

# RESEÑAS



**RESEÑAS DE LIBROS / BOOK REVIEWS**  
**37(2), 2025**

- Larrosa, J. (2023). *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*. Noveduc, 350 pp.  
 Fernando BÁRCENA ORBE..... 241-244
- He podido hacer esto y aquello. Comentarios a la reseña de F. Bárcena sobre *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*  
 Jorge LARROSA BONDÍA..... 245-249
- Luri, G. (2024). *Prohibido repetir: una propuesta apasionada para salvar la escuela*. Rosamerón, 332 pp.  
 Enrique ALONSO-SAINZ..... 250-252
- Gomá, J. (2023). *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*. Taurus, 272 pp.  
 Gabriela SÁNCHEZ-HERRERA ARIAS..... 253-259
- Von Hildebrand, D. (2024). *Escritos breves sobre la educación*. Eunsa, 123 pp.  
 Traducción: J. M<sup>a</sup>. Barrio Maestro. Edición y prólogo: Sergio Sánchez-Migallón  
 David AYOSE CANCELA VAL..... 260-262
- Martín-Sánchez, M., y Cáceres-Muñoz, J. (2024). *Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores*. Aula Magna, 392 pp.  
 María CASAS BAÑARES..... 263-266
- Mestre, J., y Fernández-Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal, 171 pp.  
 Carmen FONTANEDA AMO..... 267-268
- Vila, E., Rascón, T., e Hijano, M. (2025). *Pensar e investigar la educación. Desafíos sociales y líneas emergentes*. Octaedro, 202 pp.  
 Rocío NICOLÁS LÓPEZ..... 269-271
- Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea, 215 pp.  
 Marta PAZOS ANIDO ..... 272-274
- Ming Tse, H., Daniels, H., Stables, A., y Cox, S. (2024). *El diseño de edificios para el futuro de la educación*. Morata, 260 pp.  
 Judith MARTÍN LUCAS ..... 275-277

- Sarramona, J. (2024). *La educación en el día a día*. Horsori, 132 pp.  
Mateo AVILÉS..... 278-281
- Moraleda Ruano, A., y Galán-Casado, D. (Coords.) (2024). *Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad*. Narcea, 177 pp.  
Miriam G. BLANCO ..... 282-285
- Caride, J. A., y Rodríguez, J. (Coords.) (2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*. Kalandraka, 317 pp.  
Eduardo S. VILA MERINO ..... 286-287

**Larrosa, J. (2023). *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*. Noveduc, 350 pp.**

### UNA VIDA ENTRE BASTIDORES

No es fácil, pero sí una alegría, escribir una reseña del libro de un amigo, como lo es para mí Jorge Larrosa. Su *Alma se tiene a veces. Ejercicios de retirada*, es un ensayo mayor compuesto de 31 miniensayos, todos ellos bien hilvanados con episodios biográficos, lecturas, amigos, libros y lecturas, películas, tragedias griegas, cosas, objetos y también fotografías; en fin, con un mundo que es su mundo. El libro de Jorge es, según él mismo cuenta, una especie de «ejercicio de reanimación», «un intento de pulsar el estado de mi alma y de su afinación (o desafinación)». El título es un verso de un poema de la poeta polaca Wislawa Szymborska, que dice así: «Alma se tiene a veces. / Nadie la posee sin pausa y para siempre». El libro fue escrito —y tuvo muchas idas y venidas— «para saber que estaba escribiendo» y el alma de la que habla no es meramente una interioridad aislada «sino una forma singular de estar en el mundo o, quizá mejor, en un cierto mundo», y por eso en sus páginas encontramos vínculos, amores, relaciones, amigos, todo un arte de existir. Lo que el lector se encontrará en sus páginas es un motivo griego, «el viejo motivo de la medicina del alma», «una ética del cuidado de sí y de nuestras relaciones con el mundo. Una dietética del alma. Un ejercicio espiritual. Un arte existencial».

Todo comenzó siendo el proyecto de «la vida en Re», pero entendida no

como segunda nota de la escala musical, sino como tonalidad, lo que proporciona el tono, el estado de ánimo —como diría Heidegger, *Stimmung*, su afinación y su talente; y esto porque «no somos otra cosa que una manera de hacernos eco de lo que nos tañe y nos atañe, y cuando eso falta es como si estuviéramos desanimados». Todo tiene que ver con «Re», porque los epígrafes de su libro van en la línea de esa afinación y ánimo: resonancias, resintonizar, retahíla, revivir, rebuscar, regenerar, y tantas otras...son muchas. Esa «vida en Re», en vez de comenzar por uno mismo, para quedarse solamente en uno, «le va comenzando a uno», junto a los amigos y a los amores, a los libros y algunas cosas, recuerdos y fantasías». A una cierta altura del camino de la vida, la vida está «derrière soi» (Antoine Compagnon, *La vie derrière soi*, Équateurs, 2021), con la trastienda repleta de cosas, está entre bastidores y entre bambalinas: porque lo realizado se hizo con cierta discreción y detrás de la escena, que es como se hacen las cosas del estudio: pensar, leer, escribir, preparar cursos.

Con motivo de su propia *retirada* —su jubilación tras largos años de dedicación al oficio de profesor, una jubilación que es una mezcla de nostalgia anunciada y alegría deseada para estar en una especie de refugio lector y estudianto—, Jorge escribe esos ejercicios de retirada como unas prácticas ejercitantes en los que da cuenta (y *repasa*) cosas, amigos y el propio cultivo de sí. Leer este libro es acceder a un arte de vivir y a una bien compuesta biblioteca, a viajes y recorridos. Es un libro —como en el caso de las luciérnagas, con las que comienza

el viaje— «sobre lo que aún brilla en la noche y sobre lo que aún resplandece en el ocaso». Un libro sobre lo que pasa cuando uno se retira; una escritura que da comienzo con un recién estrenado cuaderno, cuando «la reclusión (por la pandemia) se le había convertido en recogimiento». La palabra «retirada» tiene una connotación guerrera y combatiente, pero no es aquí de modo exclusivo huida del campo de batalla, sino otra cosa. Jorge Larrosa se suma a la comunidad de los *retirantes*, palabra que emplean los brasileños para nombrar a los que escapan de «las endémicas sequías del nordeste». Es pues distanciamiento de lo seco, de un cierto desierto (la sequedad de una universidad que ya no es lo que un día quizá fue). Así pues, el libro de mi amigo es una especie de gesto de resistencia y un remedio ante lo que deja seca el alma y, si es huida, lo es hacia la luz, esa que brilla en la oscuridad, como la de las luciérnagas, y que para verlas exige toda nuestra atención y también nuestro cuidado, para no espantarlas.

Son muchas las cosas de las que habla Jorge Larrosa en estos ejercicios literarios de retirada, en estas meditaciones espirituales, un poco en la línea de Marco Aurelio, pues también son «pensamientos para mí mismo». No resulta fácil resumirlas, y tampoco es necesario. Está el motivo de su propia retirada del oficio docente, cuando la universidad y el aula, que tanto elogió en otros libros suyos, se le volvieron irreconocibles porque esa universidad pretendía poder mantenerse sin hacer aquello que había constituido la entraña misma de su tarea y la de algunos de sus amigos y colegas:

estudiar, pensar, leer, escribir, conversar con los estudiantes en un aula. Así que, deshojando la margarita de su retirada, decidió que la suya no sería ni contestataria ni clandestina, tampoco amarga. Su libro da buena cuenta de ello: está lleno de homenajes, agradecimientos y amores. Y precisamente por ello, porque «a la universidad la sentía él cada vez más incompatible con el amor», percibió que lo que le quedaba era su vida estudiosa (lectora y escritora), un estudio sin necesidad de someterlo a un plan o curso, y mucho menos a los infames y un poco idiotas corsés de la universidad de ahora, esa que no estudia y nada quiere saber de lectores, de bibliotecas ni lecturas. Se retiraba para complacerse en su trastienda, como Montaigne aconsejaba hacer en sus ensayos, para seguir leyendo, escribiendo y conversando «sin deberes que cumplir ni nada que demostrar», y porque —y cita a Juan Carlos Onetti en *Literatura: ida y vuelta*— para hacer esas cosas «porque es su vicio, su pasión y su desgracia». Así que este libro es un poco como esa *Vita Nova* que, inspirada en Dante, siguieron otros muchos: «Estaba empezando a componer (con Barthes, Onetti y Proust) su particular compañía de retirantes». Así pues, así comienza el cuento: «Había una vez un viejo profesor en retirada...».

Quien lea el libro de mi amigo encontrará la posibilidad de emprender más de un viaje. Tendrá que estar atento, porque puede haber perlas por ahí escondidas a las que no preste atención y que se le escapen como luciérnagas. Digamos que, a causa del motivo por el que arranca la escritura del libro —la

retirada de un oficio docente— el hilo rojo de estas páginas y lo que cose todas las historias es un motivo pedagógico, una cierta *Paideia* que ensambla, como en la vieja Grecia, a músicos, poetas y filósofos; como si no fuese pensable una pedagogía sin ellos. Tenemos un hermoso ejercicio sobre maestros y discípulos —Jorge dedica un bello capítulo 12 a «Rescaldos del oficio, o las poéticas de la transmisión»— donde leemos: «De cadenas eróticas y erotizantes está hecha la transmisión cuando va de verdad y calienta los oídos y las lenguas. A veces es el asombro mismo del mundo y de la materia lo que estremece y hace que nos tiemblen las piernas, nos rasquemos la cabeza y nos brillen los ojos. No hay relación con la materia de estudio que no sea una combinación de eros y ascesis, de amor y disciplina».

Pero también está el motivo de la amistad, tan caro para Larrosa. Sólo cuando los invitados llegan, la casa —dice— es la casa «verdadera casa», dice en otro hermoso capítulo, el que hace el número 15: «Amigos del recreo, o la ronda de los cantores». La costumbre de la amistad es la que nos evita tener que vivir en madrigueras y la que nos lleva a la casa como hogar, porque en ella está el fuego, el calor, la manta y el libro o la música. A los amigos recurrimos y ellos nos resarcen también de sinsabores. Algunos de sus amigos estamos en su libro, y a mí se me resbalan dulces lágrimas, pero también esbozo una mueca sonriente, en un momento preñados de «recuerdos»; por ejemplo el de Berlanga de Duero, con otro amigo querido, y el recuerdo de ella —que ya

no estaba, pero que cuando estaba me miraba estudiando,— y esa canción con ese verso medio picarón —«yo en mis cosas y tú enredando»—, porque era eso lo que ella hacía esas mañanas de sábado, yo madrugador y ella perezosa; esas palabras mañaneras (¡qué bonito están cuando estudias!, decía ella), «como si con ellas —escribe mi amigo— no sólo mostrara su admiración por él sino que llamara la atención también sobre sí misma; que a lo mejor lo que quería era sacarlo (sacarme) de sus cosas y que fuera él (y que fuera yo) quien la mirara».

Entonces, ¿a qué se va a enfrentar el lector que se acerque al libro de un amigo, el libro de Jorge Larrosa? Para responder a esta pregunta tengo que citar otro de sus capítulos, el que lleva el número 5: «Enredos de la lengua, o los motivos del arquero». Porque mi amigo mantiene una relación muy especial con el mundo a través del lenguaje, la casa del ser. Lo que tendrá en sus manos el lector del libro de Larrosa será el de de un escritor y estudioso, el de un pedagogo, en el sentido más griego del término —un poco filósofo, un poco poeta y un lector; un conversador y un amante de preparar cursos y clases, o mejor, «aulas»—, el libro de alguien cuyo arco y cuyas flechas, como las de Filoctetes —la tragedia de Sófocles, que Jorge lee a través de *La inflamación del verbo vivir*, de Waldji Mouawad—, se convirtieron en un lápiz para escribir, para reaprender a hablar, para conjugar el verbo vivir (en infinitivo) y el resto en gerundio: «Vivir escribiendo, por ejemplo, o retirándose, envejeciendo, recordando y añorando, llorando y riendo, y amando y reamando;

vivir en re: reaprendiendo a vivir, reinflamando el verbo vivir, reencontrando en la propia boca y en el propio nombre, la pronunciación exacta del verbo vivir». Sí, de esto va este libro. Del que «tal vez había sido el primer poema de su vida,

ese que dice: *El desorden de la vida / la confusión de los caminos / las innumerables maneras de pecar*».

Fernando Bárcena Orbe  
*Universidad Complutense de Madrid*

**He podido hacer esto y aquello. Comentarios a la reseña de F. Bárcena sobre *Alma se tiene a veces*. Ejercicios de retirada**

Difícil corresponder a una reseña escrita desde la amistad, más aún cuando se trata de un libro tan personal y tan poco académico como el *Alma se tiene a veces*, bastante alejado de los que venían siendo mis temas habituales en Pedagogía. De ahí que estas páginas no sean estrictamente una respuesta a las de Fernando Bárcena, mucho menos un diálogo académico, sino más bien un complemento o un suplemento a las palabras de mi amigo. Escritas, desde luego, desde el agradecimiento a la generosidad de la revista universitaria que las acoge, a pesar de estar fuera o al margen de sus ámbitos, digamos, ordinarios.

1.-

Siempre consideré la escritura de este mi último libro como un ejercicio espiritual o, dicho con menos solemnidad, como una serie de meditaciones de andar por casa sin otro propósito que sostener la atención y ejercitar la pluma. O incluso, como dice Fernando, como un compendio de pensamientos para mí mismo, escritos en ocasión de mi jubilación, con la intención, más o menos explícita, de ir pensando y elaborando, tanto con mis lecturas como en conversaciones con algunos amigos que habían pasado o estaban pasando por el mismo trance.

Durante mucho tiempo se tituló *La vida en re*, puesto que las primeras versiones consistían en series de retahílas hechas de palabras que empezaban con re, como por ejemplo refractario,

recalcitrante, reclamo, remordimiento, recuerdo, retiro, refugio, resonancia, resto, respiración, o la que desde el principio había decidido que sería la última: realidad. La primera redacción que di a leer a algunas personas próximas, cuando la cosa tenía apenas 50 páginas, empezaba así:

Meditaciones de andar por casa había llamado alguna vez a lo que se le iba ocurriendo al hilo de los incidentes que puntuaban su vida, incluyendo las conversaciones y las lecturas, como una especie de soliloquio al levantar la cabeza del libro y salir al balcón a mirar la calle y fumar un cigarrillo; en esos momentos en los que algo de lo que le había pasado, un poco alejado ya en el tiempo, se le venía al pensamiento y se quedaba él como removiéndolo o mascullándolo (...). Lo de andar por casa se hizo literal durante los meses del encierro, cuando se la pasaba hablando por el pasillo, a veces en voz alta, en un parloteo consigo mismo bastante desordenado (...). Y la escritura no era otra cosa que una tentativa de calmar, acallar o hacer un poco más soportable ese rumor interno, esos balbuceos del pensar y del decir, esas basurillas de la mente o ese runrún que no paraba.

La versión definitiva, sin embargo, tiene un comienzo más temático:

Estrenó el cuaderno cuando la reclusión se le había convertido en recogimiento y comenzó a considerar la posibilidad de irse retirando. Su trabajo no daba ya para más y no lo soportaba sin el aula, ese lugar al que había rendido homenaje, elogiándolo y lamentando su desaparición, en sus últimos libros sobre el que aún era su oficio; y no podía dejar de pensar mientras deshojaba la

margarita, que sí sí que si no, que lo que había escrito en aquellos libros era un discurso de despedida.

