

## Reseñas bibliográficas

### **Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2023).**

*Aprendizaje-servicio: escenarios de aprendizajes éticos y cívicos.*

Narcea. 239 pp.

La universidad del siglo XXI debe adaptarse a los nuevos tiempos y reforzar su impacto y compromiso en todos los niveles de la vida. Para conseguirlo, es necesario introducir de manera eficaz metodologías de innovación docente que ofrezcan oportunidades de aprendizaje accesibles, prósperas, continuas y puestas en práctica en la esfera social. Es en este punto donde entra en juego el aprendizaje-servicio (ApS), un enfoque educativo en el que se intercambian conocimientos adquiridos mediante su aplicación directa en proyectos específicos con el fin de ofrecer un servicio positivo a una determinada comunidad. Por lo tanto, es una metodología claramente comprometida y cuya implementación parece más que adecuada para modernizar la función de la universidad hacia una sociedad más digital y globalizada, con muchos desafíos por delante. El libro *Aprendizaje-servicio: escenarios de aprendizaje éticos y cívicos*, editado por Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, expone numerosas aplicaciones, posibilidades, recursos y factores que tener en cuenta para garantizar un impacto social del ApS positivo.

Es un libro estructurado en tres bloques totalmente compensados con doce capítulos. Para su elaboración, han participado más de treinta autores de universidades de todo el territorio nacional. Además, antes de los bloques temáticos, los editores incluyen una presentación donde se narran las claves del libro, lo que aporta un contexto claro y pone de manifiesto las múltiples posibilidades del ApS en el ámbito universitario y su repercusión social. El primer bloque busca perfilar la definición y las finalidades del ApS desde un enfoque ético y reflexivo. El segundo bloque se centra en las posibilidades didácticas de valores éticos y cívicos a través del ApS, además de cuestionar su viabilidad, así como sus retos y sus límites. Por último, el tercer bloque aborda escenarios metodológicos centrados en el ApS, además de considerar otros acercamientos, habilidades, ramas de conocimiento y recursos tecnológicos.

El primer capítulo señala el importante papel de la universidad a la hora de formar a futuros profesionales con valores cívicos participativos y comprometidos con el bienestar social. Dicho papel debe ponerse de manifiesto en el transcurrir académico, donde la implementación del ApS es clave para ello. Esto es debido a que se trata de una metodología que permite la colaboración directa con la comunidad a través de aprendizajes y del constante intercambio de experiencias, lo que también favorece la capacidad de resolver problemas, la creatividad y la interdisciplinariedad que surgen de participar de forma activa con personas distintas. Por lo tanto, esto evidencia que el ApS ofrece oportunidades inigualables para el desarrollo de una conciencia ética en el estudiantado universitario, cuyo impacto queda reflejado en sus futuras decisiones profesionales y sociales.

El segundo capítulo destaca el poder transformador del ApS, que se ve impulsado por un claro componente reflexivo resultante de poner en práctica esta metodología en escenarios sociales reales. Para el desarrollo de proyectos ApS, se considera imprescindible incluir diversos aspectos que permitan una reflexión empática, evaluativa y transversal. El primero es la acción tutorial, enmarcada por una adecuada orientación del alumnado universitario. El siguiente aspecto es la necesidad de garantizar espacios que permitan la reflexión individual según las experiencias vividas. Esto va acompañado de la reflexión colectiva entre iguales para reforzar el componente epistemológico y emocional derivado de su implementación. Finalmente, cabe mencionar la reflexión con otros grupos participantes que no suelen estar presentes en otras metodologías, como, por ejemplo, los miembros de la comunidad específica con la que se ha llevado a cabo el proyecto, como medio de garantizar una práctica dialogada, crítica, comprometida y, ante todo, reflexiva.

El tercer capítulo aborda la ética vista desde el cuidado y enfatiza la necesidad imperante del ApS a la hora de proporcionar el tratamiento adecuado a la comunidad específica donde se aplica. Este capítulo ahonda en experiencias y casos claros que manifiestan la importancia de considerar los cuidados a la hora de implementar el ApS, para su promover su eficacia y su calidad y una mejor comprensión del contexto. Por lo tanto, el ApS va más allá de crear espacios que propicien el intercambio de conocimientos para favorecer a una determinada comunidad, pues también permite el manejo de actitudes que contemplan el cuidado como un sustento base que tener en cuenta.

