

## Reseñas bibliográficas

**Gargallo López, B. (Coord.) (2017).**  
Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación. Valencia: Tirant Humanidades. 338 pp.

Un aula universitaria vista desde alguna fila trasera; pizarra negra alargada allá al fondo, sobre una pared blanca, y al lado izquierdo una puerta también blanca sobre la que pende un gran reloj de agujas. Quien entre por esta puerta al aula se verá de inmediato ante un atril para hablar a los de abajo, un auditorio universitario situado en asientos de madera y bien ordenados, rígidos e inamovibles. Una clase sin ventanas, para una audiencia numerosa, pues ya son muchas las sillas que se ven y más las que se adivinan. Ambiente aséptico, clínico incluso, a pesar de la madera en asientos de lamas verticales. Ambiente aséptico, clases magistrales... y posiblemente aburridas. Tal es la provocadora fotografía de portada de este libro, dedicado precisamente a una nueva metodología y filosofía de la enseñanza universitaria.

¿Se puede llevar a cabo una renovación metodológica en este escenario, en una de las aulas típicas de nuestra enseñanza superior? Tenemos ya, pues, una primera pregunta que como reto nos golpea antes de abrir el libro.

Tres grandes partes nos esperan. Responder a la pregunta-provocación, y a otras tantas que vayan surgiendo, pasa por aguzar los oídos en tres momentos que de modo coherente nos darán las pistas suficientes para avalar la propuesta. El índice parece eso, una declaración coherente de intenciones, iniciada con la fase de la fundamentación teórica: la filosofía de fondo, el entramado argumental que da y busca sentido a las propuestas de cambio. Sigue la exposición detallada de los métodos: una vez justificado y asumido el qué, hay que pasar al cómo. Con esto ya sería suficiente. Pero el coordinador y los autores van más allá, no se conforman, y por ello incluyen una tercera parte a modo de «pues ahí lo tenéis: esto realmente funciona». Es la fase de la demostración empírica, de la argumentación probatoria del nuevo planteamiento.

¿En qué consiste tal propuesta? En algo aparentemente tan elemental como reivindicar que el foco de atención es el aprendizaje. El mundo universitario, por lo que hace a la docencia, ha de girar el centro desde el docente hacia el discente, desde el profesorado hacia el alumnado, desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Pues el fin de todo esto no es el lucimiento o la satisfacción de quien enseña, o no solo. El fin, cómo no, es que quien ha de aprender aprenda realmente, lo que obliga a concentrar todos los esfuerzos y energías de la institución universitaria en este objetivo tan primordial, tan impregnado de sentido... tan contundentemente cierto.

La enseñanza centrada en el aprendizaje va de la mano del aprendizaje basado en competencias, algo que tras años de implantación de la reforma de Bolonia ha devenido con relativa frecuencia en mero formalismo, en un puro ejercicio para deleite de burócratas. Lo que se propone, en cambio, es ir más allá de fórmulas cosificadas y huecas para abordar de lleno una cuestión fundamental que queda pendiente: ese es el gran desafío que aún tiene la universidad, su gran laguna, una deuda que el presente libro quiere saldar, al menos en parte. En buena y gran parte, añadiríamos. Solo restaría su difusión y su inclusión en la práctica cotidiana.

Esta empresa, como decíamos, arranca con una primera parte de fundamentación teórica, en verdad no la más extensa, pues son muchos los libros que a ello se han dedicado; pero su brevedad no le resta importancia, ni se ha hecho de cualquier manera: todo lo contrario, los dos capítu-

los que la componen reúnen con acierto, sintéticamente y con claridad expositiva, el entramado argumental que fundamenta desde la teoría la perspectiva centrada en el aprendizaje (*Learning paradigm*, *Student-centered learning* o SCL), con el fin de remontar los límites del modelo centrado en la enseñanza o *Instruction paradigm*. En el primer capítulo el profesor Gargallo hace un repaso histórico del modelo SCL y su sobrevenida relación con la reforma universitaria nacida en Bolonia. Está latente la epistemología constructivista según la cual el aprendiz es un activo constructor de significados para conformar realmente el conocimiento, y ello se realiza a través de marcos que son creados y recreados por este, en un juego en el que la colaboración, la participación conjunta o la cooperación con otros aprendices son algo más que mera anécdota, para convertirse en auténtica fuente del conocer. El aprendizaje ha de ser, pues, significativo y edificado desde la complejidad participativa, tanto con el docente como con otros discentes en comunidad de intereses. De este modo, en el escenario de la portada, el docente cuando entra ha de procurar no solo o no tanto «explicar un tema, dar una clase/conferencia, como jugar un juego de equipo» (p. 20). Pero, ¿se puede jugar un juego de equipo en un entorno como el de la foto? La pregunta continúa.

