



Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.).

Hacer la Universidad en el espacio social (Emanuele Balduzzi).

Mínguez, R. y Romero, E. (Coords.).

La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas (Marina Pedreño Plana).

Bellamy, F.-X.

Los desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura (Esteban López-Escobar).

Pallarés, M., Chiva, O., López Martín, R. y Cabero, I.

La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos
(Juan Carlos San Pedro Velado).

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (2018) (Eds.).
Hacer la Universidad en el espacio social.
Pamplona: EUNSA. 208 pp.

El objeto del libro analizado, que expone la aportación de distintos docentes universitarios que trabajan en el ámbito español, es profundizar en el gran valor educativo, ético y social que puede desarrollar la metodología del aprendizaje-servicio. Desde este punto de vista, los estímulos pedagógicos presentes en el texto tienen, sin duda, un gran interés y valor, precisamente porque subrayan cómo dicha metodología permite fomentar un itinerario formativo atento al dominio de las competencias que se deben desarrollar en cada contexto académico, y que se comparten de forma generalizada ahora también a nivel internacional. El aprendizaje-servicio ofrece, de forma simultánea, la oportunidad de desarrollar aquellas competencias que pueden mejorar las aptitudes sociales y las habilidades cívicas necesarias para el crecimiento equilibrado y armonioso de la persona, sensible y partícipe de las exigencias del contexto social en el que vive, mediante el desempeño de acciones concretas

de cercanía y solidaridad, cualidades humanas que son también decisivas en un futuro contexto profesional.

Para conseguir aproximarnos a dicha temática, la obra que tenemos el honor de reseñar ofrece ocho capítulos. En los primeros tres capítulos se expone la fundamentación. En los siguientes capítulos se presentan los resultados de algunas investigaciones empíricas que han confirmado las ventajas de esta metodología desde el punto de vista educativo.

De forma detallada, en el primer capítulo, escrito por Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo e Ígor Mella Núñez, de la Universidad de Santiago de Compostela, se analiza si es oportuno institucionalizar esta metodología en el contexto universitario. Entre los argumentos expuestos, los autores procuran poner de manifiesto que en dicha elección se deben evitar «posturas reduccionistas» (p. 26), ya que la «tentación de burocratizar, más allá de lo estrictamente necesario» sería realmente contraproducente. A continuación, Juan Luis Fuentes y Ernesto López Gómez, de la Universidad

Complutense de Madrid y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, respectivamente, estudian las relaciones y las interconexiones entre la metodología del aprendizaje-servicio y la educación del carácter en sus respectivas influencias positivas recíprocas. En concreto, los autores concluyen que «el aprendizaje-servicio nos proporciona una pieza que encaja bien en el puzzle de la educación del carácter» (p. 69), reforzando especialmente las virtudes morales y las intelectuales. En el tercer capítulo, la profesora Pilar Aramburuzabala, de la Universidad Autónoma de Madrid, considera acertadamente que «para analizar los efectos de esta metodología en el aprendizaje-servicio cabe previamente preguntarse qué es aprender» (p. 79), para seguidamente proceder a exponer todos los valores positivos que esta metodología puede desarrollar si se comprende y domina adecuadamente, sin perder nunca de vista el enfoque pedagógico, expuesto también en la conclusión (p. 94).

Los cinco capítulos restantes están escritos por docentes de la Universidad de Navarra y en ellos se exponen los resultados de algunas investigaciones empíricas sobre la utilidad y el impacto de dicha metodología en el aprendizaje y en el crecimiento. El primero de dichos capítulos, es decir, el cuarto capítulo del índice general, escrito por Natalia Vera, Concepción Naval y Elena Arbués, pone de manifiesto cómo el trabajo y el estilo de los docentes puede «contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico orientado a la optimización del aprendizaje de los estudiantes» (pp. 100-101), especialmente a través de la metodología del aprendizaje-servicio. Los cuestionarios distribuidos *online* a 760 docentes

