la primera vinculada con la empatía e identidad social para proponer a la memoria colectiva y narrativa como soportes psicosociales de la identidad y la solidaridad.

Así, a lo largo del trabajo se destaca la importancia de fomentar prácticas educativas que incorporen el arte narrativo como forma de construcción y

mantenimiento de una memoria colectiva que fomente la empatía, la identidad social y en definitiva la solidaridad como valor deseable de la interacción humana.

En síntesis, el libro es una aportación pertinente y necesaria que contrarresta

una fuerte cultura de lo efímero, lo desechable y lo vertiginoso.

Claudia Fabiola Ortega-Barba
*Universidad Panamericana de
México*

López Herrerías, J. A. (2023). *Nueva Ilustración para otro Humanismo*. Editorial Popular, 236 pp.

Antes de comenzar a comentar el contenido de este libro y las bondades innegables que tiene, creo que es importante resaltar que para cualquier profesor joven universitario observar el ejemplo de un profesor catedrático ya emérito que sigue con la pasión intelectual de pensar, interpretar, escribir y compartir todo aquello que le preocupa sobre la realidad social, política, antropológica y educativa es un impulso y un faro para la vida académica. Por tanto, quiero agradecer al autor el hecho de haber escrito esta obra.

Lo primero que se me venía a la cabeza leyendo las páginas de este libro es que si a Unamuno le dolía España al profesor López Herrerías le duele el ser humano. Le duele esa manera de estar en el mundo de un modo mediocre, insulso y descomprometido. Y como él no quiere unirse a esas filas decide prestar su ayuda –negro sobre blanco– para animarnos y ayudarnos a todos a vivir de un modo más humano.

El libro que tenemos entre manos se estructura en cinco discursos, como si de una flor con cinco pétalos se tratase. Hay un primer discurso humanista de la metamodernidad, un segundo discurso antropológico, un tercer discurso político, uno cuarto pedagógico y un quinto semiótico. Y en el centro de la flor, del cual sale el resto de los pétalos, tendríamos la conciencia. La conciencia como esa característica del ser humano que nos distingue de otros animales.

De hecho, hay un momento en el libro muy curioso en el que el profesor López Herrerías nos explica que el ser humano a veces es visto como un animal “con extras”. No lo explica así, pero más o menos viene a decir que a veces nos consideramos, pues eso, como unos animales con extras. Como los coches. Y en cambio somos otra cosa. Cualitativamente, no cuantitativamente. Otra cosa totalmente definida además de por la palabra por la conciencia. Así, tomarnos en serio esta conciencia será lo que nos haga salir de la minoría de edad, para poder estar en el mundo de un modo adulto, para dar razones de nuestra propia existencia, y al fin y al cabo para tener una vida que merezca la pena ser vivida.

¿Por qué propone una *nueva* Ilustración? Porque si la Ilustración era el éxtasis de la razón, el protagonismo de lo cognitivo, la razón como dominadora de la vida, ahora se nos propone aplicar una razón sobre la razón, de manera que podamos tener una vida más humana. De hecho, en los últimos meses hemos tenido la presencia de muchas nuevas inteligencias artificiales que están empezando a revolucionarlo todo. Mientras leía el libro me daba cuenta de que precisamente tiene razón el profesor José Ángel López Herrerías cuando nos dice que será la razón sobre la razón (esa meta-razón) la que nos va a distinguir, porque también será lo que nos va a distinguir de una inteligencia artificial. Dicho de otro modo, estamos ante el desafío de razonar cuál es el modo más razonable –más humano– de utilizar la razón que potencie las características más

humanas y no nos reduzca a nuestras capacidades cognitivas.

Este esfuerzo por humanizarnos se vincula a través del libro con el pensamiento clásico de Aristóteles en varias ocasiones recordándonos el horizonte de lo bueno, de lo bello y de lo verdadero. Solo así tendremos una vida “biopsicosociocultural”. Los que hayan tenido ocasión ya de leer el libro sabrán que el profesor López Herrerías es amante de las palabras, pero además de las palabras largas y compuestas, que muestran esta mirada holística del que no quiere reducir la realidad mediante palabras, sino hacer justicia a la realidad con las palabras. Y, por tanto, tiene que hacer uso de la complejidad del lenguaje para poder nombrar la realidad compleja y holística.

Esta realidad compleja y holística que nos propone vivir de un modo más humano la la realidad no puede hacerse solo atendiendo a una dimensión antropológica, social, política o cultural y, por eso, tienen que aparecer en escena necesariamente los cinco discursos que recorren la obra.

He tenido que hacer un esfuerzo grande de síntesis porque me he propuesto decir una cosa de cada discurso, una cosa de cada pétalo que nace de la conciencia.

Del primer discurso (*el humanista*) quiero rescatar la frase de la página 52 que dice “hoy no hace falta soñar para estar despiertos. Pero sí ocurre que el cómo estemos despiertos quedará influenciado por lo que seamos capaces de soñar”. Esto nos propone un ideal, el asunto de soñar tiene que ver siempre con los ideales. Es un llamamiento desde

el inicio que nos hace el profesor López Herrerías a que vivir de un modo más humano tiene que ver con vivir con ideales y nos propone el ideal del *sapiens amans*, y cita a Maturana en la página 69 diciendo “hoy se requiere reconocer que el amor es el fundamento de lo social”. Hoy que está muy de moda la autoestima, el ideal de la hetero-estima me parece revolucionario.

