

RESEÑAS DE LIBROS / BOOK REVIEWS

36(2), 2024

- Bárcena, F. (2023). *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*. La Huerta Grande, 237 pp.
Jorge ÚBEDA.....223-228
- En respuesta a Jorge Úbeda. Comentarios a la reseña de J. Úbeda sobre *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*
Fernando BÁRCENA.....229-234
- Colom, T., Sarramona, J. y Vázquez, G. (2023). *Reflexión y práctica pedagógica*. Horsori, 156 pp.
Arley SOLÍS.....235-237
- Ruiz-Corbella, M. y García-Blanco, M. (2022). *Teoría de la Educación: Educar mirando al futuro*. Narcea, 252 pp.
Yaiza SÁNCHEZ PÉREZ.....238-239
- Escámez-Sánchez, J. y Gil-Martínez, R. (Eds.). (2023). *El principio ético del cuidado*. La Tapia, 208 pp.
Victoria VÁZQUEZ VERDERA.....240-242
- Willingham, D. T. (2023). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Edición revisada y ampliada. Graó. Prólogo de Héctor Ruíz Martín, 314 pp.
Gabriela SÁNCHEZ-HERRERA ARIAS.....243-247
- Velilla, N. (2023) *La crisis de la autoridad*. Arpa, 222 pp.
Anahí Andrea QUIÑÓNEZ VELÁZQUEZ.....248-250
- López, S., Rodríguez, J., Vidal, M. I. y Marín, D. (2023). *Videojuegos y oportunidades educativas. Orientaciones para su diseño, análisis y uso*. Universidad de Murcia, 199 pp.
Héctor SAIZ FERNÁNDEZ.....251-252
- Gallego-Noche, B. y Vázquez-Recio, R. (2023). *Educación infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Morata, 242 pp.
Jordi COLLET.....253-255
- Aguasanta Regalado, M. E. (2023). *La infancia ante las series de televisión*. Calambur, 120 pp.
Diana MARIN SUELVE.....256-258

Bárcena, F. (2023). *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*. La Huerta Grande, 237 pp.

Meditación sobre el estudio reclama para sí una lectura y crítica filosófica, toda vez que se subtitula así misma *Un ensayo filosófico* revelando que, ya en su portada, nos encontramos con una situación paradójica al haber identificado el autor la práctica de la meditación, que suele consistir en un coloquio del que escribe consigo mismo o con una figura de sí mismo, con el ejercicio del ensayo filosófico, en el que se discurre, como lo definía Ortega, sobre un objeto hurtando al lector las pruebas y argumentos de las afirmaciones dadas. En cualquier caso, decíamos, el libro de Fernando Bárcena, profesor de Filosofía de la educación, pide una crítica filosófica y eso es lo que me propongo en estas líneas, no sin antes aclarar cómo entiendo y practico tal crítica filosófica.

La filosofía se ha definido de muchas maneras, pero hay algún rasgo que permanece a lo largo de su ya larga historia y de sus diversos avatares. Primero, su carácter polémico. Aquel que practica la filosofía entra a disputar el espacio del saber a todos aquellos saberes que pretenden cerrarlo con sus afirmaciones y métodos y establecer, así, su dominio sobre todo el espacio del saber. Desde que Anaximandro dijera, con especial gracia e ironía, que lo que pudiera ser el principio que rige la totalidad habría de llamarse *ápeiron* que, sin resabios metafísicos significa lo que no está definido, la filosofía ha levantado siempre el polvo de la polémica donde saberes de cualquier tipo hayan

querido asentar, hegemónicamente, sus reales. Incluso contra aquellos que pretendían erigir la polémica en el único saber, como prueba la tensa relación entre algunos de los llamados sofistas y el canonizado héroe de la filosofía, Sócrates. En segundo lugar, aunque la filosofía acumula conocimientos dentro de sus porosos límites, tal acumulación no está sujeta a un orden metodológico que vaya dejando atrás, por superación, los conocimientos previos pues la polémica, como su pulsión dominante, de continuo tira al traste contra toda posibilidad de una estabilidad paradigmática. Aristóteles y Spinoza pueden estar doctrinalmente más cerca de lo que nunca lo estuvieron el de Estagira y Platón. Y, finalmente, la filosofía tiende, como toda praxis humana, a institucionalizarse lo que hace posible la identificación de aquellas personas que dicen ser o son reconocidas como filósofos. En cualquier época nos encontraremos formas diversas de institucionalización de la filosofía que nos señalan que esta no ha de darse necesariamente de un solo modo, por ejemplo el universitario y que, con toda probabilidad de nuevo, tales formas estarán transidas por la polémica. La lectura crítica del ensayo filosófico de Bárcena responderá a este triple carácter de la filosofía y desde ellos valoraré su aportación.

Aunque la apariencia de la meditación de Bárcena nos hace creer que polemiza contra un presente en el que se ha elevado a valor superior la utilidad, dejando en la cuneta de los saberes inútiles a las humanidades y sus prácticas de estudio y enseñanza, lo que se desvela en la superficie, cuando nos

recuperamos del deslumbramiento de una crítica al presente ya demasiado trillada, es una polémica agudísima con la modernidad, si entendemos por esta lo que desde Weber y la teoría crítica sabemos: un proceso de racionalización de las esferas de la vida humana desde un modelo instrumental de la razón que encierra en una jaula de hierro al mundo de la vida. Sin entrar ahora a matizar esta visión, Bárcena comparte con el lector, con una generosidad para un ensayo filosófico próxima a la indiscreción, la incomodidad, por no decir violencia, que le ha suscitado este dominio de la modernidad cuando ha llegado a la esfera que él ama: la enseñanza, el estudio, su propia identidad de profesor. Tiene razón Bárcena en su queja pues el proceso moderno, ágil y acelerado en las esferas económicas, productivas, incluso artísticas ha marchado con una lentitud sorprendente en su racionalización de la esfera educativa, pero a estas alturas del siglo XXI ya está aquí y ha tomado el poder en los despachos de la conciencia educativa contemporánea. La racionalización instrumental de la educación ha traído consigo otro proceso que ya advirtió Weber: el desencantamiento del mundo y con él de aquellas figuras carismáticas que obtenían su magnetismo de un mundo lleno de misterios. La figura del profesor ha perdido mucho de su encanto, apenas queda rastro de su carisma y lo que a veces entendemos por tal en un docente no es más que su acerada ideologización que arrastra a unos cuantos estudiantes que buscan verdades como puños. Ya apenas le queda al profesor nada del halo de sabio, de su aura de

desvelador de misterios, de la sublimidad de la extensión de sus conocimientos. El profesor universitario es ahora un experto en algún pequeñísimo grano de arena de una complejísima montaña de conocimientos que ya creemos que solo podrá leer e interpretar una inteligencia, proyectada y fabricada por los humanos, pero más veloz y con mayor capacidad de archivo. La llamada inteligencia artificial es el penúltimo episodio del desencantamiento de la enseñanza, la educación y de sus actores principales: los profesores.

Bárcena da debida cuenta, con ejemplos traídos de su propia vivencia profesional, de tal dominio creciente de la modernidad así concebida. Decimos así concebida porque esto no es más que una visión de la modernidad en la que se da por supuesto que el mundo de la vida está indefenso y siempre disponible a esta instrumentalización dominante, por lo que solo queda reconocer que así es, como deja bien a las claras la primera parte del ensayo de Bárcena, para, en un segundo momento, entonar un canto elogioso, que parece en realidad un triste *kadish* por un difunto, a lo que ya es solo una isla de resistencia rodeada por una marea creciente e inevitable. Luego volveremos a la descripción de esta bellísima isla que nos ofrece Bárcena porque ahora es preciso que comprendamos que frente a este proceso de modernidad feroz e inevitable, Bárcena opone una precisa fenomenología del estudio con la intención de que esta descripción opere como un recuerdo de lo que ha sido y está a punto de dejar de ser, que no podamos reprimir ni olvidar porque ha quedado escrito, porque ha sido el

mundo de la vida de alguien, de muchos y dentro de ese mundo, la vida de otros, estudiantes y lectores, ha sido fértil. No es difícil sentirse cerca de la vivencia del estudio que va detallando este ensayo, hecha de silencio, soledad, lecturas y diálogos interminables con estudiantes que acaban por ser amigos y amigos que se transforman en nuestros maestros. Una vida sencilla que traza, cada mañana, un camino desde la casa, refugio seguro donde hay un rincón para estudiar, hacia las aulas en los que esperan estudiantes a los que seducir, lleno de carisma, con libros desconocidos y hermenéuticas audaces que los preparan solo para la vida, que ya es suficiente. Parece que tal vida está al cabo de desaparecer y *Meditación para el estudio* nos deja, al final, un resto de melancolía a partir del cual es difícil pergeñar una respuesta alternativa a la modernidad con la que se polemiza. Esta dificultad se agudiza ante la ambivalencia del propio Bárcena que al mismo tiempo que nos ofrece su fenomenología del estudio con una cierta pretensión de universalidad, como toda fenomenología, guarda la ropa cuando también afirma el carácter particularísimo de su descripción.

No comparto la posición de Bárcena ni en su asunción de la modernidad al estilo frankfurtiano ni, tampoco, en su respuesta ante esta por más que su fenomenología del estudio se pueda comparar con la de Steiner de los maestros. Desde luego que la modernidad ha llegado plenamente a la institución educativa y estamos comenzado a notar la intensidad de la transformación que se está realizando, pero ¿hasta qué punto este proceso va a ser capaz de colonizar

un espacio cuyas raíces son profundas y extensas? No hay que buscar en elaboradas descripciones pues solo con fijarnos en que los Sapiens han basado su aprendizaje en el grupo social y en la valoración adulta de las conductas adecuadas e inadecuadas de los miembros más jóvenes nos daremos cuenta de que la capacidad de adaptación de la institución educativa a los diversos vaivenes de la historia asegura que (casi) siempre habrá estudiantes y (casi) siempre habrá maestros. Lo cual nos lleva a destacar que lo que requiere cuidado en los sistemas educativos es, precisamente, esta relación del adulto con el niño y el joven y que, todo, debería conspirar para sostener esta relación y hacerla posible. No todos los que estudian lo hacen como lo describe Bárcena pero todos los que estudian sí que necesitan maestros como a los que se refiere el ensayo. Cuidar a los maestros, como se alimentaba a los héroes olímpicos en la lejana Grecia, ya fue una petición que Sócrates hizo cuando no quedaban esperanzas de una absolución. Si algo amenaza a esta relación no es, en primera instancia, una consagración de la utilidad del conocimiento si no la precariedad de las vidas de (muchos) estudiantes, maestros y escuelas que no cuentan con las condiciones materiales para que el milagro de la relación educativa pueda producirse. Tenemos la impresión, además, de que Bárcena no reconoce lo moderno de su descripción: una habitación dedicada al estudio, una biblioteca personal, un sistema educativo que sostiene económicamente a los profesores para que puedan estudiar, preparar clases, aunque los agobie con burocracias innecesarias,

incluso un tiempo de ocio para discurrir libremente por los distintos meandros de la cultura es una conquista, no de los griegos, ni de los romanos si no de la modernidad burguesa y de las luchas de la clase trabajadora. Uno no puede dejar de recordar, leyendo esta meditación sobre el estudio, que Virginia Woolf no hace tanto tiempo reclamaba una habitación propia para la mujer en la casa o que nuestra Concepción Arenal pedía más escuelas para cerrar unas cuantas cárceles.

