

## Reseñas bibliográficas

**Esteban Bara, F. (2018).**

*Ética del profesorado.*

Barcelona: Herder. 152 pp.

Se dice que la escritura tiene una dimensión terapéutica. A veces, también podemos decir lo mismo de la música o, en este caso, de la lectura. Entre las muchas cosas buenas que podrían decirse de esta obra, una de ellas es que se trata de un libro *terapéutico*. Un libro que recompone la identidad y la vocación del educador, tan fragmentada y denostada en esta época hipertecnologizada. Sin duda, es una lectura sanadora, reconciliadora, pero no fácil. No está escrito superficialmente, ni con palabras bonitas y fáciles que alegran el oído a quienes desempeñan esta profesión. Es una obra que nos recuerda que la educación es un riesgo. Emerge así una lectura que pone a salvo la vocación y la esperanza pedagógica (Day) y, sobre todo, la identidad, muchas veces resquebrajada, de quienes se arriesgan en esta aventura. Porque los profesores también necesitan, a veces, que se les rescate (como nos contaba Pennac de su experiencia como alumno).

Por otra parte, consideramos oportuno advertir que no es un libro apto para *influencers* (ni *youtubers*, ni *instagramers*). En efecto, la educación es también una influencia pero este libro profundiza en otros tipos de influencia. Además, tampoco está indicado para superficiales de la acción educativa. Sin embargo, aquellos que se tomen en serio la educación encontrarán en sus páginas algo de *bálsamo de fierabrás*, capaz de restaurar su vocación e identidad educadora.

En un tiempo de reivindicaciones y reconocimiento de derechos es fundamental, como afirma el profesor Esteban, reconocer el derecho que tienen las personas, sobre todo los jóvenes, a ser mejores de lo que son (p. 31). Facilitar este derecho es un deber moral, tarea de todos los educadores. Y justo de eso va esta obra. De analizar en profundidad cómo los profesores, de manera insustituible, colaboran con otros agentes educativos en esta tarea, en este «quehacer de convicciones» (que diría el profesor Ibáñez-Martín). Como buen pedagogo, el profesor Esteban ha escrito un libro muy visual sobre la índole moral de

la profesión docente. Las reflexiones son ilustradas con ejemplos, citas, fragmentos de películas, etc. (casi, casi se trata de una verdadera narración transmedia) que ayudan al lector a mirar y contemplar el acto educativo de formas diversas.

Pero el libro no solo es capaz de describir y hacernos mirar incisivamente al acto educativo. Además, nos interpela para que lo hagamos de una forma crítica; nada acomodaticia ni conformista sino buscando la excelencia. La calidad, cantidad y oportunidad de las preguntas diseminadas a lo largo del texto hacen meditar y discurrir al lector, obligándolo a *masticar* mentalmente diferentes situaciones educativas. No dando nada por sentado, ya que cada momento, cada alumno es único y necesita una respuesta original, creativa y personal: «¿cómo respiran el amor los profesores que enamoran?» (p. 33); «¿cómo enseñar algo sin apostar por nada?; ¿cómo enamorar a alguien si el profesor no está enamorado de algo?» (p. 104); «¿a qué se debe que haya personas que se sientan atrapadas por la educación?» (p. 22); «¿[la educación] está solo pensada para que las personas que acuden a ella obtengan un bien externo llamado título?» (p. 58); «¿qué hacer en comunidades moralmente plurales como de hecho son muchos de nuestros centros educativos?» (p. 65); «¿cómo es posible decir cosas que atraigan y deslumbren, cosas que remuevan la moralidad del alumno y no se olviden fácilmente?» (p. 124).

El libro esta compuesto por cinco grandes capítulos o cinco grandes reflexiones. En el primer capítulo se presenta la educación como una experiencia vital, un acto

que *humaniza* al alumno pero también al profesor (o al educador, en general). En este primer paso el autor se pregunta el porqué, que moviliza a esos profesores a querer influir en la vida de sus alumnos. En segundo lugar, se presentan dos hojas de ruta diferenciadas para educar. Dos enfoques difícilmente conciliables por el peso que, hoy en día, ha adquirido el primero de ellos. A saber, «aquel que ensalza la autonomía y la libertad moral del alumno y descuida el hecho de que ese alumno también es miembro de una comunidad moral» (p. 40). Una comunidad que genera una vinculación, también en términos de deberes, porque «solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad» (art. 29.1, frecuentemente olvidado, de la Declaración Universal de Derechos Humanos). Y como profesores sabemos que la educación, justamente, tiene que ver con el desarrollo de esa plenitud personal.