El segundo discurso (*el antropológico*) nos quiere recordar lo que decíamos al inicio, y es que somos seres humanos traídos a la existencia, de un modo diferente a otros seres vivos. Somos traídos a la existencia para la libertad, la autonomía y la responsabilidad. Y esta responsabilidad, que tiene que ver con responder a nuestra naturaleza, requiere un permanente esfuerzo de conciencia. ¿Y qué es esto? Poner nuestra inteligencia al servicio de aquello que más nos diferencia de otros animales.

En tercer lugar (*el discurso político*) vuelve a rescatar a Aristóteles para recordarnos que la política tiene que ver con la *polis*, con la capacidad de convivir y hacernos cargo no solo de nuestra propia existencia sino también de la existencia de otros. Y así nos recuerda que cualquier cargo de poder si no se vive como un ejercicio de servicio, no se está abordando de una manera plenamente humana. Un servicio que es un compromiso, y que etimológicamente significa ponerse en marcha en favor de algo en algún sentido. De nuevo vemos un compromiso personal que es un viaje a los otros.

En cuarto lugar, pasamos al *discurso pedagógico*, donde el profesor López Herrerías nos permite romper y

comprender algunas de las palabras más manidas, más utilizadas, en el ámbito educativo como son competencia o cooperación. ‘Competencia’ en este libro significa superarse, y este superarse va mucho más allá de lo cognitivo: es una tensión personal por ser cada vez mejor en todos los ámbitos de la vida. Y no utiliza esta expresión, pero nos anima a “mancharnos las manos” con la realidad. A no pensar que ser mejores educativamente tiene que ver con llenarnos la cabeza como un almacén ordenado de información, sino con una atención amorosa a la realidad, una atención que nos enfanga, pues solo así –metidos en harina– se puede despertar un genuino interés por el servicio y el bien común y el compromiso de unos con otros. Así es cómo la competencia, es decir, el mejorarse en los distintos ámbitos de la vida de cada uno, nos va a llevar a la cooperación, que sería no estar pendientes solo de nuestra propia competencia sino también de la de otros o, dicho de otro modo, esa competencia es hacerse con otros.

Y en último lugar tenemos el *discurso semiótico*, que es un discurso precioso en el que se nos anima a vivir como lingüistas. Como lectores. Pero no solo como lectores de libros, sino como lectores de toda la realidad. El autor llama la atención a la dimensión narrativa del ser humano, a esa manera que tenemos de explicarnos la vida, de contarnos nuestra propia historia. En este sentido, es muy interesante el ejercicio

y el recorrido que nos propone de ver que si nosotros no le damos las palabras a la realidad que vivimos, si no le otorgamos significado, si no buscamos las razones por las que ocurren las cosas y por las que existen las cosas, no nos quedaremos neutrales, sino que serán otros los que nos pongan los significados de nuestra propia existencia. Y en un mundo en el que la comunicación es un verdadero jaleo, si no asumimos el protagonismo de dar sentido y significado a nuestra propia existencia, el riesgo es que lo hagan otros por nosotros.

Me encanta cómo termina este discurso semiótico con una fuerte afirmación de que no debemos confundir culturizarse con educarse. Culturizarse es condición necesaria pero no suficiente para educarse. Podríamos decir que, de algún modo, es una antesala, pero que, de nuevo, sin los horizontes, sin los faros de buscar lo bueno, lo bello y lo verdadero, tendremos una rica actividad cognitiva, quizás, pero no viviremos una vida a la altura de la naturaleza humana.

Para finalizar, quiero dar las gracias al profesor López Herrerías por regalarnos estas páginas tan sugerentes que nos exigen repensar si estamos en el mundo de una manera adulta, tomando las riendas, y llevando a cabo los esfuerzos que requiere una vida verdaderamente humana.

Tania Alonso Sainz
Universidad Complutense de Madrid

García García, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, Ch. y Arteaga Martínez, Bl. (2024). *Pedagogía diferencial adaptativa*. Síntesis, 144 pp.

El presente trabajo aporta a lo largo de sus cinco capítulos, las directrices necesarias para conocer y aplicar la pedagogía adaptativa como un enfoque evolucionado y actualizado de la pedagogía diferencial en educación.

Cada uno de los capítulos, a modo de síntesis, dispone de una serie de preguntas y aportaciones finales que hacen que el lector reflexione sobre cómo tener en cuenta la distribución de los elementos curriculares y pedagógicos en las organizaciones educativas desde un enfoque adaptativo. A su vez, estas cuestiones actúan como un análisis de la propia praxis docente teniendo en cuenta las diferencias individuales, grupales y su aplicación en las aulas.

En el capítulo 1, las autoras hacen un recorrido histórico de los antecedentes y evolución de la pedagogía diferencial hasta la adaptación educativa donde entender y atender a la diversidad de cada estudiante en una escuela heterogénea y multicultural. Por el abanico de culturas, personas y estudiantes de la sociedad actual, este capítulo muestra la necesidad de un análisis y un cambio desde las instituciones educativas para dar respuesta a estas demandas sociales.

El siguiente capítulo, analiza los principios fundamentales para un enfoque pedagógico diferencial partiendo de los perfiles individuales y los objetivos didácticos. Esto supone utilizar diferentes métodos, procedimientos y estrategias que deben ser modificados según la

evolución del nivel aptitudinal del estudiante. Como aseveran las autoras, no se puede cambiar a los estudiantes, pero sí el contexto en el que se desenvuelven los procesos para el desarrollo y adquisición de las competencias clave.