En esta primera parte de fundamentación quizás no estemos en condiciones de responder. Lo cierto es que el anhelo del coordinador y los autores por buscar un anclaje experiencial, un «suelo rocoso» como dirían los fenomenólogos, se atisba ya desde el primer capítulo. Por

ejemplo, se alude a un trabajo auspiciado por Education International y The European Students' Union, en el marco de la Comisión Europea, como referente sólido en el modelo SCL y como herramienta valiosa en su implementación, atendiendo también a las percepciones y experiencias del estudiantado en relación con tal enfoque.

En una suculenta nota a pie de página, el coordinador reconoce las dificultades para este modelo a partir de lo que es un lastre en la universidad que conocemos: la lacra del departamentalismo, de la segregación y la superespecialización, que a nivel práctico suele dar en la lucha de los departamentos por cuotas de poder según intereses partidarios, a veces al margen de la formación del alumnado. Pero esa es la universidad que en parte tenemos, y contra la que cabe aunar esfuerzos pensando, en primer lugar, en la formación del estudiantado, y en segundo lugar, en la misma finalidad de la institución universitaria como institución social implicada en el saber y en el avance a todos los niveles: científico y técnico, pero también humanístico, en un impulso por abordar interdisciplinariamente problemas sociales y globales cada vez más acuciantes, los cuales invitan tanto como exigen esa visión (acción) conjunta como la que se propone en el libro. Tal visión conjunta de la misión de la universidad pasa por ahondar en el controvertido concepto de «competencia» como elemento crucial en el diseño del currículum académico. El profesor M. A. Jiménez, autor del segundo capítulo, reconoce y no oculta la controversia en relación con el modelo de competencias,

pero lo asume especialmente como modo que sintoniza con el SCL.

La segunda parte abunda en los métodos o caminos adecuados para la puesta en marcha efectiva del modelo SCL. El cambio de modelo favorecedor del aprendizaje significativo requiere, dentro del aula, el uso de la lección magistral participativa (Piedad Sahuquillo), el aprendizaje cooperativo (Pedro Garfella), la pregunta como herramienta pedagógica (Bernardo Gargallo), el método de análisis de casos (Eloïna García e Isabel Moreira), el método de elaboración de proyectos (Cruz Pérez) que quizás abre la puerta a proyectos de Aprendizaje-Servicio, el método de aprendizaje experiencial (Noelia Martínez), los rincones y contratos de aprendizaje (Miguel A. Jiménez y Noelia Martínez), el portafolios del estudiante (Eloïna García y M. Salomé Moreno), la tertulia pedagógica dialógica (Irene Verde), el diario del aprendiz (Carmen Campos), el *role-playing*, la técnica de la simulación y el cine fórum (Juan A. Giménez), el mapa conceptual (Eloïna García), y finalmente el uso del póster (M. Salomé Moreno y Eloïna García).

Cada uno de estos apartados sigue una estructura similar y, en prácticamente todos, se contempla, tras la descripción del método y sus fases, una reflexión sobre el papel del profesorado y el del alumnado, y un sistema de evaluación vinculado al método tratado. Para facilitar la práctica, se añade en cada apartado una sección dedicada a la exemplificación del método en diferentes asignaturas de distintos grados o postgrados. Esta segunda parte es, efectivamente, un compendio metodológico cuyo fin es, además de estimular el

interés del lector, sentar una buena base para la posterior profundización y aplicación por parte de los que se comprometen en serio con la reforma universitaria de acuerdo con el modelo SCL.

La tercera y última parte, la que aporta evidencia empírica del funcionamiento de tales métodos desde la investigación educativa, es quizás la que supuestamente aporta originalidad y cierre de filas en torno a la bondad del modelo SCL expuesto. Se evalúan enfoques y estrategias de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, el desarrollo de competencias-capacidades-habilidades del alumnado, y su valoración del entorno de aprendizaje a partir de cuestionarios específicos y validados.