El cuarto capítulo se centra en sintetizar algunos de los desafíos que preocupan a la ciudadanía del siglo XXI, como el cambio climático o la exclusión social. Para abordarlos, la implementación del ApS se hace imprescindible, especialmente en el terreno universitario. Esta metodología permite que el estudiantado refleje su compromiso social en distintas dimensiones y momentos de la vida a través de la ética, la reflexión y la innovación. Por lo tanto, el ApS ha de ser un factor clave para reforzar las funciones universitarias y una educación cívica ligada a escenarios que favorezcan soluciones a los problemas sociales actuales.

Dentro del segundo bloque, el quinto capítulo se centra en garantizar el respeto como pilar fundamental de cualquier posible implementación del ApS. Es vital considerar todas las variables sociales implicadas en cada contexto, puesto que algunos miembros participantes pueden sentirse moralmente dañados por determinadas situaciones surgidas del ApS debido a sus creencias, circunstancias o vulnerabilidad. De todas formas, también se manifiesta la dificultad de hacer un análisis tan preciso de las variables implicadas, precisamente por la falta de tiempo disponible, que viene delimitada por la estructuración de la mayoría de los programas universitarios. Por lo tanto, el ApS debe garantizar el respeto de todos los participantes, pero, para ello, la universidad debe actuar de forma social y moralmente responsable.

El sexto capítulo considera el ApS como una metodología que ha de ser aplicada y guiada con éxito a través del diálogo entre los distintos agentes que intervienen. Por lo tanto, el fin de generar unos principios éticos en el estudiantado nace de una metodología que permite vincularlos de forma sencilla con la política, la comunidad de prácticas, el espacio de diálogo, la interdisciplinariedad o el cambio del rol docente. Es decir, el diálogo es una pieza clave en la implementación del ApS por su naturaleza multicultural, reflexiva y comprometida socialmente, por lo que su carencia resulta en una implementación pobre e inapropiada.

El séptimo capítulo manifiesta la necesidad de elaborar un código ético y de actuación común para todos los agentes universitarios que traten de implementar el ApS en su práctica profesional. De esta forma, no solo se consigue mayor coherencia y sincronía, sino también solventar los problemas ético-pedagógicos del ApS. Dichos casos están vinculados a la inclinación activista (y no educativa), a su concepción innovadora (en lugar de priorizar sus elementos base) y a la separación entre teoría y práctica. Por lo tanto, la creación de un código ético de referencia es vital para solventar estos problemas y reforzar el compromiso cívico ligado a los estudiantes universitarios.

El octavo capítulo identifica situaciones en las que hay carencias de principios éticos y cívicos a la hora de organizar un proyecto de ApS, lo que puede ser perjudicial para alumnos universitarios sin formación previa en determinados aspectos. Esto lleva a subrayar que

la base ética constituye el elemento primordial en la implementación de cualquier proyecto ApS. En este caso, los docentes desempeñan un papel protagonista en el momento de elaborar la propuesta que el alumnado pondrá más tarde en práctica. Por tanto, una vez que la base docente esté correctamente asentada, las buenas acciones e intenciones conducirán la metodología ApS a buen puerto.

El noveno capítulo vincula el ApS con otra metodología complementaria a nivel universitario: el laboratorio vivo. Mientras que la finalidad del primero va ligada a ofrecer un servicio social, la segunda está unida a la investigación. Por lo tanto, la implementación de ambos acercamientos en el nivel universitario favorece el compromiso estudiantil con proyectos de investigación que profundicen en el ámbito social desde una perspectiva ética, justa y participativa. Además, dicha convergencia favorece el desarrollo de habilidades como la construcción de soluciones y la conciencia moral, dirigidas a enfrentarse a los desafíos del siglo XXI.

El décimo capítulo relata una experiencia vinculada a la aplicación del ApS en la Universidad Jaume I. Como resultado, se expone que el ApS es una metodología incuestionable que sirve de trampolín para el desarrollo de habilidades cívicas encaminadas a lograr una sociedad más justa. No obstante, su aplicación se ve limitada, en muchas ocasiones, por carencias y debilidades de la estructuración institucional y legislativa. Por lo tanto, es crucial que la universidad se reconfigure para favorecer la implementación del ApS y aprovecharse de todas las ventajas sociales que ofrece.

El undécimo capítulo expone una clara evolución en la inclusión del ApS para el desarrollo de las *soft skills* y la transdisciplinariedad a través del pensamiento humanístico, la cual procede de aplicar esta metodología en titulaciones orientadas al ámbito puramente científico, como las ingenierías. Dicha trayectoria se articula en tres períodos: uno previo al Plan Bolonia, otro posterior y un tercero en el que el ApS cobra especial relevancia. Esta aplicación ha beneficiado a los estudiantes de titulaciones científicas en varios ámbitos, desde el crecimiento personal y moral hasta el vínculo de sus conocimientos aplicados a la mejora social.