(365 de ellos devueltos con datos fiables) ponen de manifiesto finalmente, entre otros aspectos, «el alto interés en la responsabilidad social universitaria por parte del profesorado encuestado» (p. 111). Tras este capítulo, Sara Ibarrola-García y Ana Costa indagan en qué medida esta metodología tiene una incidencia positiva en la formación de los alumnos (muestreo de 225 alumnos de distintas facultades de la Universidad de Navarra). De ello se desprende una perspectiva alentadora, ya que los alumnos y alumnas que participan muestran una apreciación muy positiva hacia el aprendizaje-servicio, especialmente en cuanto a «la posibilidad que la actividad les ha brindado de adquirir habilidades profesionales y de poner en práctica actitudes sociales y cívicas» (p. 131). A continuación, el capítulo a cargo de Ana Costa y Álvaro Bañón analiza cómo es posible desarrollar actividades de aprendizaje-servicio en el Trabajo de Fin del Grado, tomando como referencia la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Navarra, especialmente de cara a desarrollar la «adquisición de competencias profesionales, personales y cívicas» (p. 161). Finalmente, de la redacción de los dos últimos capítulos se encargan Sara Ibarrola-García y Sara Carrica-Ochoa. En el primero de ellos se pretende investigar la incidencia del aprendizaje-servicio en una «experiencia de apoyo lingüístico para niños inmigrantes con dificultades en el aprendizaje del español» (p. 167) desarrollada en la asignatura Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística. Finalmente, en el último capítulo se expone un proyecto de aprendizaje-servicio desarrollado en la asignatura Fundamentos y estrategias de la actuación socioeducativa I.

En conclusión, no sería posible resumir la riqueza de las cuestiones y reflexiones expuestas. No obstante, la profundidad de las reflexiones recogidas en los primeros capítulos y la confirmación práctica y empírica subrayada en los capítulos siguientes hacen que nos podamos aproximar a un trabajo de gran interés, cuya lectura será, sin duda, estimulante y sugestiva para todos los que trabajan en los distintos contextos educativos.

Emanuele Balduzzi ■

Mínguez, R. y Romero, E. (Coords.) (2018).
La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas.
 Barcelona: Octaedro. 159 pp.

Si bien es cierto que existe un consenso implícito sobre la educación ciudadana como parte constitutiva de la tarea pedagógica, cuestiones como la finalidad a la que responde o el modo en que ha de plantearse no parecen tan claras. Al mismo tiempo, existe un descontento generalizado con las instituciones tradicionales que no parecen aportar directrices eficaces para atajar problemáticas sociales que afectan a la convivencia en sociedad. En este contexto urge un cambio socioeducativo en la formación ciudadana de las nuevas generaciones, comenzando por llamar la atención de los agentes educativos sobre su pertinencia. Esta es precisamente la preocupación central con la que se compromete este libro. Para atender una empresa de tal envergadura, los profesores Ramón Mínguez y Eduardo Romero se rodean de colegas de reconocido prestigio que nos señalan distintas

perspectivas y cuestiones a tener presentes sobre la educación ciudadana en la actualidad.

En el primer capítulo, José Antonio Zamora reflexiona acerca de la crisis institucional, partiendo del planteamiento de Martha Nussbaum de que la educación no ha de perseguir «la rentabilidad y el crecimiento» (p. 19). Defiende la formación de ciudadanos con capacidad crítica, necesaria para la comprensión mutua en una sociedad democrática y plural. A continuación, pone en tela de juicio los conceptos de ciudadano y burgués en la modernidad, así como las esferas económicas y políticas que operan en torno a ellos en un fingido segundo plano. La obligada conjunción de la dicotomía burgués-ciudadano, competencia-solidaridad que caracteriza a las sociedades modernas acaba por impregnar el ámbito pedagógico. Los esfuerzos por lidiar con esa fractura se traducen en la ausencia de la reflexión sobre los motivos que la sustentan y en la perpetuación de un quehacer educativo dual que termina por legitimar su propia contradicción. Por otra parte, el autor nos sitúa el fenómeno anterior en el marco de la tercera Revolución Industrial, caracterizada por la colonización de las tecnologías de la información y la comunicación. La educación acaba por asimilarse al credencialismo, quedando la formación restringida a las demandas de capital humano por parte del mercado. Así, la instrumentalización de los fines educativos se encuentra supereditada a las derivas pragmáticas de contextos cambiantes en los que los individuos quedan reducidos a la categoría de mercancía.