La pregunta por el oficio había sido tardía, de las que vienen al final y en la vejez, cuando siente uno la necesidad o el capricho de darle vueltas a qué es lo que ha estado haciendo toda la vida; porque toda una vida había dedicado a su trabajo, y por eso había querido elaborarla y darle un sentido, para tomarla en la palma de la mano, contemplarla y afirmarla en el mismo momento en el que la dejaba caer, como soltándola y desprendiéndose de ella; justo en el momento en que se había convertido, para la institución en la que trabajaba, en un profesor de los de antes, obsoleto, cascarrabias, incapaz de adaptarse, como decían, a las exigencias de los tiempos, tozudamente reacio o reticente a cualquier tipo de reconversión o reciclaje.

Pero la escritura fue tomando poco a poco su propio camino, haciéndose más consciente, combinando partes más narrativas y partes más reflexivas, partes más biográficas y partes más ensayísticas, incorporando voces ajenas, invocando recuerdos, dejándose llevar por las digresiones, volviendo una y otra vez a los mismos motivos, contradiciéndose a veces, haciéndose cada vez más rapsódico, si entendemos por rapsodia un zurcido de poemas, o una composición musical constituida por la unión libre de diversas unidades rítmicas y melódicas, de diversos temas, pudiendo incluir fragmentos de otras obras o de músicas populares, aunque de lo que se trataba, en cualquier caso:

No es de exhibir lo propio sino de saborear experiencias comunes en la

lengua de todos, de hacer que la elaboración de su vida en re pueda resonar en lo que hay de retirante en la vida de cada uno. Muchos son los que forman parte, de un modo o de otro, de la comunidad de los que están en trance de apartarse y de cogerle gusto al retiro. Muchos y muchas los que buscan reanudaciones y reanimaciones.

Lo que empezó como una meditación a propósito de la retirada entendida casi como categoría existencial, como un apartamiento del mundo y una búsqueda de soledad y de recato, de vida quieta y privada, se fue convirtiendo poco a poco en un ejercicio de reanimación, de revitalización o de reavivación:

Siendo que avivar significa excitar, animar, encender, acalorar, hacer que arda más el fuego o que de más claridad la luz, poner más encendidos, brillantes o subidos los colores, recobrar el vigor.

Una lucha contra la acedía, en definitiva, contra ese apagamiento del ánimo, ese tedio o esa desgana que Roland Barthes, cansado de lo que venía haciendo, definió en una entrevista como “impotencia para amar a alguien, a algunos, al mundo”. Un trabajo esforzado y paciente sobre mí mismo que pudiera conducir sin violencia a ese *Incipit Vita Nova* con el que acaba el libro.

Empezaste a escribir con el pretexto del recogimiento y de la retirada. Pero lo que descubriste es el tiempo. Al principio el más obvio, el que se ordena según un antes y un después: lo que hacías antes y lo que ibas a hacer a partir de ahora, lo que te reclamaba antes y lo que te iba a reclamar a partir de ahora. Pero enseguida, como a Barthes, se te

fueron confundiendo los tiempos. ¿No te das cuenta de que uno de los asuntos de tu búsqueda es la relación entre el amor y el tiempo? No sólo el amor que se va y que viene en el tiempo, sino el tiempo del amor, la forma de estar en el tiempo que está atravesada por el amor. El tiempo existencial de los mortales que aman podríamos decir o, ya que te concierne, tu manera de vivir en el tiempo tu mortalidad enamorada (...). Sabes muy bien que no hay relación con el porvenir más intensa que el de la espera amorosa (sea de algo, de algunos, del mundo). Que no hay relación con el pasado más densa que la que se da en el momento que sucede a una despedida (sea de algo, de algunos, del mundo). Que no hay presente más vivo que el que ofrece *Eros* a los amantes, *Philia* a los amigos, y ambos, *Eros y Philia*, a cualquiera de las formas de la belleza.

Y, un poco más adelante:

¿El amor como garantía de lo real? ¿El amor y lo real? Parece que esa es tu búsqueda, querido, esa conjunción, esa cópula. ¿Recuerdas cuando te vino por primera vez la expresión “la vida en re” un mes después de haber comenzado el cuaderno? ¿Recuerdas aquella mañana en que por fin te sentiste capaz de contar algo de lo que estabas escribiendo? ¿No les dijiste ya entonces a tus amigos que la última palabra en retenía que ser “realidad”? No la retirada de la realidad sino tu retirada hacia la realidad. Piensa en eso, piensa en eso.

2.-

Termina Bárcena su reseña con la transcripción del primer poema que escribí en mi vida. Pero en el libro aparece también el último, concretamente al final de una sección en la que

intento dar forma a mi gratitud hacia la universidad, esa institución que me ha hecho lo que soy y de la que en aquél entonces me estaba retirando.

Hay ahí una referencia a *Stoner*, la novela de John William, al momento en que el protagonista llegó a la edad de la jubilación, y le organizaron una pequeña ceremonia de despedida. Hubo una cena en la que escuchó lo que se suele decir en esas ocasiones: sus años de servicio, su larga experiencia, su ejemplar dedicación a la enseñanza, sus grandes esfuerzos por la universidad, el bien merecido descanso, la gratitud que todos sentían, la amplitud de sus méritos, la estima de sus colegas, el recuerdo en el corazón de sus alumnos, las cosas tan interesantes y provechosas que todos esperaban que pudiera hacer a partir de entonces, liberado ya de sus obligaciones, en esa jubilación que no era un final sino un principio. El viejo profesor vio sin ver, aturdido, las sonrisas, los saludos y las miradas. Soportó, en diversos corrillos, los apretones de manos y las palmadas en la espalda. Y, al final de la cena, apenas fue capaz de pronunciar unas palabras entrecortadas: “he dado clase... he dado clase en esta universidad durante casi cuarenta años. No sé qué hubiese hecho de no haber sido profesor. Si no hubiera dado clase hubiese sido... Quiero darles las gracias a todos por permitirme ser profesor”.

Hay también un recuerdo del momento en que regalé uno de mis libros a varios colegas, con esta dedicatoria: “a mis compañeros y compañeras por el respeto y la cordialidad con los que, durante casi cuarenta años, me han permitido ser profesor a mi manera”. Y el texto continúa:

En realidad, casi todos esos colegas me eran indiferentes, como yo lo era para ellos, y esa cordialidad significaban que cada uno iba a lo suyo y que a nadie le importaba. Hay trabajos en los que uno se encuentra con personas que no ha elegido, en una mezcla extraña de distancia y proximidad, tolerándose y mirándose de reojo, viéndose sin verse; y de todo eso va quedando como un afecto, una costumbre, el sentimiento de haber pasado los mejores años de la vida cruzándose por los pasillos, saludándose y sonriéndose, interesándose sin interesarse, viéndose envejecer. Algo parecido a lo que Pessoa, en el *Libro del desasosiego*, llamaba “una amabilidad de viaje”, esa de cuando los trayectos eran largos y la gente tenía que pasar un tiempo con otras personas que también estaban de paso. Decía Bernardo Soares: “vivimos todos, en este mundo, a bordo de un navío zarpado de un puerto que desconocemos hacia un puerto que ignoramos”. Decía también que hay que reconocer en los demás el mismo derecho que nos corresponde, es decir, “que no nos molesten”. Y que hay que aplicarse todos los días esa moral de “no hacer a nadie ni mal ni bien”; esa moral sencilla y civil que tiene que ver con la convivencia y la amabilidad, una especie de “cariño de la inteligencia”, una forma menor pero cada vez más escasa de eso que antes se llamaban buenos modales.

Algo semejante también a lo que se desprende de ese pecio de Ferlosio, de *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*: “babilonios somos; no nos vuelva la tentación de levantar ninguna torre juntos. Más bien ¡dejémonos ya de una vez en paz y por imposibles los unos a los otros, como

buenos hermanos!”. Como si hubiera una forma menor de fraternidad en ese simple y directo dejarse en paz, en esa moral babilonia del cada uno en lo suyo, distantes e imposibles los unos para los otros.

Así que, si tuviera que pronunciar, como era costumbre, unas palabras de despedida, daría las gracias a mis colegas por haberme dejado en paz, por haber tolerado mi talante solitario y no haber querido enrolarme en ningún proyecto colectivo, por haberme soportado amablemente durante casi cuarenta años, por no haberme afeado mi comportamiento poco participativo, escasamente comprometido con las tareas comunes.

Y repetiría para mis adentros el último de los tres poemas que componen mis obras completas, apenas dos endecasílabos: “*Con el agua y la cal de que estoy hecho / he podido hacer esto y aquello*”.

3.-

No entraré a desarrollar lo que Bárcena apunta certeramente: el motivo del alma, de su cultivo, de su pérdida y recuperación. Pero dado que uno de los asuntos que más me preocupaban cuando aún escribía sobre educación era la degradación y el empobrecimiento de lengua con la que la nombramos, y ya que el libro es un recosido de citas y de voces, añadiré para terminar la de Christian Bobin que, en un libro titulado *Resucitar*, escribe lo siguiente:

La tierra se llena de una nueva raza de hombres a la vez instruidos y analfabetos, hombres que controlan los ordenadores y ya no comprenden para nada a las almas, que llegan incluso a olvidar lo que una palabra como esa pudo designar

en otro tiempo. Cuando, pese a todo, alguna cosa de la vida les afecta -un duelo o una ruptura-, esas personas se encuentran más desprovistas que los recién nacidos. En esos momentos, les haría falta hablar una lengua que ya no

está en vigor, mucho más sutil que el dialecto informático.

Jorge Larrosa Bondía  
*Universidad de Barcelona*

**Luri, G. (2024). *Prohibido repetir: una propuesta apasionada para salvar la escuela*. Rosamerón, 332 pp.**

Una vez más, el filósofo y pedagogo Gregorio Luri, nos vuelve a regalar uno de sus ensayos provocadores. Luri, conocido por su crítica al sistema educativo actual y su ironía sutil, plantea una reflexión profunda sobre los principales temas de mayor influencia en el aspecto educativo. Desde esta perspectiva, nace este manuscrito con un título que anticipa las amenazas a las que la educación moderna se enfrenta y que el ensayista intentará desmontar en cada página.

En esta ocasión, el autor ha dividido en cuatro grandes bloques las ideas que, a su parecer, pueden explicar el momento en el que nos encontramos educativamente. Por ir desde una visión más general, Luri nos hace una radiografía de lo que él llama las *sociedades abiertas*. Estas se definen como aquellas que “priorizan el tiempo sobre el espacio, lo indefinido sobre lo definido, la crítica sobre la convicción, el proceso sobre el producto” (p. 25). En cambio, las cerradas son aquellas que ponen el foco en lo definido, en lo estable, en el producto por encima del consumo; el foco en lo realmente importante.

Este tipo de sociedades abiertas influyen directamente en la educación, ya que el maestro pierde autoridad porque el padre del alumno sabe más, el método que se usa para enseñar prevalece por encima del conocimiento que se aprende o lo nuevo siempre es mejor que lo antiguo por la simple estimulación de la novedad. En definitiva, según el autor, la educación ha perdido sus fines

esenciales, el *telos* griego. Esto plantea la pregunta: ¿qué entendemos hoy por una persona educada?

Para poder evidenciar esto y hacer una crítica seria a la educación actual desde las evidencias, Luri acude al famoso informe PISA en el segundo de sus capítulos. No es la primera vez que el escritor navarro utiliza estos informes para demostrarnos la deriva pedagógica en la que nos encontramos, ya lo vimos en su libro *La Escuela no es un parque de atracciones* (Ariel, 2020). Con motivo del último informe del año 2022, el autor nos pone frente a varios ejemplos de fracasos y éxitos educativos: Suecia y su escuela polarizada, Finlandia y su declive en apenas 20 años, Países Bajos y su complejo de desigualdad, Escocia, Francia y, como no, España con su decadencia ya tan evidente. Luri desvela una vez más lo que lleva años advirtiendo: las mal llamadas *nuevas pedagogías*, no funcionan. Desviar el objeto de la educación del conocimiento a las metodologías es un error. Pensar que por la digitalización la escuela será más equitativa es solo una quimera. Etiquetar la clase magistral como instrumento opresor, convierte al maestro en figura arcaica y despótica.

Cierto es que el autor centra muchos esfuerzos en analizar los informes de PISA y ponerlos como evidencia ante la realidad educativa. El escritor señala que las evidencias educativas disponibles, permiten realizar un análisis crítico objetivo de las deficiencias del sistema en comparación con otros. Aunque no es muy ortodoxo comparar realidades de tan distinta naturaleza como Soria o Finlandia, tal y como hace el autor, sí que

PISA puede ser un punto de partida interesante, pues los propios organismos que favorecen una educación propia de las sociedades abiertas son los mismos que al realizar estos informes y evidencian que aquello que profetizan, no funciona.

En una tercera parte, realiza una fuerte crítica mucho más profunda a dinámicas, pensamientos, ideologías y corrientes educativas. Una por una va desgranando desde su génesis hasta cómo han acabado con la buena educación, o al menos, la educación que no se pretendía tener. Luri comienza criticando fuertemente la trampa del desprestigio a la meritocracia, arguyendo la contradicción que es querer una sociedad abierta y que progrese sin alentar a la superación personal del individuo recibiendo una recompensa por su esfuerzo; “si necesitamos un profesional, no nos contentaremos con chapuceros” (p. 157), sostiene el autor. No es compatible desear una sociedad abierta sin meritocracia, porque la combinación de ambas es la que permite la innovación, el bienestar social y el crecimiento económico.

De la misma manera, Luri prosigue su crítica centrándose ahora en la omnipresente educación emocional, a la que se le ha elevado a categoría salvífica para con la escuela. Los maestros se han convertido en terapeutas, las emociones requieren ahora una atención constante, los sentimientos ganan importancia por encima de los conocimientos o experiencias vividas. Con esto, engañamos a los niños. Les convertimos en sacos de emociones haciéndoles creer que todo lo que sienten es legítimo y que tendrán siempre a alguien enfrente para comprenderles. Hacemos creer con este

tipo de educación que “en el mundo real también habrá alguien que preserve su amor propio de frustraciones y que sus jefes comprenderán que si no están motivados no les pueden exigir que hagan un buen trabajo” (p. 174). Nadie les explica, prosigue el autor con gran acierto, que (por desgracia o porque la naturaleza humana es así) muchas de las personas con las que se tendrán que enfrentar en su futuro no estarán pendientes ni interesadas por sus malestares, simplemente les juzgarán por aquello que hacen. Por ello, es fundamental dotar a los alumnos de herramientas que les hagan creer en ellos mismos, de conocimientos que les permitan enfrentarse al mundo y de aventuras que les eduquen emocionalmente en frustraciones, agobios, impotencias y alegrías. Hay que evitar sobreprotecciones por parte de los padres, fomentar la autonomía del pequeño gradualmente, el juego libre y analógico, etc. En definitiva, “menos introspección y más acción” (p.185).

Prosiguiendo, y antes de llegar a la última de las partes del manuscrito, el autor dedica unas páginas a su ya habitual defensa a la inteligencia, y con ella, a cuestiones como la atención, la lecto-escritura, la transmisión de conocimiento por la palabra oral y la instrucción explícita. Estos conceptos, altamente desatendidos en los últimos tiempos, engendran la base de un sistema educativo sano y fructífero para el autor. Sería necesario que se volviera a retomar y a trabajar en torno a dichas cuestiones, pues son múltiples las evidencias de sus beneficios.

De este modo, llegamos a la parte final del libro. El ensayista ha decidido

dejar para esta última parte los temas más controvertidos. Quizá, todo lo anterior solo ha sido una preparación para poner el broche con las cuestiones más criticadas por la pedagogía actual y a las que Luri se atreve a erigir como elementos reticentes pero necesarios para los tiempos que corren. Aunque suene primitivo, recuperar los exámenes resulta primordial para la pedagogía que el autor navarro nos propone. Los buenos exámenes son capaces de medir, por ejemplo, “el desgaste de la capacidad de atención de un alumno, su metacognición y su resiliencia, además de ayudarnos a entender las lógicas subyacentes a sus errores” (p. 255). Siguiendo estos argumentos, recuperar los deberes también es una tarea ineludible. Lejos de quitar la libertad y arruinar la infancia a un niño, las tareas escolares en casa proporcionan, tal y como demuestra PISA 2023, un aumento significativo en el rendimiento escolar de los alumnos; sobre todo de aquellos más pobres.