El capítulo 3, expone el modelo ATI (Aptitudes-Treatment-Interaction), un diseño de investigación adaptativa cuya base parte de que los resultados educativos son productos de la interacción entre las intervenciones educativas y las diferencias individuales de los estudiantes (p.61). Este modelo aporta un análisis de la realidad de las aulas y un aporte de mejora en el proceso educativo.

Tras estas contribuciones desde el modelo ATI, el capítulo 4 abarca el marco para el diseño y evaluación de las estrategias adaptativas. Para ello, se propone que la toma de decisiones sea en función del entorno, el centro, el aula y la comunidad educativa, teniendo en cuenta las necesidades personales de estudiantes y docentes, así como una evaluación de los procesos. Es lo que las autoras denominan escenarios *top* y *down*. Las acciones *top* se centran en los grupos y las acciones *down* en las adaptaciones más particulares.

El libro finaliza con un capítulo dedicado a experiencias educativas desde la innovación adaptativa. En él se analizan ejemplos de centros educativos con diseños y planificación de aula como elemento adaptativo, la fundamentación de la educación personalizada, metodologías del cambio, así como la evaluación formativa centrada en el progreso del aprendizaje. Es decir, centros que realizan cambios mediante la reflexión y análisis de sus problemas, con el fin

de mejorar las competencias y resultados de todos los estudiantes.

En definitiva, este texto es una excelente guía para cualquier estudiante, docente o profesional de la educación, donde poder entender y

diseñar experiencias educativas desde un enfoque adaptativo para una escuela plural, diversa y multicultural.

Arantza Campollo-Urkiza
Universidad Complutense de Madrid

Obiols Suari, N. (Ed.) (2024). *Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes*. Edicions de la Universitat de Barcelona, 376 pp.

La obra *Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes* editada por N. Obiols Suari constituye un sugerente, profundo y crítico análisis, desde la Teoría de la Educación, la Ética, la Psicología, la Lingüística y la Literatura, entre otras disciplinas, del tema de la cancelación cultural en los cuentos. Sus múltiples autores muestran su preocupación sobre esta moda y voluntad de transformar los cuentos clásicos y populares, eliminando de ellos el lenguaje «políticamente incorrecto» bajo el pretexto de que no resultan convenientes para la infancia porque infunden contravalores sociales. Como la propia coordinadora del libro explica en la introducción, el tema requiere de una mirada poliédrica además de abordarse desde diferentes prismas e interdisciplinariamente para una cabal comprensión. No es, ni de lejos, una cuestión baladí, sencilla o evidente. Y este es el núcleo sobre el que pivota este interesante e inspirador libro que trata, principalmente, el tema de la cancelación cultural en la literatura infantil, analizado desde una aguda, erudita y rigurosa sensibilidad académica y pedagógica. A lo largo de los capítulos, el lector puede disfrutar de temas que entroncan con el controvertido problema de la cancelación cultural, los cuentos populares y la literatura infantil. Se intentan contrarrestar posicionamientos excesivamente beligerantes contra algunas expresiones culturales que

emergieron en un determinado contexto histórico y en él han de ser enmarcados, evitando anacronismos.

Inician este fascinante viaje N. Obiols y J. Batista, con un interesante capítulo sobre «Coneixement cultural i cancel·lació: com més saben, menys cancel·lem» que, tal como su título indica, concluye que el desconocimiento puede incrementar el deseo de cancelar. Después de un original recorrido, colmado de ejemplos, aportan la optimista ilusión de que, si se consigue aumentar el nivel cultural, más conocimiento tendrán las personas para preservar la cultura y, a la vez, reconocerán y comprenderán cuanto racismo y sexismo ha habido durante la historia. Prosiguen la obra, E. Sorribes, M. Palacín y S. Antón con una sugerente experiencia sobre «La cancelación de cuentos en un grupo de discusión». A través de tres grupos focales, debatieron acerca de cuáles eran las opiniones de diferentes profesionales sobre la retirada de contenidos, así como de cancelaciones o censuras en la literatura y en la cultura en general. Después de analizar y codificar los resultados, llegan a la conclusión, entre muchas otras, que la mayoría de los participantes (60 %) consideran innecesario cancelar o retirar contenido discriminatorio dado que pertenece a la historia de la humanidad. No obstante, esto no exime que el contenido que se genere nuevo no tenga tintes discriminatorios y se construyan nuevos referentes culturales capaces de ofrecer, a las futuras generaciones, una visión más respetuosa en esta materia. Extraordinario corolario.

Continúa esta original obra F. Esteban con un capítulo dedicado a

«Apuntes éticos para el cuento infantil y sus posibles cancelaciones». En sus páginas, tras navegar por diferentes consideraciones éticas, aporta unas curiosas conclusiones. De entre ellas, destaca la reflexión que realiza sobre si cuando se cancelan de los cuentos determinadas cuestiones, aunque se haga con la mejor de las intenciones, lo que se está consiguiendo es presentar una realidad que en verdad no existe, o, peor aún, una versión incompleta de la realidad. Argumenta que no se puede pretender cancelar en la literatura situaciones que avergüenzan a la humanidad pensando que se conseguirán, simultáneamente, eliminar del mundo. Lo que se consigue es, a lo sumo, negar la realidad o que se mire hacia otro lado, obviando su importancia. Sabia conclusión.