El segundo capítulo corre por cuenta de Miguel García-Baró quien se basa en las dos concepciones más fundamentales de la acción educativa para abordar la complejidad de factores intervinientes en el aprendizaje humano como proceso sin término. De este modo, propone que toda persona tiene dos maestros: el *yo*, desprovisto de enseñanza pero dotado de unas capacidades *a priori*; y la *realidad exterior*, que nos inculca enseñanzas sin pedir permiso. Deteniéndose en primer lugar en lo que concierne a la docencia, argumenta que no son los maestros a quienes compete enseñar las cuestiones esenciales de la vida sino que ese encargo le corresponde a la realidad misma y la labor del maestro consiste en velar por que así sea. Por el lado que refiere a la realidad, García-Baró señala que desde temprana edad el niño persigue «el bien» y la propia existencia le avoca a diferenciar «lo agradable de lo bueno» (p. 58). Además, argumenta que el aprendizaje puede ser concebido desde cinco maneras distintas (técnicas, ciencias, arte, prudencia y sabiduría) que podrían entenderse de modo similar a las virtudes aristotélicas. Considera que la articulación adecuada de todas ellas dentro del planteamiento pedagógico actual no es asunto baladí como tampoco resulta de sencilla aplicación. Sin embargo, el olvido de una o más de las anteriores facetas de la educación la torna en exceso utilitaria o, lo que es peor, deshumanizada.

En el capítulo tercero, Alberto Gárate Rivera destaca lo abrumados e impotentes que se pueden llegar a sentir los docentes que desempeñan su labor en entornos precarios. Los vaivenes del sistema educativo o la escasa claridad de las metas de ense-

ñanza no generan más que desorientación entre el profesorado. Indica que la escuela se convierte así en «un factor de desarrollo que ofrece oportunidades desiguales» (p. 74). Ante tal situación, su propuesta se apoya en la pedagogía de la alteridad en contextos frágiles como discurso teórico que es desarrollado a partir de la acogida como reconocimiento del otro en su situación concreta, el testimonio como congruencia de la experiencia vital del docente y el sentido de la espera como creación de expectativas hacia lo venidero. Las condiciones que se han de dar para que todo ello sea plausible tienen que ver con la consideración de la naturaleza incierta y provisional del acto educativo, la confianza, el anclaje en el presente y el despojo del miedo. En cuanto al modo de indagar los anteriores postulados, el autor presenta investigaciones que se han llevado a cabo en CETYS Universidad, haciendo especial mención a los atributos que poseen los maestros que se enfrentan empedernidos a todas las tormentas. Considera que la investigación narrativa y el relato de las experiencias de estos docentes pueden constituir herramientas valiosas en la formación del profesorado.

José Antonio Ibáñez-Martín reflexiona en el cuarto capítulo acerca de dos temáticas no exentas de controversia como son el concepto de patria y la ciudadanía en el contexto europeo actual. Partiendo de la idea de que desde la creación de la Comunidad Económica Europea hemos presenciado la etapa de mayor prosperidad, el autor se plantea si ha alcanzado su cenit a través de la pregunta: «¿Vive hoy Europa esa crisis de los 60 años?» (p. 96). Pese a los desafíos a los que se ha de hacer frente para construir

un porvenir deseable, Ibáñez-Martín argumenta con elocuencia el concepto de patria en relación con España y con Europa, no siendo descabellado si se esboza desde ciertos términos. La consideración de Europa como la propia patria requiere de la puesta en cuestión de los cimientos axiológicos y normativos sobre los que se apoya, así como de la viabilidad y el modo de hallar un punto de acuerdo en lo que a juicios morales compartidos se refiere. En lo que respecta a un proyecto de vida en común, el autor expone una serie de recomendaciones en torno a las que vertebrar acciones básicas de carácter prioritario. En última instancia, «sentir a Europa como patria» (p. 116) implica educar para la cooperación, la amplitud de miras, el sentido crítico, el privilegio del bien colectivo sobre el individual y la realización de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