Los capítulos tres y cuatro pueden leerse como anverso y reverso de la misma hoja. Por un lado, se exponen algunos de los problemas, distorsiones y ruidos que generan determinado tipo de influencias. Los obstáculos (para la aventura humanizadora, ya que así se llama el capítulo) que hoy día tienen aquellos que quieren realmente educar(se). Por el otro, aquellas tareas que pueden acometer los profesores para contrarrestar esas influencias despersonalizantes: «acoger al estudiante» (p. 109); «crear *petit paradis*» (p. 116), un oasis pedagógico a salvo de la rutina; y transmitir «lo mejor de lo mejor» (p. 123). El último capítulo, «Invitaciones para la formación de profesores» quizá sea, por su efecto multiplicador, el más importante de

todos. Como el profesor Esteban Bara indica, educar no es solo una profesión, de ahí lo importante que resulta añadir a la formación una buena dosis de «intangibles pedagógicos» (García Amilburu y García-Gutiérrez) que hagan del profesor un «artesano de la educación» (p. 134) y de las Facultades, lugares para propiciar encuentros creativos.

Padres, abuelos, profesores de todos los niveles educativos y demás agentes educativos formales (incluso informales) estarán de acuerdo en que nunca antes la acción educativa ha presentado tantos retos, aristas y dificultades como hoy en día. De ahí la necesidad de que personas con esa *vivencia* educativa que destila el libro (y, por qué no decirlo, también erudición) sean capaces de compartirla. Además, uno de los aciertos del libro es, precisamente, su apuesta decidida por una idea *práctica* de la formación ética. El autor nos presenta una concepción de la plenitud humana comprometida; una plenitud íntimamente conectada con los otros («lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación», Humboldt *dixit*), con aquello que hacemos y, por lo tanto, con las virtudes que somos capaces de desplegar en nuestro proyecto vital.

En definitiva, y para terminar esta invitación a la lectura de la obra del profesor Esteban Bara, ¿cómo cumplir con esta tarea que forma parte de la aventura humanizadora? En unas 140 páginas (que no caracteres) tienen material suficiente para atisbar alguna respuesta.

Juan García Gutiérrez ■

**García Amilburu, M., Bernal, A. y González Martín, M. R. (2018).**

*Antropología de la educación. La especie educable.*

Madrid: Síntesis. 203 pp.

*Antropología de la Educación. La especie educable* es el título del libro recientemente publicado por las profesoras María García Amilburu, Aurora Bernal y M<sup>a</sup> del Rosario González Martín en el que se aborda un tema tan clásico como actual en educación. Su estructura muestra una clara coherencia interna y externa, pues cada una de las cuatro partes que conforman el libro abordan aspectos cada vez más específicos de la Antropología de la Educación. Además, aportan al lector una visión clarificadora de la disciplina y la importancia de su aplicación en la práctica educativa.

El libro muestra su contenido de un modo sencillo, preciso y directo. Para ello, las autoras organizan la información estructurando sus argumentaciones de una manera didáctica, en la que incluyen cuadros y esquemas que facilitan la lectura y comprensión de ideas complejas. Es necesario destacar que, a pesar de la abstracción de algunos conceptos, las autoras trabajan la información de tal manera que adaptan el contenido a los lectores que no se encuentran familiarizados con la disciplina.

Es evidente la presentación de un esquema estructurado e ilustrativo del libro, pero es preciso también destacar la incorporación de un glosario en cada capítulo con conceptos básicos que facilitan la comprensión de la lectura; así como la presentación, también en cada capítulo, de una serie de

preguntas que incitan a la reflexión y que son grandes recursos didácticos que potencian el pensamiento en cuestiones educativas. Se pueden encontrar recursos tanto audiovisuales como literarios, además de propuestas de elaboración de ensayos; un ejercicio que favorece al desarrollo del pensamiento reflexivo en cuestiones relacionadas con el ser humano y su relación con el mundo. Otro aspecto que merece ser destacado es que las autoras aportan una bibliografía recomendada en la que destacan únicamente algunas obras utilizadas, aquellas que son más ilustrativas en relación con la disciplina. Sin embargo, explican que toda la bibliografía utilizada para la elaboración del libro se puede encontrar en la página web de la editorial, una decisión ecológica y práctica. La bibliografía ampliada cuenta con más de cien autores y obras, tanto clásicas como actuales, que justifican la actualidad y la necesidad de continuar investigando desde disciplinas como la Antropología de la Educación.