Bajo el título «Paralelismo entre la censura franquista y la cultura de la cancelación», sus autores, R. Tena y J. Soto, de la Universidad de Extremadura, brindan una interesante reflexión sobre cómo, tanto en la actualidad como en el periodo dictatorial, los mecanismos de control gozan de ciertas similitudes. De entrada, advierten que no puede confundirse la libertad de expresión con violencia verbal. En sus páginas constatan que durante el franquismo las columnas de opinión y las reseñas fueron utilizadas para denigrar autores contrarios al régimen. Actualmente, de forma más sofisticada pero no por ello diferente, las grandes corporaciones de comunicación auspician a los que colaboran en sus canales y ningunean o invisibilizan a los que no les interesa. Profunda reflexión.

Desde la Universidad Autónoma de Madrid, E. Cabezas ofrece un sugerente análisis titulado «Lenguaje y censura. Sobre la relación palabra/mundo». En él describe los procesos de censura bajo una perspectiva pragmalingüística; a saber, analiza los principios pragmáticos que regulan los entornos y contextos comunicativos en los que se ejerce varios modelos de imposición institucional y social. Tras un exhaustivo y riguroso estudio lingüístico, afirma que resulta necesario investigar en qué medida la cancelación se da en la literatura infantil, así como los mecanismos y procesos que intervienen en este fenómeno.

Tras este primer bloque, se inicia el de «La cancelación de cuentos populares». Dos son los capítulos que lo integran. En primer lugar, uno de G. Fernández de la Universidad Complutense de Madrid sobre «Un permanente tejer de historias: los cuentos tradicionales, oralidad, escritura y reescritura». Su autor, después realizar una taxonomía sobre los diferentes tipos de cuentos (tradicional, popular, literario, clásico y de hadas), destaca que el tradicional, en general, surge de una tradición tan antigua como la humanidad y tiene una estructura peculiar, con una gran carga simbólica que ha tenido fines educativos para las nuevas generaciones. En su trayectoria temporal, estas narraciones han sufrido modificaciones y actualizaciones. Concluye que, si bien hay elementos estructurales intocables, los hay modificables que no ponen en peligro esa función educativa principal. Así, constata la existencia de una «gramática de los cuentos» que, a modo

de esqueleto, lo hace reconocible al receptor. En segundo lugar, la propia coordinadora del libro, N. Obiols, ofrece profundas reflexiones sobre «Les ombres de la cancel·lació dels contes populars (i no tan populars): no es pot matar tot el que és gras». Con una excelente redacción, su autora recuerda que la cancelación implica más desventajas que ventajas. Finaliza, sensatamente, explicando que los cuentos populares son hijos de su época, y, como tal, han cambiado. Fueron suficientemente permeables como para cambiar en su día y pueden seguir haciéndolo. Y esto ofrece un resultado maravilloso y una gran riqueza de versiones, de variedad de personajes, de relaciones que se tejen entre ellos y situaciones muy diversificadas. Excelente inferencia.

Prosigue E. Matínez con una reflexión pedagógica sobre «Educación y cancelación: sentar al lobo en el rincón de pensar» en que se cuestiona qué hemos hecho con todas aquellas historias o escenas que nos impactaron y que integran nuestras reservas emocionales o vocacionales, o si han desaparecido de la literatura los lobos malos y los niños que hacen cosas incorrectas o sólo han desaparecido de las escuelas. Deduce que la educación ha de ser honesta y los buenos cuentos también lo son, aunque sean moralmente incómodos, porque muestran lo peor y mejor de la condición humana y dicen la verdad de manera simbólica, pero, al fin y al cabo, la verdad. Ejemplar pensamiento.

Si sublimes son los capítulos de S. Bautista-Martín, sobre «La sombra de la cancelación en la literatura infantil y en

la formación inicial del profesorado», o el de Mireia Pérez, acerca de «La visible invisibilidad de les rondalles: anàlisi aproximativa de la presència de la rondalla en l'actualitat», no menos aconsejable es el de E. Martínez titulado «En compañía de adultos: de cuentos cinematográficos y cultura de la cancelación». Su autor brinda una profunda reflexión y revisión de la historia del cuento cinematográfico. Acaba lamentándose de que, actualmente, el cuento cinematográfico se ha entendido como una insulsa herramienta de reeducación, al servicio de una moralidad y valores a medida de lo que los adultos desean para las nuevas generaciones. En consecuencia, el cuento cinematográfico se ha convertido en un espacio pensado para la obediencia y no en un lugar desde el que despertar el juicio y pensamiento críticos del espectador. Así, se convierte en mero objeto de consumo y no una herramienta educativa, que era su función principal por naturaleza.

Sucesivamente los autores de esta espléndida obra, en sintonía con intervenciones de profesionales escuelas, bibliotecas o de creación literaria, nos adentran en el maravilloso universo de la literatura infantil y del cuento popular. Escrito por un conjunto de especialistas, se cuestiona un tema controvertido, mediático y dudoso como es el de la cancelación cultural. La cancelación silencia e invita a la extinción de determinados contenidos. La fascinante obra, que tenemos entre manos y cuya lectura recomendamos encarecidamente, es un alegado del destacado e inestimable papel educativo de la literatura infantil

y de los cuentos. De forma acertada, nos recuerda la editora, N. Obiols, que ayudan a crecer a los niños, y no tan niños, y favorecen la comprensión, como pocas cosas en este mundo, de quiénes

somos y nuestro entorno, con sus luces y sombras. Ni más ni menos.

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona

Pina Castillo, M., Hernández Prados, M. Á. y Dólera González, M. (2024). *Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio*. Dykinson, 116 pp.