En el quinto capítulo, Wiel Veugelers hace hincapié en los valores morales y la educación para la ciudadanía, distinguiendo seis niveles curriculares que oscilan desde el ideal formulado hasta los aprendizajes reales del alumnado. La reflexión sobre todos ellos es muy necesaria, como también sobre las perspectivas individuales desde las que se entienden «los valores morales, los objetivos y las prácticas de educación para la ciudadanía» (p. 124). Tratando de dar un paso más allá en la clarificación de estos asuntos, presenta los resultados de algunos de sus estudios en los que se encontraron tres tipologías distintas de objetivos educativos (disciplina, autonomía y compromiso social) cuya interacción desvela, a su vez, tres tipos de concepciones sobre la ciudadanía (adapta-

tiva, individualizada y crítico-democrática) y, por ende, tres modos de concebir las prácticas de educación para la ciudadanía las cuales se manifiestan de manera más o menos explícita según el contexto geográfico al que nos refiramos. Para el caso de Europa, Veugelers pone de relieve valores comunes como son: la democracia, especialmente en lo referente a la participación, la política democrática y la sociedad democrática; y la tolerancia, en lo tocante a «las relaciones personales, la tolerancia hacia otros grupos sociales o culturales y una sociedad inclusiva» (p. 132). Para finalizar, el autor expone diversas conclusiones y recomendaciones políticas y curriculares, destacando la pertinencia de una estrategia educativa adecuada a la actualidad.

María Rosa Buxarrais Estrada inicia el sexto capítulo apuntando cómo asistimos impasibles a la crisis que ha traído consigo la globalización en diversas esferas del funcionamiento cotidiano a nivel *macro* y *micro*. Nos encontramos ante una realidad desconcertante por las veloces transformaciones acaecidas en «la vida social, ambiental, humana» (p. 142). La autora argumenta cómo la revolución tecnológica plantea simultáneamente nuevas oportunidades y complejas cuestiones éticas que requieren de un tratamiento educativo sobre los valores que orientan nuestra sociedad. Sobre este asunto, Buxarrais nos señala la conveniencia de rescatar la clasificación de valores propuesta por Trilla (1998) por su utilidad para el abordaje específico de los valores como contenido de enseñanza. A su vez, aboga por reorientar la educación ética y cívica mediante la adopción del enfoque de la ética del cui-

dado por «su compromiso con las relaciones, el amor y la ciudadanía democrática» (p. 150). Las numerosas virtudes de este planteamiento acoplan muy bien con las necesidades actuales en materia de educación cívica, motivo por el cual suscribe el concepto de *ciudadanía cuidadora*. La traducción del término a la práctica pedagógica requiere de espacios y tiempos donde el alumnado ha de dar y recibir cuidados, donde se refuercen los valores de la responsabilidad y el compromiso social y en los que los agentes educativos sean los primeros que profesan el arte del mirar y el cuidar.

A modo de cierre, podemos afirmar que este libro supone una interesante contribución para comprender y considerar los acuciantes retos que ha de enfrentar la educación ciudadana en la actualidad. Además, constituye una herramienta indispensable para la formulación de acciones pedagógicas en la materia porque alumbra caminos ante determinados asuntos que, aunque puedan pasar desapercibidos en la práctica cotidiana, son de vital importancia para la sociedad que estamos construyendo.

Marina Pedreño Plana ■

Bellamy, F.-X. (2018).

Los desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura.

Madrid: Encuentro. 171 pp.

Este es un ensayo escrito por un joven docente y político francés, que trata de un problema francés y alude a algunos resultados del informe PISA negativos para Francia. Pero se proyecta más allá de este

país. Merece la pena leerlo, porque es una advertencia y un estímulo, y por lo bien escrito y articulado que está, aunque pudieran añadirse matices.

Al presentar esta obra, incluiré algunas reflexiones que me ha suscitado su lectura. Mi perspectiva es, fundamentalmente, la de la comunicación. Harold Lasswell, autor bien conocido en nuestro campo, escribió en 1948 un ensayo sobre la estructura y funciones de la comunicación en la sociedad. Para él, las funciones básicas de la comunicación eran la vigilancia del entorno, la correlación o respuesta social ante la novedad, y la transmisión de la herencia cultural. Esta última idea, en el ámbito académico, está representada en el campus de la Universidad Complutense de Madrid en el grupo esculptórico *Los portadores de la antorcha*, de Anna Hyatt Huntington, en el que un joven, inclinado sobre el lomo del caballo en que cabalga, recoge una antorcha de las manos de un anciano agotado que yace boca abajo en el suelo. Con estas referencias sugiero que la idea de la transmisión de la cultura es plausible y obvia, con todo lo que pueda suponer de apertura y condicionamiento.