La primera parte presenta una definición y justificación de la Antropología de la Educación. Para ello, se remontan a los orígenes del estudio y la reflexión sobre el ser humano y observan su evolución hasta nuestros días, lo que permite comprender las diferentes tendencias existentes de la Antropología de la Educación, ya sean por sus objetos de estudio o por los métodos utilizados (positivos o filosóficos). El libro centra su estudio en la Antropología de la Educación desde una perspectiva filosófica ya que la reflexión propia del método filosófico forma parte del conocimiento de uno mismo y de la relación con el mundo, ambos elementos objeto de estudio de la Antropología.

La segunda parte del libro aborda qué, cómo y quién es el ser humano. En el texto se define al ser humano como un ser inacabado con capacidad para pensar, pero que necesita de un entorno específico y de las relaciones con otros sujetos para adaptarse, aprender y constituirse como ser social y educado en plenitud. De este modo, la educación se convierte en un elemento necesario para que el ser humano desarrolle sus capacidades y no sea únicamente lo que ya es, sino también lo que puede llegar a ser. Para ello, los individuos han de conocerse a sí mismos para organizar su entendimiento y voluntad con el objeto de alcanzar fines que potencien la perfectibilidad como seres humanos. La educación, en definitiva, consiste en *llevar* al individuo al máximo de su desarrollo. Esto supone que, cuando se trata de acciones complejas, se requiere de un guía que se convierta en una figura de acompañamiento durante el proceso. Todo ello justifica la educabilidad, es decir, la posibilidad de que las personas sean educadas en las diferentes dimensiones que conforman al ser humano, como son: la corporal y afectiva; la intelectual, moral y estética; y la social y trascendental.

La tercera parte analiza la perspectiva del ser humano como un habitante del mundo que se relaciona y actúa en un contexto determinado. Las autoras plantean la importancia de recibir una educación específica para que los sujetos tomen conciencia de su capacidad transformadora y su responsabilidad en el mundo. En este sentido, la educación es lo que permite al ser humano comprender dónde se encuentra y, de esta manera, ser capaz de adaptarse y mejorar los espacios en los que habita.

En cuanto a las relaciones con la alteridad, el principal elemento socializador es, sin duda, la familia. Las autoras abordan perspectivas interesantes en relación con el núcleo familiar y los aprendizajes, tanto favorables como nocivos, que se desarrollan en él. De esta manera, plantean diversos modos de relación familiar en los que se analizan conceptos como la confianza o la autoridad. Describen también la amistad y la comunidad como contextos relacionales, lo que supone una apertura al mundo donde se desarrollan importantes vínculos y valores cívicos de convivencia y empatía.

En esta tercera parte también se trabajan conceptos como: la angustia, el miedo, la liberación, la libertad, la educación estética o religiosa, elementos que han de cuestionarse constantemente en educación, pues nos guían durante el proceso educativo. Es imprescindible educar reflexionando sobre estas cuestiones desde disciplinas humanísticas como la Antropología de la Educación, sin caer en reduccionismos, obviedades o banalizaciones, ya que su influencia y repercusión en la práctica educativa es imprevisible y debemos saber afrontar situaciones muy diversas.

La cuarta y última parte del libro va más allá y trata sobre el modo de actuar y de conocer el mundo. Los seres humanos experimentan sentimientos como consecuencia de las actuaciones humanas, lo que hace evidente la vinculación del ser humano con la cultura al derivar esta de las propias acciones. El ser humano como ser social siente la necesidad

de ponerse en contacto con diferentes culturas con el fin de conocer su complejidad y su organización, lo que permite clarificar las posibles diferencias que existen, tanto pragmáticas como conceptuales. La cultura está en constante interacción y construcción, por lo que se ha de tener en cuenta la interacción que existe entre las múltiples culturas para valorar los resultados de esa diversidad y sus consecuencias educativas y comunitarias.