Finalmente, el duodécimo capítulo presta especial atención a la posible integración de las tecnologías emergentes para mejorar las capacidades del ApS. La reciente expansión de la inteligencia artificial (IA) plantea muchos retos y cuestiones para esta metodología, pero eso no implica que su uso sea inapropiado. Al contrario, a lo largo del capítulo, se defiende la IA como recurso facilitador de estrategias personalizadas, transformadoras, evaluativas y participativas. De todas formas, es necesaria más investigación que articule las posibles ventajas que supone el binomio ApS y tecnología para lograr el desarrollo crítico, transformador y reflexivo de una sociedad más justa y cívica.

Sin ningún tipo de duda, se trata de un libro que abarca múltiples dimensiones y aplicaciones del ApS mediante un análisis reflexivo y crítico que busca informar al lector sobre su necesaria inclusión en cualquier ámbito universitario y profesional. De esta forma, la universidad modernizará sus funciones, reforzará su compromiso social y se adaptará a los desafíos y a las exigencias propias de un mundo más intercultural, globalizado y digital. Esto lo hace a través de capítulos complementarios correctamente articulados, argumentados y guiados, con un lenguaje claro y comprensible dirigido a todo lector interesado en las aplicaciones del ApS en el ámbito universitario. Es, por tanto, un texto especialmente recomendable para educadores sociales, docentes universitarios, estudiantes o cualquier profesional que busque medios para implementar metodologías activas para la mejora social.

**Paula Álvarez-Urda**

## **Gairín-Sallán, J. (Coord.) (2024).**

*Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional.* Narcea. 302 pp.

La dirección escolar es uno de los factores más relevantes para la calidad de los centros educativos, pues a ella le corresponde garantizar el funcionamiento correcto de la organización

y su máxima adecuación a las demandas de las personas y de la sociedad donde se inserta. El debate sobre el modelo de dirección deseable en los contextos escolares y sus relaciones con el liderazgo son temas aún pendientes de decisiones políticas y profesionales, aunque bien se podría decir que la dirección se centra más en las tareas por llevar a cabo mientras que el liderazgo se vincula a la manera en la que se logra que las personas se involucren en su realización

La obra que se reseña reivindica la necesidad de mantener e impulsar modelos de estudio sobre los directivos líderes que den a conocer las debilidades y las fortalezas de las propuestas relacionadas con la función directiva y el liderazgo. Para ello, se ha de tener en cuenta la incidencia de los directivos en el funcionamiento institucional a partir de los proyectos que impulsan, de las relaciones que promueven y de la estabilidad que dan al proyecto institucional.

Diez capítulos conforman dicha publicación, organizados en tres bloques de contenido, en cuya elaboración han participado trece autores de reconocido prestigio nacional. En el primer bloque, bajo el título «Naturaleza y sentido de los directivos como responsables institucionales», se presentan los tres primeros capítulos. En el primer capítulo, «Dirección y liderazgo, ¿dos caras de una misma moneda?», el coordinador de la publicación, Gairín Sallán, profundiza en la vinculación entre dirección y liderazgo. Considera las posibilidades que se presentan en la práctica organizativa y entiende que la aproximación no es una tarea fácil, pero sí necesaria en un contexto internacional en el que se mezclan tradiciones y lenguajes de significados cruzados

En el segundo capítulo, «La función directiva en el contexto nacional e internacional», López Rupérez analiza una parte significativa de la evidencia empírica sobre el impacto de la dirección escolar en el rendimiento de los alumnos. También aborda la profesionalización de la función directiva en perspectiva internacional como un aspecto esencial de las políticas centradas en la dirección escolar y presenta un análisis sistemático sobre la evolución del modelo español de dirección escolar en las diferentes leyes de la democracia que lo han regulado. En el capítulo tres, «Evolución del liderazgo en el contexto nacional e internacional», Tintoré-Espuny y Gairín-Sallán ofrecen un análisis de los estudios recientes sobre el liderazgo educativo y sus aportaciones más importantes a nivel nacional e internacional; en concreto, se centran en los principales informes y grupos de investigación internacionales con referencia a lo que ha ido ocurriendo en España.