François-Xavier Bellamy publicó el año 2014, en Editions Plon de París, el libro *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*. El texto, que nos llega ahora en castellano, se corresponde con la edición francesa del año 2015, en la que incluyó un epílogo para aludir a los atentados terroristas que se produjeron ese año en París y otros lugares de Francia, y que confirmaron con su violencia —en buena medida producto de un vacío cultural (un vacío metafísico abisal, dice tomando la idea de Emmanuel Todd) — el

presentimiento sombrío que el autor manifiesta en el libro. Tal presentimiento no significa una claudicación, ni es una queja melancólica; al contrario, el autor urge a una acción sensata que intente superar lo que yo llamaría una deriva hacia el Alzheimer cultural. Bellamy, nacido en 1985, enseña literatura y filosofía en l'École Blomet de París; es *professeur aggregé* y uno de los vicealcaldes de Versailles tras las elecciones del año 2008. El título del libro quiere contrastar con el de la obra publicada en 1964, cincuenta años antes, por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron: *Les heritiers: les étudiants et la culture*; pero no es simplemente una respuesta a aquel texto.

Bellamy propone que el abandono de la transmisión de la cultura en Francia es una claudicación consciente. Recuerda el momento en que un inspector general que daba la bienvenida a un grupo de docentes, entre los que se encontraba él mismo, les dijo: «Ustedes no tienen nada que transmitir». Se pide que se eduque a los niños liberándolos de la cultura anterior. Se trata por tanto, señala Bellamy, de una conducta deliberada, e incluso explícita. «El niño debería lanzarse en solitario a la búsqueda de su saber, de sus decisiones morales y de su destino» (p. 20).

En la primera parte del ensayo, Bellamy se refiere específicamente a tres autores cuyas ideas han contribuido al rechazo de la transmisión de la cultura en su país: Descartes, Rousseau y Bourdieu. Porque esa crisis «es el resultado, no de un accidente coyuntural, sino de una crítica muy profunda cuya genealogía se extiende a lo largo de varios siglos» (p. 25). Descartes

propuso «deshacerse de todas las opiniones recibidas anteriormente». Rousseau consideró que la cultura pervertía y alejaba al ser humano de la naturaleza, «única fuente de la sabiduría, de la virtud y de la felicidad». Y Bourdieu denunció el privilegio culpable de «los herederos», a los que su entorno social y familiar han preparado para ser la élite que llegará al poder. El *saber* se considera anti-igualitario porque favorece la auto-reproducción de las élites.

Como consecuencia se propone la deconstrucción de la cultura. Hasta el lenguaje, calificado como *fascista* por Barthes en 1977, se hace objeto de sospecha, «porque el fascismo no es impedir decir, sino obligar a decir». La propia lengua francesa aparece entonces como sospechosa, y es considerada como elitista y discriminatoria.

Cincuenta años después de la *denuncia* de Bourdieu, Francia se encuentra ante la penosa situación de *los desheredados*, que presenta Bellamy: «Queríamos denunciar las herencias; hemos hecho desheredados» (p. 21). El rechazo de la transmisión cultural conduce a un mundo que priva a las generaciones de la herencia que permite tener una verdadera identidad y unas raíces, y convierte a los seres humanos en individuos indiferenciados e indiferentes, actores y productos perfectos de la sociedad de consumo. Es imposible leer estas reflexiones sin recordar al *hombre-masa* descrito por Ortega y Gasset en su famoso ensayo *La rebelión de las masas*; aunque en la deriva de la escuela francesa, tal como la presenta Bellamy, sea más patente la erosión de cualquier referencia, la deliberada planificación de la pérdida de identidad.

«En el *Emilio* (de Rousseau), escribe Bellamy, se puede leer lo que constituye la carta fundacional de la educación contemporánea y lo que estructura, hasta sus detalles, nuestra visión compartida de la pedagogía» (p. 64): «Le enseño mucho más a ignorar que a saber», dice Rousseau hablando de su alumno. Emilio, convertido en un huérfano separado de sus padres, respetado como si él fuera el maestro, y protegido frente a los libros, se erige en el modelo educativo que ha ido predominando. Y «hoy —afirma Bellamy— los millones de Emilos que pueblan nuestras clases se encuentran, según el informe PISA, entre los más nerviosos, los menos disciplinados y los más absentistas del mundo».