Este texto es, en definitiva, una obra necesaria para los profesionales de la educación, ya que nos sitúa desde una perspectiva pedagógica en los principales focos de estudio de la Antropología de la Educación. Sus autoras hacen patente la necesidad de centrar la investigación y la práctica educativa en cuestiones enfocadas a la comprensión del ser humano y su forma de ser, estar y relacionarse en el mundo, pues las repercusiones pedagógicas que esto genera son innegables. Es un libro que invita a reflexionar sobre el ser humano y aporta orientaciones para poder trabajar este concepto dentro del aula. A pesar de que su definición es compleja y con numerosas influencias, el libro se convierte en un soporte que va descubriendo diversos enfoques gracias a los aportes que realizan desde diferentes perspectivas. Para ello, desarrollan el texto desde una visión holística, pues no se centran únicamente en el ser humano como un ser particular, sino que tratan de analizar otras dimensiones: la familiar, la comunitaria o la axiológica.

Yaiza Sánchez Pérez ■

revista española de pedagogía  
año 77, nº 273, mayo-agosto 2019, 353-364



**Rose, D. y Martin, J. R. (2018).**

*Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo.*

Madrid: Editorial Pirámide. 320 pp.

En algún punto en la Edad Moderna europea la educación cambió drásticamente su concepción del lenguaje. Mientras que las élites habían sido formadas en una tradición retórica dirigida al dominio de los textos, un nuevo modelo tomaba la enseñanza gramatical como centro del estudio lingüístico. El paso de la retórica a la gramática fue descrito en el discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua de uno de sus ilustres miembros, Salvador Gutiérrez Ordoñez (2008), que tituló su presentación al regio foro con el expresivo título «Del arte gramatical a la competencia comunicativa».

Desde esos inicios pasados, decenas de generaciones han sufrido los rigores de la gramática y, al igual que Séneca decía temer al *grammaticus*, los escolares se han enfrentado durante años a una nomenclatura extraña, un número de reglas que describían el funcionamiento del sistema lingüístico, atractivas para los especialistas, pero oscuras para el común de los hablantes. A esta tradición, siguió la filosofía constructivista alumbrada por el principio de que el desarrollo del lenguaje nace libre en el proceso de maduración personal al contacto con la lengua en los entornos naturales. Modelos tradicional y constructivista han dominado la educación lingüística con logros innegables —el de la alfabetización universal— y evidentes limitaciones: el fracaso educativo por la pobre

competencia lectora, los bajos índices de literacidad y la escasa integración de la población estudiantil con distintas lenguas maternas. Posiblemente por encima de todos ellos, la desigual distribución de competencias lingüísticas en la sociedad, como demuestra el hecho de que el factor que mejor predice la comprensión lectora y el uso del lenguaje en general sea el perfil socioeconómico.

En este contexto se sitúa la obra que se reseña. *Leer para aprender* se centra en el dominio del medio escrito como vía de acceso a los contenidos y en la lectura académica como puerta de entrada al conocimiento. Si el libro quedase en esto, sería la expresión de una obviedad, sin embargo, este es solo el inicio para que los autores desarrollen algo inédito en el panorama educativo español: una propuesta íntegra de formación lingüística desde los niveles educativos iniciales a los de los cursos secundarios que garantice una alfabetización académica universal. Dicho así, la obra puede entenderse como una panacea, el ansiado remedio para los grandes males de los sistemas occidentales citados. Para los lectores legítimamente insensibles a los *métodos milagros*, los autores presentan dos grandes argumentos. *Leer para aprender (Reading to Learn)* ha demostrado ser eficaz para los estudiantes con dificultades en sistemas educativos de referencia: para la inclusión de alumnos socialmente desaventajados en Sudáfrica, para la integración de los alumnos aborígenes en Australia o para los estudiantes de entornos inmigrantes con lengua familiar de herencia en Suecia. Se trata por tanto de contextos sólidos



dos en los que la propuesta se ha puesto a prueba y ha presentado claros avances en competencia lectora y en el dominio del medio escrito en general. En realidad, el método que propone trasciende los rasgos contextuales de la población escolar por una razón evidente para los lingüistas: el método gira en torno al dominio de los mecanismos en los niveles oracionales y textuales que son comunes para todas las lenguas, los mecanismos de cohesión y coherencia lingüística. De aquí surge el segundo argumento de la obra; *Leer para aprender* emana de la teoría de la lengua sin duda más sensible al hecho educativo y al uso de la lengua en sociedad: la lingüística sistémico-funcional, que se glosa al inicio del libro.