En el segundo bloque de contenido, bajo el título «El desarrollo profesional de los directivos», se recogen los capítulos cuatro, cinco y seis. En el cuarto capítulo, «La formación inicial de la dirección escolar en España», Álvarez-Fernández y Villa-Sánchez abordan los requisitos de acceso, el concurso de méritos, las competencias y la experiencia en gestión y liderazgo, la formación antes y durante el proceso de selección, el cuerpo de directores y la profesionalización de la dirección escolar. Asimismo, reflexionan sobre la importancia y la necesidad de contar con directivos competentes que asuman el rol de liderazgo con experiencia, formación y conocimientos. Para ello, sugieren propuestas posibles y alternativas realistas dirigidas a mejorar el ejercicio de un liderazgo cada día más necesario e imprescindible, que tenga en cuenta el nivel de complejidad y la necesidad de cambio que reclama la sociedad. Por su parte, Tintoré-Espuny, en el quinto capítulo, «La formación permanente de los directivos», ahonda en la formación permanente de los líderes escolares. Se centra en estrategias de apoyo, retención, motivación y profundización, y señala cómo debería plantearse la formación si se pretende fidelizar a unas personas que son claves para mejorar los sistemas educativos

En el capítulo seis, «Relevo y transición en la dirección de los centros escolares», Antúnez-Marcos y Silva-García reflexionan sobre el relevo en la dirección de los centros escolares. Consideran la transición un período crítico para la vida de la propia institución y destacan la necesidad de tomar conciencia plena de las consecuencias tanto para quienes reciben el cargo, que deben asumir y gestionar de forma plena y debida un cambio de rol profesional, como para quienes lo dejan, que deben tomar idéntica conciencia de las responsabilidades que asumen para que la época de tránsito sea satisfactoria y eficiente.

En el tercer bloque, bajo el título «La práctica profesional de los directivos», se aglutinan los cuatro últimos capítulos. En el séptimo capítulo, «Los directivos en entornos vulnerables», Murillo-Torrecilla y Azorín-Abellán abordan el papel determinante que juega la dirección escolar en el

desarrollo integral del alumnado y en la calidad del profesorado y de las escuelas situadas en entornos vulnerables. Entornos que exigen una mirada diferente, no solo enfocada en el aprendizaje y en una enseñanza de alta calidad, sino también en la equidad y en la justicia social.

En el octavo capítulo, «Los directivos de Formación Profesional», Espinós-Espinós y Andrés-Villena recogen los aspectos diferenciales, desde el punto de vista de la dirección y la organización, de un centro educativo en el que se imparte Formación Profesional (FP). En primer lugar, contextualizan la actual FP a partir de la reciente publicación de la ley de la Formación Profesional y del real decreto de ordenación que la desarrolla. Luego reflexiona sobre las perspectivas de futuro de este itinerario formativo. En el capítulo nueve, «Los directivos de centros rurales. Particularidades de la gestión en estos entornos», Cantón-Mayo presenta una panorámica general de la educación rural para, posteriormente, abordar las peculiaridades de la dirección de los centros rurales. Revisa los requisitos para el acceso y la poca concurrencia en solicitudes para el puesto de director y finaliza con un decálogo de propuestas para la mejora del funcionamiento de la dirección rural, donde destaca dos cuestiones: ilusión y compromiso por un lado y conexión con el contexto próximo por otro, para generar, así, satisfacción como indicador general de calidad educativa.

Finalmente, en el décimo capítulo, «Las redes de directivos para la mejora», Gairín-Sallán, Galdames-Calderón y López-Crespo abordan el trabajo en red. Entienden que las redes favorecen el cambio y ofrecen un medio para mejorar el ejercicio de la dirección, del liderazgo y de la responsabilidad compartida. También informan de las redes conocidas de directivos y líderes educativos, cuya referencia ha de servir para que los directivos líderes puedan proyectar su trabajo e inquietudes más allá de su actividad diaria.

Todo ello se recoge en una interesante obra dirigida a directivos, estudiosos e investigadores, asesores, profesorado y responsables de sistemas educativos. Una obra que busca difundir el conocimiento existente y proporcionar marcos teóricos y prácticos que apoyen su intervención en los centros educativos. Con ella, se reivindica la necesidad de impulsar y mantener modelos de estudio sobre los directivos líderes que superen el mero análisis estructural y avancen en la descripción y el conocimiento de las complejas dinámicas humanas sobre las que actúan. Asimismo, se presentan los avances sobre este tema hasta llegar a modelos de dirección distribuida con líderes transformadores, centrados en los procesos de aprendizaje y capaces de promover centros educativos más eficientes, inclusivos, seguros, saludables, sostenibles y útiles a nivel personal y social.

**Sheila García Martín**

## **Meirieu, P. (2022).**

*Lo que la escuela puede hacer todavía por la democracia. Dos o tres cosas que sé (quizás) sobre educación y pedagogía.*

Editorial Popular. 210 pp.