Del respeto al diferente se ha pasado a la generalización de la indiferencia, a la insensibilidad para distinguir las diferencias y matices que —en buena medida— resultan cosa obvia. Y eso es, a mi juicio, una de las contradicciones de la desorientación pedagógica que se desvela en este ensayo; porque es manifestación de una situación cultural bipolar que busca una igualdad artificiosa, mientras que en muchos campos persigue la exquisitez en el matiz. Por eso me parece sumamente pertinente la referencia que hace Bellamy a la enología.

Tomemos el caso concreto de un universo particular: la enología; el vino es, ciertamente, una cultura en el sentido más simple del término porque es, en primer lugar, una agricultura. Para el profano, todos los vinos se parecen, más o menos. Se les identifica en rojos, blancos o rosados, son más o menos agradables; pero, más allá de estas consideraciones primitivas, su diferencia es imper-

ceptible. Para encontrarla hay que entrar en un saber, entrar en una cultura, desarrollar una experiencia, recibir los conocimientos necesarios para que aparezcan, finalmente, en el hueco del paladar, las resonancias singulares de cada cosecha, el eco siempre específico de una región, de una cepa, de una insolación, de una maduración... (p. 133).

La idea de privar a los seres humanos de su herencia nacional y familiar, olvidando quiénes son y por qué, e invitándolos a crearse y constituirse según sus propios gustos, deseos y apetencias me hace pensar en un contraste que, con frecuencia he propuesto a mis estudiantes: el que existe entre un huerto, un parque o un bosque, en el que los árboles y plantas tienen raíces que les atan al suelo, del que se nutren, y que les permite fructificar a pesar de su aparente falta de libertad, y el desierto en el que ruedan, desarraigados e infructuosos, esos amasijos de ramas secas que en Aragón llaman capitanas.

Bellamy insiste en que el hombre sin cultura ignora su propia humanidad. Y esto recuerda nuevamente a Ortega y, en concreto, su conocida observación de que mientras el tigre no puede dejar de ser tigre, no puede destigrarse, el hombre vive en riesgo permanente de deshumanizarse

El autor del ensayo no cree que vaya a producirse un choque de culturas, sino más bien de inculturas. Y pide para su país no una cultura humanista universal, abstracta, sino una cultura particular: la francesa. Y urge a reaccionar, «si es que todavía estamos a tiempo». La esperanza —ardua— abierta hacia el futuro, incluyendo

en ella las expectativas, no debería ser una coartada para entregarse a la amnesia, y ni siquiera un lenitivo para la desmemoria. Por eso el ensayo, aunque se centre en la actualidad francesa, puede considerarse como un aviso para navegantes en el mundo global en que vivimos.

Bellamy subraya el error de asimilar la libertad a la indiferencia, y propone una superación que requiere una autoridad que «ayude a distinguir lo verdadero de lo falso, lo mejor de lo menos bueno, lo que merece ser buscado de lo que merece ser abandonado» (p. 142). La deconstrucción de la autoridad que nos precede, con el objetivo de disponer de «todas las opciones indiferentemente abiertas ante nosotros» —al estilo de *more choice, more freedom*— para quedar supuestamente preservados de toda influencia, no significa libertad; la misma indiferencia nos impediría desear nada. Como dice Bellamy, «el retroceso de la cultura dejará tras de sí un mundo informe, monótono, en el que no se verán ni aspereza ni singularidad» (p. 142). Y percibir las diferencias requiere tanto la cultura como la autoridad.

Quiero concluir la presentación de este ensayo, aunque resulte aparentemente paradójico, mencionando lo que relata Bellamy en sus primeras páginas. Cuenta lo que sucedió el 12 de marzo de 2011 en la Ópera de Roma, cuando Ricardo Muti decidió —rompiendo su costumbre— acceder a un *bis* del coro de los hebreos *Va, pensiero*, tras escuchar un aplauso entregado y persistente. Muti, aún convaleciente de una intervención quirúrgica, se volvió hacia la sala: «Estoy de acuerdo, pero...», comenzó:

Como un italiano que ha recorrido mucho mundo, siento vergüenza por lo que está sucediendo en mi país. Por ello, estoy conforme con vuestra petición de un *bis* del *Va, pensiero*. No es solo por la alegría patriótica que siento sino porque esta tarde, mientras el coro cantaba «¡Oh, patria mía, tan hermosa y perdida!», he pensado que, si continuamos así, vamos a acabar con la cultura sobre la que se ha construido la historia de Italia. Y, en ese caso, nuestra patria quedará verdaderamente hermosa y perdida —y nosotros con ella.