Los primeros capítulos narran amablemente los orígenes de esta corriente. El relato es conocido: Basil Bernstein, en la posguerra británica, describe un paralelismo entre la estructura social y la estructura del uso lingüístico y aborda de esta forma el lenguaje como origen de la exclusión social basada en el fracaso escolar. Esta teoría del lenguaje carecía, sin embargo, de un nuevo modelo lingüístico, que finalmente desarrollarán, a lo largo de toda su vida, M.A.K. Halliday y R. Hasan, y la escuela a la que da lugar, la Sydney School. Dos destacados miembros de este grupo son precisamente los autores de la obra: David Rose y Jim Martin. Efectivamente, de todos los lugares en los que el mundo podía alumbrar la nueva teoría, este debía ser en las antípodas del Londres imperial, reticente a un modelo educativo comprometido con la igualdad y la justicia social. Australia contaba con

grandes grupos socialmente desfavorecidos: por un lado, los católicos irlandeses trabajadores de las tierras en condiciones adversas; por otro, una población multi-lingüe creciente y grupos autóctonos que buscaban integrarse en un modelo de país avanzado que tomaba la educación como principio de prosperidad.

Es en ese contexto donde surgen los proyectos Proyecto de Escritura y Escribelo Bien, desarrollados en barrios pobres australianos, de los que los primeros capítulos de la obra dan cumplida cuenta. Se trata de proyectos que incluyen una pedagogía visible y tremendamente práctica centrada en el uso de textos en el aula y en la elaboración por los alumnos de diversos géneros textuales mediante la presentación de los distintos pasos o esquemas retóricos que los constituyen. De esta forma, los alumnos dominan, con el tiempo, la expresión escrita desde sus niveles iniciales más cercanos a la oración, a los propios discursos —algo que el libro ilustra constantemente con muestras reales de los trabajos de los alumnos—. La obra describe la evolución de los alumnos, desde los primeros textos mal articulados para el medio escrito, hasta el dominio del texto expositivo, seleccionando significados adecuados, relacionando las ideas apropiadamente y utilizando enlaces y formas de cohesión del discurso eficaces. Como bien resumen los autores: «Nuestro objetivo era conseguir que la naturaleza lingüística de la escritura de sus estudiantes se hiciera consciente para que la enseñanza de la lengua fuera explícita» (Rose y Martin, 2018, p. 54).

Dos ideas en este capítulo permiten conocer nociones fundamentales del método *Leer para aprender*. La primera es la de los mapas de géneros textuales. Se trata de una propuesta de organización de la escritura en los distintos niveles educativos. En esencia, se programa la producción de textos y géneros específicos que los estudiantes han de componer. Se trata de textos que no se organizan por macrocategorías textuales (narrativos, descriptivos o argumentativos), sino por géneros más específicamente relacionados con las materias. Por ejemplo, en Historia los textos pueden ir desde los relatos cotidianos o la anécdota hasta la narración biográfica o el relato histórico explicativo.

Buena parte de este método funcionalista es el de revelar lo que el lenguaje esconde, bien estratégicamente para economizar recursos o interesadamente para ocultar significados que no se quieren hacer expresos —llegando en casos a la ocultación con fines persuasivos, en ocasiones ideológicos—. Es de esta forma que el capítulo aborda la metáfora gramatical como expresión de que el lenguaje académico empaca la información y supone dificultades a alumnos que no consiguen desvelar la gramática congruente que se esconde tras ella.

Con textos seleccionados de manuales escolares y libros educativos de Historia y abordando temas de enorme atractivo para el lector —la invasión de Vietnam, por ejemplo—, los autores explican que el discurso histórico alberga actores o sucesos —militares o políticas— que se

encuentran encapsuladas en cláusulas o sintagmas nominales difíciles de entender. Una virtud de la obra y en general de toda la Escuela de Sydney es que identifica las dificultades de los textos para la lectura y el aprendizaje con extraordinaria precisión: los mecanismos de cohesión, las relaciones sintagmáticas, las relaciones causa-efecto o las nominalizaciones. Entre las últimas, por ejemplo, los alumnos tendrían dificultades para identificar quién se resiste a qué y quién ocupa qué en esta nominalización: «Durante la guerra, Ho había dirigido la resistencia contra la ocupación japonesa de Vietnam». Aún más, incluso descubiertos agentes y pacientes, los lectores inmaduros difícilmente encontrarán las causas de los hechos y aún con más dificultad serán capaces de valorar el suceso histórico en su complejidad.