Philippe Meirieu se entrega en el presente libro a un ejercicio próximo al de aquellas clásicas *confesiones* tan en boga en pensadores de siglos pasados. Se trata, eso sí, de una confesión eminentemente pedagógica. Y, sin embargo, tampoco sería una exageración afirmar que el texto tiene también mucho del estilo de las *memorias*, ejercicios de escritura consagrados a poner en negro sobre blanco una síntesis, un final de trayecto, incluso un *testamento intelectual*. A través de una escritura simple, clara y ágil en la que su propia experiencia como estudiante, pedagogo y educador hace las veces de hilo narrativo, el libro de Meirieu lanza una plomada a la superficie del mundo y el tiempo en que vivimos con el fin de, por un lado, diagnosticar sus lógicas hegemónicas y, por otro, explorar las posibilidades y límites del pensamiento pedagógico y la práctica educativa. Intenciones ambas que se dejan ver ya en el largo, pero declarativo, título del libro, *Lo que la escuela puede hacer todavía por la democracia*; y también en el intencionadamente modesto subtítulo, *Dos o tres cosas que sé (quizás) sobre educación y pedagogía*. En este caso, no hay *quizás* posible; Meirieu sabe y, además, defiende

con convicción y buenos argumentos un conocimiento pedagógico y político acumulado en una extensa praxis.

El libro comienza con un diagnóstico certero sobre el mundo en el que habitamos. El mapeo es necesario como ejercicio de anticipación y justificación de lo que, hacia el final, propondrá como lugar y papel que la escuela y la educación aún pueden ocupar en este mundo. Necesario, sí, pero también obvio de toda obviedad. No obstante, no entendemos este ejercicio de obviedad como un demérito del autor. Lo que sucede es que las lógicas contemporáneas de inmediatez e hiperestimulación, los hábitos caprichosos que se confunden con la libertad y los automatismos irreflexivos impulsados desde la publicidad, los medios de comunicación y las redes sociales resultan tan evidentes que dejan poco lugar a dudas para quien preste una mínima atención a lo que nos acontece. Quien más y quien menos se sentirá identificado con la descripción del mundo que se despliega a lo largo del libro.

Tras el diagnóstico, preocupado y preocupante, Meirieu se esfuerza por enviar, como ya había hecho en textos anteriores, un mensaje a quienes aún nos dedicamos a la labor pedagógica. Mensajes en botellas o cápsulas lanzadas a un mar proceloso y que contienen breves reflexiones que, en ocasiones, se parecen a llamadas de auxilio o, cuando menos, de atención. Mensajes que nos alertan e invitan a seguir atentos y preparándonos para estar en condiciones de afrontar los numerosos obstáculos y peligros que hoy acechan al pensamiento pedagógico y a la praxis educativa. ¿Cuáles serían tales obstáculos? Algunos son de sobra conocidos, son ya clásicos; otros parecen ganar terreno en nuestro presente: el fatalismo o determinismo propios de ciertos lenguajes sociológicos o psicológicos, la tecnificación y protocolización de la vida y de la educación, el individualismo y ensimismamiento rampantes, la descomposición del pensamiento en favor del recetario, el abandono del esfuerzo creativo por la comodidad pasiva de la aplicación de la fórmula... Meirieu retrata un tiempo en el que las ciencias sociales y educativas han quedado fascinadas por el etiquetaje y la clasificación cuasientomológica de problemas, de carencias y de trastornos que parecerían abalar la necesidad de tratamientos estandarizados y de respuestas predispuestas, pero que parecen olvidar que (a diferencia del tratamiento terapéutico),

el enfoque pedagógico no pretende basar sistemáticamente sus propuestas en lo que encuentra en el pasado del niño, sino más bien proponerle una y otra vez lo que en la panoplia metodológica del maestro pueda ayudarle a proyectarse hacia adelante y a superar así los obstáculos que encontró. (pp. 64-65)

La terapia mira hacia atrás, la pedagogía, hacia adelante.