La disciplina, la memoria, la autoestima sensata o el pensamiento crítico son cuestiones que el autor nos introduce como necesarias para una escuela sana. De este modo, Gregorio Luri termina con su alegato que da nombre al libro: prohibido repetir. La introducción de políticas de no repetición de curso en aras del bienestar emocional del niño tiene consecuencias, provocando “daños a los que se condena de por vida a los que finalizan su enseñanza obligatoria con dificultades severas para comprender un texto mínimamente complejo”

(p. 288). Por eso, una política seria de repetición debería tener en cuenta no solo las consecuencias emocionales, sino también las consecuencias de aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión lectora, vocabulario y cultura.

Así concluye este manuscrito del ya muy conocido pedagogo y filósofo navarro. Cierto es que podríamos afirmar que es una continuación y actualización de su libro publicado en 2020. Muchos de los argumentos que ha sostenido en otros títulos se han vuelto a evidenciar en este, quedando, en ocasiones, un manuscrito algo reiterativo en ideas. Pese a ello, después de leer a Luri, siempre le queda a uno la duda de saber si hay esperanza para el futuro, si hay alguna forma de revertir esta situación. No sé si volver a recuperar elementos que antes eran omnipresentes como los exámenes, los deberes o las clases magistrales solucionarían los problemas de la educación, porque si en su momento se desecharon, sería porque tampoco funcionaban bien del todo.

Hay muchas cuestiones del sistema educativo actual que hay que replantearse, no cabe duda, pero saber la dirección a la que dirigirse, quizá es más complicado. Volver a lo anterior no siempre es buena opción, pero ejercer una cierta sospecha sobre lo nuevo que llega, o al menos una sofisticada prudencia, sería más conveniente para afrontar los retos educativos venideros.

Enrique Alonso-Sainz  
*Universidad Autónoma de Madrid*

**Gomá, J. (2023). *Universal concreto. Método, ontología, pragmática y poética de la ejemplaridad*. Taurus, 272 pp.**

El libro que pasamos a comentar fue publicado en el año 2023 por Javier Gomá Lanzón, filósofo, escritor y ensayista; autor de la *Tetralogía de la ejemplaridad* y de una trilogía teatral. Su obra, "*Universal concreto*", se divide en cuatro partes: Método, Ontología, Pragmática y Poética.

En la primera parte del libro, sobre *el método*, el autor nos da una base previa antes de comenzar a hablar sobre la *filosofía de la ejemplaridad*, tema central en su obra. Comienza dando una visión global sobre el *método* que ha utilizado dicha filosofía para ser expresada a lo largo de la historia.

La filosofía de la ejemplaridad es literaria, mundana y sistemática, y elige la ingenuidad como método. El autor presenta una visión interesante sobre la filosofía, rompe con ciertas concepciones convencionales, por ejemplo:

En primer lugar, una frase muy común es "*la filosofía ayuda a hacer ciudadanos críticos*". A lo que Gomá responde, la gente no es crítica, sino crítica. La filosofía nos debe dar herramientas de pensamiento crítico sí, pero como un medio, no como un fin; el verdadero fin de la filosofía debe ser hacer ciudadanos gozosos. Es decir, ciudadanos que sepan llevar una vida plena y con dignidad.

En segundo lugar, otra frase muy convencional es "*la filosofía no son las respuestas son las preguntas*". A lo que

Gomá responde que *las preguntas son las mismas* y que lo que diferencia a unos filósofos de otros es *la manera de responder a las preguntas fundamentales*. ¿Y cuáles son esas preguntas?

La primera pregunta fundamental de la filosofía es: ¿Qué hay en el mundo? A la cual intenta dar respuesta la Ontología, segunda parte del libro. La segunda pregunta fundamental es, una vez que hemos dicho lo que hay: ¿Qué hay que hacer con lo que hay? A la cual intenta dar respuesta la Pragmática, tercera parte del libro. Y dentro de un hacer estaría la Poética, que es la última parte del libro.

Comenzamos con la primera pregunta fundamental: ¿Qué hay en el mundo?

Lo que hay en el mundo son *entes* los cuales se hacen inteligibles y comprensibles a la mente humana través del "ser". ¿Qué son los *entes*? Los entes son las cosas concretas. Existen entes impersonales (como una mesa, una silla, un lápiz, etc.) o entes personales (las personas). Y esas cosas concretas solo llegan a ser comprendidas por la mente humana como "una mesa", "una silla" o "una persona" cuando las definimos a través del verbo "ser".

El "ser" es lo que hace *universal* al ente, le dota de trascendencia ¿Qué quiere decir con hacerle *universal*? Se refiere a que cuando definimos qué "es" una mesa, básicamente estamos dotando de trascendencia a un objeto, refiriéndonos a "todas las mesas" de manera universal, diciendo que "una mesa" es mesa y no es una silla, por ejemplo. O que cuando definimos quién "es" una persona, estamos diciendo que "esa

persona” es ella misma. Yo soy yo, y no soy nadie más.

Digamos que cuando definimos un objeto, nos abstraemos de la realidad concreta. Esa definición que formulamos tiene carácter universalizante, lo cual quiere decir que podemos aplicarla para más casos.

A lo largo de la historia, ha ido variando la manera de comprender el “ser” y, a su vez, la manera de responder a las “dos preguntas fundamentales”. A continuación, vamos a ver la visión de la filosofía tradicional y la visión que nos propone Gomá en la actualidad. A su vez, *veremos el impacto de cada visión en el aula, dentro del ámbito escolar.*

La tradición filosófica desde sus orígenes ha dicho que lo que hay en el mundo es el lenguaje o el “concepto” expresado a través del lenguaje. Es decir, hablaba de la existencia del *concepto abstracto*.

¿Y qué hay que hacer con lo que hay? Según la tradición filosófica lo que hay que hacer con el concepto es darle una definición teórica para así hacerlo comprensible a la mente humana.

En el caso de los *entes impersonales*, según esta visión, lo que hace a una mesa “ser” (lo que le hace universal) es el concepto que nace de una definición teórica. Por ejemplo, la definición que se da al término “mesa” según la Real Academia de la Lengua (RAE): “Mueble compuesto de un tablero horizontal liso y sostenido generalmente por una o varias patas, para diferentes usos”.

¿Y en el caso de los *entes personales*? Como hemos visto, la tradición filosófica nos dice que lo que hay que hacer es definir el *concepto abstracto*

para así poder comprenderlo. Con lo cual, siguiendo esta visión, qué es más susceptible de ser definido ¿una mesa o una persona? ¿el ente impersonal o el personal?

Aquí tambalea la noción ontológica de la tradición filosófica, ya que tratar de definir a una persona como un *concepto abstracto* es más complejo. Además, *podemos intentar definir a una persona, pero no por ello la comprendemos.*

Por ejemplo, siguiendo esta visión, podemos definir el término de Internet como: “Red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras” (según la RAE). Esta definición es abstracta, dota de trascendencia al objeto y, además, es una definición *neutral* ¿Qué quiere decir *neutral*? Que no incluye ningún tipo de valoración subjetiva.

Otra cosa es el valor instrumental que le da una persona al objeto, por ejemplo, en el aula un alumno puede utilizar Internet para obtener información interesante para su aprendizaje o puede utilizarlo para ver contenido basura. El objeto en sí es neutro, lo que no es neutro es el ser humano.

La escuela tradicionalmente ha tratado de formar una definición del “alumno educado”. Y parte de la tarea de los docentes es evaluar al alumno, siguiendo unos criterios que pone el Estado (el currículum), para determinar si un alumno entra dentro de esa definición de “buen alumno” o no, ¿Y qué pasa con aquellos alumnos que no entran dentro de esta definición? ¿Los exámenes evalúan lo que tienen que evaluar? ¿Qué nos indica la nota de un examen? ¿El alumno que no entra dentro

de esta definición está condenado al fracaso escolar?

Como podemos ver, definir a una persona no es tan fácil como definir a una mesa. Otra cuestión compleja es: ¿Qué criterios hemos de seguir para evaluar si un alumno está bien “educado”? Actualmente, se evalúa a un alumno en función de sus saberes, competencias y actitudes, aun así, esta es una pregunta muy debatible y no tiene respuesta definitiva.

En consecuencia, ¿dónde sitúa la tradición filosófica a “las personas”? ¿dónde están “las personas” en la Ontología? Desde los orígenes de la filosofía “las personas” han sido situadas en la ética, la cual se basa en formular unas reglas para guiar el comportamiento humano. El problema de la ética es que es tan *abstracta* que nos cuesta mucho aplicarla en nuestro día a día, no es fácil llevarla a la práctica en todos los casos.

Un ejemplo, dentro del aula, es la norma: “No hablar en clase”. Digamos que imponemos normas a veces tan abstractas de la realidad que no se ponen en práctica para todos los casos. De ahí que los alumnos, si no están convencidos de esta norma, pueden llegar a cuestionarla: ¿En ningún contexto dentro de clase se puede hablar? ¿Hay excepciones? ¿En qué casos existen esas excepciones?

¿Qué tenemos como resultado? Tenemos una ontología sin personas y unas personas sin ontología. Los alumnos en el aula no sienten una curiosidad espontánea hacia ámbitos del saber filosófico, como puede ser la ontología. La controversia que existe en muchas disciplinas del conocimiento que practican un alto nivel de abstracción, como matemáticas o filosofía, es que a veces están

tan alejadas de la realidad que pierden sentido *instrumental* para un alumno.

¿Cómo podemos convencer a nuestros alumnos de que el *conocimiento teórico puro* también tiene valor? Esta es la pregunta fundamental que se presenta en la Pedagogía.

¿Qué propuesta nos hace Gomá ante esto? Una persona no se debería definir como un *concepto abstracto* sino como un *ejemplo concreto*. Es más complicado definir el “ser” de una persona como un *concepto abstracto* que como un *ejemplo concreto*.

Lo que el autor quiere presentar con este libro es una visión distinta a la que nos ha presentado tradicionalmente la filosofía. Según Goma, lo que en verdad hay en el mundo no son *conceptos abstractos*, sino *ejemplos concretos*. Hace un salto cualitativo.

¿Y qué hay que hacer con lo que hay? En vez de tratar de dar a los objetos una definición teórica (como decía la tradición filosófica), lo que hay que hacer es la *imitación* del propio objeto, ya sea a través de la reproducción mecánica o de la praxis. Para profundizar un poco más en esta propuesta: ¿Qué quiere decir “universal concreto”?

En la tradición filosófica siempre se ha asociado lo *universal* a lo *abstracto*; y todo lo que no es abstracto, en consecuencia, es *concreto*. Si decimos “el plato” en filosofía nos estamos refiriendo a “*todos los platos*”. Para referirnos a “*un plato concreto*” tenemos que añadir un deíctico: “este plato”.

En el pensamiento filosófico tradicional “el plato concreto” no tiene ninguna universalidad; y esto diferencia la visión tradicional del actual planteamiento del

autor, porque ¿qué es un *ejemplo*? Un *ejemplo* es algo que siendo concreto está llamado a la repetición, por lo tanto es un *universal concreto*. El título del libro, “Universal concreto”, hace referencia a esta idea.

Un ejemplo es siempre ejemplo para alguien, un caso concreto que enuncia una regla universal válida para más casos. Por supuesto, un ejemplo no son todos los casos. Solo son ejemplos aquellos casos que *por su naturaleza* están llamados a ser repetidos (están llamados a ser universales).

Siguiendo con el ejemplo de la mesa, Gomá dice que lo que hace a la mesa “ser” es si es susceptible de repetición, y si cuando venga otro carpintero puede utilizarla como modelo para apoyarse.

¿Y en el caso de “las personas”? Cuando se hace referencia a “las personas” en Pragmática, se afirma que para bien o para mal todos somos ejemplo para todos. Lo que le hace a una persona “ser” es que es un ejemplo para todos los que la rodean.

Dentro del aula, el profesor es un ejemplo para todos sus alumnos y para el resto de las personas que conforman la comunidad educativa. A su vez, el alumno es un ejemplo para el profesor y para el resto de sus compañeros de clase. Yo voy a ser un ejemplo para ti siempre, y tú vas a ser un ejemplo para mí siempre.

¿Dónde reside el verdadero “poder” del ejemplo personal? El “poder” del ejemplo personal reside en que: primero, es un ejemplo que confirma la verdad de un hecho y, segundo, encierra una llamada a ser imitado.

En primer lugar, un ejemplo hace que lo imposible parezca posible, confirma que un hecho puede llegar a hacerse realidad (de ahí que confirma su *verdad*). En el ámbito escolar, es esencial para nuestros alumnos que tengan la figura de uno o varios “héroes” en su vida porque “los héroes hacen parecer lo imposible, posible; y lo difícil, fácil”.

En segundo lugar, además de que confirma la verdad de un hecho, los ejemplos tienen un efecto atractivo, como un imán, que hace a otras personas susceptibles de repetirlos (de hacerlos universales). Siguiendo con la anécdota anterior, el hecho de que un “héroe” sea una persona concreta, tiene un impacto positivo en la *motivación* de su imitador. Esto se debe a que nos sentimos más motivados a imitar un modelo cuando es una *persona real*, que cuando es un *personaje ficticio*, porque no lo vemos tan por encima de nuestras posibilidades.

De ahí que la relación entre un modelo y su imitador se define como una *analogía dialéctica*, lo cual quiere decir, que el modelo es simultáneamente igual y superior a su imitador.

¿Merecen todos los ejemplos ser imitados (ser universales)? Por supuesto, no todos los ejemplos deberían imitarse o no todos los ejemplos merecen ser universales. Existen buenos y malos ejemplos. Ejemplos que invitan a la civilización y ejemplos que invitan a la barbarie.

¿Qué es la *ejemplaridad*? La *ejemplaridad* es un prototipo que señala “lo normal” a nivel moral y es siempre personal. No todo ejemplo es ejemplar, solo el buen ejemplo es aquel que es ejemplar. La ejemplaridad siempre es

positiva; mientras que ejemplos hay positivos y negativos.

Por lo que, el ejemplo es la posibilidad de un *ideal* ¿Qué es un *ideal*? Es una propuesta de perfección, que prescribe un comportamiento a la acción, ilumina la experiencia individual y moviliza el entusiasmo latente. Puede ser personal (una persona ideal) o impersonal (una mesa ideal).

Gomá plantea en su libro una invitación a la *filosofía de la ejemplaridad*. Es decir, una filosofía que nos lleve a imitar a los buenos ejemplos (aquellos que son ejemplares) y, a su vez, ser nosotros un buen ejemplo para el resto.

¿Cuáles son los ejemplos que son “dignos” de imitación? Hemos llegado a un punto en la historia de la humanidad en el que la *dignidad* se ha expandido a todas las personas. ¿Qué quiere decir que un ejemplo sea “digno”? La dignidad es una propiedad intrínseca de los entes personales, por la cual, a estos se les debe *un respeto* por el simple hecho de “ser” (de existir).

Si hacemos un breve resumen de la historia: en la premodernidad (Antigüedad y Edad Media) la dignidad pertenecía solo a los entes abstractos (como los dioses); en la primera modernidad (a partir del siglo XVII, principios de la Edad Moderna) la dignidad pertenecía una minoría de personas que se consideraba a sí mismas ejemplares; por último, en la segunda modernidad (desde el siglo XX hasta la actualidad) la dignidad se ha expandido a todas las personas; todo ser humano sea ejemplar o no, es una persona digna.

Hemos llegado a un punto en la historia en el que priman los valores de la

*democracia* y la *igualdad* entre personas. Por ende, si todo ser humano es digno entonces todo ejemplo es digno. Pero eso no quiere decir que todo ejemplo sea ejemplar.

Fruto de estos dos principios, los cuales han traído muchas cosas buenas, también han traído algunas cosas no tan buenas, como el nacimiento de la *vulgaridad*. ¿Qué es la *vulgaridad*? Es la excentricidad de masas, todos idénticos en nuestra común pretensión de ser únicos. Actualmente, la vulgaridad se ha vuelto un estado general de la cultura. Somos como gotas individuales en un mar de ejemplos, cada uno con el deseo de ser un ejemplar único para sí mismo.

En el ámbito escolar, llega hasta el absurdo de que *nadie puede enseñar nada a nadie*, porque todos somos iguales. Y en este percal está en medio la figura del profesor, una persona (igual que las demás) que tiene la tarea de enseñar a una clase de jóvenes una serie de conocimientos, competencias y actitudes que un currículum ha marcado como convenientes. ¿Cómo debemos los docentes afrontar esta tarea?

Parte de la respuesta está en este libro. El profesor debe enseñar dando el *ejemplo*, y a ser posible dando un “buen ejemplo”. Cómo enseña un docente y el ejemplo que da ante los demás debe tener un vínculo. *Que la manera en que enseñas se expanda a tu vida, y que la manera en que vives se expanda a tu aula*. En definitiva, vivir como se predica, y predicar como se vive.

¿Cómo sabemos cuál es el “buen” ejemplo (aquel que es ejemplar)?

Según el autor, el buen ejemplo actúa en dos niveles: a nivel universal

interpela a la conciencia racional y a nivel concreto-personal dispara el enamoramiento del corazón.

El *juicio* es el pensar practicado por el individuo acerca de un ejemplo concreto y se divide en dos fases de reconocimiento: primero, es la identificación del ejemplo a través de un criterio subjetivo; segundo, es el reconocimiento objetivo a través del criterio de la ratio social y compartida, por la cual se califica a un ejemplo concreto como “buen ejemplo” si es universalmente imitado.

Ambas fases se complementan. Para hacer inferencias sobre el mundo que nos rodea y sobre nosotros mismos, tomamos como referencia nuestra propia opinión (criterio personal) y la opinión de los demás (criterio interpersonal). Si nuestro juicio solo se basa en uno de los dos criterios, puede estar sesgado.

Siguiendo la explicación de las dos fases de reconocimiento, en el docente pueden surgir las siguientes cuestiones: ¿y si nosotros como individuos basamos nuestro criterio personal en lo que hace la mayoría? ¿porque todos hagan algo significa que es lo bueno? ¿qué pasa cuando es un grupo minoritario el que sigue el *buen ejemplo*?

En definitiva ¿cuál es el *buen juicio*? ¿cómo enseñar a los alumnos a tener *buen juicio*? En el libro no se acaba de definir cómo podemos llegar a adquirir el *buen juicio*, aquel que nos permita saber discernir entre los buenos ejemplos y los malos, en parte porque ni siquiera tenemos una definición clara de *qué es un buen ejemplo*.

Pero aunque no podamos definir con claridad qué es el *buen ejemplo*, sí

que podemos observar algunos de los *efectos* que tiene sobre las personas. La figura del profesor como ejemplo a seguir, en el aula, tiene una marcada influencia sobre sus alumnos ¿Cuáles son algunos de estos *efectos*?

En primer lugar, puede surgir el odio hacia el modelo ejemplar, lo que se llama ejemplaridad conflictiva. ¿Por qué existe el odio hacia la virtud? Porque el ideal, en la medida en que es una propuesta de perfección, genera por su propia naturaleza un conflicto, un conflicto en la propia persona y, entre el imitador y el modelo.

El buen ejemplo muchas veces es odiado porque produce en el alumno una sensación desagradable, nos hace conscientes que no somos perfectos, sino que somos un proyecto imperfecto en continuo proceso de mejora. Aquellos que odian el buen ejemplo caen en la trampa del resentimiento y las excusas para autojustificarse.

Educar, en parte, también produce un conflicto, un conflicto entre una persona que sabe (docente) y una persona que no sabe (discente). En el paso del discente de un nivel de conocimientos a otro nivel superior es donde se encuentra la educación.

En segundo lugar, alumnos que a partir de su *juicio* determinan que es correcto imitar a un modelo ejemplar y lo ponen en práctica. Aquella persona que se vuelve consciente de que “allá por donde vas eres ejemplo para todo el que le rodea”, en su conciencia puede surgir el efecto del imperativo de ejemplaridad. El imperativo de que tu ejemplo produzca un efecto civilizador en tu

círculo de influencia. “Obra de tal manera que tu comportamiento sea generalizable en tu círculo de influencia y desencadene en su interior un impacto civilizatorio”.

¿Cómo podemos nosotros ser un buen ejemplo para el resto? Es esencial la adquisición de buenas costumbres (buenos hábitos) en la escuela. Podemos volvernos personas ejemplares a través de un corazón educado y una visión culta.

¿Cómo debería pensar el alumno ejemplar?

La escuela tiene la tarea de educar al alumno en una visión culta. En este mundo democrático donde no hay maneras de pensar absolutas, el ciudadano culto aspira a defender sus ideas de manera crítica, sin nunca dejar de aprender. Para ello, los docentes hemos de darles herramientas de pensamiento crítico y enseñarles a cómo aprender. No es culto aquel que sabe mucha historia sino aquel que tiene conciencia histórica.

¿Cómo debería sentir el alumno ejemplar?

La escuela también tiene la tarea de educar al alumno en un corazón educado<sup>1</sup>. Dentro de los procesos psicológicos básicos está el de la emoción;

sentimos un flujo constante de emociones cambiantes. Para ello, es esencial educar la razón y las emociones para la percepción sentimental de los valores. Es decir, debemos tomar conciencia de que somos “seres de emociones” y eso es perfectamente natural, pero hemos de aprender a encauzar esas emociones en dirección a conductas que sigan unos valores cívicos. Que tu corazón se alegre cuando a otros le ocurren cosas buenas, y que se entristezca ante los actos inmorales.

Cuando surge en nosotros ese imperativo de la ejemplaridad, nos preguntamos ¿Qué queda pendiente? Las personas debemos contribuir a la reforma de la vulgaridad en dirección de una *mayoría selecta*, que sustituya la minoría selecta de la antigüedad.

Gomá dice firmemente que la finalidad de la filosofía debe ser hacer ciudadanos gozosos y a vivir una vida plena y digna. El alumno ejemplar debe aprender a mirar la perfección reconciliándose con la imperfección, aprender a ser un buen idealista con ideal.

Gabriela Sánchez-Herrera Arias  
*Universidad Complutense de Madrid*

<sup>1</sup> Para más detalles: Gomá Lanzón, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 1-14. <https://doi.org/10.14201/teri.32141>

**Von Hildebrand, D. (2024). *Escritos breves sobre la educación*. Eunsa, 123 pp. Traducción: J. M<sup>a</sup>. Barrio Maestre. Edición y prólogo: Sergio Sánchez-Migallón**

¿Qué es el respeto? ¿Qué es la autoridad? ¿Qué legítima la autoridad? ¿Es compatible la libertad moral con la obediencia? ¿Tiene la pedagogía entidad propia respecto a otras disciplinas como la psicología o la ética? Estas son algunas de las preguntas que aborda Dietrich Von Hildebrand en este compendio de ensayos sobre educación. Hildebrand filósofo, teólogo y católico de origen alemán fue una figura conocida en su época por oponerse frontalmente al tercer Reich en el plano moral e intelectual. El libro está compuesto por cuatro ensayos dedicando un capítulo del libro a cada uno de ellos. En el primer capítulo trata Hildebrand sobre el respeto. En el segundo capítulo indaga acerca de lo que es la autoridad. En el tercer ensayo, basándose en los presupuestos metafísicos de la autoridad auténtica, diferencia las formas de dependencia legítimas e ilegítimas. El último de los ensayos está dedicado a la legalidad propia de la pedagogía.

En el primer ensayo, la importancia del respeto en educación se toma la palabra respeto como madre de todas las virtudes y actitud propia del ser humano.

Es como si sólo en el respeto el hombre se concienciara de su carácter esencialmente receptor como persona creada. Esto constituye la suprema grandeza del hombre: ser capaz de Dios (*capax Dei*). Podemos entender este hecho en un sentido más amplio y decir: el hombre

tiene la capacidad de concebir algo que es más grande que él, de ser atraído y fecundado por ello, y de entregarse a ese bien por sí mismo mediante una pura respuesta al valor. Esa esencial trascendencia del hombre lo distingue de una planta o un animal, ambos tienden exclusivamente a desplegar su propia esencia (p. 15).

La raíz del pensamiento de Hildebrand presupone la existencia de un mundo exterior a nosotros, con valor independiente incluso en el plano moral. Este mundo más allá del yo, en sentido amplio, tiene valor propio que jerárquicamente organizado culmina en Dios: antítesis de la contraposición sujeto-objeto. La actitud respetuosa es la vía para acceder a lo propiamente valioso, de conseguir que se muestre. La existencia y valor propio de lo que está más allá de nosotros nos supera y nos subordina pues la verdad, especialmente la verdad moral, por principio nos hace dependientes. Ser subordinado es la esencia metafísica del ser humano. De la suma importancia del respeto en el pensamiento de Hildebrand se puede deducir su teoría educativa: la educación consiste en inculcar la actitud respetuosa, es decir, una apertura al valor. Esta tarea no está exenta de dificultades atribuibles a la arrogancia de la independencia presente en los jóvenes ansiosos por parecer mayores e independientes y central en el mundo moderno que es esencialmente irrespetuoso. Hildebrand, que entiende la libertad de manera positiva, dotada de contenido concreto, considera las formas de falsa independencia como dependencias ilegítimas. Por esta vía articula una curiosa crítica a la masculinidad contra los que adolecen en su sociedad la falta de ideales como

la disciplina. Ese ideal masculino es en realidad “la actitud irrespetuosa y soberbia que teme cualquier fatiga, y especialmente cualquier esfuerzo espiritual que no haya sido libre y voluntariamente elegido por uno mismo” (pp. 20 – 21).

La esencia de la autoridad auténtica, segundo ensayo, comienza refiriéndose a las formas que vinculan a la persona con los objetos, partiendo desde ella misma. La finalidad es mostrarnos vínculos, hipotéticos y autoproducidos, que al ser autoimpuestos no tienen entidad absoluta. Los compromisos hipotéticos son aquellos que provienen consecuentemente de un objetivo autoimpuesto. Son el obrar determinado que requiere la consecución de dicho objetivo del que en cualquier momento es posible desistir. Los compromisos autoproducidos se ejemplifican perfectamente en el acto de prometer algo a alguien. En este caso, el compromiso sigue saliendo de uno mismo, pero ya no es hipotético al recaer sobre otra persona. Continúa el razonamiento dando cuenta del concepto de autoridad cuyo presupuesto, contrario a los compromisos autoimpuestos, es su pretensión absoluta. Aquí introduce otras dos categorías, la autoridad práctica y la autoridad teórica, centrándose en la primera que facilita demostrar esta radical diferencia con lo autoimpuesto. Tal es la pretensión absoluta presupuesto de la autoridad, explícita en la autoridad paterna y notable en el obrar del estado que nos obliga sin necesitar nuestra participación ni una delimitación del consentimiento. La obediencia ante la autoridad no es libre ni voluntaria en el sentido moderno previamente aludido. Hago un inciso, para indicar que me costó

entender la postura del autor en este punto, contraintuitiva a nuestra forma presente de pensar, y que me sonaba a defensa de la autoridad absoluta sancionada por Dios ¿Requiere la autoridad, en tanto no libre y no voluntaria, una subordinación absoluta? Contesta Hildebrand “tal subordinación sólo es adecuada y exigida respecto al Ser absoluto, a la Persona absoluta, Dios” (p. 35) y añade “las autoridades humanas son autoridades parciales en contraste con la autoridad absoluta, es decir, con la autoridad por y desde sí misma” (p. 38). Por tanto, el razonamiento es exactamente al revés, la autoridad en lo humano que a pesar de la finitud pretende lo absoluto solo puede delimitarse por contraste con lo verdaderamente absoluto. La autoridad humana nos obliga cuando no entra en conflicto con la esfera objetiva de los valores cuya autoridad es categórica.

Continúa el tercer ensayo Formas legítimas e ilegítimas de influencia destacando la centralidad que tiene el problema de la autoridad en educación advirtiéndonos de evitar una justificación meramente práctica de la autoridad. En este punto me gustaría hacer notar al lector como esta preocupación de Hildebrand por la autoridad parece cohesionar los tres ensayos vistos hasta el momento. Podemos tomar claramente este segundo y tercer ensayo como una misma pieza en torno a la que gira el resto del compendio. Esta relación, es menos explícita en el último de los ensayos, aunque bajo mi punto de vista sigue presente. Este tercer ensayo es una continuación del anterior, ahonda en sus críticas a la modernidad, resalta los presupuestos metafísicos de la autoridad

presentados previamente y clasifica, a modo de ejemplo, las diferentes formas de dependencia ilegítima. Aquí introduce Hildebrand una cuestión interesante ¿Es compatible la obediencia a la autoridad con la libertad moral? Hildebrand considera al ser humano como ser intencional en el sentido fenomenológico, es decir que su conciencia es conciencia referida a un objeto. A este respecto es importante la noción de respuesta adecuada, que tiene gran importancia en su pensamiento, “adecuada es únicamente la toma de postura emocional que es conforme a la exigencia que emana del valor del objeto, que se rige enteramente por el aspecto valioso objetivo” (p. 55). Así, esta respuesta adecuada, como obediencia o disposición ante lo valioso no es solo compatible con la libertad moral si no la única forma posible de ejercerla.

En el cuarto y último de los ensayos, debate Hildebrand sobre la legalidad propia de la pedagogía. Ofrece dos acepciones del término, una legalidad propia ontológica y una legalidad propia cómo significado o fin en sí mismo. En el primer sentido, expone Hildebrand una epistemología parcelada en áreas producto de las peculiaridades propias de los objetos que abordan. Así, trasladar leyes de un área a otra es un error y no es correcto, por ejemplo, deducir las leyes de la moral de las leyes propias de la economía. Aunque advierte, contra la especialización, que a pesar de dichas particularidades estos objetos pertenecen a un mismo ser y tienen aspectos comunes. La pedagogía tendría legalidad propia, limitada, en este primer sentido en cuanto trata sobre las transformaciones en la persona mediadas por la

influencia de otras personas. Al depender de la persona, como ser intencional, propia del área de la psicología se establece la primera limitación en sus fundamentos. Expone Hildebrand otro límite de la pedagogía en sus fines, relacionado con la segunda acepción que otorga al término. Cuando se refiere al sentido de las áreas de conocimiento, se refiere a tener sentido propio o tener sentido para otros fines. Es decir, aquellas áreas cómo el arte que son fines en sí mismas y otras como la economía que son fines para otros medios.

Vemos que para la educación no puede hablarse de una legalidad propia en el sentido amplio. Más bien es peculiar de esta esfera el estar tan anclada en la esencia de la persona como presupuesto, y en el valor de la persona como fin, que su aislamiento respecto de ambos no es posible en ningún sentido. (p. 116)

Las verdades propias de las disciplinas que no son fines en sí, son verdades coyunturales subordinadas a otros fines. En este sentido, la pedagogía para Hildebrand no tiene una legalidad propia, es decir, no es un fin en sí misma pues “justamente la peculiaridad de la acción o relación educativa es que presupone necesariamente tal fin; su legalidad propia consiste en ser dependiente, en ser absurda y vacía mientras no se indique tal fin objetivo” (p. 113). Siendo este el más alto y último de los fines en el que se valora a la persona no como un medio para un fin, si no un fin en sí misma al ser el área de los valores el destino propio de lo que la persona es.

David Ayose Cancela Val  
*Universidad Complutense de Madrid*

**Martín-Sánchez, M., y Cáceres-Muñoz, J. (2024). *Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores*. Aula Magna, 392 pp.**

*Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores* se presenta como una obra fundamental para quienes desean comprender los pilares teóricos y la evolución histórica de la educación, pues los autores nos ofrecen herramientas clave para acercarnos a la complejidad del fenómeno educativo, abordando tanto sus raíces filosóficas como los desafíos contemporáneos que enfrenta la educación.

La obra se estructura en dos grandes bloques: la primera parte aborda los fundamentos teóricos de la educación, mientras que la segunda parte ofrece un recorrido histórico por la evolución del pensamiento educativo en Occidente. Esta división facilita una comprensión progresiva de los contenidos, permitiendo conectar los principios teóricos con su aplicación práctica y evolución histórica. Cada capítulo incluye un cuadro de contenido esencial y una bibliografía ampliada, lo que facilita una comprensión más profunda de los temas tratados y ofrece la posibilidad de explorar distintas perspectivas y enfoques sobre cada cuestión tratada.

Desde el comienzo del libro, los autores plantean una cuestión fundamental: la particularidad de la naturaleza humana y su educabilidad. La pedagogía se plantea esencialmente como un proceso de formalización de la comunicación humana, orientada a mejorar la intervención educativa, y dirigida hacia el desarrollo de virtudes que cultiven

una mentalidad pedagógica profunda, consciente, dialógica, sensible, reflexiva y crítica. En este sentido, la educación se comprende como un proceso orientado a fomentar el crecimiento integral del ser humano, un camino de constante formación que busca la plena realización de la persona en su interacción con el mundo y con los demás.

La primera parte de la obra está dedicada a los fundamentos teóricos de la educación. El primer capítulo traza la génesis y evolución del conocimiento educativo, analizando conceptos clave como lo son *pedagogía, teoría educativa e identidad docente*. En este contexto, se propone una reflexión sobre las limitaciones del conocimiento teórico en educación, relacionadas con las intenciones, interpretaciones, tradiciones y prácticas situacionales que influyen en el proceso educativo, pues como señalan los autores, “los seres humanos se mueven por motivos, deseos e intenciones que dan sentido a sus acciones y comportamientos” (p. 46). Esta reflexión invita a considerar que el proceso educativo exige un enfoque integral que contemple tanto los contenidos teóricos como las motivaciones subyacentes a las prácticas pedagógicas.

El segundo capítulo aborda el conocimiento de la educación como el estudio de una manifestación intrínseca de la condición humana. Este análisis comienza con una revisión histórica y conceptual del fenómeno educativo, una preocupación que ha acompañado al ser humano desde tiempos inmemoriales. Se exploran los fines de la acción educativa y las dimensiones e interrelaciones entre los diversos ámbitos en

los que se desarrolla el proceso educativo. La educación se configura dentro de un sistema de creencias que busca despertar la conciencia de los educandos, promoviendo tanto su autonomía como su socialización.

El capítulo tercero se centra en el estudio de las personas que toman parte en el fenómeno educativo, enfatizando que la transcendencia del educador o educadora radica en su papel en el proceso de perfeccionamiento a todos los niveles del ser humano. A partir de esta premisa, el capítulo examina cuestiones como la evolución histórica del derecho a recibir educación, así como la cuestión de quién o qué puede considerarse educador o educativo; así como las fases del desarrollo de la profesión docente. En este capítulo los autores identifican rasgos esenciales que justifican la necesidad de la educación.

El cuarto capítulo ofrece un recorrido por las principales tendencias pedagógicas, desde el movimiento de la Escuela Nueva hasta el paradigma posmoderno, destacando su impacto en la realidad educativa actual. Los autores analizan cómo la escuela moderna, caracterizada por un enfoque universalista y racionalista, ha sido acusada de desatender la diversidad del alumnado y de reducir el papel de los docentes a simples transmisores de conocimientos, sin fomentar la reflexión crítica ni el pensamiento autónomo en los estudiantes. En este contexto, los autores critican la deriva instrumentalizadora que parece dominar el discurso educativo contemporáneo, donde la educación se percibe principalmente como un medio para alcanzar resultados prácticos y medibles.

Sin embargo, reconocen el valor de las propuestas pedagógicas que promueven una educación más flexible, multicultural y personalizada, capaz de adaptarse a las necesidades individuales de los educandos, sin por ello rechazar los aportes fundamentales de la modernidad, como la búsqueda del conocimiento universal y el desarrollo de la autonomía intelectual. Rechazan las visiones pesimistas que auguran el fin de la escuela en la posmodernidad y defienden que la escuela, aunque sometida a cambios vertiginosos, sigue siendo un espacio imprescindible para el desarrollo del ser humano integral. En este sentido, destacan la necesidad de reformar los estilos educativos y situar al alumno como auténtico protagonista del acto didáctico.

En la segunda parte de la obra, los autores trazan un recorrido histórico por la evolución del pensamiento y los sistemas educativos en Occidente, destacando los cambios sociales, filosóficos y políticos que han moldeado la educación a lo largo del tiempo, y mostrando cómo la educación ha sido un reflejo de los contextos históricos y culturales de cada época.

El capítulo quinto analiza la educación en la antigua Grecia y Roma, enfatizando su transición hacia el pensamiento cristiano y musulmán, y su influencia durante la Edad Media. Los autores explican que, con la llegada del pensamiento cristiano, la educación adquirió una dimensión espiritual, orientada a la salvación del alma, lo que sentó las bases del sistema educativo medieval, donde las instituciones religiosas jugaron un papel fundamental.

El capítulo sexto ofrece una revisión histórica sobre el origen y desarrollo del sistema educativo en España, desde la Edad Moderna hasta la Ley General de 1970. Los autores destacan cómo las políticas educativas españolas han estado condicionadas por los cambios ideológicos y los vaivenes políticos, lo que ha generado un sistema fragmentado y poco estable. Se recogen hitos importantes, como la Ley Moyano de 1857, la influencia de la Segunda República en la modernización de la educación, y las consecuencias de la dictadura franquista.

El último capítulo se ocupa del recorrido histórico de la formación de las diferentes tendencias, modelos y paradigmas en la formación del profesorado de educación Infantil y Primaria desde los tiempos en los que no existía un aparato institucional hasta nuestros días, con el Espacio Europeo de Educación Superior; así como el más reciente proceso de la profesionalización de la educación social. Se reflexiona sobre los retos que enfrenta la profesión docente en un contexto globalizado y digitalizado, como la incorporación de nuevas tecnologías, la gestión de la diversidad en las aulas y la adaptación a los cambios constantes en los modelos pedagógicos.

*Teoría e Historia de la Educación. Formación básica para educadores* pone de manifiesto que las prácticas educativas contemporáneas no son fruto de la improvisación, sino el resultado de una tradición pedagógica que debe ser reconocida y valorada por su relevancia histórica y cultural.

En mi opinión, uno de los aspectos más relevantes de la obra es su perspectiva sobre la naturaleza del ser humano

y su educabilidad. Los autores sostienen que el ser humano vive y se desarrolla a partir de su cuerpo, su existencia está marcada por el tiempo, posee una identidad única (*yo*) y se realiza plenamente a través de la interacción con otros. Además, está dotado de reflexión, voluntad y libertad, lo que le permite tomar decisiones, asumir responsabilidades y dar sentido a su vida.

Manteniendo esta perspectiva, en su reflexión sobre el futuro de la educación en el contexto de la posmodernidad, los autores defienden que, a pesar de los cambios vertiginosos que afectan al ámbito educativo, no debemos temer por la desaparición de la escuela, pues la educación sigue y seguirá siendo esencial, indispensable en la formación del ser humano:

A pesar de los designios más pesimistas que ven en la posmodernidad el fin de la escuela, creemos, sinceramente, que esto está lejos de ocurrir (...). Los organismos internacionales han acordado como principio fundamental de la educación el desarrollo y realización del ser humano integral (...). La intervención educativa debe estar orientada hacia el educando, auténtico protagonista del acto didáctico. La orientación hacia el alumno hace que el profesor se replantee sus estilos educativos, que innove (...). Los profesionales de la educación cambiarán. Pero cambiar, han cambiado siempre. La única diferencia es que, en la posmodernidad, la velocidad a la que se cambia es vertiginosa (pp. 218-219).

Valoro su visión esperanzada y comparto la idea de que el deseo de transmitir el mundo por parte de quienes se dedican a la enseñanza debe

sostenerse en una suerte de optimismo vital. Como defendió Hannah Arendt, solo desde el amor por el mundo puede surgir en la responsabilidad por su cuidado. Sin embargo, si aceptamos la premisa de que el cambio acelerado es una característica ineludible y definitiva de nuestro presente, y que la educación debe responder a un imperativo constante de adaptación e innovación, corremos el riesgo de olvidar una característica esencial de la escuela: su razón de ser el lugar donde transmitimos a las nuevas generaciones de aquello que la humanidad una vez supo y consideró valioso. Y aunque es indudable que el educando debe ocupar un lugar central en el proceso educativo, una interpretación reduccionista de este principio, que centre el conocimiento únicamente en la validación subjetiva del alumno, corre el riesgo de limitar el encuentro con aquellas personas y saberes que trascienden la experiencia individual, que nos exceden, nos desafían y, en última instancia, nos

impulsan a ampliar los horizontes de nuestra subjetividad para situarnos críticamente en el mundo. Aunque evitando el catastrofismo, conviene velar por la continuidad de la tradición cultural que da sentido y continuidad al acto de educar y de educarnos.

Para finalizar, me gustaría señalar que estas últimas las reflexiones surgieron durante la lectura del texto aquí reseñado, reiterando que *Teoría e Historia de la Educación* no pretende en ningún caso centrarse en la cuestión. La profundidad teórica y recorrido histórico de este manual de formación básica despierta una inquietud que trasciende sus contenidos explícitos. Tenemos entre manos una obra imprescindible para la formación del profesorado que nos proporcionan una base sólida y coherente para la reflexión sobre los desafíos que enfrenta la escuela en la actualidad.

María Casas Bañares  
*Universidad Complutense de Madrid*

**Mestre, J., y Fernández-Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal, 171 pp.**

Javier Mestre y Carlos Fernández Liria nos ofrecen una obra corta, pero con una profunda reflexión sobre la crisis actual de la escuela. Este ensayo no deja indiferente al lector suscitando una crítica hacia los discursos hegemónicos que han permeado en el sistema educativo español. Esta crítica no pierde en ningún punto su visión principal: la defensa y protección de la escuela pública como una de las más bellas conquistas.

La defensa de la escuela pública, característica de Fernández-Liria (Fernández-Liria *et al*, 2020; Fernández-Liria *al.*, 2023), se realiza desde un pensamiento pedagógico, pues los autores no dejan de plantearse cuestiones sobre los fines últimos de la educación, el papel de la escuela y de los docentes, lo que supone ser una persona educada, etc. En otras palabras, no solo es una reivindicación hacia un sistema estatal de financiación pública (que también aparece a lo largo de su obra) sino, lo que supone una escuela pública en sus fines, funcionalidades y lo que se vive en ella. La escuela como algo *aparte*, un aislamiento relativo que la proteja de vaivenes sociales pues no debe perder su función principal: la transmisión cultural ilustrada. Es decir, estos autores defienden la urgencia de diferenciar lo que es escolar, de lo que es materia de otras instituciones.

*Escuela y libertad* es un ensayo compuesto por cinco capítulos a través

de los cuales explora conceptos como la libertad, la enseñanza, los mecanismos de privatización, la pluralidad, etc. Algo característico de este libro es que, al final de cada apartado, presenta a modo de resumen un cuadro explicativo sobre las ideas desarrolladas. Esto hace que el lector preste una atención especial a los argumentos centrales para defender la enseñanza que los autores han querido transmitir. A continuación, detallaremos los principales argumentos de cada capítulo.

El primer capítulo, titulado *¿En qué consiste una posición progresista en materia educativa?* Los autores presentan unas argumentaciones críticas contra las nuevas corrientes educativas y políticas de carácter neoliberal que se están instaurando en todos los países. Estas reformas supuestamente progresistas presentan una agenda oculta de reconversión económica a partir de pedagogías alternativas, que favorecen a multimillonarios estadounidenses, y el creciente consenso empresarial mediante el enfoque competencial.

El segundo explora la función principal de la escuela y alerta de los peligros cuando se sobrepasan sus límites. En este capítulo, por un lado, se defiende la importancia de entender la escuela, mediante los principios de la Ilustración, como institución del saber y la razón. Por otro lado, critica cuando se atribuyen funciones para solventar los problemas estructurales de la sociedad. En otras palabras, comprender que las crisis y desigualdades se deben resolver mediante las conductas individuales de los ciudadanos y no, desde las políticas estatales es un gran error.

Estas ideas y limitaciones sobre lo que pertenece a la escuela y lo que no, se siguen explorando en los siguientes capítulos; en el tercero concretamente abordan el trasvase de la función de las familias a la escuela, la visión del profesor como psicoterapeuta, así como las nuevas dinámicas mercantiles para atraer el alumnado y la invasión privada del espacio público. En el capítulo cuarto, se refiere a limitaciones más bien didácticas y metodológicas como, por ejemplo, el desplazamiento de los contenidos ilustrados por competencias, la implementación de la atención a la diversidad sin recursos para ello y la estigmatización de la repetición cuando supone la mejor alternativa disponible.

En ambos capítulos argumentan que la escuela a partir de la transmisión de contenidos objetivos (mediante las disciplinas) por profesores especializados en ellos (seleccionados por tribunales configurados a sorteo) ya cumple con una labor imprescindible, donde está ocurriendo *el milagro del aula*, es decir, aulas y profesores en condiciones precarias están logrando que los hijos de clase obrera accedan a la universidad. No debemos pretender que los profesores sean héroes ni educadores sociales, para estos últimos ya hay una especialización y, desde las políticas estatales deberían dedicar más recursos y medidas para solventar las desigualdades. Mientras tanto, la función de la escuela debería ser formar intelectualmente a todos los ciudadanos para que alcancen una forma de existir adulta en el mundo.

El último capítulo desmiente los mitos pedagógicos de los beneficios de las TICs en el aprendizaje y alertan de todos los peligros que pueden suponer para el alumnado. Concluye el capítulo reivindicando el valor de la formación analógica que las investigaciones están respaldando.

El libro finaliza con un epílogo autobiográfico de Carlos Fernández Liria titulado *Medio siglo en la escuela*. Este epílogo que engloba ideas ya abordadas a lo largo de los capítulos nos permite reflexionar sobre cómo las modas educativas y discursos mercantiles llevan repercutiendo en el sistema educativo de forma cíclica. La larga trayectoria del autor y su gran devoción por la escuela pública transmiten al lector una preocupación por los futuros de la escuela y la enseñanza para que *ese edificio siga manteniéndose en pie*<sup>2</sup> a pesar de las adversidades.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Liria, C., García, O., y Galindo, E. (2020). Pandemia, enseñanza y liberalismo: la escuela pública sin futuro. En *La escuela vaciada. La enseñanza en la época pospandémica* (pp. 57-82). Altamarea.
- Fernández Liria, C., García, O., y Galindo, E. (2023). *Escuela o barbarie entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Nueva edición actualizada y aumentada*. Akal.

Carmen Fontaneda Amo  
Universidad Autónoma de Madrid

<sup>2</sup> Fernández-Liria emplea esa expresión en el epílogo pues escuchó a un arquitecto decir que las casas tienen tendencia a no caerse a pesar del paso del tiempo y el filósofo lo compara con la enseñanza.

**Vila, E., Rascón, T., e Hijano, M. (2025). *Pensar e investigar la educación. Desafíos sociales y líneas emergentes*. Octaedro, 202 pp.**

El presente libro nos plantea los actuales retos y desafíos emergentes de la educación. Así, supone un compendio de investigaciones teóricas, cuantitativas y cualitativas, de diferentes expertos en pedagogía, que tratan de dar respuesta a las tendencias de investigación actual, mostrando al lector la complejidad epistemológica propia de la investigación educativa.

En primer lugar, encontramos un análisis desarrollado por el profesor José Antonio Caride, que desde los principios de la investigación educativa sienta sus bases en el contexto actual y establece, por tanto, la introducción al libro. De esta forma, encontramos una aproximación general sobre los planteamientos epistemológicos, los rasgos metodológicos y los contenidos u objetos de estudio que se han abordado en la investigación educativa. Concluye con las nuevas demandas que podemos encontrar en la actualidad, a las que se debe dar respuesta, aún en un mundo incierto e impredecible, orientados al cumplimiento de los derechos humanos, donde la investigación no formal cumple un rol fundamental. Continuando con la reflexión del primer capítulo, encontramos otro estudio realizado por los profesores Sierra Nieto, Juárez Pérez-Cea, Vila Merino y Gil Cantero donde desarrollan un análisis sobre las principales corrientes en Teoría de la Educación. Así, se analizan las revistas más notables a nivel nacional e internacional sobre

Teoría de la Educación para comparar las tendencias sobre los contenidos, indexaciones y vinculaciones con otros eventos como congresos, conferencias y grupos de investigación. Destaca, en este sentido, que las líneas emergentes de publicación coinciden con las señaladas en el capítulo anterior, respondiendo especialmente a áreas de educación para la justicia social tales como el decolonialismo, género, inclusión, sostenibilidad y ecologismo que coexisten con otras más innovadoras como el poshumanismo, el transhumanismo o el uso de la Inteligencia Artificial.

Tras los primeros capítulos de carácter teórico, tanto por su contenido como por su metodología, encontramos tres capítulos especialmente vinculados al área de la pedagogía social. Un primer capítulo a cargo de Mojtar Mendieta, Fontao Saavedra, Rascón Gómez y Calderón Almendros centrado en el área de inclusión, concretamente en el ámbito escolar de estudiantes con diversidad funcional. En su recorrido, podremos profundizar en la vivencia de un joven excluido dentro del sistema educativo, Antón Fontao, quien vivió distintas situaciones de exclusión escolar y, también, vivió la importancia de las redes de apoyo y solidaridad que le ayudaron a visibilizar y denunciar la discriminación experimentada. Así, a través del estudio biográfico narrativo realizado, podemos conocer las consecuencias reales de la discriminación por motivos capacitistas. Posteriormente, encontramos otro capítulo redactado por Ruiz-Galacho, De Oña Cots y Martín-Solbes que, igualmente, atiende al caso de menores en exclusión social, en este caso, por motivos étnicos.

De este modo, se desarrolla una revisión sistemática sobre las investigaciones que han analizado la situación de los menores extranjeros no acompañados. A raíz de dicho estudio, señalan que los artículos, que han aumentado significativamente su publicación en los últimos 4 años, se centran en las condiciones materiales y estructurales de los centros de acogida, el acceso al empleo en la transición a la vida adulta, la formación recibida y necesaria, las relaciones sociales y afectivas, el acompañamiento socioeducativo y la participación social y comunitaria. Se observa que, si bien todas las dimensiones son fundamentales e interdependientes, la dimensión socioeducativa cobra un papel fundamental para la transición a la vida adulta de estos menores, pues el profesional de la educación social realiza un acompañamiento, de forma técnica y sistemática, para que estos jóvenes puedan desarrollarse plenamente en su transición a la adultez. Para ello, se requiere de profesionales cualificados, mediante formación especializada, que realicen su intervención socioeducativa en base a buenas prácticas evaluadas y evidenciadas científicamente. Este es el eje que defienden los autores del capítulo cuarto que consolida lo que se evidencia en los capítulos de Antón Fontao y la revisión sistemática de la situación de menores extranjeros no acompañados (Vega-Díaz, Molina-Cuesta, Ruiz-Román y Herrera-Pastor), tercero y quinto respectivamente. Solamente desde la intervención socioeducativa especializada y entendiendo que esta debe ir acompañada de cambios estructurales, pueden superarse barreras y límites de naturaleza social y estructural, como es la

discriminación por capacidad o por etnia. Además, tal como lo afirman los autores, la educación social debe producir capacidades de naturaleza racional, política, ética y relacional en los contextos donde se desarrolla, para facilitar la generación de cambios individuales y sociales en pro de una mayor justicia social.

Después de este bloque de capítulos centrados en las líneas actuales de pedagogía social, se presentan dos capítulos centrados en la Historia de la Educación. Un primero (Molina Poveda, Álvarez Jiménez, Sanchidrián Blanco y Rubio Mayoral) realiza un análisis general sobre los estudios elaborados, a partir de las revistas nacionales y tesis desarrolladas en Andalucía a través de Teseo y Hecumen. Se observa un crecimiento de investigaciones especializadas, donde destacan las biografías pedagógicas, la historia de instituciones educativas y la historia de las ideas pedagógicas y emergen, como líneas novedosas, la historia de la cultura material de la educación, especialmente mediante libros de texto. Un segundo capítulo (Grana Gil y Redondo Castro) muestra la realidad de las maestras que fueron silenciadas y ocultadas durante las dictaduras nacionales. Así, las autoras recogen las biografías y narrativas de maestras de educación primaria y secundaria durante la etapa de Primo de Rivera y franquista. Analizan qué formas de resistencia emplearon, como el exilio interior, y cuáles fueron las principales violencias que tuvieron que afrontar por defender sus ideales de igualdad y educación de calidad.

Por último, el libro concluye con dos investigaciones de máxima relevancia en la actualidad. Por un lado, el penúltimo

capítulo del libro (Torres Sánchez, Vera Balanza e Hijano del Río ) justifica, fundamenta y define un proyecto de investigación sobre el análisis de las *fake news* sobre la política educativa, sus fuentes de procedencia, sus áreas de profusión y los objetivos de sus emisores. Si bien no se detallan los resultados generales, se muestra de forma descriptiva el diseño de investigación de forma que se pueda replicar el estudio. Por otro lado, el último capítulo del libro (Civila Salas y Sánchez Morales) concluye con una emergente línea de trabajo educativo y académico desde la educación permanente centrada en el ámbito laboral. Así, los autores articulan su trabajo desde

la dimensión legal de la formación en empresas, junto con la formación obligatoria y de carácter general como derecho básico de los trabajadores y la necesaria inversión estatal para que dicha formación se lleve a cabo y se garantice como derecho público.

En conclusión, el libro reseñado muestra un conjunto de reflexiones significativas sobre la investigación educativa, desde sus bases epistemológicas y metodológicas, garantizando que las temáticas sean de relevancia actual y que los resultados están con adecuado rigor científico.

Rocío Nicolás López  
*Universidad Complutense de Madrid*

**Valle, J. M., Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea, 215 pp.**

La profesión docente surge como uno de los principales temas en la literatura especializada y en numerosos informes internacionales de las últimas décadas cuando se aborda la cuestión de la mejora de la calidad de la educación. Es indiscutible que el profesorado es una pieza fundamental del sistema educativo. No obstante, no siempre ha habido unanimidad en torno a cómo fortalecer la profesionalización docente. En este sentido, la existencia de un marco de competencias que describa qué se espera de estos profesionales y proyecte una imagen de la profesión puede ser una estrategia para su consolidación. Partiendo de estos postulados, en este libro se presenta un modelo con múltiples aplicaciones que resulta de interés para cualquier profesional de la educación y la comunidad escolar en general.

Mención aparte merecen los autores, que otorgan aun mayor valor a la propuesta, pues son profesionales con una amplia experiencia en formación docente e investigadores en el área de la política educativa supranacional, con trabajos significativos sobre competencias y desarrollo profesional docente.

La obra se divide en tres partes y cada una consta de dos capítulos. La primera dedicada al perfil competencial docente. La segunda, al modelo de competencias profesionales planteado y su fundamentación. Y la última, a las posibles aportaciones de dicho modelo

desde una perspectiva del aprendizaje del profesorado a lo largo de la vida.

El primer capítulo reivindica la importancia del papel del profesorado y de la docencia como profesión. Se señalan tres elementos clave para esa profesionalización: la formación inicial, la carrera profesional y el prestigio social, estrechamente relacionados entre sí y con las competencias profesionales docentes. Como reconocen los autores, “de la imagen que la sociedad tenga de lo complejas que son esas competencias docentes va a depender la imagen global de la profesión docente y, por ende, el prestigio de quienes la ejercen” (p. 55). De ahí la conveniencia de identificarlas, objetivo del segundo capítulo. Se comienza con una definición de los conceptos de competencia y de competencias docentes, entendidas, desde un modelo holístico, como desempeños en un escenario concreto, “resultado de la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y rasgos de personalidad, articulados según las características del contexto en el que se encuentre el individuo” (pp.71-72). De la concepción de las competencias docentes se pasa a la trascendencia de los marcos competenciales, que describen lo que debería conocer y ser capaz de hacer el profesorado a modo de pautas amplias, revisables y consensuadas, sin pretender constituir listas cerradas e incontestables. Posteriormente, se presenta una exhaustiva revisión de varias contribuciones publicadas en las tres últimas décadas por especialistas en el área y por organismos internacionales que dan cuenta de la dificultad de determinar el perfil competencial docente.

Esta sólida fundamentación es la antesala a la segunda parte, el núcleo de la obra, en la que se explica el *Modelo 9:20*. Se trata de un marco competencial que, tal como se detalla en el tercer capítulo, surge en el ámbito del Proyecto de Capacidad Docente en Extremadura (CPDEx), en colaboración con varias instituciones, y resulta de un trabajo de investigación-acción en el que participan más de 1000 docentes de unos 60 centros educativos. El *Modelo 9:20*, pormenorizado en el cuarto capítulo, consta de 20 competencias que se desarrollan en nueve escenarios. Es decir, se identifican nueve escenarios de realidad o situaciones donde entran en juego las competencias del profesorado (1. Conmigo mismo, 2. Conocimiento, 3. Espacio virtual, 4. Aula, 5. Centro educativo, 6. Familias, 7. Contexto próximo del centro, 8. Administración educativa, 9. Sociedad), para los cuales se establecen una o varias competencias, hasta un total de 20. Para cada una de ellas se facilita una definición (indicador) y tres dimensiones (conocimientos, destrezas y actitudes). La propuesta se completa con un cuestionario, que contempla una escala de estimación de 0 a 5 y la descripción de los niveles de desempeño mínimo y máximo para los indicadores de las 20 competencias. Este instrumento brinda múltiples posibilidades para la evaluación, ya sea como autoevaluación, evaluación por pares, evaluación en el marco del centro o por parte del alumnado, favoreciendo la detección de puntos fuertes y áreas de mejora, y especialmente para la generación de una dinámica de reflexión a diferentes niveles (personal, de equipo, de centro

o de las administraciones). Sin embargo, para aprovechar su potencial es necesario comprenderlo bien, apropiarlo a un contexto determinado y valorizar su vertiente formativa.

Por último, la tercera parte de la obra recalca la relevancia de los marcos de competencias profesionales como herramientas de referencia en las diversas fases de desarrollo del profesorado y expone posibles aportaciones de este modelo de competencias en ese sentido. En el quinto capítulo se facilita una serie de recomendaciones pertinentes y apelativas, aunque ambiciosas, para el acceso, los programas y las prácticas en la formación inicial, etapa que se considera primordial, por ser el punto de partida para quienes se inician en la profesión y el soporte sobre el que asienta un adecuado desarrollo profesional docente. Por su parte, en el sexto capítulo, las sugerencias formuladas, igualmente oportunas y acertadas, se centran en la incorporación a la profesión docente (la inducción), la formación permanente y el desarrollo profesional. Para estas orientaciones, el *Modelo 9:20* puede servir como base para la discusión, dado que, como admiten los autores, las competencias profesionales son una “herramienta al servicio de la política del profesorado” (p. 171).

Del *Modelo 9:20*, en comparación con otros, conviene resaltar su carácter completamente competencial, la definición esclarecedora de las distintas competencias y principalmente -y esto es lo más novedoso- la determinación de los diferentes escenarios en los que el profesorado desempeña su trabajo, que van, como se ha mencionado anteriormente,

desde el propio docente hasta la administración y la sociedad, pasando por su conocimiento, el aula, el propio centro educativo y la familia; una perspectiva que supera la visión del docente como elemento aislado y realza su figura en el ámbito de las organizaciones educativas y su entorno. Además, es un modelo consensuado, abierto y flexible, construido y pensado desde el contexto preuniversitario español que, con los ajustes necesarios, podría adaptarse a otras realidades educativas. El cuestionario es otro aspecto destacable de la obra, por su gran potencial, si bien sería de gran utilidad contar con la descripción de todos los niveles intermedios de la escala y ofrecerlo en formato electrónico, con la finalidad de que permitiera obtener un resultado gráfico inmediato del perfil competencial del usuario o

grupo de usuarios, como ya ocurre con otros marcos competenciales.

En definitiva, se trata de una propuesta inspiradora que sirve de estímulo para la reflexión individual y conjunta y que no deja indiferente a nadie. Como docentes, nos resulta imposible leerlo y no vernos reflejados en los distintos indicadores y autoevaluarnos. Como formadores de profesores, hace que cuestionemos la formación que impartimos y nos abre nuevas posibilidades. Como estudiantes, padres y miembros de la sociedad, nos plantea una perspectiva clara y aparentemente sencilla del papel del profesorado que, paradójicamente, muestra la complejidad de la profesión.

Marta Pazos Anido  
*Universidad de Oporto*

**Ming Tse, H., Daniels, H., Stables, A., y Cox, S. (2024). *El diseño de edificios para el futuro de la educación*. Morata, 260 pp.**

La reflexión sobre el futuro de la educación ocupa cada vez más espacio en la literatura académica, a menudo buscando respuestas y soluciones ante los cambios rápidos y disruptivos en la sociedad en la que vivimos. De ahí que, cada vez más, encontremos en la literatura términos como las aulas del futuro o escuelas del futuro, que buscan repensar tanto la funcionalidad como la estética de los espacios educativos.

Ante este contexto, el libro *El diseño de edificios para el futuro de la educación*, tiene como principal objetivo ofrecer una reflexión crítica sobre cómo los edificios escolares y universitarios deben adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que marcan la educación del siglo XXI. Desde un marcado contexto anglosajón, la obra está compuesta por nueve capítulos relacionados entre sí, pero que no siguen un orden cronológico, su único orden atiende a que los primeros capítulos son de un carácter más teórico y los siguientes de un carácter más pragmático y empírico.

En el primer capítulo, desde una posición teórica orientada a la práctica, Tim Brighouse reclama una mayor claridad de los propósitos de la escuela en la sociedad actual, y lo hace desde la creencia de que el actor más importante del sistema educativo es el maestro. Para ello, pensando en las escuelas del futuro, propone cinco cambios estructurales acompañados de medidas concretas para su implementación en el presente.

Por su parte, Gert Biesta, en el segundo capítulo nos invita a reflexionar sobre si debemos dirigir el discurso educativo hacia la creación de espacios para el aprendizaje en educación o, más bien, a su juicio, deberíamos explorar la cuestión sobre cómo la arquitectura podría hacer sitio a la educación. En otras palabras, en disonancia con algunos de los siguientes capítulos de este libro, lo que viene a reclamar de nuevo Biesta es que la educación implica mucho más que el mero aprendizaje. Esta perspectiva es clave para reorientar la discusión sobre el diseño y arquitectura escolar y representa uno de los puntos más destacables de la obra, aunque lamentablemente su influencia no se extiende al resto de los capítulos.

En el tercer capítulo Harry Daniels, Hau Ming Tse, Andrew Stables y Sarah Cox, ofrecen los principales resultados y hallazgos del proyecto *Design Matters?* en el que se estudió la relación entre el diseño de los edificios y la práctica educativa. Muchos de los centros educativos objeto de estudio que se caracterizaban por tener espacios abiertos, propios de las “aulas del futuro”, manifestaron haber realizado reformas volviendo a generar espacios más cerrados, ya que estos últimos se adaptaban mejor a las necesidades prácticas de la enseñanza. En este hecho, encuentra sentido la reflexión de Biesta, pues, quizás nos hemos centrado demasiado en proyectar un espacio que mejore los resultados de aprendizaje y el futuro de las metodologías educativas, cuando realmente el presente nos devuelve de nuevo a otro tipo de espacio que no tiene por qué ser rompedor con el que contemplábamos hasta ahora.

En el cuarto capítulo, Peter Clegg y Joe Jack Williams realizan un recorrido analítico sobre cómo los cambios acaecidos en los últimos años en la política gubernamental en Inglaterra han dado forma al debate arquitectónico del diseño de las escuelas. Para ello, proporcionan información de estudios que indagan en la influencia de algunos factores que facilitan aprender de manera efectiva. Entre otros factores, destacan la luz natural, la calidad del aire, la acústica o el tamaño de la escuela.

El quinto capítulo, recurre a la sintaxis espacial como forma de teorizar la configuración del espacio. En esta ocasión, Kerstein Sailer, realiza un breve recorrido histórico, acerca de los cambios que han experimentado los edificios escolares, que le lleva a argumentar cómo los éstos pueden considerarse una herramienta pedagógica que influye en las prácticas educativas.

Basándose en un extenso conjunto de datos, Peter Barret y Lucinda Barret, presentan en el sexto capítulo los resultados del proyecto HEAD cuyo objetivo ha sido estudiar si existe una relación entre el diseño de los edificios escolares y el índice de aprendizaje de alumnos de escuelas de educación primaria en Inglaterra. A raíz de los resultados obtenidos estos autores ofrecen una serie de aspectos relacionados con la disposición del aula, la iluminación y la temperatura, entre otros, relevantes para docentes y equipos directivos de centros escolares que busquen, a través de la modificación de la infraestructura escolar, facilitar el aprendizaje.

En el séptimo capítulo, Hannele Kerosuo, muestra las claves del

*knotworking*, un método emergente de colaboración multilateral entre usuarios, cliente y diseñadores. En este caso, se ofrecen ejemplos de escuelas diseñadas a través de este método que asienta sus bases en el enfoque finlandés que Engeström y cols. han desarrollado de la Teoría de la Actividad.

Dejan Mumovic, Lia Chatzidiakou y Riham Ahmed examinan, en el octavo capítulo, el rendimiento ambiental de los entornos escolares en Londres. Para ello se centran en estudiar cómo los contaminantes interiores (como el CO<sup>2</sup>) y la variación térmica afectan al resultado académico.

En el último capítulo, Jill Porter, abre la puerta a un área de debate un tanto descuidada- así lo hace saber el autor- hasta el momento, el diseño accesible de las escuelas. Porter realiza una revisión crítica de los conceptos de diseño inclusivo y diseño universal, decantándose por el primero, y plantea los retos actuales en este ámbito. El capítulo destaca la necesidad de crear espacios educativos que sean accesibles para todos, independientemente de las capacidades físicas o cognitivas de los estudiantes.

Sin duda alguna el contenido de este libro puede resultar útil para diferentes profesionales, no solo del ámbito educativo, como investigadores, docentes o gestores de centros escolares, sino que también pueden encontrar inspiración cualquier arquitecto o diseñador de interiores interesado en el diseño y construcción de espacios escolares.

Ahora bien, llegados a este punto considero pertinente señalar que la lectura de este libro me ha dejado un sabor un tanto agrídulce por diversas

cuestiones que paso a señalar a continuación. En primer lugar, la base de este libro se asienta en que el futuro de una sociedad que cambia a pasos agigantados exige que las escuelas también cambien su enfoque, su diseño, que modifiquen su infraestructura atendiendo a los parámetros y estándares de la sociedad actual. Una sociedad que demanda hacer de las escuelas espacios abiertos, flexibles y tecnologizados. En este sentido, uno de los aspectos que me ha llamado la atención de la lectura de las diferentes experiencias es que, el diseño de estas escuelas cada vez se está homogeneizando más, quizás dentro de no mucho tiempo sea difícil distinguir una de estas escuelas inglesas de las de otras partes del mundo –al menos del contexto occidental-. Lo cual me hace preguntarme si no será también importante centrarnos en devolver a las escuelas su singularidad. Si atendemos a que la acción educativa no podría entenderse fuera del contexto en el que tiene lugar, ¿por qué empeñarnos en homogeneizar los espacios educativos? Sin demonizar muchos de los cambios sobre el diseño de espacios educativos que plantean los autores de este libro, considero que resulta importante, al menos educación, pararnos a pensar si no debemos también cuidar y devolver a la escuela su singularidad. Este enfoque permitiría que los edificios no solo fueran contenedores funcionales, sino verdaderos agentes de cambio en la construcción de una educación más humanista e inclusiva.

Por otro lado, si bien esta obra colectiva aborda un tema de interés para

el ámbito educativo, y, además, lo hace integrando el discurso de otras disciplinas como la arquitectura, la mayoría de su discurso sigue centrándose en una visión didactista e instrumental, donde se estudia la disposición y diseño de la infraestructura escolar atendiendo a si ésta mejora o no los resultados de los estudiantes, el rendimiento académico o la mejora del aprendizaje. Retomando algunos de los argumentos que expone Gert Biesta en su capítulo ¿realmente es importante centrarnos siempre en que los estudiantes obtengan los mejores resultados? ¿por qué empeñarnos en enfocarlo todo hacia el aprendizaje cuando la educación es mucho más que eso? Ofrecer esta visión didactista e instrumental muestra una comprensión de la educación un tanto reduccionista, pero no solo para la investigación en nuestra disciplina sino también de cara a otras disciplinas interesadas en este ámbito, como puede ser, en el tema que nos ocupa, la arquitectura escolar.

Por estas razones, considero que, sin dejar de ofrecer reflexiones y datos relevantes a tener en cuenta en el ámbito del diseño de edificios en educación, el libro pierde la oportunidad de articular un discurso más profundo y crítico sobre cómo los espacios educativos pueden responder de manera auténtica a las necesidades genuinamente pedagógicas, que no tienen por qué relacionarse siempre con la cultura de la *aprendifización*.

Judith Martín Lucas  
*Universidad de Salamanca*

**Sarramona, J. (2024). *La educación en el día a día*. Horsori, 132 pp.**

En "*La educación en el día a día*" Jaume Sarramona a través de experiencias aborda distintos temas sobre la educación. Cada capítulo es autoconcluyente por lo que son pequeñas píldoras educativas. En esta reseña voy a comentar los temas que considero más relevantes y que describen perfectamente el estado actual de la educación.

En el capítulo titulado "La satisfacción por el trabajo bien hecho", el pedagogo catalán comenta que la relación del médico y el paciente se puede asemejar a la del profesor y el alumno. Critica la famosa frase que dice "si el alumno no aprendió, el maestro no enseñó". La compara con la medicina indicando que un doctor puede haber hecho todo lo posible para salvar a un paciente, pero que este no tiene por qué ser curado. En la educación ocurre lo mismo, un profesor puede haber hecho bien su trabajo, pero que un alumno por x o por y no haya podido aprender.

Es entonces cuando Sarramona aboga por la importancia de que los profesores estén motivados, amen su profesión y se vuelquen en esta. Es muy difícil que los alumnos puedan obtener una educación integral, que vaya más allá de los contenidos, si el profesor responsable de ellos no tiene ganas de enseñar y no se prepara bien las clases. De esta manera, comenta que es fundamental que el profesorado esté enfocado puesto que así se esforzarán por hacer bien su labor. Eso sí, el trabajo bien hecho no tiene la consecuencia directa del aprendizaje. Sin embargo, es

echándole horas que un profesor podrá aprender de su manera de enseñar y que podrá ir ofreciendo una mejor enseñanza a sus estudiantes.

Más adelante, en otro capítulo, reflexiona sobre la diferencia entre ir a clase y aprender. Cuenta una anécdota interesante en la que una estudiante no entiende cómo ha podido suspender si ha ido a clase todos los días. Es evidente, que para aprobar un examen, uno ha de asistir a clase, pero el aprendizaje es una travesía personal que todo alumno debe de recorrer por su cuenta. En clase se escuchan e interiorizan conceptos, pero para aprender realmente uno debe de enfrentarse a dificultades, vincular información desconocida con aquella que ya reside en la memoria. Cada uno tiene su ritmo y su manera de aprender y para ello hay que hincar los codos, si no realmente es imposible que se dé un aprendizaje significativo.

Este tema me recuerda mucho a la nueva pedagogía tan criticada por aquellos autores que buscan defender la cultura y la transmisión de esta como podrían ser Luri, Bellamy, o Meirieu. En la escuela actual se piensa que aprender de memoria no es importante, puesto que no implica una reflexión, ni una prueba de que el educando esté entendiendo un contenido. No obstante, al aprender un concepto de memoria, lo hacemos nuestro y nos constituye. La cultura como decía Bellamy no es un bien del cual uno debe estar orgulloso, ni tampoco un capital como argumentaba Bourdieu, sino que nos permite ser más humanos. Saber más nos permite vivir una vida más plena y desarrollarnos.

Relacionándolo con la obra de Sarramona, es obvio que hoy en día el

estudiantado prioriza las notas al aprendizaje. Esto es debido a que la sociedad actual es una sociedad del cansancio, donde la humanidad se ve oprimida por el rendimiento como afirmaba Byung-Chul Han. Una sociedad, donde los padres, que tan importantes son en la educación, tienen más interés en los resultados de sus hijos que en que sus hijos se desarrollen de manera integral. La presión actual por optar a las mejores universidades, a los mejores puestos de trabajo es enorme y limita enormemente la función de los maestros ya desde la escuela primaria.

Sarramona recuerda una cita de Miguel Angel Escotet en la que éste afirmaba que el aprendizaje no sólo ocurre en el aula sino también en el deporte, en los pasillos, en los diálogos entre los alumnos y entre alumnos y profesores, para argumentar que si la educación presencial ya resulta complicada querer transformarla en una educación telemática, como ocurrió durante la pandemia, solo empeoraría la transmisión a las nuevas generaciones desheredándose de la cultura todavía más.

Por otro lado, hoy en día se pretende educar de manera integral a los alumnos y así como es importante la transmisión de conocimientos, queda claro que la educación emocional y la educación social también son fundamentales para el desarrollo humano. De esta manera, se debe favorecer una educación que facilite el reconocimiento de las emociones, el análisis de estas y que estimule el pensamiento crítico de los alumnos.

Habiendo visto la importancia de una educación integral no solo basada en los contenidos, el pedagogo catalán

argumenta más adelante que la educación también es una cuestión de oportunidades. Cada niño tiene un ritmo distinto para el aprendizaje y puede estar listo mucho antes que sus compañeros, o que le cueste más, etc. A su vez, Sarramona también cuenta que no se deben pasar las oportunidades que surgen en el día a día con los estudiantes para enseñar, es decir, si es momento de corregir una actitud negativa de un niño, dejarlo pasar puede ser determinante en la educación de dicho estudiante.

La gestión de conflictos y el seguimiento de las normas son imprescindibles a la hora de dar una clase. La pérdida de la autoridad en las últimas décadas de la figura del maestro ha tenido como consecuencia que el respeto de los niños y las familias sea más difícil. Así, es frecuente que los profesores bajen los brazos y no sean capaces de controlar bien una clase. Como resulta evidente, una clase con un clima de conflictos y de desobediencia desembocará en un aprendizaje menor de los estudiantes y en un sufrimiento mayor tanto del profesor como de los alumnos a la hora de enfrentarse a la rutina. Así, como concreta el autor catalán, resulta importantísimo que al empezar un año escolar el profesor acuerde unas normas con la clase y establezca una manera de resolver conflictos en esta.

Un profesor que empieza a dar clase sin tener el control de la clase no va a poder impartir bien una materia. Teniendo unas normas y una dinámica para gestionar conflictos, es probable que un grupo funcione mucho mejor. Un ejemplo de dinámica recientemente popular es la asamblea, donde los

estudiantes debaten entre ellos sobre conflictos que han surgido recientemente. Es un método muy interesante para que el alumnado trabaje la comunicación asertiva, la argumentación, y desarrolle valores como la justicia o la empatía. Recientemente, observé a una profesora maravillosa que en su clase tenía un vaso con buenos recuerdos y otro con malos recuerdos.

El vaso de los buenos recuerdos contenía momentos agradables que los niños de la clase habían compartido entre ellos, mientras que el de los malos recuerdos contenía momentos complicados. La gestión de los buenos recuerdos era más bien sencilla porque se basaba en leer una situación agradable y celebrarla, pero los malos recuerdos siempre traían debate y dos estudiantes que tenían que argumentar su punto de vista. Dinámicas como estas, permiten como dice Sarramona, no dejar pasar las oportunidades y revertir comportamientos inadecuados y dañinos para el desarrollo de un niño o un adolescente. El funcionamiento de los malos recuerdos era interesante puesto que la profesora mediaba el debate y debía también tomar partido. Al fin y al cabo, los niños tienen un sentido muy puro y bueno de la justicia, pero la experiencia de la profesora era determinante para encontrar las soluciones a los malos recuerdos y sacar una enseñanza de estos.

Es fundamental por lo tanto que los profesores tomen partido pues, como dice Sarramona, “educar exige actuar” (p. 55). Dejando hacer y sin arriesgarse, uno no puede educar adecuadamente y tendrá una clase confundida y desorientada. Un profesor que no se atreve a

posicionarse es un profesor que transmitirá los valores y las ideas dominantes de la sociedad y que contribuirá a un mundo capitalista en el que prima el rendimiento y el dinero por encima de las buenas acciones y de la bondad.

Otro capítulo que resulta conveniente mencionar es el titulado “La tecnología que nos rodea nos condiciona, pero... ¡la necesitamos!”, donde el profesor Sarramona señala que la tecnología acarrea consigo un poder transformador, pero que su uso debe ser justificado y sabio. En pleno 2025, es imposible pensar en una sociedad desvirtualizada. La tecnología está presente en todos los ámbitos de nuestras vidas y es por ello por lo que no tiene sentido evitarla y no introducirla en la escuela argumenta el pedagogo catalán, si bien nos advierte de los peligros que puede generar: distracción, dependencia e incluso provocar un aprendizaje más superficial.

Evidentemente, la tecnología tiene varios pros tales como que permite acceder a la información mucho más rápidamente que antaño, que nos permite comunicarnos con personas de todo el mundo y que facilita un aprendizaje más interactivo. Sin embargo, la tecnología si no es aplicada sabiamente, se puede volver incluso una enemiga de la educación. Ya de por sí, es bastante complicado convertirse en un profesor bueno, que pueda educar integralmente al estudiantado. Hacerlo con tecnología, es todavía más difícil, puesto que todavía se está descubriendo el mundo de la pedagogía a través de los ordenadores, las tablets, etc. Por lo tanto, es fundamental dominar muy bien las herramientas tecnológicas antes de siquiera considerar

introducirlas en el aula. Muchos niños empiezan con la tecnología demasiado pronto en casa, como educadores tenemos la responsabilidad de utilizarla con mucha cautela para no perjudicar la educación de las nuevas generaciones.

El último capítulo al que quiero hacer alusión se titula: “¡En los exámenes todo vale!... parece” donde Sarramona comenta que copiar se ha normalizado en la escuela, al igual que el fraude en trabajos académicos universitarios. Hoy en día, con la existencia de la IA, todo esto se ha disparado. Los alumnos se vuelven más perezosos recurriendo a la IA para que les ayude con sus trabajos escolares. Todo esto repercute, aunque no parezca primera vista, en el logro y desarrollo de una sociedad justa y equilibrada. Siguiendo las ideas anteriormente mencionadas de Byung-Chul Han, en una sociedad donde lo único que importa es el rendimiento y la cultura no se valora, puede que ya nos sorprenda la falta de honestidad académica.

Por estas razones, hoy más que nunca debe reivindicarse la literatura y la filosofía, que los alumnos aprendan a pensar y a reflexionar y que la evaluación no sea tan unidimensional. El

modelo francés, que hoy en día también se encuentra en mal estado, tiene un elemento muy interesante: los ensayos. En muchas asignaturas el alumnado francés reflexiona y escribe caras y caras de disertaciones sobre temas distintos. Este tipo de examen podría resultar conveniente para un modelo como el nuestro que se haya un poco estancado en los tipos test y en las preguntas cortas.

Es muy interesante que los estudiantes nos muestren su pensamiento y no solo sus conocimientos. Un modelo basado en la reflexión y el pensamiento crítico puede ser determinante en una sociedad tan obsesionada con la inmediatez y la productividad.

El libro que estamos reseñando es importante puesto que denuncia problemas actuales de la educación y nos hace reflexionar y buscar soluciones. Por eso, querría recomendarlo para los que quieran adentrarse en el estado actual de la educación pues siempre que celebrar todo intento de mejorar la educación, si bien no esperen los lectores un tratamiento detallado y profundo de esos mismos problemas.

Mateo Avilés

*Universidad Complutense de Madrid*

**Moraleda Ruano, A., y Galán-Casado, D. (Coords.) (2024). *Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad*. Narcea, 177 pp.**

Todo profesional de la educación necesita conocer en qué consiste el estigma, cómo se define, qué tipos de estigma existen, cuál es el proceso del estigma, en qué ámbitos se puede generar estigma, qué repercusiones tienen las personas estigmatizadas, qué políticas se llevan a cabo y cuáles habría que aplicar... Todo esto y más aspectos se analizan y exponen a lo largo de este libro, coordinado por dos profesionales de la educación y en el que participan autores que conocen diferentes ámbitos donde se relacionan estigma y educación.

El objetivo del libro, más que logrado, persigue presentar una visión y un enfoque para la igualdad de todos y hacia todos. Para ello, no sólo se analiza este tema desde la perspectiva de la persona estigmatizada, sino también del estigmatizante, elemento esencial si de verdad quiere atenderse.

El abordaje del estigma se trata en (casi) todos los ámbitos posibles, siempre relacionándolos con la educación. Así, los colaboradores Manuel Muñoz y Sara Zamorano comienzan el libro con la conceptualización y principales tipos de estigmas, realizando importantes aportaciones, como el estigma como proceso, los marcos teóricos de referencia, pasando por los componentes del estigma, como son la dimensión cognitiva (estereotipos), la dimensión emocional (prejuicios) y la dimensión conductual (discriminación). Es importante la aclaración y diferencia que exponen entre

estos tres conceptos que, habitualmente, son erróneamente utilizados.

La principal conclusión aportada por estos autores está referida a la “consecuencia más perjudicial del estigma” y es “que se acaban violando sus derechos humanos fundamentales” (p. 15), con todas las implicaciones que ello supone, ya que las consecuencias del estigma se dan en todos los niveles de la persona; algo que sucede también en los centros educativos, lo que hace necesaria la intervención de todos los educadores y educadoras para lograr lo que denominan “espacios libres de estigma”. Por ello, hay que tener en cuenta los diferentes estigmas existentes: estructural o institucional; social o de aislamiento; personal o internalización del estigma; por asociación o familiar, profesional...; e interseccional o varias identidades estigmatizadas.

En el segundo capítulo M<sup>a</sup> Antonia Casanova pasa a tratar la importancia de las políticas educativas necesarias para la reducción del estigma. La igualdad de oportunidades y la respuesta a las necesidades de cada individuo es el fin que debe perseguir toda política educativa, estableciendo la normativa, medidas y acciones necesarias para evitar las desigualdades educativas que han de aplicar los profesionales de la educación. Es esencial que estos conozcan la normativa y acciones para establecerlas cuando sea necesario y, también, para que cuando las necesidades y situaciones lo requieran solicitar, mejorar y/o exigir las medidas que no estén establecidas.

El estigma en drogodependencias es el objetivo del tercer capítulo, donde se expone un estudio realizado a estudiantes

del ámbito educativo de la Universidad de Granada, con el fin de establecer una descripción del estado de la cuestión para proponer perspectivas y desafíos educativos. Fanny T. Añaños y Rubén J. Burgos-Jiménez exponen los detalles del estudio, destacando la “importancia de la acción socioeducativa en drogodependientes”, en especial “desde la Pedagogía y la Educación Social, orientado al acompañamiento y al desarrollo de intervenciones educativas para el apoyo, anticipación del consumo (...), adiciones en proceso de desintoxicación, deshabitación y reincorporación sociolaboral” (p. 43), para lo cual es preciso que los profesionales de la educación y la intervención socioeducativa se encuentren formados y preparados.

El estudio realizado expone a través de sus resultados que los estudiantes universitarios del ámbito educativo presentan carencias en el conocimiento real y cercano de las drogodependencias, lo que limita sus habilidades y capacidad de actuación e intervención de ciertos estereotipos sociales. Por ello, proponen que la Universidad incorpore más contenidos académicos sobre el ámbito de las drogodependencias con el objetivo de que los profesionales se preparen para abordar el estigma de las personas drogodependientes.

En el cuarto capítulo Francisco David Pascual Nicolás y Teodoro Pascual Nicolás se centran en la desmitificación de prejuicios y estigmas relacionados con la identidad de género y la orientación sexual, así como la educación y diversidad afectivo-sexual. Parten de una comprensión del *género*, según García-Mina (2003), que lo considera el resultado de un proceso de socialización

mediante el cual la persona internaliza las características, comportamientos y rasgos propios y deseables de su condición, señalando cómo debe ser, sentir y pensar (p. 59).

Los autores de este capítulo consideran que la educación ha tenido, y tiene, un papel esencial en la perpetuación de los estigmas, prejuicios y estereotipos, ya explicados en el primer capítulo, relacionados con la diversidad sexual y el género, ya que en las instituciones educativas se han reforzado y transmitido normas sociales discriminatorias hacia grupos minoritarios y personas LGTBIQ+. No obstante, esas mismas instituciones educativas permiten transformar y cambiar esa estigmatización hacia entornos educativos donde se promueva el respeto, la inclusión y la diversidad (sexual, cultural o de cualquier otra índole), lo que, sin duda, nos dirige hacia una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria. En el siguiente capítulo, el quinto, se abordan los desafíos y estigmas de la diversidad y multiculturalidad en la educación. La propuesta presentada coincide con lo señalado en el capítulo anterior y a lo largo del libro, apostando por una educación inclusiva que camine en la dirección de la superación de los estigmas, centrándose en los menores en el ámbito educativo. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha supuesto un gran reto en los centros educativos. El acceso a Internet y el uso de las Redes Sociales (RRSS) han aumentado y es el principal medio de comunicación en la actualidad, principalmente entre los jóvenes. En el estudio presentado en el sexto capítulo

del libro, por Ana M. Giménez-Gualdo, María García-Pérez-Calabuig y José Luis Estévez-Méndez, se centran en analizar el uso problemático y disfuncional de las TIC y las RRSS en población joven universitaria, menos estudiada y analizada que otras, como pueden ser menores de 12 años y adolescentes, y su relación con el estigma digital. Para ello, incluyeron dos escalas: Escala de Uso Problemático de Internet (EUPI) (Rial *et al.*, 2015) y la Escala de Apoyo Social percibido a través de las Redes Sociales (González *et al.*, 2013). Entre los resultados de esta investigación se pone de manifiesto la relación del apoyo social que se percibe a través de las redes con el estigma digital.

El estigma ante la discapacidad se recoge en el capítulo 7, donde se señala cómo la discriminación asociada al estigma hacia las personas con discapacidad se produce a través de tres procesos sociales: discriminación individual, discriminación estructural y autoestigma. Paloma Garrido-Reina, Rosa María Díaz-Jiménez, Joanne Mampaso Desbrow y Diana Ruiz-Vicente plantean reconocer la diversidad en la discapacidad como aspecto clave para “reducir el estigma y potenciar la autoestima” apostando, en la línea de los otros capítulos, por experiencias inclusivas educativas desde un enfoque holístico, ya que así se garantizan los derechos humanos de las personas con discapacidad, para dotarles de herramientas que les lleve a una vida autónoma, lo que promueve una “sociedad menos estigmatizante y más inclusiva” (p. 123). Por ello, se requieren intervenciones más individuales y estructurales con el objetivo de reducir el estigma hacia la discapacidad.

La salud mental en los adolescentes es un tema que ha cobrado mayor interés desde la pandemia COVID-19. Adolfo J. Cangas, María Jesús Lirola, Gonzalo Peña-Muñante, Juan Leandro Cerezuela y Julia Martínez González lo abordan en el capítulo 8 del libro. Parten de la importancia y necesidad de la labor preventiva en los centros educativos y se centran en el “Diálogo Abierto” como un nuevo enfoque con grandes expectativas. Este enfoque requiere el trabajo interdisciplinar de los profesionales, la implicación del entorno familiar, el compromiso de intervención inmediata o la movilización de diversos recursos sociosanitarios. Asimismo, el “dialogismo” es clave en este enfoque, al permitir el desarrollo de la empatía, la presencia y la escucha activa en las reuniones.

Los Coordinadores de este libro, junto con Fanny T. Añaños y Ángel De-Juanas, abordan el tema de la educación en instituciones penitenciarias y cómo las intervenciones educativas en estos centros contribuyen a una considerable reducción del estigma penal y reinserción social de los internos. Esta temática se analiza desde todos los aspectos y problemáticas que también se encuentran en este contexto penitenciario: salud mental; homofobia; drogo-dependientes; mujeres; extranjeros... También se trata el “estigma de cortesía”, referido al estigma que se proyecta en los familiares y allegados. Los autores consideran que las acciones de intervención socioeducativa en prisión deben centrarse en “objetivos reeducadores en lugar de reclusorios” (p.152), siendo elementos clave para la reducción del autoestigma, el estigma penal y la reinserción social.

El último capítulo presenta el estigma hacia las personas mayores, denominado “edadismo” y definido por Butler (1969) como el “conjunto de estereotipos y prejuicios negativos asociados a las personas mayores y al proceso de envejecer que compromete el envejecimiento activo y saludable”. La autora plantea este tema que en estos momentos debería ser uno de los centrales en la intervención socioeducativa, ya que la población va envejeciendo rápidamente. Para trabajar en esta línea, tanto a nivel micro, meso y macro, propone: programas educativos y campañas antiestigma; empoderar a las personas mayores mediante la formación continua y creando espacios de interrelación; intervenciones grupales de apoyo entre pares o entre diferentes grupos generacionales; programas comunitarios para integrar a personas mayores en sus comunidades; y reformas estructurales y legislativas que eliminen las barreras que limitan la igualdad de oportunidades y los derechos de las personas mayores (pp. 170-171). Asimismo, apuesta porque esta formación basada en la empatía se desarrolle desde infantil y en todos los ámbitos formativos, constituyendo

la mejor estrategia para combatir el edadismo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, R. N. (1969). Arge-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246. [https://doi.org/10.1093/geront/9.4\\_Part\\_1.243](https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243)
- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Narcea.
- González Ramírez, M. T., Landero Hernández, R., y Díaz Rodríguez, C. L. (2013). Propiedades Psicométricas de una Escala para Evaluar el Apoyo Social a través de las Redes Sociales. *Acta de investigación psicológica*, 3(3), 1238 – 1247. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933345004>
- Rial Boubeta, A., Gómez Salgado, P., Isorna Folgar, M., Araujo Gallego, M., y Varela Mallou, J., (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27(1), 47-63. <https://doi.org/10.20882/adicciones.193>

Miriam G. Blanco  
*Universidad Nacional de Educación  
 a Distancia*

**Caride, J. A., y Rodríguez, J. (Coords.) (2024). *Realidades e horizontes da educación en Galicia*. Kalandraka, 317 pp.**

Un libro colectivo son muchos libros en uno, más en el caso de éste, por la pluralidad temática y la diversidad existente entre los autores y autoras que firman sus diferentes capítulos, a nivel generacional y de trayectorias profesionales, lo que lo enriquece notablemente. Pero constituyen a su vez una unidad, no sólo la que le otorga estar en el mismo volumen, sino la vinculada por la cuidada y dedicada labor de los coordinadores, y el sentido catalizador de esta obra: servir para honrar y reconocer la trayectoria del profesor Antón Costa y su pasión por los dos sustantivos principales de su título: educación y Galicia. Es por tanto un texto escrito a 112 manos (son 56 autores y autoras en total) y desde el conocimiento de cada uno sobre lo que escribe, lo cual es una de las cuestiones que merece la pena destacar. Como dicen los profesores Caride y Rodríguez en la introducción: “No quefacer humano, sexan cales sexan as circunstancias nas que se insire, sempre hai un sentido do colectivo, no que se crea e se recrea en común, confiando en que nos brinde o mellor do que somos, individual e socialmente.” (p. 13)

Se trata de un libro importante para la educación gallega, que debería ser un ejemplo para otras latitudes de la geografía peninsular e insular y para otras editoriales como ésta (Kalandraka) que apuesta por textos pedagógicos (y en gallego, en este caso) de calidad.

No es propósito de esta reseña desgranar cada capítulo del libro (21), junto a la introducción y el epílogo, aunque a este último volveré al final. Sí conviene destacar que se encuentra estructurado en tres partes:

La primera, titulada “Pasado e presente da nosa educación” ofrece capítulos con el denominador común de su perspectiva histórica en los diferentes temas que abordan (de la alfabetización a la renovación pedagógica, pasando por la educación en el mundo rural, tan importante en la realidad gallega). Recordemos que, entre otros cargos, el profesor Costa fue presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación.

La segunda, “Novos retos e desafíos”, plantea algunos de los grandes desafíos de la educación, como la ciudadanía democrática, la inclusión, la educación digital, la educación social o la transferencia de conocimiento, con textos escritos por profesores y profesoras de reconocido prestigio en sus áreas.

La tercera parte, “Sen fronteiras para a educación”, pone el énfasis en temáticas ineludibles para plantear una educación de calidad, como la educación para la paz, la atención a la diversidad, la educación ambiental o los derechos de la infancia y de los colectivos en situación de vulnerabilidad social. Todas ellas vertebran una panorámica con miradas necesarias y complementarias.

El libro termina con un epílogo especial, escrito por el profesor Costa y titulado: “A nosa educación: o escenario, estudos, programas e retos”, que es en realidad un capítulo más en sí

y, sobre todo, supone una declaración pedagógica en toda regla, con reflexiones sugerentes que suponen un colofón coherente con el propósito y los contenidos de este merecido libro-homenaje, incorporado como el número 17 a la

magnífica biblioteca, de autores y obras, que la editorial Kalandraka dedica a la “Pedagogía”.

Eduardo S. Vila Merino  
*Universidad de Málaga*