La prosa expositiva, con sus marcados vericuetos que el libro describe, actúa como un obstáculo para que los alumnos procesen los significados y por extensión el conocimiento. Por eso, y esta es otra premisa sobre la que gira el tercer capítulo, los sistemas educativos necesitan promover una *alfabetización integral*. Con este concepto los autores refieren que la alfabetización —también podría llamarse literacidad avanzada o competencia lingüística académica más en consonancia con el concepto CALP de Cummins— debe integrarse con todas las áreas del currículum. La obra muestra, por tanto, cómo todos los docentes enseñan lengua; propone un programa sólido para implementarlo e identifica las dificultades en las materias principales, Ciencias e Historia, fundamentalmente.



El extenso capítulo cuatro detalla las bases del programa en el aula; esto es, cómo reescribir, primero conjuntamente y más tarde de manera individual, textos complejos. Para esto, los alumnos necesitan apropiarse de los recursos lingüísticos. El capítulo cinco aborda este proceso de apropiación. Los alumnos podrán emplearse en determinadas actividades prototípicas: la reescritura utilizando patrones de oraciones, la descomposición de metáforas, el subrayado de secciones del texto que normalmente pasarían inadvertidas, el tratamiento del lenguaje técnico, la expansión de notas... De ahí hasta llegar al dominio de los recursos retóricos para la persuasión. El libro es denso en información y rico en ejemplos auténticos de textos escolares que abordan, desde textos de primaria (la historia del Superzorro) hasta la división de materiales conductores de electricidad en la materia de Ciencias en ESO (exposición clasificatoria). En su totalidad, *Leer para aprender* desarrolla un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje para el dominio del medio escrito y demuestra que es factible la reducción de la brecha en competencia entre estudiantes buenos y estudiantes con dificultades por medio de la práctica guiada en el aula. Este es un aspecto loable del libro, una apuesta sin fisura por la educación inclusiva en épocas marcadas por la educación diferenciada, segregada o cualquiera descomprometida con la equidad y la justicia social. Los autores son gratamente explícitos al respecto. Se unen de esta forma a autores como Felipe Zayas, que recogemos aquí como exponente de una tradición de educación lingüística textual (véase por ejemplo Zayas, 2012).

El libro no puede entenderse sin una de sus valedoras, Rachel Whittaker, académica comprometida durante años con la universidad española desde su puesto de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido impulsora de la obra, ha propuesto la terminología exacta a una traducción clara y amena y ha proporcionado algo de lo que los estudios de educación en España adolecen con frecuencia: una visión internacional sin duda aplicable a nuestro contexto. De esto da fe el proyecto TEL4ELE (<http://www.telcon2013.com/es/presentacion/>), un ambicioso proyecto Comenius que incorporaba investigadores y docentes de distintas regiones del país adaptando el modelo *Leer para aprender* a los currículos nacionales y a las características de nuestro sistema educativo. Junto con Rachel, Isabel García Parejo, investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y coordinadora del Foro de Multilingüismo, Literacidad y Educación.

En síntesis, el libro resulta esencial para los docentes en formación, necesario para los profesores sensibles, y recomendable para cualquier profesional que no haya borrado de su lista los viejos principios que dan sentido a la educación: el compromiso social desde las aulas.

Francisco Lorenzo Bergillos ■

## Referencias bibliográficas

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

**Buxarrais, M. R. y Vilafranca, I. (Coords.) (2018).**

*Una mirada femenina de la educación moral.* Bilbao: Desclée De Brouwer. 233 pp.