Es justo reseñar que la sistematicidad e insistencia del pensamiento de Meirieu no se sostiene sobre ninguna certeza revelada o verdad demostrada, ni siquiera sobre una verdad demostrable. Su centro de gravedad es una hipótesis, cuando menos, paradójica y particular en tanto en cuanto resulta, al mismo tiempo, tan indemostrable como irrefutable: la *educabilidad* de cualquiera. La educabilidad es científicamente indemostrable porque, «por mucho que nos adentremos en la imagen cerebral, nunca podremos descifrar, formalizar y reducir a unas pocas fórmulas la extraordinaria variedad de nuestros deseos... [tampoco el deseo de o la negativa a aprender]» (p. 83). Y es al hilo de esta primigenia apuesta intelectual y ética como Meirieu rescata y pone sobre la mesa la obra de pedagogos y pedagogas, educadores y educadoras, que hicieron de la premisa de la educabilidad de cualquiera su principio pedagógico y ético. Por el texto desfilan los proyectos y las prácticas de Pestalozzi, Jacotot, Don Bosco, Makárenko, Montessori, Ferrer, Tolstoi, Oury, Korczak, Freinet y un nutrido elenco de pensadores y actores del derecho, la necesidad y las potencias de la educación. Todos ellos comparten una convicción que no ignora las particularidades de las situaciones sociales y personales de cada individuo, pero que no convierte los límites y obstáculos en coartada para la inacción educativa ni en excusa para su fracaso. La idea que animó sus proyectos educativos es formulada y sintetizada por Meirieu en una frase que debería escribirse tanto en los frontispicios de las instituciones como en la mente de las y los educadores: «las predisposiciones no son predestinaciones» (p. 69).

El supuesto de y la confianza en la educabilidad de cualquiera no lleva a Meirieu a defender que cualquier cosa sea posible o realizable. El autor advierte (a partir de la idea central de uno de sus mejores textos, *Frankenstein educador*) de la necesidad de prevenirnos frente a cualquier fantasía o delirio de omnipotencia educativa. La educabilidad no puede ignorar y no debe negar la negatividad y los límites de la educación ni tampoco la necesidad de contar con el deseo, el compromiso y la participación de quien debe aprender. No hay voluntad, ni fórmula, ni técnica, ni protocolo que pueda prescindir de la libertad de un sujeto que consiente y se compromete en su propio proceso formativo o no. Cuando se trata de educar y de aprender, no hay manera de empezar nada por el otro, de obligar a otro a aprender y a crecer. Los educadores tenemos la responsabilidad de generar todo tipo de condiciones de aprendizaje (Meirieu escribe hermosas páginas sobre la institución, la «imposición fecunda» que se convierte en recurso, el tiempo...); esa es nuestra parte de responsabilidad. Sin embargo, no podemos aprender por el otro, ahorrarle el tránsito de su propio camino, romper por ellos el círculo de lo previamente constituido, que permite dar el salto del no saber al querer saber.

El espíritu de nuestro tiempo, y Meirieu lo sabe, se parece demasiado a una fuerte marea, incluso a una estruendosa tempestad, que devuelve una y otra vez a la misma orilla los mensajes lanzados en esa botella. Quizás muy pocos los reciban, puedan leerlos y meditarlos. Pero quien se adentre en la lectura de este libro, encontrará que la llamada de atención de Meirieu contiene, a su vez, desde la humildad de un pensamiento maduro y sereno, balizas que señalan caminos fecundos que haríamos bien en seguir explorando. Al menos, como él mismo aconseja, para no caer en la tentación del misántropo. Además, ¿no es acaso la exploración otro de los nombres posibles para esa aventura que seguimos llamando educación?

**José García Molina**

**Roberto Moreno López**

## **Richard Pring (1938-2024): una filosofía de la educación realista y profunda**

Richard Pring nació en Sheffield el 20 de abril de 1938 y falleció serenamente el 6 de octubre de 2024 en su casa de Oxford, rodeado del cariño de su familia.

Miembro del Green Templeton College, fue director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford durante catorce años hasta su jubilación en mayo de 2003; editor del *British Journal of Educational Studies* (1986-2001); doctor *honoris causa* por la Universidad de Kent (1984) y por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (2015); y premio de la Aga Khan University de Karachi (2008).

A lo largo de su dilatada carrera académica, escribió una veintena de libros y numerosos artículos; redactó informes, pronunció ponencias y discursos ante sectores sociales y lugares geográficos muy diferentes; ejerció la docencia; supervisó 40 tesis doctorales y otros trabajos de investigación, y asesoró a muchos grupos de estudiantes y a profesores de todo el mundo.

Después de jubilarse, completó tres importantes proyectos de investigación: «Nuffield review of 14-19 education and training» a lo largo de seis años, financiado por la Fundación Nuffield; «Evaluation of the Oxford bursary scheme», financiado por Atlantic Philanthropies; y «Evaluation of quality assurance in 11 Arab universities», subvencionado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Los editores del libro homenaje que lleva por título *Thinking philosophically about education: Collected papers of Richard Pring*, publicado por Routledge en 2018, presentaban el volumen como «una selección de escritos que ponen de manifiesto la sabiduría y el rigor característicos de uno de los más eminentes y respetados filósofos de la educación a nivel mundial». No exageraban.