Desde luego que la fragmentación del conocimiento en unidades cada vez más especializadas y la posibilidad de acceder a toda esta información en tiempo real han modificado la percepción social del lugar de la escuela y de la identidad profesional de los docentes. Se espera que la escuela y la universidad enseñen a navegar por esta infoesfera sin naufragar y siendo capaces de separar el trigo de la paja; para ello los docentes tienen que encontrar su lugar en este nuevo mundo en el que el libro de texto, su síntesis y su carisma ya no son suficientes. Bárcena llama la atención, en este ensayo, sobre esta mutación y nos propone pensar en todo lo que, quizá, se está perdiendo. Puede que este ensayo sea la dilatación de un adiós a un tiempo que fue y que no volverá. No obstante, el ensayo intenta resistir a esta despedida apuntándose a la holladísima defensa de las humanidades en lo que me parece una repetición neurótica, entendido al modo freudiano, con la que se pretende reiterar el gesto idealizado de los humanistas como modo de compensar el malestar que la cultura contemporánea crea al reclamar, de cada acto y cada

saber, una razón de su utilidad. Me temo que repetir el gesto sirve para muy poco por lo que mi propuesta es, siguiendo la trayectoria freudiana, sublimar creativamente este malestar para dar con una respuesta que no nos ate demasiado. Quizá sea difícil leer a Shakespeare en nuestras aulas, pero quien ve, disfruta y reflexiona viendo la serie *Succession* (2019-2023) se aproxima, con intensidades parecidas, al *Rey Lear*, a *Macbeth* y a *Ricardo III*. Se va llenando nuestro mundo de una pluralidad de propuestas en las que no se llora por el humanismo, se recrea y se aproxima a una población cada vez más numerosa.

El segundo rasgo que recogíamos de la filosofía se refería a su acumulación problemática, es decir, cualquier práctica filosófica está inmersa en una corriente o tradición aun cuando lo esté críticamente, por eso mismo es posible, en la crítica de un ensayo como el que me ocupa, explicitar esta corriente y discutir con ella al mismo tiempo que se reconocen las distancias, las aportaciones y los olvidos. *Meditación sobre el estudio* se inscribe, como hemos dicho antes, en una cierta idea de la tradición humanista que entiende la filosofía como una forma de vida y que, para Bárcena, esto se hace extensible al estudio. El estudio es también una forma de vida que encontrará en la recuperación poderosa del mundo clásico de pensadoras como Hannah Arendt o Pierre Hadot una fuente de extraordinaria riqueza. *Meditación sobre el estudio* acude al mundo clásico, más griego que romano, como refugio mientras que el mundo moderno, ya lo hemos visto, se describe como pura intemperie. Así, la recuperación

de la acción en el sentido de Arendt va a articular toda una defensa del estudio como vida del espíritu aunque Bárcena reconoce que el estudio no deja ser, también, un trabajo y, en ocasiones, una labor. Se echa de menos que las citas de pasada acerca de Sennet, crítico de Arendt que lleva su teoría de la acción más lejos que la pensadora judía, no se hayan aprovechado más para reconciliar mejor la modernidad con la vida contemplativa.

También insiste mucho el ensayo en el vínculo entre ocio y estudio, ocio y escuela aprovechando la conocida etimología griega de la escuela: nuestras escuelas y universidades, colonizadas por el neoliberalismo que todo lo ha vuelto dinero, ya solo entienden de beneficios, productividad y competencias y en ellas el tiempo es oro, no es posible discurrir libremente, perderse en indagaciones que pueden llevar a aporías o sacar brillo a polvorientos textos escritos en lenguas que nadie habla. Podría ser que esto sea cierto, pero lo que nos parece torcido en el ensayo es que no se desarrolle apenas una descripción de las condiciones materiales del estudio y del ocio ya que arrojarían un saldo deficiente para el mundo griego que se reclama como hogar y refugio: ¿cuántos esclavos son necesarios para que fuera posible el ocio, la *parresía* y la *eleutheria* de los varones griegos? ¿Cuántos extranjeros sin derechos, cuántas mujeres y niñas sin educación? El acceso a libros, a un lugar de estudio, a un tiempo libre de ataduras para poder estudiar, a un trabajo que no seque las fuentes de la vida interior, a un hogar que nos libre del frío, a unos alimentos

que nos sostengan, a una familia que nos quiera siguen siendo hoy, como en el ideal mundo griego, condiciones materiales para que el estudio que nos lleva al saber se pueda desplegar en cada vida humana. Nuestro mundo es más consciente que el griego de la necesidad de estas condiciones y, por ello, más sensible a su inexistencia: nos duele como nunca que siga habiendo niñas sin estudios, mujeres sin habitación propia, jóvenes con la vida interior esclerotizada por trabajos sin futuro. Podría entenderse al leer este ensayo que nos encontramos, de nuevo, ante la defensa de una élite: sabemos que no es así en los compromisos vitales de nuestro autor pero esto es lo que tiene asumir las compañías de Arendt o de Hadot, que no pueden evitar que el elitismo, como tantos críticos ya han señalado, se cuele en sus brillantes reflexiones. Un mayor desarrollo de las referencias a Simone Weil habría evitado estas posibles derivas así como una pequeña dosis de ironía al amor que Bárcena profesa por el mundo clásico: cada cual que ame a quien quiera y como quiera, faltaría más, pero con una cierta conciencia de que nuestros amores son eso: “nuestros”.

Finalmente, llegamos a la cuestión de la institucionalización y aquí el ensayo nos lleva a un lugar abismático de preguntas que son de agradecer en un libro de filosofía. Decíamos que en el texto hay un canto elogioso de un mundo que se está marchando y, por eso, también es un canto fúnebre, un *kadish*, un duelo. Bárcena se pregunta, y nos pregunta, si la institución educativa por definición que es la universidad no está al cabo del vaciamiento de su sentido,

si no está llegando a un punto en el que lo que allí ocurre, que un grupo de humanos se juntan para aprender y enseñar sobre el mundo en su totalidad, solo es aparente, una pura mascarada. Los argumentos para ello son los que hemos ido señalando hasta ahora pero llevados a su punto de ebullición: ¿qué sentido tiene ser profesor hoy, estudiar como Bárcena describe qué es estudiar si no hay nadie al otro lado, si no hay una institución dispuesta a sostener y proyectar esta forma de vida? No tengo una respuesta fácil a esta pregunta y casi solo me atrevo a responder desde mi experiencia como profesor universitario que soy y de enseñanza secundaria que fui: sigo pensando que nuestras mejores escuelas y universidades son más una fuente de resistencia y creatividad social que de reproducción y repetición y digo *más que* porque son las dos al mismo tiempo. Solo hay que hacer un

experimento mental: si desaparecieran nuestras escuelas y universidades actuales (no las ideales o queridas) y, con ellas, aquellos profesores que resisten y crean libremente, ¿cómo sería nuestro mundo? Sin duda, un mundo mucho peor por lo que todavía somos capaces de apreciar el valor que hay en ellas. El tono de duelo del ensayo de Bárcena podría encerrarnos en nuestra habitación de estudio para lamentar que ya no sabemos estar en el mundo pero al ser un duelo tan sincero, tan bellamente escrito, tan generoso con el lector, en realidad, nos anima a volver a salir cada mañana de nuestro estudio hacia el lugar donde puede ocurrir lo inesperado: que alguien aprenda con nosotros a leer, de nuevo, el mundo.

Jorge Úbeda
Universidad Complutense de Madrid
Fundación Promaestro

En respuesta a Jorge Úbeda. Comentarios a la reseña de J. Úbeda sobre *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*.

Lo mejor que le puede ocurrir al autor de un libro, sobre todo si se trata de un ensayo, es que sea leído y, además, comentado. Si, por añadidura, del comentario resulta un texto en forma de reseña, como la que Jorge Úbeda ha tenido la gentileza de escribir a propósito de mi libro, uno se siente en verdad afortunado. Así que lo primero que quiero hacer es dar las gracias a Jorge por su generosidad y, por supuesto, a esta revista, que acoge en su seno ambos escritos.

Mi libro tiene vocación de ensayo —un ensayo tiene que ver con la repetición, con la reiteración y con el ejercicio de pensamiento—, pero que en este caso adopta la forma griega de la «melete» (la meditación), que más o menos tiene que ver con «melas», que significa «canción» o «melodía» y que en la mitología griega hace de Melete hija de Zeus y Mnemósine. La introspección, la reflexión, cierta capacidad creativa y sensible parecen asociados a este término. Como ensayo, mi libro es una meditación de esta índole, y tiene algo de musical, no puedo negarlo; pero por pretenderse filosófica, la meditación que sobre el estudio pretendo, más que metafísica o cartesiana —para la cual el cuerpo es más bien un estorbo— es, dicho con toda la modestia del mundo, *intempestiva*, pues coloca en el centro de una posible conversación algo (la vida estudiosa) que nuestros contemporáneos tiempos universitarios han definitivamente abandonado a su suerte

(o sea, al ostracismo: ya no se va a la universidad a estudiar) en beneficio de una noción de aprendizaje que tampoco da mucho más de sí. De modo que casi la única forma de recuperar esta idea del estudio es desde cierta nostalgia, y desde el sentimiento de la imposibilidad de su recuperación, desde la conciencia de una pérdida. En el estudio, el cuerpo cuenta, aunque sea como cuerpo inclinado (en la lectura de un libro), extendido o completado, por el conjunto de citas y libros que el estudioso ha leído, y que es definitivamente mortal, a punto casi siempre de perder su forma, o caer en lo informe de la muerte. Así que mi meditación, de ser algo, es intempestiva —y no metafísica, tradición filosófica que siempre evita el atolladero del cuerpo, del tiempo y la finitud, como mi buen amigo Joan-Carles Mèlich suele decir; una meditación, por tanto, que reubica el estudio en el seno de las artes del vivir helenístico, en esas espiritualidades que tenían que ver con el pensar, el escribir, el leer y el conversar, y por eso mi idea del estudio tiene que ver, como nos han enseñado a decir, entre otros, Pierre Hadot y Michel Foucault, con la filosofía como forma de vida, como un saber de espiritualidad, como terapia y como consuelo, en un mundo, el nuestro, que tiene graves problemas respiratorios, porque su alma parece sumamente enferma.

Jorge Úbeda comenta que en mi libro asistimos a una «polémica agudísima con la modernidad», al menos si por modernidad se entiende un proceso de racionalización de la vida humana en sus diferentes esferas al amparo de la razón instrumental. Se supone que mi

meditación sobre el estudio compartiría con el posible lector la incomodidad, la violencia incluso, que la mencionada modernidad —desencantamiento del mundo— ha suscitado en las cosas que han formado mi subjetividad como profesor: la enseñanza, la educación y el estudio mismo. Hay aquí, supuestamente, un cierto rasgo o tendencia melancólica, que tiene que ver con las pérdidas a las que el mencionado proceso de modernización somete a las mencionadas esferas (y en mí, como alguien que escribe un libro sobre el estudio mientras estudia su vez). Pero, y esto es lo interesante de la reseña de Jorge, ese conjunto de pérdidas a las que la razón instrumental somete a la educación (el deterioro de la imagen de profesor, que ha perdido mucho de su antiguo encanto, el predominio de los conocimientos meramente útiles, y un largo etcétera) no es más que una visión de la modernidad (digamos que su cara oscura, su *dark side*), y por eso se pregunta: «¿Hasta qué punto este proceso va a ser capaz de colonizar un espacio cuyas raíces son profundas y extensas?». Si he entendido bien, Jorge presupone que mi visión de la modernidad asume la visión frankurtiana del asunto. Más todavía:

Tenemos la impresión, además, de que Bárcena no reconoce lo moderno de su descripción: una habitación dedicada al estudio, una biblioteca personal, un sistema educativo que sostiene económicamente a los profesores para que puedan estudiar, preparar clases, aunque los agobie con burocracias innecesarias, incluso un tiempo de ocio para discurrir libremente por los distintos meandros de la cultura es una conquista, no de

los griegos, ni de los romanos sino de la modernidad burguesa y de las luchas de la clase trabajadora. Uno no puede dejar de recordar, leyendo esta meditación sobre el estudio, que Virginia Woolf no hace tanto tiempo reclamaba una habitación propia para la mujer en la casa o que nuestra Concepción Arenal pedía más escuelas para cerrar unas cuantas cárceles.