«Le siècle prochain sera féminin, pour le meilleur ou pour le pire», reza la filósofa Julia Kristeva en la introducción general de su obra *Le génie féminin* (p. 11), dedicada a Hannah Arendt. Y si bien podemos juzgar su juicio en base a criterios de verdad —y en ese caso podríamos sostener que Kristeva estaría en lo cierto, habida cuenta que la frase apareció publicada en 1999 y que el siglo XXI parece formar parte del marco *epocal* en el que mayor visibilidad en la esfera pública ha tenido la mujer—, también podríamos sopesar la sentencia de Kristeva en términos deside-rativos o ideales. En este último caso, la obra que tratamos de recensionar trae a colación innumerables reflexiones dignas de atención. Porque por todos es compartido que es de justicia que las mujeres ocu-pen, tanto en términos históricos como en términos de rabiosa actualidad, el papel protagonista que les corresponde. Y es por todos conocido que la pedagogía, al menos en su cometido más originario, tiene algo que decir en la difícil tarea de hacer de lo justo algo deseable. A eso contribuyen, en parte, textos como el de Kristeva o, para el caso que nos ocupa, la obra coral que junto a las doctoras María Rosa Buxarrais e Isabel Vilafranca —ambas coordinadoras de la misma—, han escrito un total de vein-tiuna autoras.

Veintiuna autoras que tienen por ob-jetivo dar visibilidad a los discursos que sobre educación moral han desarrollado

trece pensadoras de muy distinta pro-cedencia. Desde teóricas políticas como Hannah Arendt pasando por psicólogas evolutivas como Carol Gilligan o literatas como Astrid Lindgren (creadora del uni-verso y las aventuras fascinantes de Pippi Lamstrung). Destacando, por ser mayoría, aquellas que se han dedicado o bien a la filosofía moral (como Victoria Camps o Martha Nussbaum) o bien a temáticas fi-losóficas afines (es el caso de Edith Stein, Virgina Held o Judith Butler, entre otras). Pensadoras, todas ellas, de orígenes y pre-ocupaciones diferentes pero que a tenor de sus reflexiones pedagógico-morales nos obligan a plantearnos, tal y como lo recoge Marina Subirats en el prólogo de la obra, si existe una pedagogía moral específicamen-te femenina. Es decir, si entre las produc-ciones intelectuales de mujeres y hombres —y en concreto, en las reflexiones en tor-no a la educación moral desarrolladas por las primeras— existe una diferencia que, de algún modo, proporciona cierto aire de familia a las reflexiones llevadas a cabo por cada uno de los géneros.

Y la respuesta, lejos de poderse dar en este breve comentario, sí nos ofrece un cierto marco sobre el que situar a las trece pensadoras antes mencionadas. Y lo hace al permitirnos dibujar un límite, una suerte de frontera entre dos cosmovisio-nes distintas, a saber: aquellas que desa-rrollan sus reflexiones pedagógicas en el seno del «universo mental androcéntrico» (p. 12) —véase el caso de Stein, Zambra-no, Weil o Arendt— y que, por ello mis-mo, no entran en el cuestionamiento del marco patriarcal sobre el que su pensar acontece, dirigiendo los centros de aten-

ción de su pensamiento a aspectos que, en principio, no podrían quedar categorizados como específicamente femeninos; y aquellas otras —como Gilligan, Benhabib o Butler— que cuestionan dicho marco y que ponen el acento en las consecuencias que el silenciamiento de Diótima, aparecido históricamente a juicio de las autoras como resultado de ciertos planteamientos masculinos, ha supuesto en términos de vacío, desvaloración y menosprecio hacia una forma de arrostrar la educación moral que pone sobre el aspecto relacional del ser humano toda su atención. Y que tiene como ulterior propósito incorporar nuevas formas de argumentación moral que complementen, sin pretensión alguna de superioridad, la perspectiva universalista de ascendencia kantiana ampliamente desarrollada por Lawrence Kohlberg y sus colegas.

Un buen ejemplo de reflexión pedagógico-moral llevado a cabo en el interior del cosmos androcéntrico lo tenemos en María Zambrano (1904-1991). En el despliegue de la vida y obra de la pensadora malagueña desarrollado en el libro no hay lugar para la reflexión ni el cuestionamiento de los valores asociados tradicionalmente al pensamiento masculino. Ni siquiera para las innumerables omisiones que el pensamiento masculino ha realizado, con frecuencia, de las virtudes habitualmente vinculadas con la vida, su cuidado y mantenimiento. Sí nos encontramos, sin embargo, una acertada apelación al concepto de *razón poética* desarrollado por la filósofa, un buen dibujo del rechazo directo a los dogmatismos que tiene su máxima expresión en *Hori-*