Llegados a este punto, ¿se puede hacer innovación educativa en enseñanza superior en aulas diseñadas y construidas para la clase magistral tradicional? Tras la lectura de este riguroso y necesario libro, se sigue, al menos así lo entendemos, que parcialmente sí. O en parte no. Sí en la medida en que la reforma ha de nacer desde dentro, del interior de la clase en materias concretas; ha de tomar cuerpo esencialmente en el profesorado, en el responsable de dar la vuelta a esquemas docentes establecidos para incorporar nuevos enfoques aplicables incluso en espacios de mesas rígidas dirigidas sin remedio hacia la figura del profesor. La lección magistral participativa es un ejemplo que ilustra magníficamente esta posibilidad. También el recurso a la pregunta como técnica pedagógica, o tantos otros métodos que no esperan la llegada de una reestructuración radical del espacio para ser aplicados y ser efectivos. Lo

cierto es que, más allá de cuestiones espaciales o de mobiliario, el cambio ha de empezar ya, desde la base, desde la convicción de los responsables académicos y de gestión universitaria. El aula tradicional dificulta, pero no lo impide completamente. Sería una irresponsabilidad hacer dejación de nuestra función como profesores de la universidad del siglo XXI y esperar la aplicación del modelo hasta que se dieran todas las condiciones, sobre todo las arquitectónicas. Pero el análisis de tales condiciones, especialmente estas últimas, sea quizás tema para otro estudio, tan interesante y necesario como el que reseñamos.

Vicent Gozámez ■

**Ballester, L. y Colom, A. (2017).**

*Epistemologías de la complejidad y educación.*  
Barcelona: Octaedro. 198 pp.

Lo complejo se nos presenta como el fundamento de una nueva epistemología, de una nueva narratividad, acerca del conocimiento de la realidad. El contenido del libro se aproxima a la idea de la complejidad, aceptando las implicaciones metodológicas y epistemológicas que ello conlleva. Los autores pretenden desentrañar a lo largo de sus páginas, el múltiple cruce paradójico que se presenta al hablar de complejidad, en donde cabe tener en cuenta que lo complejo no es lo complicado; al contrario, es lo sencillo; mientras que lo complicado no es lo complejo, es lo simple. Los autores advierten que, en su desarrollo, solo se han preocupado por las teorías acerca de la complejidad que tienen claramente expresadas aplicacio-

nes pedagógicas. Su primera parte está dedicada a la génesis de las teorías de la complejidad; luego, desde el segundo capítulo hasta el octavo, hacen una presentación histórica y una pequeña biografía de algunos autores y sus obras que en estos últimos años han potenciado más la perspectiva de la complejidad como nueva gramática explicativa de la realidad. Solo en estos siete capítulos se mencionan más de cien referencias bibliográficas, y Ballester y Colom en cada uno de ellos, terminan haciendo una relación de las teorías presentadas con la educación, la escuela o con el aprendizaje. Para finalizar, los autores presentan un novedoso capítulo en el que se demuestra que la cuestión de la complejidad va incidiendo cada vez más en aspectos educativos, así como en los procesos del aprendizaje.

En el primer capítulo, los autores hacen una aproximación a los orígenes cruciales de la complejidad, demostrando y evidenciando que los principios de la ciencia emanada de Newton son puestos en cuestión con el descubrimiento de los fenómenos entrópicos (Carnot, Clasius) y homeostáticos (Cannon). A partir de aquí, los autores desarrollan la Teoría General de Sistemas (TGS) partiendo del biólogo Bertalanffy y mostrando cómo esta propuesta se da en diversas disciplinas, finalizando este capítulo con otros enfoques sistémicos y de complejidad como los sistemas ciberneticos.

El segundo capítulo refiere la particular aportación de Gregory Bateson, reconocido como un precedente fundamental de lo que hoy se denomina pensamiento complejo. Los autores señalan cómo Bateson no trata aisladamente ninguna cién-

cia o disciplina, ya que integra siempre cualquier cuestión en un cuerpo de conocimiento más amplio, y siempre presenta una visión entrelazada de la realidad que hace que su pensamiento se deslice hacia explicaciones de corte epistemológico. Bateson propone una relectura del pensamiento actual, de carácter holístico y a la vez sistémico.

El siguiente capítulo se centra en David Bohm y la complejidad cuántica. Este físico es referente para la comprensión de la física cuántica, en concreto para la comprensión de los experimentos sobre los efectos de Einstein-Podolski-Rosen. Los autores sintetizan la visión de complejidad del denominado paradigma holográfico de Bohm y señalan que su aportación implica una metafísica de la realidad y una concepción cuántica del hombre, por lo que tanto la física subatómica como las grandes manifestaciones humanas —el pensamiento, la conciencia o la creatividad— se entrelazan y conforman un todo intrincado que pretende explicar, bajo un mismo paradigma, tanto la realidad humana como la propia de la naturaleza. Concluyen este capítulo señalando algunos aspectos que muestran que el principio holográfico se cumpliría también en la pedagogía.