Bellamy, recordando la gratitud que manifestó Albert Camus en su libro *El primer hombre* hacia el maestro que le acompañó durante su escolaridad en Argel, un maestro que alimentaba en los escolares «un hambre más esencial aún al niño que al hombre, y que es el hambre del hallazgo» (pp. 145-146), terminó su texto original de la edición de 2014 con «un agradecimiento infinito a los padres, enseñantes y educadores de ayer, de hoy y de mañana, implicados en esta magnífica y difícil misión de transmitir a los niños la cultura de la que son legítimos herederos» (p. 161).

Esteban López-Escobar ■

Pallarés, M., Chiva, O., López Martín, R. y Cabero, I. (2018).

La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos.
Barcelona: Octaedro. 116 pp.

Pensar en la escuela del futuro tiene que ver, inevitablemente, con la conceptualización y el análisis crítico de la escuela y del contexto presente en el que se desarrolla.

Gran parte de los planteamientos recogidos en esta obra tienen que ver con la transformación obligada de la escuela, en función de un contexto social a su vez en crisis. Resulta una obviedad señalar que nuestro país está pasando actualmente por un período de cambio, de trascendencia incierta, relacionado con el final de una probable adolescencia política y con la abrupta adquisición de determinadas cotas de madurez democrática. Puede que este período de replanteamiento sea una consecuencia estricta del curso cronológico del desarrollo histórico, pero puede también que el turbulento contexto global social, económico y político, nos esté ofreciendo una situación provechosa a la hora de despertar la asunción de responsabilidades ciudadanas en todos y cada uno de esos ámbitos. Las grandes plataformas hegemónicas de pensamiento han venido ocupando con sus argumentarios aquellos espacios que en otros países eran protagonizados por la diversidad de propuestas emanadas de la sociedad civil. Por contraposición a ese tiempo de dictado, vivimos hoy el despertar de propuestas independientes y autónomas respecto del relato oficial que tienden, paulatina e incipientemente, a ocupar dichos espacios. En el ámbito educativo, y en este sentido, son muchas las iniciativas de cambio y transformación que, bien desde una perspectiva global o local, están intentando dar *la vuelta al calcetín* de la educación española.

En esta situación, *La escuela que llega*, el título escogido para el libro firmado por Marc Pallarés Piquer, Oscar Chiva Bartoll, Ramón López Martín e Ismael Cabero Fayos, nos aporta un análisis absolutamente

necesario a la hora de desentrañar esas claves emergentes que sin duda van a determinar las transformaciones futuras del sistema educativo en general y de la institución escolar en particular. Es necesario reseñar el valor del análisis llevado a cabo en el texto ya que, demasiadas veces y ante retos semejantes, se ha llevado a cabo una representación limitadamente sintética de los problemas, estableciendo o proponiendo soluciones *ad hoc* para cada una de las partes discriminadas interesada o desinteresadamente. El resultado de ese ejercicio de suma o confrontación de cuestiones y soluciones parciales, a menudo, ha concluido en constructos absolutamente faltos de armonía o de continuidad a los que hemos acabado correspondiendo desde el aula, bien con el desencanto, bien con la resistencia.

El planteamiento de la obra establece en todo su desarrollo la búsqueda de una melodía común que pueda servir de patrón en la construcción de una lógica sistémica a la hora de aportar sentido a cada una de las acciones que, desde los diferentes ámbitos de responsabilidad, pueden y deben implementarse en el reto de actualizar el rumbo, los usos y las costumbres de nuestra actual escuela.

Este ejercicio de análisis comienza en el primer capítulo planteando un tejido entrelazado de temas fundamentales en una hipotética *conversación con el futuro*. Sobre el eje de la necesidad prioritaria de construir una ciudadanía responsable y de la demanda de un esfuerzo colectivo por mejorar la convivencia, se matizan y articulan sucesivamente otras importantes

necesidades en el plano educativo, como la de establecer la responsabilidad del sostenimiento del estado del bienestar, la apuesta por la excelencia y la calidad educativa, el reto que supone el desafío de una sociedad cada vez más digitalizada o la necesidad urgente de adoptar un nuevo paradigma de formación y perfeccionamiento a lo largo de la vida. Aspectos, todos ellos, que proyectados desde el presente van a configurar el futuro inmediato de la escuela... que está llegando.