La obra "*Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio*" es una publicación reciente cuyas autoras, María Pina Castillo, María Ángeles Hernández Prados y Marina Dólera González son socias de la Asociación Columbares, sita en Murcia como sede principal. Este título nace dentro de la dinámica de uno de sus proyectos de alcance estatal, "Está en tu mano. Analiza.", cuyo fin es combatir la problemática de la infradenuncia en los delitos de odio a través del cauce de la sensibilización, concienciación, y difusión de contenidos y resultados de su historial de investigaciones y entrevistas a víctimas de dichos delitos. El libro, publicado por la editorial Dykinson en Madrid, más allá de encuadrar el odio desde una perspectiva sociológica, jurídica, política y educativa, busca proyectar y representar las experiencias de intolerancia que soportan las víctimas de estos delitos. Así, pese a que la obra recoge en un total de 116 páginas los testimonios de ocho víctimas de delitos de odio con distintas motivaciones subyacentes, entre las que están: el racismo, la xenofobia, la aporofobia, la gordofobia, la LGTBIQ+fobia y la religión, estos son fruto de una selección de entre más de 30 testimonios recopilados en un estudio con metodología de entrevista anteriormente realizado. La esencia del trabajo, como altavoz para quebrar la tendencia al silencio, aporta una visión sobre el camino social que da pie a la construcción del odio y la intolerancia,

que desemboca después en la vivencia de situaciones verdaderamente injustas, imbuidas de miedo e inseguridad, pero también de fuerza y resiliencia ante la adversidad. Constituye, en sí mismo, un despertar social, en el que se aspira, desde lo más hondo de los relatos personales, a promover el reclamo de derechos que se han arrebatado ilegítimamente a distintos colectivos, en particular, y a la sociedad, en general, como la igualdad, la libertad, o la diversidad.

La intolerancia y la ausencia de empatía y de valores ético-morales conforman el espacio idóneo para que el odio germine sin obstáculo alguno. Dar cabida a este tipo de valores no hace más que generar una espiral de odio, cuyo efecto inmediato más evidente es el desgaste del tejido social, lo que repercutirá, subsiguientemente, en la concepción de la convivencia que engendrarán futuras generaciones. El primer capítulo de este proyecto literario, titulado "Fundamentos teóricos del odio en las sociedades contemporáneas", de naturaleza esencialmente teórica, así, establece las bases para una comprensión integral del odio y de su génesis, así como de sus consecuencias e impacto social. El odio, de acuerdo con Pina, Hernández y Dólera (2024) se concibe como un sentimiento que perturba y altera la conciencia de la realidad, en tanto en cuanto, parte de estereotipos y prejuicios socialmente arraigados, que inducen a actuaciones violentas, discriminatorias, excluyentes, y construyendo así su propiedad realidad legítima. Desde un enfoque teórico, y como definición de naturaleza eminentemente social, la definición más extendida y aceptada a nivel

internacional para el odio la proporciona el Consejo de Europa, en su Recomendación n°97, adoptada por el Comité de Ministros en 30 de octubre de 1997, lo que, trasladado al plano jurídico, atiende a la propia realidad delictiva en la que degenera el odio, que es su manifestación como delito. Desde un punto de vista pragmático, mientras tanto, se concibe como la aversión discriminatoria contra un colectivo vulnerable por su concepción social, con consecuencias que permean en todas las capas sociales, culturales, económicas, políticas, convivenciales, etc, y que posee gran capacidad de perpetuación y difusión.

El nacimiento y la expansión de este estado, así, se vincula sólidamente con el papel de la educación como agente socializador, siendo este el primer engranaje del proceso de socialización que se pone en cuestión al indagar en la etiología del odio, ya que es, per se, el instrumento esencial para aspirar a una “cultura de paz” donde reine la diversidad, el respeto y la empatía. No obstante, esta misión conlleva hacer frente a desafíos como la deshumanización y la trivialización de la violencia como método y forma de convivir, suponiendo una distorsión de la realidad al insensibilizar ante sucesos realmente graves para los derechos humanos, e implican, a su vez, la imposición de una realidad uniforme, donde la desviación se categorice como peligrosidad, y la peligrosidad sea el motor para legitimar el odio. Partiendo de este enfoque, la herramienta y recurso más accesible a nivel social para lidiar con la intolerancia es la comunicación. Esta debe regir y desplegarse en todo conflicto y

en su gestión, operando como instrumento de conciliación, si bien se trata de un recurso que exige como condición sine qua non de una responsabilidad colectiva precedente, y la elección de vivir y convivir en armonía, asumiendo el conflicto como una oportunidad de cambio; de aunar perspectivas y acerca discrepancias a un espacio de unión. La idea que trasciende al final de toda la conceptualización teórica, finalmente, es aquella que advierte de que los límites de la libertad de expresión son la clave para regular los discursos de odio.

Posteriormente, los siguientes capítulos, del II al IX, comprenden un recopilatorio personal de cada experiencia de victimización, como representación de las diferentes motivaciones subyacentes al delito de odio, en el que se acoge en profundidad en cada relato no sólo la mera vivencia de victimización, sino también el contexto en el que se produjo, así como el impacto que sobre estas personas tuvo este hecho, tanto en el campo físico y emocional como en el laboral, lúdico, familiar, social, etc. De la imagen global que emana del relato de todas las experiencias resalta el valor que todas y cada una de las víctimas otorgan al proceso y al mero hecho de la denuncia, tanto social como legal, en aras de actuar como un apoyo y motivación para todas las personas que hayan atravesado situaciones semejantes, y como medio de lucha legal para combatir la infradenuncia. En este sentido, la gran mayoría de ellos destacan el obstáculo que los trámites burocráticos y la desconfianza hacia la víctima suponen para lidiar con la infradenuncia, pues sus testimonios fueron puestos en tela de juicio en las

propias disposiciones policiales o judiciales. Respecto a la repercusión que el suceso tuvo en sus trayectorias vitales, las secuelas psicológicas y emocionales dimanantes de aquellas vivencias son un denominador común en todos los casos, aun tratándose de ámbitos y contextos totalmente diferenciados.