El capítulo cuarto está dedicado a «Ilya Prigogine y los sistemas caóticos». Resulta muy interesante la presentación que hacen los autores del creador de la noción de estructuras disipativas (por oposición a las estructuras de equilibrio), ya que abre la complejidad de los sistemas hacia nuevas perspectivas tales como la incertidumbre y la imprevisibilidad. Los autores señalan que la obra de Pri-

gogine ha posibilitado evidenciar que los sistemas ordenados crean el orden desde el desorden —perspectiva caótica—, planteando entonces una visión de la realidad centrada en la incertidumbre y en el no equilibrio; mostrando una concepción de la complejidad total, introduciendo en los sistemas la aleatoriedad, el desorden y el azar, es decir, las situaciones caóticas.

El quinto capítulo aborda a Niklas Luhmann, considerado como uno de los mayores renovadores de la teoría de sistemas en la sociología. Los autores muestran como Luhmann pretende describir y comprender el funcionamiento de la sociedad contemporánea desde los diferentes subsistemas que la constituyen y las interacciones que tienen lugar en su interior. Desarrollando la teoría de sistemas de este sociólogo alemán, muestran también el riesgo y el peligro en los mismos, las sociedades contemporáneas como sistemas complejos, y finalizan el capítulo refiriéndose al sistema educativo.

En el capítulo sexto, los autores traen a colación la obra de Humberto Maturana y las complejidades circulares. Presentan el concepto de autopoesis, muestran el otro dominio operacional de la dinámica relacional marcada por la cultura, el amor y la formación humana, y concluyen el capítulo con algunos textos de Maturana sobre la misión de la educación. En el capítulo que continúa, los autores hacen un breve recordatorio de Fritjof Capra y el paradigma ecológico. El interés sobre este autor se encuentra en dos cuestiones: su paradigma ecológico (su gran aporte al tema de la complejidad) y su interés por la educación a través de sus propuestas ecologistas, lo que se dirime en una pro-

puesta de educación para la conservación ecológicoambiental.

El capítulo octavo lleva por título «Edgar Morin o la complejidad de la complejidad» y recibe, por parte de los autores, un tratamiento singular, por ser uno de los exponentes de los más altos niveles que el tema de la complejidad haya logrado. Es desarrollado en cuatro partes, a saber: el aporte teórico-antropológico de Morin, el concepto de complejidad, su teoría como epistemología educativa, y la cuarta parte donde aborda su propuesta educativa, concretada fundamentalmente en siete puntos:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
2. Los principios de un conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana.
4. Enseñar la identidad terrenal.
5. Enfrentar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión.
7. La ética del género humano.

La construcción en Morin trasciende la reforma curricular y escolar, ya que entraña la construcción de un hombre consciente de su vertiente biofísica, psico-sociocultural, terrenal y cósmica, paralelo entonces al que diseña en su teoría antropológica.

Los autores del libro finalizan con un noveno capítulo llamado «Hacia una comprensión compleja de los procesos educativos: la cognición social y extendida y el aprendizaje en red». Allí señalan que las teorías sobre el aprendizaje y el cambio socioeducativo han asumido la importancia de las interacciones sociales, y, por tanto, de la complejidad en contextos

diversos (familia, comunidad vecinal, escuela, grupo de iguales, redes sociales a distancia, etc.). Concluyen diciendo que considerar la interacción educativa en una perspectiva situacional y extendida ofrece una perspectiva para analizar el impacto de los cambios sociales introducidos por las TIC en la cultura educativa, así como en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva situacional y extendida de la experiencia de los individuos y grupos cambia la lógica de la intervención de los educadores en su función de mediador significativo. Los educadores ya no trabajan solo con los referentes de la comunidad local, sino que deben integrar las referencias cognitivas que la deslocalización introduce.

Carlos Alberto Pabón Meneses ■

**Monarca, H. y Thoilliez, B. (Coords.) (2017).**  
*La profesionalización docente:  
debates y propuestas.*  
Madrid: Síntesis. 146 pp.