*zonte del liberalismo*, así como una muy oportuna exposición de la vinculación que Zambrano observa entre la conciencia ciudadana y la *humanidad* en la medida en que es en la *polis*, en la comunidad social a la que pertenece el ser humano, donde se fragua, en un ejercicio bidireccional —de ciudad a ser humano y de ser humano a ciudad— la verdadera conciencia humana. La gran enseñanza de Zambrano en términos de educación moral nos viene dada precisamente en relación a esto último. A ojos de la pensadora será el fin último de la educación el desarrollo de una conciencia histórica que situando al individuo en su contexto social le permita desarrollar una plena conciencia de quién *es*, es decir, le permita relacionarse con el pasado de una forma que supere el mero conocimiento de este, dándole la posibilidad de vivificar sus pensamientos, creencias y costumbres para así poder trascenderlo en aras de una vida más humana. Educar será, para nuestra autora, «poner lenguaje a todos los recovecos del alma humana» (p. 57).

El paradigma, en cambio, de autora que pone el foco en el concienzudo enmudecimiento de Diótima a lo largo de la historia del pensamiento se nos pone ampliamente de manifiesto en Carol Gilligan (1936). La que fuera discípula de Kohlberg va más allá de su maestro al poner en tela de juicio las interpretaciones que el psicólogo de Harvard realizó de los resultados de su investigación experimental sobre el desarrollo del juicio moral. La diferencia entre hombres y mujeres a la hora de reflexionar sobre situaciones morales dilemáticas, unido a la ausencia de mujeres en

el estudio longitudinal de Kohlberg, llevó a Gilligan a tratar de comprender la especificidad con la que las mujeres tejen la urdimbre experiencial y narrativa con la que se enfrentan a sus conflictos morales. Y su planteamiento, expuesto como es bien sabido en su célebre *In a different voice*, nos ofrece la posibilidad de reparar sobre dos posibles formas de entender los conflictos morales, así como el camino que lleva a su resolución, una asociada tradicionalmente a lo masculino y otra a lo femenino. Mientras que la primera estaría atravesada por la búsqueda de la universalidad y, por lo tanto, implicaría un mayor énfasis sobre lo formal, la segunda estaría fuertemente afectada por el contexto en el que emerge el conflicto, dando prioridad a las necesidades, demandas de ayuda y responsabilidad que los participantes puedan requerir. La atención y el cuidado serán, para nuestra psicóloga, principios morales tan válidos —y complementarios— como la justicia y la imparcialidad. Y es que lo que Carol Gilligan fue capaz de desvelarnos —valiéndole, por ello, numerosísimas críticas— es una forma distinta de percibir y afrontar los dilemas morales que pone su centro de atención en las relaciones, así como en la responsabilidad que nos debemos todos los seres humanos. Educar será, para la psicóloga de Harvard, ser capaz de despertar, sea cual sea el género en el que uno se inscriba, dos formas de entender y encarar los conflictos morales que no haga ni de la universalidad moral ni de la relacionalidad humana su único estandarte.

Por supuesto, no podemos terminar esta reseña sin destacar dos aspectos, a mi juicio, capitales. El primero, la valentía tanto de las coordinadoras como de las autoras por componer una obra tan ambiciosa como necesaria, habida cuenta de la invisibilidad con la que las antologías pedagógicas han tratado el pensamiento pedagógico-moral femenino más allá de algunos casos excepcionales y habida cuenta, también, del androcentrismo del que aún hoy adolece la academia y que hace mirar con aires de suspicacia algunas magnánimas empresas colectivas como la representada en esta obra. El segundo, la elegancia y el buen hacer con el que las autoras resuelven la compleja tarea de resumir el trabajo tan dispar de trece pensadoras necesarias —si bien, siguiendo el tópico, no están todas las que son, pero sí son todas las que están— a través de un hilo conductor, fundamentalmente estructural, que da coherencia y continuidad al pensamiento expuesto, dando una más que interesante sensación de evolución en los contenidos, temas y tratamientos exhibidos.

En definitiva, nos encontramos frente a una obra coral, valiosa, destinada a saltar extramuros de la academia y en la que el lector paciente y atento encontrará, a caballo entre la mirada femenina y la admiración por la potencia intelectual desplegada por las trece mujeres seleccionadas, una fuente casi inagotable de genuino interés e inspiración.

Eric Ortega González ■