Tras completar los estudios primarios en Nottingham, cursó un grado en Filosofía en el Colegio Inglés y la Universidad Gregoriana en Roma (1955-1958). Estos años de formación en Italia dejaron una profunda huella en su pensamiento y en su modo de vida y le permitieron

familiarizarse con la tradición grecolatina y la *filosofía continental*, como la llaman al otro lado del canal de la Mancha. De vuelta en Reino Unido, continuó sus estudios filosóficos con A. J. Ayer en la University College de Londres.

El pensamiento filosófico de Richard Pring integró ambas tradiciones (la continental y la analítica) de manera original y fecunda porque, como él mismo señaló, aborrecía las (a menudo falsas) dicotomías que se establecen, por ejemplo, entre empirismo vs. racionalismo, idealismo vs. realismo, educación profesionalizante vs. educación liberal, etc.

La dedicación a la enseñanza no era su primera opción profesional, pero descubrió la vocación docente mientras trabajaba con Derek Morrel en la creación y puesta en marcha del Schools Council (1962-1965). Allí comprendió que para, que el sistema educativo cumpla bien con su función, los políticos deben (y no es poco) limitarse a financiarlo. Es a las familias a las que corresponde determinar los fines, es decir, el tipo de educación que desean para sus hijos. Y los profesores, en cuanto que expertos en el ámbito educativo, deben poder dedicarse a desarrollar su tarea (educar personas) sin presiones que provengan de ámbitos ajenos a esa labor.

Empezó a trabajar como profesor en una *comprehensive school* de Londres y en el Goldsmith College a partir de 1965, mientras realizaba la tesis doctoral (dirigida por Richard S. Peters) en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. En 1971, se trasladó a Cambridge y, en 1974, regresó al Instituto de Educación de la Universidad de Londres para ocuparse del área de filosofía y poner en marcha el área de *curriculum studies* junto con Lawton (sociología), Gibby e Ing (psicología) y Gardon (historia).

En 1979 se incorporó al claustro de profesores de la Universidad de Exeter y, a partir de 1989, al entonces llamado Department of Educational Studies (hoy Department of Education) de la Universidad de Oxford, donde ocupó la primera cátedra de educación creada por esa Universidad. Mientras trabajaba en la dirección del departamento, quiso hacer compatible su labor académica con la docencia, un día a la semana, en una *comprehensive school* cercana, para seguir *pisando el terreno* y evitar, así, el excesivo intelectualismo en que puede incurrir la filosofía de la educación.



Richard Pring se dedicó durante más de 50 años al estudio y a la puesta en práctica de cuestiones filosóficas fundamentales para el buen desarrollo de la educación: la clarificación de los fines de esta tarea, con especial referencia a la promoción de la convivencia democrática; la defensa del realismo crítico; el estudio de la función de los profesores como expertos en el campo educativo, docentes e investigadores; la necesidad de la reflexión filosófica en la toma de decisiones prudentes en materia de política educativa, etc. En las últimas décadas (consciente de la acelerada evolución social), señaló y combatió el peligro que supone la introducción en el lenguaje educativo de ideas, términos y procedimientos propios de una mentalidad empresarial mercantilista, y subrayó la necesidad de reenfocar la tarea educativa para que pueda cumplir los fines que le son propios.

El pensamiento de Richard Pring plantea de una forma valiente preguntas acerca de lo que significa ser una persona educada en el siglo XXI; de la posibilidad de impartir una educación vocacional que sea al mismo tiempo de carácter humanista, liberal; de la determinación de los contenidos y el diseño del currículo. También acerca de la necesidad de elaborar una filosofía de la educación que *estudie la realidad educativa* para influir de manera efectiva *en la acción* y potenciar la formación del profesorado y el desarrollo de *políticas educativas* que respeten su naturaleza sin estar motivadas, o al menos no exclusivamente, por criterios económicos o partidistas.

Buen conocedor del pensamiento de John Dewey, la discusión sobre la *escuela común* y su conveniencia para crear una *cultura común en la sociedad democrática* fue uno de los temas que acompañaron su trayectoria intelectual. En la última década (coincidiendo en este punto con las propuestas de T.H. McLaughlin y J. Sacks), defendió la necesidad de instaurar una tercera vía: un sistema de escuela común que contemple la existencia de centros educativos con un *ethos* propio, promovidos por diferentes instituciones familiares, civiles o religiosas. Defendió la conveniencia de mantener las distintas voces provenientes de tradiciones

que tienen raíces, sabiduría y *ethos* razonables dentro de las sociedades democráticas actuales, que son cada vez más multiculturales.