Afirmar que el panorama del Desarrollo Profesional Docente (DPD) es preocupaante no es decir nada nuevo, claro está, salvo para quienes llevan años sin querer ver y escuchar. Creo sinceramente que la actual realidad no es halagüeña. Investigaciones de renombre y ensayos de referencia, que quien más, quien menos conoce o ha analizado pormenorizadamente, inciden en el delicado estado en el que se encuentra el DPD. Esta realidad no solo no es prometedora, sino que nos tiene cabizbajos. Por supuesto, no a todos, solo a los que aún creemos algo parecido a lo que

escribió George Steiner en sus *Lecciones de los Maestros*, a saber: que «no hay oficio más privilegiado»; al menos a los que todavía consideramos que ser profesor es mucho más que saber desplegar un catálogo de competencias técnicas e instrumentales; por lo menos, a los que a estas alturas de la película aún pensamos que esos afortunados profesionales de los que habla Steiner están llamados a trastocar vidas en el sentido más profundo de ambas palabras.

Mas no hay razones suficientes para perder la esperanza, sobre todo porque de vez en cuando aparecen brotes verdes. ¡Qué satisfacción produce el hecho de toparse con alguno de ellos! Este libro es un brote y de los buenos. Dos entusiastas y devotos de la educación, Héctor Monarca y Bianca Thoilliez, se han encargado de reunir a voces autorizadas e incondicionales para analizar el DPD, para dejarnos ver el estado de la cuestión de una manera clara y profunda, y no menos importante, para poner los puntos sobre las íes que buena falta nos hace. La lectura de este libro plantea al lector el logro de un doble objetivo. Los coordinadores, con la colaboración de Javier M. Valle, lo anuncian justo al final de la Introducción. Por un lado, se pretende «hacernos más sensibles al paradójico debilitamiento al que está asistiendo la profesión docente como consecuencia de los diversos aspectos abordados en los debates sobre el DPD analizados en cada capítulo». Y por otro lado, se quiere «...mejorar nuestra capacidad de resistencia crítica, de reflexión profunda y de imaginar nuevos horizontes y propuestas para la formación del profesorado». Esperan los coordinadores, así lo afirman en esa introducción, que el libro

año LXXVI, nº 270, mayo-agosto 2018, 373-387  
**revista española de pedagogía**



sirva «al menos» para tales cosas. Anden tranquilos, vale para esas importantísimas cuestiones, y de qué manera.

El libro está dividido en diez capítulos independientes, todos interesantes y con entidad propia, todos con mucho que aportar al DPD. Ahora bien, con toda la humildad posible, me tomo la libertad de presentarlos de manera desordenada, no como aparecen en el índice. He agrupado algunos de ellos, aquellos que desde mi punto de vista tienen una cierta relación y que quizás podrían ser consultados al mismo tiempo. Este libro no es de esos que haya que leerlos de corrido para poder comprender algo, tiene la virtud de ser un bosque de ideas sin senda marcada, un plano cuyo camino construye el propio lector, según sean sus intereses, apetencias y necesidades. Dicho esto, el capítulo 1, escrito por los profesores Enric Prats y Ana Marín, pone en relación el sistema de formación docente inicial y el ritmo de las transformaciones en las que se ven inmersas los actuales sistemas escolares. Es este un tema interesante, sobre todo porque se supone que una cosa, la formación del profesorado, no debe perder el ritmo de la otra, la vida escolar; sobre todo porque creemos firmemente que el profesor de hoy debe estar adaptado a lo que pueda suceder allá afuera y no quedarse fuera de juego. Este capítulo podría verse complementado con el 8, que ha sido redactado por el profesor Jesús Manso. En él se presentan las exigencias que la actual realidad impone al DPD, centrándose de manera especial en la iniciación a la profesión educativa. Este capítulo que recuerda una vez más, y bien hecho porque nunca serán suficientes, que la formación inicial del profesorado tiene un calado

considerable, que condiciona todo lo que pueda venir luego.

El capítulo 2, redactado por Paul Standish, nos adentra en el terreno de la filosofía de la educación, ese lugar que alimenta, trastoca y del que no debería desentenderse nunca ningún profesor. En dicho capítulo se encara la idea de alteridad, en tanto que el profesor establece una relación absoluta y humanizadora con el alumno; y la idea de intensidad, en tanto que la práctica educativa es una auténtica experiencia que no deja indiferente a nadie. Me atrevo a decir que ambas cuestiones son absolutamente necesarias para el DPD. A este texto podría añadirse el del profesor Fernando Gil (capítulo 6), donde se advierte sobre la necesidad de disponer de profesores con convicciones pedagógicas, profesionales que no caigan en el lodazal del relativismo moral, en definitiva, disponer de profesores sólidos para tiempos líquidos. Y otra cosa, eso pasa por la adquisición de conocimiento teórico, por la especulación educativa contrastada que es necesaria conocer para poder encarar la realidad educativa con un mínimo de garantías. Resulta curioso que nos cueste tanto convencernos de lo importante que son esas cosas que tan atinadamente se presentan en este capítulo. El profesor David Reyero (capítulo 9) aporta más ideas al debate filosófico abierto en el capítulo del profesor Standish y al del profesor Gil, a saber: el peso que el conocimiento curricular que se transmite en la formación de maestros tiene en la reflexión sobre los fines de la educación. Ciertamente, es difícil concebir a un profesor que no se plantee tales fines o que los deje en manos de peregrinas opiniones u ocurrencias del momento. Y sin em-