Tal y cómo se ha puesto de relieve, la victimización en el delito de odio acoge un trasfondo cultural y social sumamente potente, que, al erigirse sobre un concepto social muy ambiguo y complejo, como lo son los estereotipos y los prejuicios arraigados en un contexto social particular, es un delito significativamente más arduo de combatir, así como de demostrar, porque la motivación es, precisamente, un proceso intrínseco del ser humano difícil de acreditar. Aun y todo, para hacer descender la cifra negra de delitos de odio cometidos, fomentar la denuncia es tan solo una de las dos principales armas a emplear, dado que habrán de considerarse métodos más extensivos y menos excluyentes en su población objetivo, pues a través de la concienciación y la movilización social se puede acceder al conjunto social que acoge estas prácticas abusivas en sus dinámicas relacionales, en diferentes contextos y ámbitos de interacción social (como el ámbito académico en todas sus escalas y grados, el ámbito laboral, el ocio en sus diversas manifestaciones, las plataformas digitales de socialización – redes sociales – como espacio virtual de interacción, etc).

El trabajo de mayor exigencia se circunscribe a irrumpir en el asentamiento de esos estereotipos y prejuicios

que, arraigados en la cultura, constituyen herramientas ideológicas empleadas para legitimar el odio en sus diversas manifestaciones. Tomando como base un diseño pragmático de intervención, el primero de los pilares sobre los que intervenir sería el proceso de denuncia desde su génesis (el ámbito o las instancias policiales), hasta su producto final en forma de justicia efectiva (en el ámbito judicial, y el propio juicio en sí mismo). Paralelamente, el segundo pilar sobre el que se apoya el trabajo de lucha es la concienciación, la sensibilización y la movilización ciudadanas. Para intervenir en este plano, la labor principal reside en la educación, base de toda concepción social e ideológica, y lugar de nacimiento de los prejuicios y los estereotipos sociales. Desde una perspectiva criminológica, así, no es únicamente relevante actuar en el ámbito escolar como lugar de comienzo de esta concepción, sino que también resulta crucial intervenir en capas más altas como el ámbito laboral, donde surgen, igualmente, situaciones de intolerancia que son habitualmente normalizadas y banalizadas. Por ende, obras como esta, que recogen la labor de investigaciones sobre el proceso de denuncia y los factores que influyen en el mismo, así como el trato con víctimas y que ofrecen una perspectiva práctica con la que trabajar, comportan pasos firmes hacia la visibilización, labrando un terreno social sobre el que después será más sencilla la movilización social a través de campañas y actividades culturales en las que la ciudadanía desee ser partícipe.

Naia Cloe Maté Barrero
Universidad Miguel Hernández

Manzanero, D. (2023). *Laberintos de Europa. Mito, tragedia y realidad cultural*. Tecnos, 228 pp.

Vivimos tiempos en los que la inmediatez y la incertidumbre nos resultan una deidad abismal, una época en la que parece haber más gente a la deriva que barcos. En este contexto, pocas cosas pueden afrontar la idea weberiana del desencantamiento del mundo como los mitos, capaces de adentrarse en el influjo de la intelectualización ilustrada desde los vestigios de aquella imaginación (re) creadora con la que se sustentaban las reticencias hacia la parcialidad de lo meramente humano.

La génesis de los mitos se encuentra en aquella energía inherente a nuestra especie, que nos impulsa a buscar y, circunstancialmente, a localizar razonamientos plausibles acerca de lo que tenemos a nuestro alrededor. Los mitos surgieron como relatos de lo inexplicable en épocas en las que el dispositivo cognitivo más vigoroso era el de las creencias, que, en los albores de la humanidad, se convirtieron en dinámicas orientadoras.

Alejándose de posturas que responden a las pretensiones de totalización que han caracterizado a los mitos en tanto que aspiraciones a justificar el presente, la profesora Delia Manzanero recurre al mito del laberinto de Creta para sugerir posibilidades efectivas de la acción como transformación del mundo. De esta manera, en el libro el mito es algo más que un metarrelato de reestructuración, puesto que afronta el reconocimiento mismo de la historicidad como eje de sustento de adaptación en la acción reflexiva, por eso “[en los mitos]

inscribimos nuestros sueños y anhelos, imbuidos de vida y de palpitations humanas” (p. 34).

El libro va tratando aspectos como la construcción de una Europa *ideal* (“es necesario que Europa esté tan abastecida de fuerzas como para hacer resistencia a los enemigos que quieren sitiarla con ideas preñadas de exclusión y odio”, -p. 91), o temáticas tan relevantes como la del binomio “política-educación”, el racismo, la inclusión social o la empatía, que nos mueven a recordar la frase atribuida a Jean Monnet “Si volviese a comenzar, empezaría por la educación” (p. 196).