\* \* \*

Richard Pring fue un filósofo de la educación que gozó de un merecido reconocimiento internacional y que ha dejado una impronta decisiva en este ámbito académico. Además, y por encima de todo (y así lo confirman de forma unánime sus colegas, sus estudiantes y tantos otros que tuvimos el privilegio de tratarlo y gozar de su amistad), era una excelente persona. Generoso con su tiempo y sus conocimientos, trabajó desinteresadamente a favor de la educación, la familia y la justicia social. Entre otros aspectos, destacaba su humilde afabilidad: nunca quiso darse importancia, aun cuando su fama lo precedía. Era una persona cercana, amable, acogedora, buen amigo de sus amigos, excelente conversador, dotado de un agudo e inteligente sentido del humor.

Amaba la universidad y la ciudad de Oxford. Y era habitual verlo pedalear entre su casa en Banbury Road; la sala de profesores eméritos del Departamento de Educación, que Pring llamaba jocosamente la *geriatrics' room*; la huerta que cultivaba con Faye en Port Meadow; el pub local The Rose & Crown en North Parade, testigo de tantos ratos de alegre conversación filosófica; y la iglesia de St. Aloysius en Woodstock Road, que frecuentaba, al menos, de forma semanal.

Participó en 27 maratones y su familia y amigos no olvidaremos la celebración de su 70 cumpleaños después de correr el Maratón de Londres en 2008. Trabajador infatigable, se mantuvo activo y en forma hasta unos meses antes de fallecer, cuando experimentó problemas de movilidad y empezó a fallarle la memoria.

Fue un excelente anfitrión académico y disfrutaba invitando a las cenas formales en Green College a quienes pasábamos temporadas en Oxford, porque sabía que nos agradaba esa experiencia universitaria. Y gozaba al compartir los productos de su huerta en cenas más familiares en su casa, después de tomar una copa de la botella de Tío Pepe que yo llevaba desde Madrid siguiendo una pequeña tradición que nació de manera espontánea.

No soy la única persona que lamenta haber perdido a un referente, un interlocutor y un buen amigo en esta tierra. Pero, para quienes, como Richard, estamos convencidos de que la historia no acaba aquí, esto no es un adiós, sino solo un «¡Muchas gracias, Richard, y hasta la próxima!».

## Obras de Richard Pring

- *Education, social reform and philosophical development: Evidence from the past, principles for the future.* Routledge, 2021.
- *Challenges for religious education: Is there a disconnect between faith and reason?* Routledge, 2020.
- *The future of publicly funded faith schools. A critical perspective.* Routledge, 2018.
- *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*, (editado y traducido por M. G. Amilburu). Narcea, 2016.
- *The life and death of secondary education for all.* Routledge, 2013.
- *Education for all: The future of education and training for 14-19 year-olds in England and Wales.* Routledge, 2009.
- *Common school and the comprehensive ideal: A defense by Richard Pring with complementary essays* (editado con M. Halstead y G. Haydon). Wiley-Blackwell, 2008.
- *John Dewey: The philosopher of education for the 21<sup>st</sup> century?* Continuum, 2007.
- *Comprehensive education: Evolution, achievement & new direction* (editado con M. Hewlett y M. Tulloch). The University of Northampton, 2006.
- *Evidence based practice in education*, (editado con G. Thomas). Open University Press, 2004.
- *Philosophy of education: Aims, theory, common sense and research.* Continuum, 2004.

- *Philosophy of educational research*. Continuum, 2000 (3.<sup>a</sup> ed., 2015).
- *Affirming the comprehensive ideal* (editado con G. Walford). Falmer Press, 1997.
- *Closing the gap: Liberal education and vocational preparation*. Hodder & Stoughton, 1995.
- *Academic respectability and professional relevance: An inaugural lecture delivered before the University of Oxford on 8 May 1991*. Clarendon Press, 1991.
- *The new curriculum*. Continuum, 1989.
- *Personal and social education in the curriculum*. Hodder & Stoughton, 1984.
- *Knowledge and schooling*. Open Books, 1976.
- *Social education and social education* (editado con J. Elliott). UCL Press, 1975.

## Libros de homenaje a Richard Pring

- *Thinking philosophically about education: The selected works of Richard Pring*. Routledge, 2018.
- *Education, ethics and experience* (editado por M. Hand y R. Davies). Routledge, 2016.

**María G. Amilburu**

**Facultad de Educación - UNED (Madrid)**