bargo, es fácil encontrarse con esa cruda realidad, con profesores que educan sin fines a la vista, sin horizonte moral que merezca la pena seguir. La profesora Tania Alonso (capítulo 7) sigue con la estela filosófica trazada y se adentra en la identidad personal del profesorado, algo esencial para entender el rol que un profesor debe ejercer. Además, lo hace de la mano de Charles Taylor, uno de los filósofos en vida más importantes, una auténtica referencia internacional en eso precisamente, en la identidad y la autenticidad.

El capítulo 3, escrito por uno de los coordinadores del libro, el profesor Héctor Monarca, presenta algo muy interesante que suele pasar inadvertido. Me refiero a la enorme disparidad de ideas, conceptos, contrariedades y vicisitudes que hay sobre lo que se dice y hace en torno al DPD. Es justo detenerse en este tema, y es bueno reflexionar sobre ello. Discursos contradictorios y opiniones incommensurables pueden entorpecer y mucho la tarea educativa. El siguiente capítulo, escrito por otra de las coordinadoras, la profesora Bianca Thoilliez, representa un elogio de lo que realmente es enseñar, una crítica al actual maltrato que está sufriendo dicho acto, humano por excelencia y humanizador por necesidad. Se trata de un artículo de lectura obligatoria para el profesorado que siente que le flaquean las piernas, que quiere seguir dedicándose en cuerpo y alma a la profesión privilegiada de la que habla Steiner. Dicho artículo podría guardar una cierta relación con el siguiente, escrito por Geo Saura y Noelia Fernández-González. En este capítulo 5 se incide en el efecto perverso que tiene la ideología neoliberal en el DPD. Es muy recomendable su lectura para no perder de vista el ambiente en el

que nos encontramos, para no olvidar con qué bueyes tenemos que arar. El capítulo 10 ha sido escrito por la profesora Inmaculada Egido, y presenta una interesante reflexión sobre el *Practicum* o prácticas que realizan los futuros profesores. Tal y como se viene argumentando en dicho texto, un correcto programa de prácticas puede beneficiar y mucho al DPD, pero también a centros educativos, y más concretamente, a los profesores en ejercicio que acogen a los que sueñan con ejercer.

Para finalizar, el DPD no es cualquier cosa, sino la médula del hecho educativo formal, de aquel misterioso y fantástico proceso que cada día y a cada hora de la semana laboral acontece en nuestras escuelas e institutos. Este libro aborda dicho tema, y su lectura no es aconsejable, es algo así como demasiado recomendable. Aquí no se encuentran respuestas como las que busca una mente utilitarista, aquí se plantean preguntas, se presentan críticas, se enarbolan ideas, es decir, se piensa razonada y apasionadamente en una mejor educación, en que otra educación es posible.

Francisco Esteban Bara ■

**Baldazzi, E. (2016).**

Narrazione educativa e generatività del perdón.

Milán: Mimesis Edizioni. 182 pp.

El libro que se reseña a continuación estudia el vínculo que hay entre la narración y el perdón desde una perspectiva educativa. Emanuele Baldazzi, docente del Instituto Salesiano de la Universidad

de Venecia (Italia), introduce su escrito con una referencia a su experiencia directa con la narración oral digna de mención:

Yo recuerdo nítidamente aquel gran evento educativo en el cual mi abuela Lina, con una habilidad y una maestría única, sabía tejer un maravilloso mundo de sentido con la delicadeza y el amor de su palabra, de sus gestos y de su presencia [...]. Y debo afirmar, que ahora, a pesar de la gran difusión de los medios digitales de información, cuando pienso en mi imaginario narrativo desde una perspectiva educativa, se viene a mi mente siempre, en primer lugar, la imagen de mi abuela Lina contándome una historia, su propia historia viva y singular [...] (p. 9).

El estudio propuesto se enmarca en una pedagogía de la virtud y está dirigido a un público de estudiantes universitarios. En este marco, la obra analiza a lo largo de sus páginas tres elementos claves, a saber:

- 1) La narración como expresión comunicativa ligada a la oralidad.
- 2) La narración y su vínculo con el perdón, tanto en el que lo solicita como en el que lo brinda.
- 3) La dimensión pedagógica que surge del perdón analizada bajo el concepto de *generatividad*.

El primer capítulo indaga en el valor educativo de la narración oral. Una vez presentadas las características esenciales de aquella —orden, coherencia, singularidad, originalidad, armonía, entre otras— se avanza en la distinción entre información y narración. En efecto, estos elementos se distinguen en un ámbito educativo en que el primero propone un

contenido impersonal y supuestamente neutro —como por ejemplo una noticia— donde importa que sea precisa, rápida y eficaz. Es decir: la información exige separar el sujeto que comunica, del contenido comunicado. Algo diverso ocurre con la narración oral. Esta busca desarrollar la imaginación y la fantasía del niño, lo que requiere que las personas presentes en el acto narrativo se involucren. «No solo voy a escuchar una historia, sino una historia de una persona especialmente querida» (p. 24).

¿Qué implicaciones educativas tiene la narración? Habría que señalar, en primer lugar, que fortalece la relación educador-educando, donde debería guiar el principio pedagógico siguiente: el alumno debe ser capaz de manifestar su interioridad personal, que requiere ser bienvenida, oída, custodiada y preservada. Y en tal sentido, la figura del educador tiene una tarea sumamente delicada, a saber: la de ser el custodio de la narración del educando. En segundo lugar, permite construir nuevas historias juntos. Así, tanto el educando como el educador son portadores de historias diversas, que no siempre son fáciles de conciliar. Mas surge en este encuentro la posibilidad de una apertura, de una nueva narración que permita la generación de una tercera historia íntima e interpersonal, labrada en forma conjunta en una relación única y singular. Según E. Balduzzi: «La gran contribución educativa de la narración consiste en su capacidad de transfigurar, de pasar de una simple enumeración de contenido comunicativo a una auténtica experiencia de un encuentro interpersonal» (p. 35).

El segundo capítulo trata el vínculo entre la palabra y la narración. El autor analiza la importancia de las palabras en el discurso narrativo y brinda las claves interpretativas que un educador puede considerar para comprender el sentido y el significado de la narración de un educando. Aquí se subraya la importancia del contexto cultural en el que se desarrolla cada persona y como las narraciones de historias son un elemento clave que cohesiona el desarrollo de los miembros de una comunidad. Algo que tiene un valor crucial para la educación, porque las narraciones actúan como una especie de puente entre una generación y otra. Así, son numerosos los ejemplos que podrían citarse en el mundo de la literatura occidental de narraciones que sirvieron de soporte educativo para la educación de las nuevas generaciones. En esta dirección, el autor afirma que:

Hay en el hombre una tendencia natural a la narración, una especie de instinto narrador, que se manifiesta en una capacidad natural de contar historias. En una sociedad con diversidad de personas, de caracteres, de modos de ser, de vidas, aquello que las cohesiona y las conforma históricamente en su ser son las narraciones, que permiten identificar a cada uno de los individuos con la identidad de un pueblo. [...] desde un punto de vista educativo las narraciones no solo son un factor decisivo de crecimiento personal sino también un potente vehículo de encuentro y de construcción interpersonal (p. 51).

A partir de lo expuesto surgen otros aspectos educativos relevantes de la narración. El primero radica en la necesidad de una participación activa de los sujetos

involucrados en el acto narrativo. El segundo, es el descentramiento del narrador, ya que en el estilo oral este no tiene en su mente un auditorio ideal al cual debe dirigir sus palabras, sino que tiene personas concretas que lo escuchan, y por lo tanto debe ajustar su narración al auditorio presente ante él. El último aspecto es su carácter íntimo, es decir: se abre a cualquier forma de comunicación privada y esta es también una de las características de la relación educativa.

La intimidad y la interdependencia de la narración oral se actualizan en el acto de amor pedagógico, amor que se manifiesta en el educador cuando se dirige al bien del crecimiento de las personas que se le confían, y cuando el narrador es capaz de custodiar y cuidar las historias que los educandos le narran (p. 59).

El tercer capítulo estudia la relación entre la narración y la solicitud del perdón. Se aclara que el acto de perdonar es tomado como un fenómeno viviente e integral del ser humano y que le permite a este crecer y madurar. En este marco surgen ciertas características de la solicitud de perdón, a saber: primero, el hecho de una ofensa o afrenta —física, psíquica o moral— que una persona realiza contra otra; segundo, el remordimiento en el ofensor respecto del acto cometido, es decir: un malestar interior en la conciencia de aquel que interrumpe el libre despliegue de su vida psíquico-moral; tercero, el sentimiento de culpa (pp. 89-90); cuarto, el arrepentimiento (p. 95); quinto, el acto decisivo de pedir perdón (p. 97). Un elemento particularmente interesante antes señalado es el sentimiento de culpa, que no solo tiene un carácter psicológico sino

también moral, e implica, por una parte, un dolor y un pesar por el mal cometido injustamente contra otro, y por otra, la posibilidad singular y maravillosa de superación y crecimiento personal. La presencia de ese dolor abre la puerta al arrepentimiento y a la esperanza de un cambio de vida. El aceptar la responsabilidad del acto cometido y el deseo de repararlo implica un nuevo renacer, un nuevo propósito interior para la persona.

Además de lo dicho, hay que agregar que el perdón nunca puede cancelar o anular la gravedad de la afrenta que se cometió (p. 125), pero la potencialidad del perdón puede cambiar el sentido y el significado que tuvo la ofensa y transfigurarla en una apertura y una liberación, tanto para la víctima de la ofensa, como para el victimario. Y así desligar la ofensa del pasado y renovar el deseo que otorga sentido al perdón: el deseo renovado de hacer y practicar el bien (p. 126).

Una vez tratada la relación entre narración y solicitud de perdón, el capítulo cuarto enfrenta el problema del perdón y del sentido de la narración. Señala el autor que hay en el hombre un deseo de purificación, de liberación de culpa, que solo el acto de perdón puede generarlo en aquel. Y de este modo, transfigurarlo y revivir en él el sentido de su existencia (p. 127). Pero esta transformación implica una dificultad tanto psíquica como ética. En efecto, no puede reducirse el perdón, en cuanto acto auténtico y sincero de la persona, a la mera dimensión lógico-intelectual, sino que involucra la integridad del ser humano, sus emociones, su sentir completo. Y en esta dirección, el acto de perdón asume también la dimensión ética-

co-moral de la persona. La disposición a solicitar y a brindar el perdón implica un deseo moral de reparación, de apertura de un horizonte renovado para practicar el bien. «El perdón —señala E. Balduzzi— requiere de la narración para ser significativa [...]. La narración muestra al perdón en toda su grandeza. Y el perdón puede ser considerado una narración renovada [...]» (p. 136).

Por último, el capítulo quinto introduce una reflexión fecunda sobre el carácter generativo del perdón. En otras palabras, se analiza en este apartado el fruto propio de un auténtico acto de perdón: su dimensión transfigurativa, o como el autor la denomina, su generatividad. En la obra se entiende por generatividad aquella «capacidad de la persona de generar disposiciones al bien propio y ajeno en sus relaciones familiares, comunitarias y sociales» (p. 150). En esta dirección, el autor habla del educador generativo (p. 152), y lo caracteriza como aquella persona poseedora de una presencia educativa, de buena disposición y paciencia, respetuoso con sus educandos, capaz de generar encuentros vivificantes, de obrar y defender el bien, entre otras cualidades.

La generatividad se imprime en la dimensión del obrar personal [...] y consiste en pensar y destinar el propio hacer sobre un horizonte no reducido a un grupo de personas sino potencialmente amplio y abierto a toda una colectividad (p. 137).

En este sentido, el perdón tiene un carácter generativo esencial, ya que permite renovar un horizonte de sentido y de recreación de relaciones interpersonales quebradas o recomponer la ofensa hecha

en el interior de una persona. El perdón, por la fecundidad de su carácter generativo, brinda la posibilidad de que la persona crezca y madure en su humanidad.

Son numerosos y muy valiosos los elementos que enriquecen este gran trabajo de E. Balduzzi, imposibles de sintetizar y dar cuenta de ellos en una breve reseña bibliográfica. Pero es necesario poner de relieve el gran mérito que tiene el autor a animarse a mostrar con valentía y capaci-

dad argumentativa una perspectiva renovada de la tradición educativa humanista de Occidente. Analizar la vinculación del perdón, la narración y la generatividad desde una perspectiva educativa significa volver a la consideración del educando como persona, como ser humano, y a considerar la educación como el factor social clave que debe velar por un crecimiento pleno individual y colectivo.

Mauricio Bicocca ■