Sobre esto no puedo sino decir que mi ensayo —una meditación sobre la vida estudiosa— no pretende ser un capítulo (otra cosa es que alguien lo interprete de este modo) de una crítica de la modernidad, y la compañía que he elegido no son los miembros de la Escuela de Frankfort. Lo que he pretendido es recuperar, dicho en términos de Hannah Arendt, algo del original significado de algunos términos que tienen una larga historia (como ese del estudio), por si todavía se puede destilar algo de su espíritu original para nuestros días. Concretando, cuando hablo del estudio me refiero a dos cosas: un *actividad* (un hacer o un tipo de acción, una práctica) que no busca resultados útiles y que es algo así como un medio sin fin ni destino predeterminado, y un *lugar* que se habita (no un espacio que se recorre), esto es, un lugar en el que el estudioso crea la atmósfera adecuada para desplegar su ánimo estudioso, teniendo en cuenta que eso de estudiar supone una relación atenta con el mundo, cuando el mundo, concentrado en alguna cosa, se mira, se admira, se ve y se coloca a distancia para considerarlo con delicadeza y esmero. El gesto del narrador de *En busca del tiempo perdido*, que al final del periplo narrativo proustiano decide

encerrarse para escribir la novela tanto tiempo postergado, es el mismo gesto del estudioso en su exilio voluntario. Ahí comienza todo en mi libro. En este gesto, creo, me reconozco heredero de cierta modernidad europea, pero también de Grecia.

Ahora bien, hay estudiosos de muchas clases, y en mi libro de hecho señalo que «el estudioso que tengo en mente es alguien que no tiene por qué corresponderse en exclusividad con los llamados hombres de letras» (p. 25). Sin embargo, tuve un especial interés en colocar como trasfondo precisamente a esta figura, que adquiere unas determinadas características en la tradición humanista. «Es al amparo de esta tradición —señalo—, que hereda muchas cosas de la Grecia antigua, donde la dicotomía entre vida contemplativa y vida activa se torna problemática y que, en mi propia versión del estudio, trataré modestamente de problematizar» (id.). Así que, aunque no cabe circunscribir al estudioso al ámbito académico universitario, de forma manifiesta quise recuperar en mi libro la figura del *homme de lettres*, del humanista letrado y amante de letras, porque, siguiendo a Pascal Quignard, creo que estudiar también es leer mientras se escribe, dos cosas —leer y estudiar— que se hace más bien poco en las universidades y en los estudios humanísticos. Por supuesto, las cosas han cambiado, y como dice Jorge, aunque hoy resulte difícil leer a Shakespeare en nuestras aulas, siempre podemos disfrutar y reflexionar con la serie *Succession*

con intensidades parecidas, al *Rey Lear*, a *Macbeth* y a *Ricardo III*. Se va llenando

—comenta—nuestro mundo de una pluralidad de propuestas en las que no se llora por el humanismo, se recrea y se aproxima a una población cada vez más numerosa.

No estoy de acuerdo. El profesor de humanidades o de una Facultad de Educación puede adoptar esa estrategia pedagógica para invitar o promover en sus estudiantes la reflexión. Pero resulta, y esto es lo importante, que leer a Shakespeare (o a los trágicos griegos o algún texto clásico de la literatura, la filosofía o la pedagogía) es algo único, irremplazable, es un acontecimiento de lectura (una experiencia lectora) absolutamente insustituible, como la voz de un ser amado perdido, que nadie podrá sustituir, ni el mejor imitador de voces del mundo ni el ChatGPT. Por supuesto, uno puede hacer ambas cosas: leer buenos autores y ver buenas películas o series. Lo que me alarma es ver a profesores que han llegado a serlo en la Universidad y que se empeñan en transformar su condición de profesor en meros comunicadores (como si fuesen periodistas), en *youtubers* o *influencers*, y que se pasan pocas tardes ante una buena obra tomando notas y simplemente estudiando. Eso es lo que me espanta. Eso es lo que destruye la Universidad. Es en este sentido en el que puedo dar la impresión de que lloro por unas humanidades ausentes o liquidadas. Pero no soy un llorica (al menos eso creo). Algún día lamentaremos, sin embargo, y muy seriamente, el modo en que las hemos tratado. Pues cuando se ve a la humanidad desprovista de divinidad y de significación, trivial, baja y hundida en una fría desesperanza, y

cuando lo único que hace la enseñanza es volver competentes a los jóvenes, pero no conmoverlos con inteligencia, estamos en el peor de los mundos.

Por otro lado, en mi ensayo advierto que la relación entre los estudiosos y el mundo es siempre, si no trágica, al menos dramática, un drama que merecería un estudio aparte y que sólo tangencialmente se aborda en mi escrito. En su reseña, Úbeda dice que

lo que nos parece torcido en el ensayo es que no se desarrolle apenas una descripción de las condiciones materiales del estudio y del ocio ya que arrojarían un saldo deficiente para el mundo griego que se reclama como hogar y refugio.

Y se pregunta «¿Cuántos esclavos son necesarios para que fuera posible el ocio, la *parresía* y la *eleutheria* de los varones griegos? ¿Cuántos extranjeros sin derechos, cuántas mujeres y niñas sin educación?». ¡Qué podría decir sobre estas cuestiones, salvo escribir un nuevo libro! Nuestro mundo no es, afortunadamente en muchos aspectos, el mundo griego. Que uno regrese a él para proveerse de algunos de sus conceptos o para encontrar inspiración en ese mundo, no equivale a dimisión de nuestras libertades actuales ni a una ciega apuesta por el elitismo. Quiero evitar el presentismo hasta donde me sea posible. Hemos leído a Nietzsche y sabemos lo que dijo sobre eso: hemos de reconocer nuestros privilegios como lectores que disponen de un tiempo libre para el estudio. Pero es que el tiempo esclavo adopta muchas formas. Una de ellas es la de hoy, frente a la cual yo opongo cierto elogio del tiempo libre de la escuela como *skholē*:

un lugar apartado para ponerse allí a estudiar, contemplando el mundo a cierta distancia, para comprenderlo antes de ponerse a cambiarlo todo con el riesgo de destruirlo. Me refiero pues a esa esclavitud que asfixia al individuo y a la sociedad en una incesante necesidad de producir, a la aceleración, a la rapidez, una época que se cree que lo que es único —como leer a Shakespeare o la voz del ser amado perdido— son cosas perfectamente permutables por otras, al agotamiento que supone tener que medirlo todo mediante el conocimiento según el único criterio de su utilidad, y tantas y tantas cosas que nos alejan de la importancia de parar y ponernos a pensar en lo que hacemos. Una forma de no impedir que el mundo se deshaga es nuestra incapacidad para la vida contemplativa, nuestra incapacidad para relacionarnos con las cosas del mundo simplemente para verlas, y no solamente para comérmolas o usarlas, como Santiago Alba Rico dice en *Capitalismo y nihilismo*.

En mi descargo, diré que, originalmente, mi ensayo del que se publicó una primera parte —la que el lector puede leer ahora— contaba con otras dos: una segunda en la que pretendía abordar, a partir de tres figuras (Michel de Montaigne, Thomas Mann y Stefan Zweig) las difíciles relaciones del estudioso con el mundo dentro del marco de cierta tradición humanista; y una tercera destinada a tratar la intimidad del estudioso en el que pienso: sus rutinas y hábitos, sus obsesiones y manías, las condicione materiales de su estudiar, desde el modo de habitar su cuarto de estudio, hasta su escritura en cuadernos

de notas, sus paseos meditativos por las calles de la ciudad donde habita, o su condición de *habitué* del Café, donde sigue meditando, leyendo y escribiendo, probablemente en un diario. Todo eso tiene una gran tradición europea moderna detrás, aunque la forma de vida estudiosa es griega, o sea, que sigue siendo europea, aunque ya no moderna. Pero diré algo más: en el capítulo de mi libro sobre el ocio, recordará Úbeda que hay un momento en el que advierto que mi defensa del ocio tiene que ver con una concepción humanista del conocimiento, donde lo literario constituye una dimensión constitutiva, y «que ha sido denunciado muchas veces, por su idealismo y romanticismo, como la visión de un mundo de una clase social privilegiada. Ligada a una especie de privatización del escenario de la lectura, estaría comprometida con valores que resultarían ser, a la vez, causa y consecuencia del individualismo burgués». A continuación de estas palabras, añade: «En consecuencia, como habría pensado Karl Marx, entre otros, se concluirá que la literatura sirve para producir el consenso social, sirviendo como un sustituto de la religión, que es el opio del pueblo» (pág. 158). El mismo Marx —recuerdo al final de este párrafo— «decía en sus Manuscritos de París de 1844 (Primer manuscrito. Salario: IX-X) que 'Para cultivarse espiritualmente con mayor libertad, un pueblo necesita estar exento de la esclavitud de sus propias necesidades corporales, no ser ya siervo del cuerpo. Se necesita, pues, que ante todo le quede tiempo para poder crear y gozar espiritualmente'» (id.). Estoy completamente de acuerdo con él.

Voy terminando, agradeciendo de nuevo esta reseña de Jorge Úbeda, que tanto me ha dado a pensar. Esperemos que la conversación prosiga. Hacia el final de su escrito se pregunta «¿qué sentido tiene ser profesor hoy, estudiar como Bárcena describe qué es estudiar si no hay nadie al otro lado, si no hay una institución dispuesta a sostener y proyectar esta forma de vida?». Jorge no tiene, así lo declara, «una respuesta fácil a esta pregunta», pero sugiere, apelando a su experiencia como profesor, «que nuestras mejores escuelas y universidades son más una fuente de resistencia y creatividad social que de reproducción y repetición y digo más que porque son las dos al mismo tiempo». Diré que, con todo, siempre hay alguien al otro lado, alguien a quien pueden herir nuestras flechas lanzadas al azar (acaso enseñar no sea sino tirar flechas al azar). Jorge cree que si «desaparecen nuestras escuelas y universidades actuales (no las ideales o queridas) y, con ellas, aquellos profesores que resisten y crean libremente, ¿cómo sería nuestro mundo?». Coincido con él en que el mundo sería mucho peor, pero también creo, y lo creo firmemente, que nuestras escuelas y universidades actuales tienen una historia, y que esa historia, que tiene sus luces y sus sombras, arrastran consigo algunos ideales, esto es, imágenes de escuelas y universidades ideales y amadas, y que quedarnos sin ideales y escuelas y universidades queridas es quedarnos sin memoria y sin alimento espiritual: inanes. Así que sí, mi ensayo termina con una referencia al duelo, porque una vida estudiosa es impensable sin la cultura, y la cultura y su transmisión son imposibles

sin el duelo, es decir, si no echamos de menos cosas importantes del pasado que todavía vale la pena traer al presente, como Walter Benjamin creía, y hacerlo incluso si uno piensa que esa tarea es imposible; pero es que sólo cabe esperar lo imposible, porque lo posible ya es.

Después de haber tenido que dejarlo, cuando retomé la escritura de mi libro, me encontré con otra cosa, con algo que no me esperaba; me encontré con el duelo, y con mi propio lamento, pero también me encontré con la posibilidad de cierta clase de salvación y cura a través del estudio, pues no hay dolor que una hora de estudio y lectura no calme, como dijo Montesquieu en *Mes pensées*. Al ponerme a estudiar encontré consuelo leyendo con los ojos a los muertos, y me acordé entonces de

lo que Filosofía dice a Boecio, mientras espera en la cárcel su ejecución: *si quieres que te ayude, muéstrame tu herida*. Yo mostré la mía con todo el pudor que pude. Cada vez que leo a esos muertos me digo a mí mismo que soy un privilegiado desde el mismo momento en que me enseñaron a leer, me digo que enseñar a leer es un acto de amor, y me digo también: ellos a mí no me necesitan, pero yo a ellos, a los muertos y a los más sabios, vivieran como vivieran, sí los necesito. Y en su compañía me blindo para entrar cada jornada en el aula que la universidad me ha concedido. Ellos me hablan y yo me callo, porque escucho. Y doy las gracias.

Fernando Bárcena
Universidad Complutense de Madrid

Colom, T., Sarramona, J. y Vázquez, G. (2023). *Reflexión y práctica pedagógica*. Horsori, 156 pp.

Dentro de la colección de Cuadernos para el Análisis, la editorial Horsori ha publicado otro libro importante de Teoría de la Educación con tres capítulos escritos por otros tantos catedráticos de Teoría de la Educación relevantes en la trayectoria de la pedagogía española, cuyas aportaciones han sido muy destacadas y siguen siéndolo como lo demuestra el contenido de este libro.

Los capítulos reflejan perfectamente el título general de la obra: *La teoría de la educación o el conocimiento educativo. Perspectiva y límites*, a cargo del profesor Colom; *De la teoría a la práctica de la educación: principios y estrategias cognitivas para conocer el mundo* redactado por el profesor Vázquez y, por último, el capítulo tres, *La materialización de la educación*, del profesor Sarramona. Cada capítulo supera las 50 páginas. Están bien escritos, son claros y, sobre todo, dicen cosas, para afirmarlas o negarlas, con lo que aportan conocimiento al que los lee e invitan a discutir con ellos. Los autores más citados, para reconocer la perspectiva en la que se basan, son Dewey, Bruner, Bunge y Popper. La única pega que se observa es una escasa actualización bibliográfica nacional e internacional, aunque tal vez haya sido esta su intención pues, como se indica en el prólogo, firmado por los autores, querían hacer un “libro básico”.

El texto profundiza en la relación entre teoría y práctica en el ámbito educativo, argumentando que una educación efectiva se fundamenta en un

desarrollo cognitivo robusto, apoyado en conocimientos sólidos y en una planificación curricular detallada y flexible. Los autores sostienen que no hay educación sin aprendizaje ni aprendizaje sin conocimiento, planteando reflexiones críticas, entre otras cuestiones, sobre el papel de la inteligencia en el proceso educativo.

La obra se estructura sobre tres ejes fundamentales: la teoría educativa, el desarrollo cognitivo del alumno y las propuestas prácticas, criticando la separación tradicional entre teoría y práctica y proponiendo una visión integrada. En este sentido, la Teoría de la Educación se presenta como una disciplina pragmática, abierta y mestiza, centrada en la mejora de la práctica educativa a través de la adopción de modelos científicos y el rechazo de las bases exclusivamente filosóficas. Esta perspectiva subraya la utilidad de la teoría en la práctica educativa, enfocándose en lograr objetivos educativos efectivos. Por otra parte, se propone una visión compleja de la educación que reconoce la multiplicidad de factores que inciden en el proceso educativo y la necesidad de enfoques flexibles y adaptativos, lo que hace necesario superar las visiones lineales y simplificadas sustituyéndolas por perspectivas que reconozcan en la educación un sistema abierto y dinámico sujeto a transformaciones continuas.

El primer capítulo, en particular, tiene como objetivo recordarnos, en el contexto español, la diferencia y distancia que la Teoría de la educación trató de marcar alejándose de la “*filosófica* Pedagogía” (p. 11; cursiva del original), para superar así un marco exclusivamente especulativo “por otro más realista y, por ello mismo,

con mayor incidencia en la práctica educativa“ (p. 10). Lo que le va a interesar a Colom, y así ha sido coherentemente en todas sus publicaciones, es respaldar esa teoría con las corrientes epistemológicas más reconocidas (Bunge, Popper, entre otras), integrando los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación, también la perspectiva tecnológica de transformación de la realidad educativa sin meros voluntarismos e ideologías y todo ello, como no se cansa de repetir, para mejorar la práctica educativa. Si no hay mejora de la práctica educativa no hay Teoría de la educación. El profesor Colom se cuida también de evitar que esta teoría se entienda como “*teorías existentes de la educación*” (p. 14; cursiva del original). Por otra parte, para que quede todo aún más claro considera que

(...) la Teoría de la Educación está orientada a *logros*, no al *logo*. En Teoría de la Educación no existen *ideologías*, solo cuestiones contrastadas. Y si se considera que esta última afirmación es ideológica, entonces apaga y vámonos (p. 15; cursivas del original).

La perspectiva funcional de una Teoría de la Educación supone que tiene que ser capaz de “(...) narrar el trayecto entre las *pretensiones de logro y el logro*” (p. 16; cursiva del original). En este capítulo se desarrolla con detalle y bien argumentado una perspectiva materialista de la educación, centrada en la capacidad cognitiva del alumno, la reflexividad educativa, la educación como tecnología y la complejidad. Quien quiera ampliar con más detalle los contenidos y argumentos de este capítulo puede hacerlo con el libro de Colom, publicado

también en esta colección (*Teoría de la educación-fundamentos y racionalidad*, 2022). Dejo al lector que descubra -y apoye o no- algunas chanzas hechas con gracia a la pedagogía de nuestro país.

En el segundo capítulo, Vázquez profundiza en la compleja relación entre teoría y práctica educativa, destacando su interdependencia y la necesidad de una mediación cognitiva para un aprendizaje efectivo. Se propone una visión de la educación como un proceso dinámico, donde la teoría no solo guía la práctica sino que también se enriquece con ella, abogando por un enfoque tecnológico que articula y da sentido a esta relación. Se enfatiza la importancia de comprender cómo se aprende y se conoce el mundo, confrontando las dicotomías entre conocimiento científico y artístico, y abordando la educación desde una perspectiva que integre apertura e innovación. Se resalta la relevancia de aprender a pensar mediante la experiencia y la participación, y se reconoce el papel de la tecnología educativa y la cognición situada como pilares para enfrentar la complejidad del tratamiento educativo. Vázquez defiende un aprendizaje dialógico y situado, que promueva la reflexión, la acción, y la resolución de problemas como elementos clave del proceso educativo. Subraya el compromiso con el saber práctico, el aprendizaje a través de la observación, la imitación, y la simulación, y destaca la contribución del aprendizaje virtual al conocimiento del mundo y de nosotros mismos.

(...) estamos manteniendo que el sentido de la educación, desde una perspectiva sistémica, es el de intentar, ensayar, la

comprensión del mundo y su modificación conforme con una orientación optimizadora. Ha cambiado, pues, nuestra mirada y ahora nuestro interés está puesto en el sentido y el valor de la tecnología como instrumento para el logro de esta doble finalidad. Nos preguntamos, en efecto, sobre la capacidad de la tecnología, no solo para cambiar el mundo sino para cambiarnos a nosotros mismos en ese largo camino (p. 89).

Finalmente, resalta la necesidad de una educación que capacite para el autoconocimiento, la autorregulación, y un pensamiento crítico y extendido, preparando a los individuos para comprender y mejorar el mundo.

El último capítulo, a cargo de Sarra-mona, es el más práctico pues se centra con muchos ejemplos reales, propuestas de trabajo, cuadros explicativos y estrategias de actuación en la planificación de la acción educativa. En ocasiones, se basa bien para corroborar o bien para criticar en propuestas legislativas recientes. Abarca todos los posibles interrogantes de una correcta planificación pedagógica: desde por qué hay que educar hasta las diferentes formas de evaluar los procesos y los resultados de la educación. Ya desde el principio deja claro cuál es su propósito al afirmar con razón que

Aquí solo se considerarán las acciones planeadas, conscientes y sistemáticas, que

son las que justifican la consideración de la educación como actividad profesionalizada. Esto no implica desconocer que también existen acciones que escapan a esta consideración, y que la actividad educativa profesionalizada incluye actuaciones espontáneas, asistemáticas, improvisadas, como sucede en todas las profesiones que tienen una alta dimensión social, pero que no pueden ser las habituales (p. 99),

o que -y sigue sin faltarle razón- "(...) resulta realmente sorprendente que se pretenda catalogar de amora-les las posturas que demandan eficacia y eficiencia en la educación, sin más matizaciones respecto a las metas a lograr, como a veces se ha escrito." (p. 106)

La valoración más precisa que se puede hacer de este libro la señalan los mismos autores en el último párrafo de su prólogo:

Así de simple y así de fácil. Hemos escrito un libro básico que incomprensiblemente seguía inédito. En su interior encontrará el lector los tres puntales sobre los que descansa la educación: la teoría, el desarrollo cognitivo del alumno y las propuestas prácticas para realizar la educación. No hay más y no es necesario nada más (p. 8)

Arley Solís

Ruiz-Corbella, M. y García-Blanco, M. (2022). *Teoría de la Educación: Educar mirando al futuro*. Narcea, 252 pp.

El libro *Teoría de la Educación: Educar mirando al futuro*, escrito por Marta Ruiz-Corbella y Miriam García-Blanco, es un texto indispensable para los profesionales de la educación que quieran aproximarse a este mundo, a su mejora y a su profesionalización.

El trabajo está planteado de tal manera que, a medida que se van *deshojando* las páginas, el lector tiene la sensación de que la educación está planteada como una *matrioshka*: aparenta simpleza, pero al profundizar en su interior hay siempre piezas nuevas por descubrir, a cuál más precisa, que la convierten en una composición compleja e interdependiente.

Los cuatro bloques temáticos que conforman el libro, -contando con el bloque cero-, permiten obtener una visión holística del concepto *educación* y la red nomológica que lo compone. Además, es importante destacar que durante toda la lectura las autoras acompañan el texto con cuadros, tablas y figuras ilustrativas recogiendo de manera sintética los principales conceptos que desarrollan.

El bloque cero se centra en el conocimiento pedagógico propiamente dicho. No obstante, las autoras insisten especialmente en diferenciar la educación y la Pedagogía. Además, plantean de la necesaria retroalimentación entre la teoría y la práctica educativa, así como la necesidad de su profesionalización.

El primer bloque expone la etimología del concepto de educación y sus significados. Analizan las aportaciones realizadas hasta el momento a la teoría de la educación, desarrollando conceptos básicos *educabilidad vs. educatividad* o ideas como la de la *educación como perfeccionamiento*. Con todo, las autoras recogen todas estas aportaciones y proponen la siguiente definición:

(...) Educación es el proceso de convertirse en persona. Es decir, aquella acción gradual, permanente y sostenible en el tiempo dirigida al logro de la plena humanización, entendiéndose esta tanto en una dimensión individual como social propia de todo ser humano (p. 67).

Con esta definición, las autoras ponen el foco en algunas ideas que, a mi entender, son esenciales en educación:

1. La educación entendida como un proceso esencialmente humano, gradual, permanente y sostenible en el tiempo. Es necesario considerar la educación como una constante que busca la excelencia y la mejora sin fin. Debe entenderse como una construcción y destrucción humana constante donde la propia búsqueda permita a la persona adaptarse al dinamismo y aproximarse a la plenitud.
2. El impacto educativo tiene efectos a nivel individual y comunitario. Es importante el contacto que se establezca entre la persona y el colectivo. Reflexionar sobre las consecuencias que las acciones personales tienen en la comunidad, por lo que es esencial trabajar valores o virtudes como

la prudencia en la toma de decisiones en cualquier contexto educativo.

No obstante, me gustaría señalar otros dos conceptos que considero podrían incorporarse a la definición de educación, puesto que son fundamentales para comprender la imposibilidad de sistematizar y homogeneizar la educación: por un lado, la *intencionalidad* de la acción educativa y, por otro lado, -y, en consecuencia-, la *voluntad*. Toda acción educativa es intencional, ya que tiene como objetivo la mejora inicial de la persona, pero, además, debe existir la voluntad de la persona que aprende, pues sin voluntad no hay cambio, mejora ni perfeccionamiento posible.

En el segundo bloque se plantea la educación como el cuidado del otro y se trabaja la definición de la importancia de la relación educativa y el papel del profesional de la educación en todo este proceso. En este sentido, se insiste en que durante la relación educativa debe existir una situación de asimetría entre el docente y el discente y es aquí donde debe reflejarse el principio de *educatividad*, es decir, la capacidad de influir en el otro. Así, dados los múltiples soportes y estímulos a través de los que los jóvenes son capaces de recibir esa influencia, es fundamental la incorporación de una perspectiva axiológica en la formación del profesorado. De lo contrario, ¿hacia dónde estaríamos poniendo el foco de nuestra acción educativa?, ¿cuál sería nuestra intencionalidad?

Por último, el tercer bloque sitúa a la educación en el contexto social actual. Las autoras reflexionan sobre los fines de la educación de acuerdo con los intereses propios de la sociedad democrática. De esta forma, tratan específicamente los objetivos de la educación reflejados, no sólo a nivel nacional, sino también las inquietudes internacionales como las planteadas en la Agenda 2030. Una de las cuestiones expuestas es la preocupación por la evaluación del aprendizaje en valores o la importancia de la presencia de los códigos deontológicos de los profesionales de la educación como muestra de desarrollo profesional e identitario.

Como refería al inicio de esta reflexión, con este libro, personalmente, he sentido la asombrosa sensación de redescubrir la Educación como una *matioshka*. Su exterior puede ser llamativo e incluso bello, pero el interior es delicado y debe procurarse -intencional y voluntariamente- que todas las piezas encajen de la mejor manera posible para que todo esté en orden y funcione correctamente. El conjunto de todas esas piezas conforma una complejidad difícil de comprender, pues se hallarán siempre más las preguntas que las respuestas; pero en esa búsqueda constante se encuentra la grandeza de la Educación.

Yaiza Sánchez Pérez
*Universidad Internacional de
La Rioja*

Escámez-Sánchez, J. y Gil-Martínez, R. (Eds.). (2023). *El principio ético del cuidado*. La Tapia, 208 pp.

El vocabulario del cuidado está cada día más presente en las narrativas que se usan en las redes sociales, la publicidad, los medios de comunicación o la política; y también en la literatura científica. Pero no siempre se hace desde un reconocimiento a su genealogía. Incluso nos podemos encontrar cada día con relatos, mensajes y situaciones en que se usan para blanquear discursos y herramientas conceptuales contrarias a los intereses de la ética del cuidado.

Es necesario facilitar la comprensión sobre cómo se han construido las diferentes perspectivas y se han desarrollado las conclusiones epistemológicas; y hacerlo con toda la rigurosidad posible. Es necesario ser valientes para asumir los sesgos de la propia tradición; y no caer en la tentación de reelaborar de manera benévola aquello que ahora veo como insuficiente o incompleto. Por eso, no se trata de invalidar los siempre precarios e incompletos acercamientos que hacemos para tratar de minimizar la ignorancia, sino de hacer justicia epistémica.

El libro “El principio ético del cuidado” no sólo lo entiende así, sino que además pone de manifiesto en su propio proceso de producción la abundancia de ofrecernos sus frutos de manera accesible. La monografía que presento -cuyos editores son Juan Escámez-Sánchez y Ramón Gil-Martínez-, comparte generosamente autoría y da protagonismo a quienes participan en este libro: José-Alfredo Peris-Cancio,

Emilia Oliver del Olmo, Juan I. Escámez-Marsilla, José Manuel Mula-Benavent y Lucía Ballester-Pons. Estamos ante una obra de ética aplicada, pero que bebe de múltiples y variadas disciplinas como la economía, la paleontología, el derecho, la neurociencia, la medicina, la filosofía y la pedagogía sin olvidar tampoco la dimensión espiritual.

El libro comienza con el hecho fundante tanto de la experiencia humana como de la ética del cuidado: la vulnerabilidad. Las personas somos seres sensibles y necesitadas de tejido afectivo, social y cultural. Y es precisamente esa cualidad la que ha hecho posible nuestra plasticidad neuronal y nuestra evolución como especie; al mismo tiempo que da cuenta de esta ética relacional. El libro comienza señalando cómo la idea abstracta de la autosuficiencia no tiene un correlato en la experiencia real humana. De esta manera, se pone sobre la mesa la insuficiencia de la clásica premisa de que la ética consiste en la forja del carácter para generar la autarquía o autosuficiencia.

La fragilidad humana es común a las personas de cualquier edad y situación porque somos seres vulnerables e interdependientes, que necesitamos de otras personas y de unas determinadas condiciones planetarias. Por eso, tenemos la obligación ética de cuidar nuestra casa común y la democracia. Una vez se ha comprendido el tema de la vulnerabilidad, el libro nos conduce a la explicación sobre el origen y qué elementos que se incluyen en esta perspectiva. Presenta la ética del cuidado como una propuesta no patriarcal y cuyo desarrollo conceptualmente ha sido elaborado

principalmente por pensadoras feministas. De esta manera, explica cómo el derecho a cuidar y ser cuidadas es un asunto que se nos debe en justicia.

A continuación, se expone -en el tercer capítulo- la necesidad de un proyecto económico, político y ético que atienda al bien común: una sociedad cuidadora. El cultivo del cuidado en todas sus dimensiones es una cuestión que consiste en tomarse en serio la dignidad en cada proyecto de vida y en la erradicación de las desigualdades sociales. Se trata de conseguir el respeto radical, la decisión conjunta y el diálogo. Cuidar es lo que hacemos cuando no buscamos culpables si un árbol no diera sus frutos, sino que actuamos para que crezca, lo protegemos de agente patógenos, nutrimos el suelo, lo mineralizamos y oxigenamos... porque sabemos que su cuidado requiere de una mirada sistémica, compleja y atravesada por la incertidumbre. No somos ni queremos aspirar a ser autosuficientes.

Hechas estas aclaraciones de carácter epistemológico, el libro dedica los siguientes capítulos a explorar el impacto que la ética del cuidado tiene en diferentes ámbitos concretos. El cuarto capítulo analiza la vejez no como una carga, sino como una parte esencial de nuestra riqueza evolutiva. Pone el acento en el hecho de que una relación auténtica de cuidado ha de tener en cuenta la autonomía de la persona cuidada; y esto vale tanto para el diseño de políticas públicas como para convivencia intergeneracional. Es necesario reconocer que algunas personas mayores pueden no tener autonomía funcional, pero sí decisional.

En el capítulo cinco retoma la idea de la vulnerabilidad como algo que afecta a toda la población y es el escenario insólito en el que sólo los seres humanos son capaces de crecer y relacionarnos. Por eso, las personas con diversidad funcional son las protagonistas de este capítulo en el que se analizan las medidas que actualmente se utilizan para la inclusión social y los obstáculos para su realización efectiva. El modelo económico y político del neoliberalismo vigente se ha convertido en un muro u obstáculo porque reduce los problemas socio-estructurales a dificultades personales y de naturaleza psicológica. El capítulo desenmascara así errores de fondo en las políticas públicas.

A continuación, se aborda la necesidad del cuidado propio. Se incluyen el pensamiento crítico, el cuerpo y la mente, la autoestima, la voluntad, la inteligencia emocional y la fraternidad universal como parte del cuidado por una misma (o uno mismo). Este capítulo seis muestra la ética del cuidado como elemento central para construir un mundo más humano. Siguiendo esta línea de pensamiento, se aborda la presencia de la inteligencia artificial en los contextos de vida actuales y sus impactos. El capítulo siete defiende dos tesis: que las aplicaciones de la inteligencia artificial y las prácticas de la ética del cuidado son dos formas diferentes de estar en el mundo; y que estas aplicaciones podrían realizarse con una perspectiva ética.

El libro también analiza uno de los contextos más vinculados al cuidado: el sistema educativo. Expone la perspectiva relacional que atraviesa toda la experiencia educativa y las implicaciones

que tiene en las metas y contenidos didácticos, el encuentro educativo, el clima escolar, el perfil del profesorado y la investigación universitaria. Esta obra coral se cierra con el capítulo dedicado a los cuidados como propuesta ética con pretensión de universalidad. Se enmarca el cuidado como derecho humano que se fundamenta en la dignidad humana, y -por tanto- de aplicación universal y efectiva. El derecho a dar y recibir cuidado no puede estar condicionado a cuestiones de género, contexto socioeconómico, situación migratoria, pobreza, etc.

También es especialmente reseñable en este libro la imagen de la portada, obra de Rosa Marsilla-Hernández. Del mismo modo que el devenir del libro abre ventanas, airea inercias y sacude indecencias..., la pintura escogida insinúa formas interesantes e invita a la percepción en movimiento. Invito a leer con curiosidad las páginas de este libro, segura de que no dejará indiferente a nadie.

Victoria Vázquez Verdera
Universitat de València

Willingham, D. T. (2023). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Edición revisada y ampliada. Graó. Prólogo de Héctor Ruíz Martín, 314 pp.

El libro que pasamos a comentar es una reedición revisada y ampliada de un libro publicado originalmente en 2011 y con gran éxito en el ámbito de la psicología educativa. Su autor es el psicólogo americano Daniel T. Willingham, especializado en el campo de Psicología Cognitiva y su finalidad con este libro es explicar cómo funciona la mente de los estudiantes y cómo podemos aplicar ese conocimiento al aula. En una de las partes del libro, el autor hace una interesante comparación entre la lectura y la educación, diciendo que la lectura es un acto mental que cambia los procesos mentales del lector. Es más probable que el escritor no se quede solo en este proceso si consigue persuadir al lector de que merece la pena terminar el libro y tiene una recompensa al final.

Siguiendo la comparación anterior, si el lector es el estudiante y el escritor es el profesor ¿Cómo podemos persuadir al estudiante para que se implique en la escuela? El respeto al profesor y que el contenido sea interesante puede ayudar. Pero no basta con que el contenido sea interesante, la Psicología Cognitiva nos enseña que los estudiantes tienen control limitado de su mente. ¿Cómo puede un docente maximizar la probabilidad de que los estudiantes lo sigan? Siguiendo con la analogía anterior, la mayor tarea de escribir consiste en anticipar cómo el lector reaccionará, para ello el escritor debe conocer los rasgos del lector. Pues

bien, un profesor debe conocer a sus alumnos.

Este es un libro científico que trata de explicar las ideas mostrando un trasfondo empírico. El libro nos presenta nueve principios cognitivos que cumplen las mismas características: son siempre ciertos independientemente del contexto (en un laboratorio o en un aula), son principios basados en muchos datos, tienen un impacto *relevante* en el desempeño de los estudiantes y tienen *utilidad* en el aula. Además, estos principios no solo te dan una idea de cómo funciona la mente de los alumnos en el aula, también te dan una visión global del funcionamiento de la mente en general.

Una de las ideas clave que presenta el libro es cómo se produce el pensamiento. El pensamiento es la manera en que la *memoria de trabajo* (MT) combina la información que recibe. Está información la puede recibir de dos fuentes: primero, del *entorno*, información que capta a través de la *atención*. Segundo, de la *memoria a largo plazo* (MLP), que la capta a través del proceso de *recuperación* de esa información.

La *memoria de trabajo* tiene una interacción recíproca con la *memoria a largo plazo*, la MT recibe recuerdos de la MLP a través del proceso de *recuperación*. A la inversa, la MLP recibe ideas de la MT a través del proceso del *aprendizaje*. Tanto las ideas de la MT como las de la MLP tienen el riesgo de caer en el *olvido* si no se refuerzan.

La pregunta en torno a la cual gira este libro es: ¿Por qué a los estudiantes no les gusta la escuela? El primer principio cognitivo es la motivación del alumno, que el alumno tenga deseo por querer

aprender es el primer paso que motivará la acción. Las personas somos curiosas por naturaleza, disfrutamos resolviendo problemas. Según la Neuroquímica existe una relación entre el aprendizaje y el placer. Resolver problemas quiere decir terminar con éxito una tarea que requiere cierta carga cognitiva, no disfrutamos con problemas tan difíciles que no tienen solución o con problemas donde nos dan la solución sin más. El buen docente es el que busca un equilibrio en una tensión que se mueve entre lo fácil y lo imposible.

Pero si no se dan las condiciones cognitivas adecuadas, el ser humano tiende a evitar pensar y a recurrir a la memoria. Pensar es lento, costoso e incierto, con incierto quiero decir que pensar no necesariamente significa *pensar bien* y llegar a la conclusión correcta de un problema. Mientras que la memoria es rápida, requiere poco esfuerzo y es más fiable porque se apoya en conocimientos y experiencias de problemas pasados que fueron bien resueltos. Como he mencionado anteriormente, el alumno tiene un control limitado de su mente debido a que la MT tiene unas energías y recursos cognitivos limitados, y la mente tiende a usar los procesos que requieren menos esfuerzo y que son más eficientes.

Para alcanzar las condiciones cognitivas adecuadas y conseguir que los alumnos se sientan motivados a aprender, una estrategia que puede utilizar el profesor es hacer de su contenido la respuesta a una pregunta. El problema de muchas materias es que se da una respuesta, se da el contenido, sin ni siquiera plantear la pregunta. Por simple que parezca esta

estrategia, tiene un poder inmenso, es la pregunta la que *da sentido* a la respuesta. Para que el alumno de verdad vea valor en lo que aprende, primero tiene que pasar un periodo de *lucha interna* con la pregunta. Tiene que ser consciente de un vacío en su red de conocimientos para querer rellenarlo. La Filosofía es una de las disciplinas que enfatiza la importancia de la pregunta porque esta es la puerta que abre nuevas posibles respuestas. El propio libro lo pone en práctica abriendo cada capítulo con una pregunta que orienta el desarrollo de este.

¿Cómo conseguir que los alumnos desarrollen pensamiento crítico en vez de solo memorizar conceptos? El segundo principio se basa en que el conocimiento y el pensamiento son indisolubles. Como he explicado anteriormente, el pensamiento es el acto de la MT de combinar información de nuevas maneras, esta información puede tener su origen en la MLP o en el entorno. Por lo que las habilidades de pensamiento dependen de los conocimientos.

Uno de los dilemas actuales, consecuencia del desarrollo de Internet y las nuevas tecnologías es: ¿Podemos prescindir del aprendizaje del conocimiento factual y centrarnos en el conocimiento procedimental (habilidades)? Es fácil decir que los estudiantes en vez de memorizar información deben entrenar el pensamiento crítico y aprender a evaluar la información. Sin embargo, el pensamiento crítico depende de los conocimientos. Las habilidades de pensamiento no son completamente independientes de su disciplina. Por ejemplo, pensar críticamente sobre geopolítica europea tras la Segunda Guerra Mundial

no significa lo mismo que razonar críticamente sobre una partida de ajedrez o sobre geopolítica oriental. Aunque, sí es cierto que estas habilidades se pueden hacer menos dependientes con suficiente experiencia y en niveles más profundos de comprensión.

El objetivo de la escuela debe de ser que los estudiantes piensen, no solo que memoricen. Y *pensar bien* depende de contar con conocimientos porque estos mejoran la comprensión lectora, la memoria y las habilidades cognitivas.

¿Por qué los conocimientos son esenciales para la comprensión lectora? Los conocimientos factuales nos proporcionan vocabulario, esta riqueza lingüística nos permite completar los *bucos conceptuales* que dejan los escritores y nos permite unir ideas en la MT. Unir ideas en la MT libera energías que podemos utilizar para conectar con más ideas. En resumen, cuanto más sabes más puedes y quieres saber. El conocimiento en cierta forma funciona como el interés compuesto, por eso las personas cultas tienden a ser cada vez más cultas. Hago este inciso en la capacidad de comprensión lectora porque creo que es una de las habilidades más importantes que cualquier persona, sea alumno o profesor, pueda obtener.

¿Qué es lo que los alumnos saben? ¿Los conocimientos antiguos son un obstáculo para los nuevos?

Los siguientes principios que explica el libro están relacionados con la comprensión, la memoria y la práctica.

La comprensión de nuevas ideas consiste en tratar en la MT las ideas previas guardadas en la MLP y reorganizarlas con las nuevas. Se podría decir

que comprendemos las cosas nuevas en el contexto de las cosas que ya sabemos. Hay distintos niveles de comprensión: el primero, la memorización sin comprensión; el segundo, los conocimientos superficiales; el tercero, los conocimientos profundos con los que se desarrolla la capacidad de abstracción.

El primer nivel está relacionado con los conocimientos que pasamos a la MLP sin comprensión. Por muy denostado que esté la memorización de conceptos sin sentido, la verdad es que *necesitamos* memorizar ciertas cosas. La MT al ser limitada tiene mecanismos que la ayudan con el fin de ahorrar energía. No solo somos curiosos por naturaleza, sino también vagos. Pero esto no es más que un mecanismo de la mente que nos permite sobrevivir en un entorno lleno de estímulos, sin que cortocircuitemos.

Los dos mecanismos principales son la memoria que es el residuo del pensamiento, aquello en lo que pensamos es lo que acabaremos recordando, y la práctica ¿Qué estrategias de memorización existen? El libro presenta estrategias de conexión afectiva, emociones ayudan a pegar mejores conocimientos en la memoria. También presenta estrategias de cognición, como las historias o las metáforas que son, literalmente, la conexión entre el conocimiento factual y una idea abstracta.

La práctica es un mecanismo que hace más eficientes los procesos cognitivos, liberando energía de la MT. La práctica puede tener la desventaja de ser una actividad un tanto aburrida y desmotivadora. Pero no se debe subestimar su poder ya que tiene grandes ventajas: ayuda en la adquisición de una

competencia y su refuerzo, protege lo aprendido de caer en el olvido, y mejora la comprensión.

Una de las recomendaciones del autor y que sirve de complemento a este tema es el libro *Make it stick* de Henry L. Roediger III, Mark A. McDaniel, and Peter C. Brown. Este libro habla más en detalle sobre cómo aprender. Algunas de las técnicas que expone son el estudio por autotesting o la práctica espaciada, en la que explica conceptos muy interesantes como la curva de olvido y la curva de aprendizaje.

El segundo nivel de comprensión está relacionado con conocimientos superficiales, es decir, la comprensión del concepto en un ejemplo concreto, de ahí que sea un nivel de comprensión bastante limitado ya que el conocimiento no se puede extrapolar a distintos contextos.

Por último, el tercer nivel de comprensión se relaciona con los conocimientos profundos, es decir, la comprensión del concepto en múltiples contextos. El concepto está interconectado con otras ideas sobre la materia. La abstracción es la capacidad de transferir conocimientos aprendidos a distintos contextos. ¿Por qué a los alumnos les cuesta tanto comprender los conceptos abstractos? Esta habilidad del pensamiento requiere experiencia y tiempo, de ahí la diferencia entre un principiante y un experto. El principiante tiene unos conocimientos superficiales mientras que el experto tiene unos conocimientos profundos. Las habilidades cognitivas de un principiante no son las mismas que las del experto, su cabeza está estructurada de manera diferente. El desarrollo del pensamiento

crítico se adquiere a través de hábitos como el del estudio y la lectura.

¿Hay diferencias de inteligencia entre los alumnos? La inteligencia se define como la capacidad de razonar bien y de entender rápidamente nuevas ideas. ¿Qué marca que seamos o no inteligentes? La inteligencia es producto de tres factores que se relacionan entre sí: el genético, el ambiental y la conducta intencional. Por ejemplo, si un niño tiene buena genética para el baloncesto y se encuentra en un ambiente que le anima a practicar baloncesto, terminará creyendo que es bueno y pondrá intención en mejorar su habilidad. Al igual que si un niño se encuentra en un ambiente que le desanima continuamente, independiente de su buena genética, este tendrá creencias limitantes y no pondrá intención en mejorar, haciendo realidad una profecía autocumplida. Es cierto que los niños difieren en su inteligencia, pero la inteligencia puede modificarse por medio del esfuerzo y del trabajo. En lo que los alumnos deben centrarse es en la parte que ellos controlan, ser proactivos y tomar responsabilidad de su círculo de control. Nuestras creencias sobre la inteligencia importan, la mentalidad del crecimiento fomenta el desarrollo de la inteligencia. Los estudiantes estarán dispuestos a esforzarse si *creen* que la inteligencia es maleable y que pueden mejorarla.

Uno de los temas finales que trata el libro son las nuevas tecnologías en el aula ¿Cómo puedo saber si las nuevas tecnologías mejorarán el aprendizaje? La tecnología cambia muchas cosas, pero no cambia la manera en que pensamos. Los principios explicados en este libro

presentan la manera en que la mente funciona y es así por un proceso de evolución. La situación actual de la revolución tecnológica no cambia esos principios. Las nuevas tecnologías sí que tienen ciertas ventajas en algunos aspectos del aprendizaje. Pero ese beneficio también se contrarresta con sus desventajas, como la adicción que producen, sobre todo a edades jóvenes. No se puede saber con seguridad las consecuencias que pueden tener las tecnologías en el aprendizaje

por la complejidad de su impacto. Pero tenemos principios claros de cómo funciona nuestra mente y que podemos hacer para enriquecerla. El libro da en el clavo al explicar que mientras hay personas inmersas en el mundo de las redes sociales hay un *coste de oportunidad*, y ciertamente, no hay mejor *inversión del tiempo* que la lectura.

Gabriela Sánchez-Herrera Arias
Universidad Complutense de Madrid

Velilla, N. (2023) *La crisis de la autoridad*. Arpa, 222 pp.

En este libro se evidencia una crisis de autoridad no sólo en términos de cómo se la ha entendido tradicionalmente, cargada siempre de cierto cariz coercitivo y hegemónico. La autoridad se nos presenta como un vehículo para reflexionar profundamente ¿cuál es la actual relación que mantenemos con ésta y qué riesgos puede suponer su descrédito o destierro?

La autora y magistrada española, Natalia Velilla nos permite comprender a través de un rico recorrido histórico, jurídico, filosófico y de casos, cómo hemos llegado a este punto de desconfianza extrema en las instituciones y en sus representantes.

Y su preocupación, se expresa de manera sintética en el siguiente fragmento:

Existe una potentísima corriente de descrédito a la familia, los facultativos, los profesores, los jueces y la autoridad en general. Nos somos conscientes de que, una vez desaparecida la autoridad legítima y suplida una autoridad difusa y de procedencia no democrática, el deseo de orden nos lleva a caer en manos de líderes autoritarios. El fin de la autoridad es el comienzo del autoritarismo. Cuando se despoja a la sociedad de sus referentes, se vuelve débil, vulnerable, manipulable, dúctil (p. 190).

A través de múltiples ejemplos y posicionamientos críticos, Velilla analiza el concepto polisémico de autoridad remitiéndose a su etimología del latín *auktoritas* y estrechando relación con el verbo *augere* que significa aumentar,

auxiliar o completar algo. La autoridad en tanto concepto jurídico es entendida también como facultad de mando o liderazgo, ya sea concedida de hecho o por derecho. Cabe mencionar que entre las diferentes definiciones de autoridad aparecen conceptos vinculantes como potestad, facultad o legitimidad; o bien, como el prestigio o crédito que se reconoce a una persona o institución por su calidad o competencia en alguna materia.

Debe enfatizarse que ninguna de las definiciones que se presentan, contiene en sí misma una connotación negativa, sino que implica en todo momento acatamiento del mando e incluso posibilidades creativas de la autoridad como parte de la vida en comunidad. Incluso los romanos entendían autoridad como *potestas* del latín *potis* cuya raíz significa poder y ésta remite a las observaciones, imperativos y normas que de no cumplirse suponen castigo o alguna consecuencia.

La *potestas* representa el poder jurídico legítimo, empero se enfrenta a una pérdida de referentes morales sin una ciudadanía crítica, capaz de diferenciar la autoridad de la *celebrity*, corremos el riesgo de enfrentarnos a excesos de poder y sujetos a la manipulación y la ignorancia. Nos dice Velilla (2023): “la autoridad existe desde que el hombre es hombre y ha estado presente en todo constructo humano” (p. 24), partiendo de esta premisa, nuestra relación con la autoridad va a depender en el lugar que ocupemos respecto a ella; es decir, si somos líderes o gobernados, ya que no existe autoridad sin jerarquía. Por ello, hoy más que nunca resulta preciso, reconocer que aunque liderazgo y autoridad estén relacionados, no guardan

necesariamente una relación sinonímica, puesto que todo liderazgo consiste en la capacidad de influir en los demás y la autoridad no siempre la ejercen personas con liderazgo. Por el contrario, corremos el riesgo de ser gobernados por los Estados digitales que controlan nuestras vidas.

Si bien, desde la arena política altamente polarizada por el partidismo se dice que la izquierda ha despreciado la autoridad asimilándola como autoritarismo sin atender a sus imprecisiones, también desde la derecha se ha traducido a ésta como la defensa acérrima de del ejército y la policía como símbolos del poder coercitivo y como la única manera viable de mantener el orden y la ley. Es a través de un juego magnífico entre conceptos y taxonomías como la *potestas* concentrada, la *autoritas* desprestigiada y la *celebritas* como novedosa y hegemónica forma de autoridad donde prima el ánimo de ser percibido que la autora describe y analiza el estado actual de nuestra democracia.

Natalia Velilla advierte desde la primera parte del texto sobre el juego peligroso en el que estamos inmersos ante el descrédito que padecen las instituciones en nuestra sociedad, cosa que de cierta manera coincide y empatiza con el desgaste del sistema democrático. Por ejemplo, en el año 2022 el Instituto Benett de Políticas Públicas de la Universidad de Cambridge publicó un estudio donde se demuestra que después de la pandemia el populismo se había derrumbado tanto en la intención de voto como en los índices de popularidad, paralelamente a esto, se observó un debilitamiento global del apoyo a la democracia

como sistema político, lo cual produce una insatisfacción y desconfianza en los procesos democráticos (p. 88) pero también los principios que sustentan a este sistema.

Lo anteriormente enunciado, se relaciona con los distintos escándalos de corrupción, el desgarramiento de los vínculos educativos e institucionales que representan los padres y madres como autoridad de sus hijos, los docentes frente a los alumnos y la ciencia como discurso puede ser fácilmente vituperada. Ahora mismo cualquier persona que ostente popularidad y *celebritas* suficiente en las redes sociales, se extiende en los hábitos de consumo y corrientes de opinión, considerando que estamos en la era de los *influencers*.

Y no podemos dejar de advertir sobre la acuciante cultura de la cancelación como uno de los fenómenos más peligrosos que se están produciendo en la actualidad, “avanzando lentamente con el beneplácito de una amplia mayoría que cree estar haciendo lo correcto”, (p. 92). Desde el punto de vista de la autora, se trata “de la mayor sanción informal que se puede imponer al disidente, puesto que con ella se busca la muerte social del sujeto” (p. 97). Y esto puede ser aún más cruel que la propia condena penal y que ha tenido como consecuencia y ejemplo, los múltiples linchamientos públicos en redes sociales.

La educación nos dice Velilla, 2023, “es esencial para ayudar a reconocer la *auctoritas* y diferenciarla de la mera *celebritas*” (p. 69), ya que la democratización de la opinión ha mutado en popularización de la estupidez. Por lo

que, una sociedad que no confía en las autoridades puede ser potencialmente más condescendiente con el engaño y la picaresca.

¿Cómo podemos combatir y hacer frente a esta crisis de autoridad?, planteándonos más preguntas que respuestas, Velilla (2023) expone:

No me canso de repetir que las resoluciones judiciales no solo no pueden sino que deben ser criticadas, analizadas y, sobre todo, recurridas cuando no son favorables a los interesados afectados. Pero una cosa es criticarlas como expresión del derecho a la libre opinión y como forma de hacer política y otra muy diferente es sembrar en la ciudadanía recelo y desconfianza hacia el Poder Judicial (pp. 112-113).

Hanna Arendt en su obra la *Crisis de la educación* escrita en el año de 1958 reflexionó cómo en la modernidad el cuestionamiento de la autoridad política conllevó a cuestionar formas no políticas de autoridad como el vínculo que se ejerce entre docentes y estudiantes, padres e hijos. Arendt entendía que el concepto de autoridad no era unívoco, sino que habría que entender, primero el significado de la propia palabra y luego su expresión en términos políticos. La autoridad se ha entendido como

capacidad de someter a los demás, si bien, ésta sigue existiendo, hoy en día somos testigos de cómo ha cambiado de manos. La autoridad si bien, supone siempre una jerarquía legítima, también establece una relación entre alguien que manda y otro que obedece.

Existe pues, una paradoja a la que no podemos rehuir y consiste en admitir, por una parte, el rechazo a veces inherente a la autoridad y por otra, la necesidad, admisión y existencia de esta.

¿Sería posible hoy día vivir sin una autoridad legítima? para muestra basta un botón y a través de un breve análisis cinematográfico de la película *El señor de las moscas*, podemos darnos cuenta de la fragilidad de nuestros vínculos cuando no están sustentados en leyes, principios y normas, sumado al advenimiento de líderes espurios que utilizan el miedo y otras emociones como propagación para evitar la acción individual y posteriormente colectiva, quizás llega el momento de replantearnos nuestra relación con la autoridad y con sus posibilidades de orden y armonía social como horizonte al que mirar en tanto humanidad.

Anahí Andrea Quiñónez Velázquez
Universidad de Guadalajara
 (México)

López, S., Rodríguez, J., Vidal, M. I. y Marín, D. (2023). *Videojuegos y oportunidades educativas. Orientaciones para su diseño, análisis y uso*. Universidad de Murcia, 199 pp.

En la obra *Videojuegos y oportunidades educativas. Orientaciones para su diseño, análisis y uso* López, Rodríguez, Vidal y Marín, doctoras y doctor de la Universidade de Santiago de Compostela y de la Universitat de València, señalan el horizonte hacia el cual se ha de dirigir la intención pedagógica para integrar los videojuegos de forma exitosa en el proceso de aprendizaje de las personas. Para ello, parten de un análisis profundo y consciente de la realidad actual respecto a los videojuegos, el sistema educativo y su contexto sociocultural.

Tal como indican las autoras y el autor, este libro tiene un objetivo práctico que permite vincular lo que día a día ocurre a nuestro alrededor respecto al consumo de videojuegos, con el proceso de aprendizaje del individuo. La clave es hacerlo, tal como puntualizan, dirigiendo su intención y discurso hacia los diferentes agentes involucrados: profesorado, familias, profesionales de la educación implicados en sectores tecnológicos, personas investigadoras, otros agentes sociocomunitarios e, incluso, el sector de creación de videojuegos.

Hace unas décadas, el mercado y diseño de los videojuegos constituía un grupo más reducido que en la actualidad. Jugar videojuegos suponía depender de unos espacios y momentos estáticos, así como de unas condiciones específicas respecto al acceso y la disponibilidad.

En la actualidad, aunque ciertas condiciones todavía restringen el uso de los videojuegos, la continua implementación y avance tecnológico hacia lo ubicuo en los diversos espacios vitales, ha optimizado la práctica de jugar videojuegos otorgándole mayor jugabilidad, alcanzando a más usuarios/as e incluyéndolos en los momentos y espacios descritos a lo largo del tiempo para el aprendizaje.

Las personas autoras de este libro, comparten un interés profundo por comprender y compartir las posibilidades y ventajas que ofrecen los videojuegos para contribuir a un mejor y más diverso aprendizaje del individuo en el hogar, en la escuela y a nivel social. Además, el equipo de trabajo remarca el carácter inclusivo de los videojuegos y la tecnología con relación a la intervención respecto a necesidades específicas del alumnado, dificultades de aprendizaje o realidades con singularidades que lo requieran.

Esta obra se divide en ocho capítulos desde los que se analiza y comparte la realidad de los videojuegos en la actualidad para alcanzar, de manera progresiva, un mayor entendimiento respecto a cómo incluir dichos videojuegos en los procesos de aprendizaje y especialmente, a cómo incluirlos con éxito aprovechando su potencial pedagógico.

En el primer capítulo, se describe concretamente de dónde se parte a nivel pedagógico y cuáles son las bases socioculturales que permiten comprender y contextualizar el tejido elaborado y presentado en la obra. Complementando a este, el segundo capítulo presenta el estado de la cuestión describiendo

profundamente los antecedentes del tema y centrándose en señalar las vías de investigación y orientaciones que están definiendo el avance de los estudios en la actualidad.

El tercer capítulo, recoge una serie de indicaciones organizadas en dos apartados para comprender qué aspectos y factores pedagógicos intervienen en un proceso de diseño y elaboración de videojuegos. Mientras la primera parte se centra en cómo un profesional de la educación colabora con una institución cuyo objetivo es la creación de un videojuego educativo, en la segunda, se presenta una guía con alto valor para la evaluación del propio proceso de creación de un videojuego, así como para la reflexión y evaluación posterior al uso de estos. Por su parte, el capítulo cuatro, acerca al lector al día a día en las aulas y en el hogar, aportando una serie de recomendaciones sobre cómo estructurar la intervención educativa con videojuegos de gran valor, tanto para docentes como para familias y otros agentes. Destaca el valor práctico del capítulo, así como sus orientaciones concretas y fácilmente aplicables para garantizar una experiencia de aprendizaje con videojuegos. Además de esta guía, en el capítulo cinco se recogen otras guías para el análisis de videojuegos, lo que complementa y aporta una mayor diversidad de puntos de vista al proceso de evaluación y reflexión sobre el uso de estos.

En el capítulo sexto se recogen una serie de videojuegos, previamente analizados, que se recomiendan por su valor para contribuir al aprendizaje de los y las jugadoras. La organización por géneros y categorías permite localizar fácilmente un recurso de utilidad en el aula, contextos familiares o sociales. En el capítulo siete, las recomendaciones se realizan esta vez sobre bibliografía, haciendo una breve pero sintética reseña de aquellas obras relevantes para continuar profundizando en el tema.

Por último, el capítulo ocho, destaca el potencial y valor pedagógico que tienen los videojuegos, especialmente en el contexto de una sociedad como la actual, caracterizada por la integración tecnológica y la permanente conectividad.

El libro *Videojuegos y oportunidades educativas. Orientaciones para su diseño, análisis y uso* constituye no solo una obra de referencia para situar los videojuegos en el contexto educativo formal, no formal e informal, sino también una herramienta práctica para los miembros de la comunidad educativa que permita seleccionar, evaluar y reflexionar sobre su uso y contribución a los objetivos que garanticen un desarrollo pleno del individuo.

Héctor Saiz Fernández
Universitat de València

Gallego-Noche, B. y Vázquez-Recio, R. (2023). *Educación infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Morata, 242 pp.

Este es un libro que abre horizontes para la educación infantil. Porqué en lugar de reproducir una mirada técnica, instrumental o incluso a veces tecnicista de esta etapa a la vez tan importante y tan poco visible, la politiza en el mejor sentido de la palabra. Precisamente para las autoras, Beatriz Gallego, maestra de educación infantil, pedagoga y profesora titular de la Universidad de Cádiz; y Rosa Vázquez, doctora en ciencias de la educación y también profesora titular de la misma universidad, este deviene el principal cometido del libro: cuestionar el para qué de la educación infantil, su horizonte normativo y político. Y, a través de ello, cuestionar las prácticas cotidianas en esta etapa, a menudo determinadas por la tradición, el activismo ciego y/o una construcción de la identidad docente de las maestras de infantil como “técnicas”.

Precisamente en contra de esta perspectiva, las autoras empiezan el libro con dos capítulos críticos en los que hacen dialogar la etapa de infantil con los debates filosóficos, políticos y educativos más candentes como la sostenibilidad, la perspectiva decolonial, la justicia social, los feminismos, etc. Porqué, como ellas mismas exponen “la práctica educativa en la etapa específica de infantil, requiere integrar las narrativas contrahegemónicas para hacer posible el desarrollo de una educación como proyecto político pensado para el bien común y la justicia social” (p. 21). Y ello, promover

nuevas prácticas cotidianas en infantil “subversivas, disidentes, contextualizadas e innovadoras y que puedan organizarse comunitariamente dentro del sistema” (p. 52). Prácticas que promuevan buenos vivires basados en las posibilidades creadoras de las infancias y orientadas desde y hacia el bien común.

Para avanzar hacia ese horizonte, en el capítulo tercero, las autoras cuestionan el concepto hegemónico de infancia desde el que se construyen las prácticas educativas normalizadas en educación infantil. Un concepto que construye a niñas y niños como seres incompletos, subordinados, con un modelo universal de desarrollo, y orientados a un futuro productivista y consumista. Si se quieren subvertir las prácticas asociadas a ese modelo de los niños y niñas entendidos como “menores” que las autoras denuncian, como por ejemplo el silenciamiento de sus voces, voluntades y capacidades; su rol pasivo y receptivo; unas estructuras escolares homogeneizadoras; etc. es imprescindible repensar a niñas y niños desde una perspectiva crítica. Entendiendo que hay muchas infancias con las que trabajar desde una perspectiva de justicia interseccional, como proponen las autoras en el capítulo 4. Para ello exponen seis ejes que pueden contribuir a replantear las prácticas educativas y el currículum de la etapa infantil. Estos ejes son: la justicia ecológica, la democrática, la de género, la del reconocimiento, la afectiva y la cognitiva. Unas justicias desde las que desaprender la actual escuela de infantil y co-construir otra en la que

tomen cuerpo estas justicias en prácticas educativas inclusivas, que contribuyan a

la equidad, a la libertad, a la solidaridad, al reconocimiento y a la participación democrática, a la ética comunitaria, a la construcción de conocimientos desde la ecología del saber, y a la universalización de la excelencia con y para la comunidad (p. 79).

En los tres últimos capítulos del libro (5, 6 y 7), las autoras desarrollan, a niveles bastante concretos, en qué podría consistir esa *otra escuela de educación infantil* más justa y orientada al bien común. En el capítulo 5 se centran en presentar propuestas para una didáctica transformadora y humanizadora que, alejándose de una concepción instrumental y tecnicista de la docencia, promueva esa otra educación y ese otro mundo que es más necesario que nunca. De todos los cuestionamientos teóricos y epistemológicos presentados en el capítulo sobre enseñar y aprender, los valores y la justicia, las emociones y la equidad afectiva, el diálogo y la ética, el último que presentan me parece clave (p. 128). Las autoras creo que dan en el clavo situando tres modelos ideales de identidad docente en conflicto en infantil: la de experto/a técnico; la de profesional reflexivo; y la de intelectual crítico. Comparto plenamente con las autoras las diferencias y enormes implicaciones que los tres modelos tienen en relación con la formación, las competencias, qué se espera de ellas, su concepción y práctica docente, sus relaciones con las familias y la comunidad, etc. Sin duda este es un debate clave ¿Qué identidad docente para qué escuela infantil?

Los dos últimos capítulos sobre la “Praxis educativa en educación infantil” y

“Resignificar la metodología y la evaluación en educación infantil” nos muestran el esfuerzo de las autoras para exponer prácticas y propuestas que puedan inspirar a las educadoras y educadores de esta etapa. Utilizando (de forma profunda y rigurosa, no a modo de titular) las bases teóricas y las experiencias prácticas de las escuelas de Reggio-Emilia como inspiración, Beatriz Gallego Noche y Rosa Vázquez Recio exponen los principios, las prácticas y los ejemplos de cómo podría ser una acción didáctica para avanzar hacia una educación emancipadora, transformadora y orientada al bien común. Y se centran, entre otros, en la libertad, la atención a las emociones, la inclusión, la colaboración con las familias, la expresión artística, el juego, las relaciones con la naturaleza y el conocimiento el mundo, la investigación, el aprendizaje significativo, la participación y la cooperación, los ambientes, rincones y talleres, al aprendizaje servicio, una evaluación inclusiva, la documentación, etc. Es decir, apuestan por una acción didáctica diferente y una evaluación alternativa capaz de “establecer otras formas de ser, pensar, hacer y vivir” (p. 136).

Finalmente, en el epílogo, las autoras retoman el debate de fondo del libro y presentan un reto tan mayúsculo como necesario. Ya que

debería ampliarse la perspectiva de análisis del hecho educativo porque no tiene sentido que se produzca el aprendizaje si este no está al servicio del bien de la comunidad y de la convivencia; o que atienda únicamente al bienestar personal, sin entender que los seres

humanos y no humanos somos inter y ecodependientes y que es necesario enseñar como si, realmente, viviésemos ya en otro mundo posible (p. 221).

Me parece un horizonte tan necesario como bonito el que plantea este

libro. Un libro altamente recomendable a todas las personas interesadas en la educación.

Jordi Collet
Universidad de Vic – UCC

Aguasanta Regalado, M. E. (2023). *La infancia ante las series de televisión*. Calambur, 120 pp.

Las series de televisión nos acompañan en nuestra infancia, son parte de nuestro pasado y en cierta manera influyen en cómo y quiénes somos, es decir, en algo tan relevante como nuestra propia identidad. Pero su impacto va mucho más allá porque además forman parte de las señas de identidad de cada generación y del imaginario colectivo.

Para una niña nacida en los ochenta como yo inevitablemente la lectura de este libro me ha transportado a otro tiempo en el que, junto a mis hermanos, disfrutaba en casa de mi abuela de Barrio Sésamo, Los diminutos, El inspector Gadget o Dragones y mazmorras.

Dependiendo de la edad del lector que se zambulla entre estas páginas volverá a un pasado diferente, pero la fotografía mental evocará, con total probabilidad, recuerdos similares si están vinculados a la infancia y la televisión.

De hecho, décadas después de aquellas experiencias, basta con oír las primeras notas de la melodía de inicio de aquellas series para revivir con claridad el pasado. Estas vivencias parecen compartidas entre diferentes generaciones, aunque la sintonía de nuestra vida sea distinta.

Ahora, las series de dibujos analizadas en este libro me son familiares por mi rol como madre y como investigadora implicada en proyectos centrados en la primera infancia, por ello puedo afirmar que el análisis realizado resulta muy pertinente.

El libro *La infancia ante las series de televisión*, cuya autora es Miriam E. Aguasanta, se estructura en tres grandes apartados: presentación, nudo y desenlace, junto a un prólogo escrito por Alfonso Gutierrez Martín de la Universidad de Valladolid, y un epílogo firmado por Isabel María Gallardo, José Eliseo Valle y Ángel San Martín, todos ellos miembros del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València y del grupo de investigación CRIE.

La presentación se dedica al significado, las relaciones y las influencias de las narrativas digitales con la infancia y la identidad, lo que ocupa no más de una treintena de páginas. En el nudo se profundiza en el proceso investigativo llevado a cabo, estableciendo qué series son objeto de estudio, cómo se procedió a la selección de los capítulos, o el análisis realizado en base a diferentes variables en coherencia con la visibilización de las diversidades y la lucha frente a la perpetuación de estereotipos y prejuicios. Mientras que en el desenlace la autora transita entre la teoría, la normativa y presenta una propuesta para pasar a la acción.

Los objetivos fundamentales de la obra son concienciar del peso que tiene la televisión en la transformación de la cultura; actuar para combatir las acciones que oprimen a la infancia desde las pantallas; reducir las brechas existentes y acercar a todos los integrantes del aula fomentando la multiculturalidad; ofrecer una propuesta para trabajar la inclusión de la diversidad cultural a través de un material construido desde el reconocimiento, la visibilidad y la aceptación de

la diversidad como elemento enriquecedor; y reflexionar sobre las narrativas digitales descubriendo los estereotipos que se reproducen y las nuevas formas de representar la sociedad.

En las páginas que conforman este texto se intuye el carácter y compromiso de la autora, y también, por qué no decirlo, la lucha ante unas producciones en las que difícilmente se ha visto representada. El proceso en espiral se evidencia al ver cómo la autora entreteje conocimiento científico y experiencia, cotidianidad y novedad en sus hallazgos.

Esta joven Doctora en Educación realiza una aproximación crítica, honesta y valiente a cuestiones clave como la transmisión de valores, la perpetuación de estereotipos o la falta de visibilización de la diversidad en las series de televisión infantiles. Cuestiones sobre las que merece la pena trabajar para la transformación y la construcción del conocimiento y el futuro. Un futuro que queremos enmarcado en una sociedad justa, equitativa, democrática e inclusiva, en la que los Derechos de los niños y niñas se respeten y se cuiden desde diferentes instancias, incluida la televisión.

La originalidad del texto viene dada por la temática abordada, la estructuración del índice del relato, el uso de la imagen a través de todo el texto, las propuestas ofrecidas para avanzar de la reflexión a la acción en el aula de Educación Infantil, así como por la variedad de fuentes utilizadas y el listado de películas y vídeos ofrecido.

Esta obra se deriva del desarrollo y conclusiones de una tesis doctoral, y se centra en dar respuesta a preguntas de

gran calado social como: ¿qué contenidos televisivos captan la atención de los infantes?, ¿cómo se entretienen los más pequeños de la casa?, ¿debemos suponer que la programación en horario infantil es neutra y no reproduce estructuras sociales concretas?, ¿qué promueven y validan los productos audiovisuales que consumen niños y niñas en la primera infancia?, ¿qué impacto tiene la televisión en la transformación de la cultura?, ¿se ven representadas una o varias culturas?, ¿qué relación existe o cómo se relaciona la infancia con la televisión hoy en día?, ¿de qué manera influye el consumo televisivo en la formación de la identidad de los menores?, ¿qué estereotipos se perpetúan a través de los dibujos animados?, o ¿qué representación se impone de la niña y la mujer en las narrativas digitales analizadas o de las diversidades, tantas veces olvidadas?

Este libro tiene un valor añadido, porque además invita a plantearse otras cuestiones para seguir investigando, avanzando, analizando, reflexionando y compartiendo. En definitiva, construyendo alternativas con el alumnado de Infantil, con las familias, con los futuros docentes en las aulas de las facultades o con docentes comprometidos.

Reconozco que tras esta lectura soy más consciente del poder de los medios, la imagen y los contenidos producidos para el público infantil. Sin duda, a partir de ahora estaré más atenta al consumo que mis hijas hacen de la televisión y otros medios y, aunque me quede mucho por aprender, creo que ahora estoy más preparada para acompañarlas y afrontar el reto de la educación mediática, que tanta falta nos hace en los tiempos que

corren. Tiempos de revolución tecnológica constante, en los que la exposición de menores a pantallas preocupa sobremanera y, sin embargo, en el día a día todos hemos podido observar a niños y niñas en diferentes contextos consumiendo series, como las analizadas, en diferentes dispositivos.

Como investigadores, como padres y como ciudadanos nos encontramos ante una obra sencilla de leer, clara, directa y con un especial esmero puesto en su redacción, en la que se compagina información accesible y de diversas fuentes.

Por tanto, la relevancia de la obra que tengo delante parece incuestionable desde un punto de vista profesional, como docente e investigadora, y también

personal, como niña que fui y madre que soy.

En definitiva, la obra titulada *La infancia ante las series de televisión*, es una lectura que puede resultar muy interesante para futuros profesionales de la educación, docentes en activo, familias, para investigadores o cualquier persona interesada en la educación mediática, las representaciones sociales, la infancia y la ciudadanía.

Por todos los motivos expuestos en estas líneas los animo a leer este libro, que ha sido recientemente publicado en doble formato, papel y digital, por la editorial Calambur.

Diana Marin Suelves
Universitat de València