Todo ello se va articulando gracias a un estilo en el que detrás de cada palabra se esconde una segunda realidad, trascendente, más elevada, exenta del mundo en el sentido que traza Wittgenstein en el primer aforismo de su *Tractatus* (“el mundo es todo lo que es el caso”), porque en el fondo de los códigos que la autora presenta está el mundo sólido, no irredento pero sí explicado como una esfera existencial en la que subyacen las cosas *tal como son*, por eso nos advierte que

algunos cielos mitológicos no son tan inofensivos como los pintan: arrojan una oscura tinta para protegerse a sí mismos e inyectan en las cosmovisiones que encierran y embalsan personajes como esencias puras, que a veces impiden la forja de otros ideales o la huida hacia otras formas de existencia (p. 192).

Todo lo que se va desgranando deviene mensaje, recurriendo a los mitos pero proyectado en la actividad misma (actual), esto es, yendo al encuentro comprensivo con los anhelos por vivir en

un mundo mejor; afirmar la practicidad desiderativa de aspirar al optimismo en el libro se reafirma no como un hacer sino como un modo de ser, por eso se asevera que

la democracia funcionará mientras las expectativas subjetivas y las fuerzas activas de cada ciudadano no se encuentren adormecidas, ancladas, interrumpidas o disueltas en determinaciones ajenas marcadas por un orden decisorio superior o por prescripciones sociales externas; una lucha constante, en la que no debemos ceder ni un milímetro” (p. 131).

De esta manera, recurrir a Mino-tauro, Teseo, Dédalo, Adriana... no implica una concepción instrumental en la que se vincule el pasado con el presente como una teoría del decir (ni como una técnica próxima a la narrativa histórica) sino como un subsuelo práctico en el que el “bien decir” es también, por una parte, el ofrecimiento de la más legítima mirada de las cosas, y, por otra, el explícito deseo de aspirar a una sociedad mejor en función de la multiplicidad ontológica que, recordando al mito, recorre un trayecto cargado del descubrimiento de la temporalidad irreductible del ser.

Sin entregarse al entusiasmo de la planificación, a partir de fragmentos que son un vivero potencial narrativo, a través de un estilo didáctico y vital y con una lúcida representación de acontecimientos, todo aquello que vamos leyendo abre la posibilidad de introducir nuevas distancias efectuales de significado. La agilidad estilística pasa por una descripción del presente y por unas alegorías que fluyen y se cristalizan en la fuerza

dinámica de lo narrado desde la primera hasta la última página. Con unos párrafos que a veces son poética, otras, una voz descarnada, casi siempre incisiva y, en todo caso, cautivadora, que, como el mejor Chéjov, hace confluír la preocupación social con la voluntad estética.

La oportunidad de la acción desiderativa (de aspirar a vivir en un mundo mejor) está consolidada por el sustento del mito, y se canaliza mediante unas páginas que permiten que lo histórico no se constituya tanto como un espacio de saber sino como una experiencia, una intersección ética antes que cognoscitiva, un *desiderátum* que no se otea como un conjunto de finalidades prefijadas sino como viaductos por recorrer. La laxitud de la Europa anómica actual el libro la afronta con el crepúsculo del *deber*, es decir, denunciando que “corremos hoy, más que nunca, el riesgo de convertirnos en sociedades idiotas” (p. 158) pero también proponiendo aquello que la autora cree que nos puede llevar a un futuro más digno: “la necesidad de (...) recuperar los vínculos comunitarios, inspirados en una mayor libertad y en un modelo social más justo” (p. 159).

A la postre, la profesora Delia Manzanero conjura la fuerza del mito, los laberintos de Europa, el poder de la palabra, la fuerza de la educación y el optimismo a partir de la congregación de una persistencia “mito-lógica” que, de una manera magistral, sugiere espacios de intermediación abocados a la comprensión de las realidades sociales de la ya bien entrada tercera década del siglo XXI.

Marc Pallarès Piquer
Universitat Jaume I de Castelló

Cantón Mayo, I. (2024). *Las escuelas rurales del Valle de Jamuz y la Valdería*. Eolas, 356 pp.

El estudio de los edificios escolares no ha tenido mucha proyección en las aulas universitarias. Frente a modelos como el francés que las incluye en sus lugares de la memoria, en España se han limitado a casos puntuales y a cuestiones comarcales o de inventarios específicos, como escuelas de indianos y un tipo de arquitectura estándar y funcional.

La selección del tema y la extensión del mismo se reconocen como decisión particular del investigador. En este caso, la decisión es una continuidad con los otros dos libros de la autora sobre las escuelas rurales de otras dos comarcas leonesas: La Cepeda y la Maragatería, de 2018 y 2019 respectivamente. La selección inicial abarcaba 77 escuelas rurales de la Comarca de La Bañeza, pero la extensión y la cantidad de documentación hicieron dividir el estudio en dos publicaciones: La Valdería y Jamuz, por un lado, con 24 escuelas, y La Valduerna y la Vega por otro.

En el libro de Isabel Cantón se añan con éxito la dimensión de inventario y la dimensión de investigación histórica desde una perspectiva descriptiva, interpretativa y hermenéutica. Se recoge, en primer lugar, una síntesis de lo que ha sido la escuela pública en España desde la Constitución de Cádiz y el Informe Quintana de 1813 pasando por la Ley Moyano y una interesante diacronía de las principales leyes educativas hasta 2020. Ellas han sido el devenir de las escuelas, aunque para muchas de ellas, de tipo rural, ya han llegado tarde.

Cada una de las Comarcas se inicia con una somera descripción de las mismas para dar paso a una recopilación, estudio y trabajo centrado en los diferentes pueblos de los siete Ayuntamientos estudiados. En ellos se encuentran diferentes modelos de edificios escolares y diferentes épocas en la construcción de los mismos. No menos importante es la síntesis de los diferentes arquitectos intervinientes en los Proyectos de Construcción de las Escuelas de estas dos zonas entre los que destacan: Pedro Sánchez Sepúlveda, que es el autor de edificios escolares tan emblemáticos como la Escuela de Maestras de Toledo. Este autor firmó con Antonio Flórez diversos edificios escolares entre los años 1926 y la Guerra Civil. Con Antonio Flórez es autor los planos de la Escuela de Nogarejas en el Municipio de Castrocontrigo, trascendiendo ambos aspectos meramente funcionalistas en la construcción de escuelas y dotándolas de ciertos elementos que le daban empaque y nobleza. Otros arquitectos escolares relevantes son también Ramón Cañas del Río, que diseño la mayoría de las escuelas y algunos grupos escolares de la zona como Castrocontrigo y Castrocalbón y Luis Aparicio Guisasola con amplio bagaje en los Proyectos escolares de los dos valles.

Un apartado específico del libro viene determinado por la recogida de documentos en el trabajo de campo con imágenes de escolares, de grupos con su maestro y de los recursos y materiales que se conservan en algunos casos en escuelas que permanecen o en otras que han sido ya clausuradas por su baja matrícula. En la parte final de cada

pueblo figuran relaciones (forzosamente incompletas) de maestros con los datos de toma de posesión y cese en cada lugar.

En el libro también se recogen datos de los planos, de los edificios, imágenes de los mismos en los años ochenta y en la actualidad, estudiando su devenir y clasificando y categorizando los diferentes modelos escolares en función de sus características constructivas y de la época de edificación. Son tres los principales modelos categorizados: tipos de edificios llamados escuelas-colmena, cuyas características son la antigüedad, en torno a 1900, la estructura simple y básica, destinados a acoger a numerosos niños a fin de proporcionarles una elemental alfabetización. Son edificios de planta baja, con tejado a dos aguas, amplios ventanales orientados al sur, una o dos aulas, con entrada independiente al aula desde el exterior, con las ventanas orladas y sin servicios auxiliares, que, de tenerlos, han sido añadidos posteriormente. Son de antigüedad variable: desde los últimos años del siglo XIX a los años anteriores a 1936, abarcando los construidos por la República.

El segundo grupo se ha categorizado como escuelas-fábrica por la estandarización de la construcción, derivada de la Ley de Construcciones escolares de 1953 de la época de posguerra y se caracterizan por ser edificios de planta y piso, construidos en ladrillo, con columnas externas que intentan un adorno, con una o dos aulas para niños o niñas, según el caso situadas, en general en el bajo y con la planta dedicada a viviendas de los maestros. En este grupo los edificios tienen ya aseos, mayor nivel de

recursos, instalaciones de ampliación y en algunos casos, aunque su conservación es muy dispar. Son tan similares que pueden intercambiarse, todos derivados del modelo del Ministerio en su oficina de Construcciones Escolares.

La última categoría en estos edificios es la denominada escuelas-chalet. Son edificios escolares más variados en la forma, realizados en el último tercio del siglo XX, algunos de los cuales siguen en funcionamiento y que se caracterizan por tener amplios porches, aseos, amplios espacios especializados en biblioteca, gimnasio, sala de música, etc. Están edificados en ladrillo visto, con orientación Sur y amplios ventanales dando a espaciosos campos deportivos y en algunos casos con jardines de plantas perennes. Solo hay tres escuelas entre las 24 estudiadas en el libro que tengan esta peculiaridad.

El libro se caracteriza por la amplia documentación rescatada, tanto de Archivos como de trabajo de campo a lo que se une la interpretación que dota de sentido al aluvión de documentación utilizada. El objetivo de puesta en valor de las escuelas así como de preservar su patrimonio para que no desaparezcan se conseguirá con la difusión de este concienzudo y amplio trabajo, documental e interpretativo desde la experiencia y conocimiento del tema evidenciado por la autora.

En definitiva, el libro de Isabel Cantón es un estudio exhaustivo sobre los edificios escolares en España, con un enfoque particular en las escuelas rurales de La Bañeza. El libro es una continuación de sus trabajos anteriores y abarca 24 escuelas en La Valdería y Jamuz. La

obra combina con éxito la dimensión de inventario y la investigación histórica, proporcionando una visión descriptiva, interpretativa y hermenéutica de las escuelas. Incluye una síntesis de la evolución de la escuela pública en España desde la Constitución de Cádiz hasta 2020. Cada comarca se inicia con una descripción breve, seguida de un estudio detallado de los diferentes pueblos y sus respectivas escuelas. Se destacan los diferentes modelos de edificios escolares y las épocas de su construcción, así como los arquitectos involucrados en los proyectos de construcción.

El texto también recoge documentos de trabajo de campo, imágenes de

escolares y maestros, y recursos y materiales conservados en algunas escuelas. Además, clasifica y categoriza los diferentes modelos escolares según sus características constructivas y la época de edificación. Es por tanto un valioso recurso para entender la evolución de las escuelas en España, y un esfuerzo por preservar su patrimonio a través de la documentación y la interpretación. Su objetivo es poner en valor las escuelas y preservar su patrimonio para evitar su desaparición.

Mario Grande De Prado
Universidad de León