A partir de estos presupuestos en el texto se desarrolla el establecimiento de diversas cuestiones ante las que caben, sin duda, múltiples posicionamientos y propuestas de acción: ¿es la institución escolar la que tiene que protagonizar en exclusiva el monopolio del saber y de la construcción del conocimiento? ¿Con qué otros espacios de experiencia debe conectarse? ¿Puede la tecnología y su implícito paradigma de eficiencia sustituir a las viejas reivindicaciones educativas y sus objetivos fundamentales? ¿Puede la narrativa sistémica o tecnológica aplastar a la individual y escamotear el necesario ejercicio de prospección de cada uno de los protagonistas? ¿Conseguiremos que una cultura de riesgo, flexibilidad e innovación impregne y vertebre la actual y estática cultura escolar? ¿Podrán sustituirse los actuales formatos teórico-prácticos desconectados de la realidad por otros en los que se profundice transversalmente en un verdadero aprendizaje activo? ¿Seremos capaces de convencer a los habitantes de una institución resistente al cambio de las ventajas personales y profesionales que conlleva caminar

por la senda de la experimentación y de la innovación? ¿Seremos capaces de priorizar la construcción de la convivencia por encima del cómodo compromiso con la mera adquisición de conocimiento?... Cuestiones a las que el futuro de nuestra institución docente deberá dar respuesta en este futuro inmediato.

En el planteamiento de estas preguntas y en sus posibles respuestas se conduce y articula la lectura de los sucesivos capítulos del libro en los que se agradece el continuo esfuerzo de los autores por aproximar los recurrentes tópicos científicos al análisis planteado en el esquema de comienzo de la obra. En este desarrollo armónico y redondo es fácil identificarse como militante en el planteamiento de cambio y respuesta a los retos presentados pero, a la vez, van dibujándose, cada vez más nítidas, las enormes responsabilidades y compromisos a asumir, el territorio complejo y dinámico en el que se mueve la educación y la necesidad de plantear todas estas cuestiones como retos conectados sin posibilidad de una respuesta parcial o específica y a los que habrá que dedicar esfuerzo y dedicación.

El desenlace inevitablemente aborda en su conclusión no explícita la formación del profesorado y el absoluto desajuste entre su actual enfoque respecto a los problemas y retos que abordar. En la lectura de este apartado se adivinan, complementariamente al resto del libro, muchas más respuestas que preguntas y es que probablemente, para los autores, la mayoría de los retos que tenemos por delante dependan de repensar adecuadamente esa forma-

ción a lo largo de la vida que todo docente debe afrontar y protagonizar. Entiendo, como resumen simbólico de toda la obra, la denuncia de que los actuales y abrigados puertos en los que la vida docente tiende a refugiarse y en cuyas traicioneras costas tendemos a menudo a encallar, deben irre-

mediablemente dar paso a singladuras más ambiciosas y prolongadas. Una tarea en la que la autonomía, la flexibilidad, el trabajo en equipo y la honestidad profesional se plantean como las mayores garantías.

Juan Carlos San Pedro Velado ■

Sumario*

Table of Contents**

Estudios Studies

Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas
y vocaciones STEM en las comunidades autónomas
españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y
prácticas de mejora

*Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM
vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence
from PISA 2015, improvement policies and practices*

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo
intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

5

67

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje:
definición y proyecto de medición

*Character and learning habits:
definition and measurement proposal*

29

85

47

103

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía
de la educación en la tradición anglofona:
un intento de sistematización

*Interpretive developments of the philosophy
of education in the anglophone tradition:
an attempt to systematise them*

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA
Learning with and without errors in students with ASD

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

La reincorporación formativa de jóvenes
que abandonan tempranamente la educación:
relevancia de su trayectoria previa
*Re-engagement in education and training
of young people who leave education early:
the importance of earlier prior trajectories*

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

Mª Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,

Eva Mª Díaz-Ramiro

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología
*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:

“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,
R. y Romero, E. (Coords.).** *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*
(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*
(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,
López Martín, R. y Cabero, I.** *La escuela que llega.
Tendencias y nuevos enfoques metodológicos* (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid