
2

Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. (2017).

Horizontes para los educadores.

*Las profesiones educativas
y la promoción de la plenitud humana.*
Madrid: Dykinson. 282 pp.

Una reseña debe empezar dando una visión panorámica del libro, para pasar luego a hacer un análisis más detallado de sus partes y capítulos. Pues bien, este libro habla de *la realidad educativa actual*, la describe, la analiza con profundidad y ofrece argumentos interesantes y de varios tipos. Es decir, quien lee este libro del profesor Ibáñez-Martín, Catedrático Emérito de la Universidad Complutense, sabe lo que este profesor ha estado haciendo durante todos estos años: estudiando.

El libro *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana* está estructurado en cuatro partes, más un prólogo y una introducción. Este trabajo, sin ser probablemente el último —ojalá siga escribiendo para los que aprendemos de sus textos—, sí que me atrevería a calificarlo como una obra monumental, de compendio de toda una vida aca-

démica, con 17 capítulos, 271 páginas, 413 notas y, por si fuera poco, 7 páginas de un índice de nombres, siempre muy útil, a dos columnas. En fin, un libro sin lugar a dudas muy importante y claramente con un largo futuro.

Me gustaría señalar todavía algunos aspectos formales de variado interés. En primer lugar, no sigue el conocido sistema *rodillo* de citación, lo que le permite decírnos —y lo hace en cada caso— la página, párrafo o línea precisa de su referencia, sea literal o no. Esta honradez intelectual ya casi nadie la tiene. Por otro lado, gracias a esa larga trayectoria de estudio serio, acumulativo, el profesor Ibáñez-Martín nos ofrece, en cada tema, un rastreo detectivesco con sus recorridos internacionales, subidas y bajadas de interés, hitos importantes, monográficos, congresos influyentes y, sobre todo, en todos los casos, los primeros autores que iniciaron los temas o las ideas de las que se esté tratando. Aquí la honradez se alía con la huida del estilo universitario picaflor siempre saltando de moda en moda o, mejor, de financiación en financiación.

Esta exploración trabajosa permite, en tercer lugar, destacar otro denominador común, muy relevante: todos los temas tratados, en sus respectivos capítulos, establecen un estado de la cuestión nacional e internacional, unas veces a través de un torrente de bibliografía cronológicamente presentada, y otras, las más, a través de una abundancia de párrafos en los que cada uno expresa los diferentes argumentos dominantes y más extendidos, acertados o no, luego se verá, sobre el tema central del capítulo. Es importante destacar que no es lo mismo un rastreo historiográfico sobre la cuestión a disputar, que la disputa en sí misma. Últimamente, con lo que más nos encontramos en la academia es que se confunde lo primero con lo segundo. Como si fuera lo mismo, por ejemplo, la historia de la universidad que el sentido ulterior de la misma o, por destacar el capítulo que más argumentos debate uno detrás de otro, como si fuera lo mismo la historia de la enseñanza de la religión católica que el objetivo educativo de su transmisión. Me parece de una gran altura académica que el profesor Ibáñez-Martín se esfuerce denodadamente en cada capítulo por diferenciar lo que las cosas son de lo que les ocurren, lo que permanece y lo que cambia.

Otra característica singularmente representada a lo largo de todos los capítulos y que el lector se va a encontrar al principio de cada uno, es que cada tema es un campo de batalla en el que, con la elegancia debida, lo primero que hace el autor es presentar, descriptivamente, todos los argumentos relevantes, los más extendidos y defendidos, para el caso que se esté tratando, vengan de donde vengan, bien

de lo que los demás han escrito, bien de las opiniones efímeras pero muy influyentes de las redes sociales en un momento dado o, en fin, de la anécdota de un acontecimiento y las lecciones ejemplares que se pueden derivar del mismo. Pues bien, una vez hecho esto —lo que nos permite volver a valorar la honradez intelectual, esta vez, del lado del rigor—, el profesor Ibáñez-Martín coloca, como si fuera un tablero de ajedrez, los argumentos más aceptados, según han ido apareciendo y extendiéndose, da lo mismo que sean de peón o de rey, para empezar a sacar su propio arsenal argumentativo, tratando de que el combate lo ganemos todos, al dar más claridad a los problemas presentados, y acercándonos un poco más al mejor argumento, al más verdadero. Eso sí, para que realmente ganemos todos, hay que dar algún jaque mate, y los da.

En último lugar, me gustaría destacar de este libro el empeño constante del autor en acentuar la perspectiva pedagógica del problema que se esté tratando. Para algunos esto puede considerarse una tontería de entretenimiento epistemológico más, pero no lo es. Tiene más enjundia que la clásica disputa sobre la identidad científica de la pedagogía. Me refiero a que lo que nos propone el profesor Ibáñez-Martín es la singularidad del interrogante pedagógico: qué es lo que un educador en cuanto educador debe preguntarse sobre la realidad y qué es lo que un educador como educador tiene que contestarse. Para quienes nos consideramos pedagogos y lo llevamos con orgullo, a pesar de los tiempos que corren, es una gran alegría leer, entre muchos otros ejemplos, que «la pedagogía está llamada a encontrar respuestas ra-

cionales a cuestiones esenciales» (p. 63) o que «la pedagogía (...) es un saber práctico en el sentido aristotélico de la palabra, un saber prudencial sobre lo que es bueno o malo para el ser humano, como individuo y como miembro de la sociedad, un saber que hoy tiene una especial dificultad, pues la pluralidad de requerimientos que en la actualidad se abaten sobre la educación —diversas poblaciones multiculturales, personas de edades muy variadas, demandas sociales cada vez más exigentes— convierten al saber pedagógico en una empresa erizada de *dificultades*» (p. 64) o, finalmente, que cabe decir, «estas tesis son educativamente irreprochables» (p. 190).

Pasemos a otros asuntos relacionados con el contenido, que es lo más importante. En el Prólogo no confunde al posible lector. En efecto, desde el principio el profesor Ibáñez-Martín nos advierte que este libro «no va dirigido a quien considera el trabajo educativo simplemente como un medio para ganarse la vida (...) sino al que aspira a una nobleza en su profesión, que le lleva a la plenitud vital y que le convierte en una persona atractiva para quienes están cerca, de forma que quienes le rodean puedan descubrir en él alguien que señala altas metas para la existencia y que, con su ejemplo, estimula el deseo de superación para alcanzarlas» (p. 12).

La Introducción, titulada «Educar para vivir con dignidad», es de imprescindible lectura para tener no solo, según es habitual, una panorámica ordenada de los temas a tratar, sino algunas ideas, esenciales, que constituyen el marco interpretativo básico sobre el que se va a sostener cada uno de los capítulos. Así, para el pro-

fesor Ibáñez-Martín, en contra de las proclamas biempensantes de los organismos internacionales, principalmente la Unesco, el problema fundamental de la educación occidental no es un problema de escolarización, sino «un problema cultural» (p. 11). En diversos momentos del texto también acentúa esta idea, por ejemplo, cuando señala que hay que «sacar el debate educativo del nivel de lo cuantitativo» (p. 144) o que «la educación nunca se consigue simplemente por medios *mecánicos*» (p. 150, cursiva en el original). «El problema cultural de nuestros días no está en que falten puestos escolares ni en que no se transmitan conocimientos ni se enseñen habilidades. La cuestión central es que hemos orillado en la educación el análisis de algo complejo pero imprescindible, que es la discusión sobre los contornos de una *vida digna, examinada y lograda*, limitándonos a animar al sometimiento a la mentalidad contemporánea» (p. 19, cursiva del original). El profesor Ibáñez-Martín considera que esto se produce «de dos formas». En primer lugar, «mediante la descalificación de la idea de verdad, especialmente de la verdad acerca del concepto de humanidad, que habría de ser sustituido por la idea de la autenticidad o por el relativismo» (p. 21). «La segunda forma consiste en la magnificación de la importancia que tiene para el ser humano su grupo social originario, en el que crece» (p. 22).

La primera parte del libro se titula «El marco básico del quehacer educativo». Se compone de cinco capítulos a través de los cuales el lector va a encontrar una reflexión profunda sobre los objetivos de esta actividad en los que es necesario,

como nos recuerda el autor, saber articular las exigencias de la condición humana con los contextos actuales de la globalización. Pues bien, esto supone, siguiendo las tesis del profesor Ibáñez-Martín, reconocer nuevas responsabilidades acerca del compromiso ético que hoy se le exige a los profesores en su trabajo y en su relación con los estudiantes, lo que implica, a su vez, superar la figura de ser un «hábil enseñante» para pasar a constituirse en un auténtico «mentor», pues «*la educación no es un mero amaestramiento sino que es la consecuencia adecuada al descubrimiento de que el ser humano no nace en la plenitud, sino que va avanzando hacia ella gracias a su capacidad para comprometerse en lo que descubre como verdadero*» (p. 40, cursiva del original). Para alcanzar esa plenitud de los educandos, los educadores tienen que adoptar como principios rectores de su actividad, entre otros, promover una «pedagogía del deseo» (cap. 4) y «la excelencia en la educación» (cap. 3), lo que les va a exigir, en primer lugar, que «luchen por despertar en sus estudiantes el deseo de *defenderse y asistirse por sí mismo*, sin dejarse llevar por las apariencias sino buscando la verdadera sabiduría» (p. 98, cursiva del original) y, en segundo lugar, que se esfuerzen por lograr el máximo rendimiento posible de cada uno de sus alumnos huyendo de la parálisis autocoplaciente que provoca el narcisismo y la sobreprotección.

Entre las numerosas e interesantes propuestas que hace en esta primera parte me gustaría destacar, con respecto a la articulación a la que nos estamos refiriendo, la necesidad de reflexionar seriamente «sobre las características que

deben orientar el ejercicio de la libertad promoviendo el libre desarrollo desde la también libre aceptación de la condición que le conviene como ser humano, y de las particularidades que esta condición tiene en cada persona» (p. 65). Otra propuesta interesante, a mi juicio, es cuando, tras analizar un conjunto de estrategias diversas para promover la excelencia, todas ellas de altísimo interés y muy bien argumentadas, termina concluyendo con la original propuesta de que «la excelencia plena solo se consigue cuando en la escuela todos sus miembros cuidan de los demás» (p. 86).

La segunda parte del libro se titula «Fanales para la tarea educativa», con otros cinco capítulos que abarcan múltiples temas: la educación intelectual, la educación moral, la educación religiosa, la enseñanza de la religión católica, la ética y deontología docente y las posibilidades y límites de los pactos educativos. El marco interpretativo común de todos ellos creo que es el ejercicio público de la libertad y su incidencia en el desarrollo personal frente a las múltiples presiones de la mentalidad dominante. En primer lugar, el lector se va encontrar el análisis del interesante caso de Emily Brooker y sus implicaciones para comprender el alcance profundo de la libertad intelectual. Por otra parte, el profesor Ibáñez-Martín nos va a prevenir contra otra forma de limitación de la libertad, esta vez, originada por la «política fáustica». El «político fáustico es el que no se conforma con cuidar de la comunidad promoviendo el bien común, sino el que pierde el respeto a la naturaleza de las cosas y busca crear un *hombre nuevo* que responda a su forma de enten-

der el ser humano, para lo que se servirá de modos diversos, según el sistema político en el que se encuentre» (p. 135, cursiva del original). Frente a esta situación, el autor nos propone considerar que «los educadores estamos llamados a convocar a la ciudadanía contra los políticos fáusticos para que todos podamos gozar de la libertad de defender en la plaza pública nuestras propias ideas, del mismo modo que estamos obligados a huir del adoctrinamiento en las aulas, evitando suprimir evidencias o enseñando algo que no está basado en razones relevantes, pues de lo que se trata es de empoderar a la juventud y no de quitarle vigor» (p. 137).

Otro ámbito de análisis de la libertad lo va a plantear el profesor Ibáñez-Martín acentuando la idea de que «toda acción educativa es intrínsecamente un pacto» (p. 146) y de que, por tanto, «la democracia pluralista exige también una pluralidad de escuelas, que sean expresión natural de los deseos de los diversos grupos de pertenencia» (p. 145), sin perjuicio, desde una perspectiva pedagógica, de que se sostenga la necesidad, subraya el autor, de que dichos centros se organicen con finalidades educativas con independencia de los estilos particulares de cada centro.

Si en la primera parte del libro se refería al «giro ético en la actividad educativa», ahora va a pasar a analizar detenidamente el papel de la ética y deontología docente planteando directamente el problema de fondo: «es difícil hablar de la importancia del sentido crítico en la educación sin estar en condiciones de fundamentar un código ético, aparte de que la formación del docente no puede limitarse a memorizar lo que es bueno y lo que es

malo, sino que debe conocer el significado de la educación para el crecimiento humano y los modos mejores de transformar ese significado en las mejores metodologías pedagógicas» (p. 164). Por otra parte, está muy lograda la imagen en la que describe el trabajo docente «como un cordel de cuatro hilos, en el que el hilo rojo —la dimensión moral— tiene considerable importancia, pero no deja de tenerla el hilo verde —la eficacia de sus iniciativas pedagógicas—, el hilo azul —la oportunidad de sus intervenciones— y el hilo amarillo, la profundidad y la brillantez de sus elecciones» (p. 165).

Esta segunda parte finaliza con un capítulo titulado «Las formas de enseñanza escolar de la religión en una sociedad libre», dedicado a analizar los elementos básicos sobre los que puede haber acuerdo para el desarrollo teórico y práctico de un pacto sobre la educación. Tal vez sea en este capítulo donde el lector puede encontrar de forma más extensa y numerosa uno de los estilos característicos del pensamiento del profesor Ibáñez-Martín, al que hacíamos referencia al inicio de esta reseña, en el que va argumentando y contraargumentando diferentes posturas y planteamientos buscando el mejor juicio. La defensa de ampliar los márgenes de la libertad frente a la opresión de las mentalidades dominantes que caracteriza toda esta parte del libro le lleva a plantear, en este caso, que «(t)ampoco veo muy acertado defender que la superación del conflicto actual con la enseñanza de una concreta religión en la escuela solo cabe alcanzarlo con su completa eliminación de la escuela. Me parece que son precisas actitudes de mayor tolerancia, de mayor

imaginación y de más respeto a la Constitución y a las identidades y libertades de los ciudadanos» (p. 186).

La tercera parte del libro lleva por título «Las metas de una universidad educadora» y consta de cuatro capítulos. En el primero, muy interesante, abarca «el estudio de las características más profundas por las que toda Universidad debe definirse, aquellas que nunca pueden faltar, por distintas que sean las finalidades que cada Universidad aspire a alcanzar» (p. 195). El profesor Ibáñez-Martín está en contra de concebir la institución universitaria como una «escuela terciaria» o una «escuela de estudios profesionales». Las «aspiraciones» principales o «características esenciales» que identifica en el quehacer universitario son «la búsqueda de un ambiente de libertad y el deseo de verdad universal» (p. 197).

El siguiente capítulo es verdaderamente sorprendente por el alcance concreto de las propuestas prácticas que analiza al destacar los diferentes niveles de la competencia profesional del profesorado universitario con respecto a «La preparación para la docencia», «Los conocimientos del profesor», «Cómo se presenta el discurso del profesor», «Qué preocupación existe por implicar al alumno en la captación del discurso», «Qué consideración se presta a las características de la enseñanza realizada en grupo», «Qué iniciativas especiales se pueden poner en práctica para que el discurso captado adquiera raíces en los alumnos», «La comprobación de lo captado por el alumno», «La adecuación a las finalidades de la evaluación», «Las formas de conducir el proceso de evaluación», «Los medios para dar una proyección edu-

cativa a la evaluación». El lector puede encontrar algunas más del mismo tipo con respecto a la evaluación de la «Competencia investigadora del profesor de universidad». Que cada cual saque sus conclusiones acerca de por qué determinada forma de entender la investigación teórica de la educación permite a alguien, en este caso, además de formación filosófica de origen, pasar de largo a cierta pedagogía con afán tecnológico.

El tercer capítulo de esta parte está dedicado a «La específica contribución de la universidad a la paz». En este momento me interesa destacar, sobre todo, su propuesta acerca de cuáles pueden ser las contribuciones concretas de los profesores, no de las instituciones, que sitúa en tres preocupaciones principales: «la promoción, a través de la conversación y de la convivencia, de la confianza social, el fomento, en segundo lugar, de la solidaridad y la amistad entre personas distintas, así como el mantenimiento de un diálogo universitario deseoso de buscar y ofrecer la verdad que alimenta al alma, diálogo que es un auténtico don, completamente alejado de cualquier pretensión de dominio» (p. 231).

El último capítulo de esta parte lleva por título «La universidad: palabra y pensamiento crítico en la ciudad», donde analiza detalladamente diversos elementos necesarios para cultivar el pensamiento crítico del alumnado universitario, advirtiéndonos «que la imaginación a veces deslumbra por su forma atractiva, cuando lo que hemos de atender son las luces de la inteligencia, que tratan de penetrar en el hondón del ser de nuestros conocimientos» (p. 247).

El libro de una vida, de una vida académica, no podía terminar, desde esa honradez intelectual a la que hemos hecho referencia en varias ocasiones, sin lo que constituye la última parte que lleva por título, precisamente, «Los compañeros de un educador», con tres capítulos, en los que agradece la amistad, la ayuda y el ejemplo, de muy diversos tipos, recibidos del compañero maestro, el profesor Millán-Puelles, del compañero amigo, el profesor Eisner, y del compañero discípulo, el profesor Esteve.

Antes de acabar, me gustaría señalar algunas ideas que, si bien el profesor Ibáñez-Martín las menciona en el análisis de algún tema concreto en su capítulo correspondiente, me parece que trascienden un problema concreto para situarse en una perspectiva mucho más amplia, tanto que a mí como lector me provoca cierta resonancia, cierta amplitud o generalización porque, en realidad, es un modo de mirar la educación. Me parece importante así la observación de que «(n)o estoy obsesionado por la idea del cambio, pero considero que es preciso cambiar todo lo que sea necesario para responder a los retos del presente» (p. 152). En la misma línea, pero con mucho más calado, es necesario destacar el profundo matiz de que «si la educación ha de desarrollar la humanidad del educando, el docente habrá de tener una posición razonable y razonada sobre el significado de la dignidad humana y sobre el sentido de la existencia humana, así como un conocimiento de las actuaciones pedagógicas que, teniendo esas ideas como orientaciones básicas en su trabajo —y como criterio para su evaluación—, hayan mostrado la

mejor operatividad. Esas ideas, por tanto, serán las que guíen todas las decisiones educativas, que van desde la forma de estructurar el sistema educativo y determinar el currículum, al modo de evaluar o a la decisión de aceptar o rechazar la educación en casa» (p. 164).

El libro del profesor Ibáñez-Martín constituye un texto reflexivo, documentado y argumentado de los principales temas que pueden interesar hoy a los educadores. Es un texto valiente, inconformista con la mayoría de las posiciones de la mentalidad dominante actual sobre la educación en la formación humana. El lector va a reconocer el origen de algunos textos y, por eso, también, en algunos casos, su interesante puesta al día. Pero, sobre todo, al ser leídos en su conjunto, y en el orden propuesto, se da uno cuenta de la diferencia entre un libro elaborado a lo largo de una vida académica de los escritos empujados por la urgencia del momento, la moda o el currículum. Y es que es un texto robusto, sólido, contundente, de estudio, no solo de lectura, claramente preparado, en fin, para ser un clásico en la formación de los educadores. Para los posmodernos de la teoría-literatura, que buscan algo más que las ideas, les diré que está muy bien escrito, con una cultura apabullante, con numerosas anécdotas, comentarios de noticias, relatos, referencias literarias y cinematográficas, y todo atravesado por un elegante sentido del humor. De hecho, esperamos que en próximas ediciones el autor nos desvelé si vendió o no el libro de Campbell a Amazon y por cuánto.

Pring, R. (2016).

Una filosofía de la educación políticamente incómoda (edición a cargo de María G. Amilburu).

Madrid: Narcea. 158 pp.

«¡Acordaos de Chicago!». Este aviso nos lo tendríamos que repetir una y otra vez los que nos dedicamos a la docencia e investigación universitaria en materia educativa. El Departamento de Educación de la Universidad de Chicago, fundado en 1895 por John Dewey, desapareció a pesar de su inicial prestigio. El departamento en cuestión optó por buscar excelencia científica y teórica en la investigación, al margen de la conexión con la docencia. Es decir, al margen de la formación del profesorado, de espaldas al aprendizaje que los investigadores universitarios pueden y deben extraer de los contextos prácticos de enseñanza en otros niveles (escuelas o institutos). En términos platónicos, los de Chicago decidieron refugiarse en la Isla de los Bienaventurados, entregados a la contemplación de las formas puras, sin arriesgarse ni esforzarse por bajar a la caverna de la práctica educativa diaria. Y así les fue: perdieron credibilidad en lo científico, proporcional al desprestigio que ganaron entre los profesionales y políticos, circunstancia que forzó su desaparición.

En este magnífico libro, que recoge diferentes trabajos publicados anteriormente por Richard Pring, el autor nos lanza señales de aviso como esta, al tiempo que nos ofrece un marco de reflexión para entender con mayor profundidad el fenómeno educativo en la actualidad. En suma, nos dibuja un panorama en el que está más que justificado que nunca el papel de la filosofía de la

educación, esa incómoda disciplina que se rebela ante el imperio de la cuantificación, la medición y el lenguaje de la evaluación educativa que domina en nuestros días.

Cierto es que, siguiendo con la tradición británica, Pring identifica *educación* con *educación formal*, destinada sobre todo a la enseñanza de conocimientos. Pero esta tarea, destinada a satisfacer una demanda plenamente humana, es inconcebible sin el aprendizaje moral. La visión de la educación que nos ofrece el autor explora el campo abierto por J. Dewey y R. S. Peters, entre otros, llegando a afirmar que posiblemente una persona educada no sea brillante a nivel académico, posiblemente no obtenga altos niveles de rendimiento en las cada vez más abundantes pruebas externas, o puede incluso que no tenga altas calificaciones en los exámenes internos del centro. Pero, eso sí: tendrá un sentido de la dirección que tomar en su vida, y será capaz de reflexionar amplia y críticamente acerca de lo que valora en ella, desde una comprensión humana y humanizante.

Esta es precisamente una de las misiones de la filosofía de la educación: preguntarse una y otra vez qué significa ser una *persona educada*, y en las respuestas han de colaborar, además de los expertos, las escuelas y las universidades, los centros educativos y la comunidad en general. Los que se dedican a la filosofía de la educación han de motivar tales reflexiones, han de recoger y sintetizar las respuestas más valiosas, profundizando en ellas desde un plano más general y abstracto y a partir también de teorizaciones previas. Pero no pueden arrogarse el derecho a ofrecer soluciones en régimen de exclusividad, aislados de la praxis.

Igualmente, por parte de los educadores (profesores en este caso) implicados, sería del todo desaconsejable llegar a ser solo dispensadores de un currículo impuesto desde arriba, o desde fuera. O convertirse en meros examinadores o, lo que es peor, en preparadores de exámenes oficiales con el fin de puntuar alto en los *rankings*. Por el contrario, como afirma Pring, el profesor debería ser un *pensador* y un *recreador* del currículo, y no solamente su *repartidor*. Y en este repensar se sitúa precisamente el valor de la *filosofía de la educación*, que, como decíamos, no ha de ser tarea exclusiva de los filósofos profesionales.

A lo largo del texto y tras su lectura, uno siente que está tomando el pulso a la realidad educativa actual, descubriendo problemas de fondo, como la obsolescencia de la reflexión acerca de los fines de la educación, ante la fuerza de una visión mercantilista de lo humano, con un nuevo discurso que gira alrededor de conceptos tan llamativos como éxito, gestión, pruebas externas, rendimiento, rankings, competencia, evaluación, índices de calidad... Ante lo cual se pregunta Pring: ¿es esto educar? ¿Cómo es posible llamar a esto educación? ¿Dónde están el crecimiento integral de la persona, la contribución ciudadana al bien común, la comprensión de lo real para su transformación ética, la relevancia de la participación para hacer de la democracia una auténtica forma de vida, o la celebración educativa de la diversidad para reeditar entre todos un espacio común de convivencia...?

Sin duda, responder a preguntas como estas es algo vital en nuestro tiempo, pues aunque los documentos oficiales de los gobiernos y ministerios de educación dicen que el objetivo es proporcionar una

educación para todos, en realidad, como afirma Pring, «no se ha logrado escapar a una visión reduccionista de la educación que solo garantiza el éxito a un reducido número de alumnos: a aquellos que logran un buen rendimiento en el marco de una consideración estrecha de la educación, limitada al marco *académico*» (p. 65).

En la cuidada edición de María G. Amilburu encontrará el lector estimulantes argumentos para desarrollar esta idea amplia de educación, de la mano de uno de los más prestigiosos filósofos de la educación, en cuyas reflexiones también hacen acto de presencia pensadores de la talla de Dewey, Peters, Oakeshott, Hargreaves, Kohlberg, Noddings, McIntyre, Ayer o Ryle, entre otros.

Es especialmente interesante la revisión de la figura de John Dewey, en un artículo con un título más que elocuente: «¿Fue Dewey el salvador de la educación norteamericana o peor que Hitler?». Más cercano a la primera de las opciones, Pring trata de desmontar las acusaciones que, desde R. M. Hutchins, aún pesan sobre el legado de Dewey y su propuesta para el desarrollo humano dentro de comunidades democráticas. Como afirma Pring, «asistimos a una revolución tanto en lo que afecta a los contenidos como al ejercicio práctico de la educación en los EE.UU. y en Inglaterra, caracterizada por el desprecio a la experiencia personal y la tradición profesional; por la transferencia de la responsabilidad educativa desde el sector público al privado, en concreto, a las empresas con ánimo de lucro; por un énfasis en la competitividad a expensas de la colaboración, la desprofesionalización de los profesores y una equiparación entre

lo que es digno de ser aprendido y lo que es medible y cuantificable» (p. 82). Los educadores, científicos y pensadores de la educación que cuestionen los beneficios de tal revolución, la cual traspasa ya las fronteras de EE.UU. e Inglaterra, pueden encontrar un buen fundamento en el pensamiento pedagógico de Dewey, el cual quizás no sea el gran salvador de la educación, pero sin duda alguna arroja luz sobre las sombras del panorama educativo actual.

Además del artículo mencionado, el libro se compone de una serie de escritos de Pring, sin duda bien seleccionados, que forman un todo coherente en torno a cuestiones como el significado de *educación y persona educada*, la relación entre escuela y comunidad (a propósito de la Escuela Común de Dewey), la necesidad de ampliar la noción mercantilista del ser humano y la educación, la importancia y los límites de las evidencias en la investigación educativa, las virtudes en relación con tal investigación, y el papel ineludible de las universidades en la formación del profesorado, las cuales, dicho sea de paso, han de mantener la tradición crítica que las caracteriza, por supuesto, pero no a costa de eludir la praxis y la inmersión en contextos educativos reales. ¡Acordémonos de Chicago!

Vicent Gozámez ■

Grupo SI(e)TE. *Educación (2016)*.

Repensar las ideas dominantes en la Educación. Santiago de Compostela: Andavira. 189 pp.

Muchos son los presupuestos y fundamentos que se conciben como verdades absolutas en el terreno de la educación que habitualmente aceptamos y no ponemos

en cuestión. Precisamente el Grupo SI(e) TE realiza un trabajo de revisión de algunas de estas ideas dominantes en nuestra sociedad, abordándolas desde una perspectiva de reflexión y compromiso con la labor educativa.

Esta obra está precedida de una dedicatoria a José Luis Castillejo Brull, cofundador del Grupo, fallecido en diciembre de 2016.

El libro aborda doce temas, cada uno de ellos centrado en una de las ideas dominantes en educación, y los agrupa en tres partes que giran en torno a los siguientes ejes temáticos: político, escolar y social.

La primera parte abarca desde el capítulo primero al cuarto y se centra en el análisis de ideas dominantes en la educación desde la perspectiva política. Las cuestiones tratadas son la transmisión de valores en educación, la obligatoriedad de la educación, la igualdad y la democracia en la escuela.

El primer capítulo de la obra nos propone ir más allá de la transmisión de valores, ya que el interés no radica en «hacer una pedagogía de la transmisión de valores, con técnicas y estrategias precisas, sino plantearnos cómo hacer posible una transmisión tal que partiendo de los valores que hay que trasmitir puedan ser recreados, vividos y *radicados* por la ciudadanía» (Pérez Alonso-Geta, p. 24).

El profesor García Garrido se ocupa de desentrañar el asunto de la escolarización obligatoria en el capítulo segundo. Tras una revisión histórica del asunto y ante las reacciones que suscita en la actualidad, el autor se manifiesta «a favor de su flexibilización, de su adaptación a circunstancias diversas, de su apertura a

diferentes vías de educación formal y de diversidad tipológica de centros y programas formativos» (p. 37), que respondan a los intereses del alumnado y los deseos de sus familias. También se apuesta por el auspicio de *políticas integradas de educación* por parte de los poderes públicos.

«La igualdad se ha convertido en consigna política, en demanda social y en fundamento de las formas democráticas del Estado». Con estas palabras inicia Rodríguez Neira (p. 41) el capítulo tercero. Tras analizar las contradicciones y conflictos en los que ha derivado esta demanda social, el autor se centra en las repercusiones que el paradigma de la escuela antiautoritaria ha tenido en la educación, para concluir indicando que no existe educación sin autoridad, puesto que no existe educación sin responsabilidad de los maestros sobre el presente y el porvenir de sus alumnos (p. 51).

En el cuarto capítulo se formula la pregunta de si ha de ser democrática la escuela. Dicho asunto es desgranado por el profesor Sarramona, quien indica que «la vinculación entre escuela y democracia no es menos compleja que la relación general entre sociedad y democracia» (p. 64). La moral democrática en el ámbito educativo requiere de una serie de condiciones: la existencia de una normativa clara, conocida por todos; que sea el resultado de un proceso participativo; que sea revisable; el escrutinio del currículum oculto como fuente de distorsión democrática y la presencia de un compromiso personal con el grupo y la institución.

La segunda parte del libro comprende desde los capítulos quinto al octavo y se ocupa de algunas ideas dominantes en

educación desde la perspectiva de los sujetos sociales imperantes en el quehacer educativo: el ideal de la excelencia, la educación dentro y fuera de la escuela, el saber y el saber hacer, así como el lenguaje de la educación.

El profesor Rodríguez Neira analiza la excelencia como ideal educativo en el capítulo quinto, partiendo de que se trata de un bien social y político, además de una realidad individual. «La excelencia es el único recurso que nos puede proporcionar el orgullo de ser y la única propiedad capaz de otorgar sentido a nuestro diario discurrir» (p. 75). Concibe esta como una obligación más que como una meta personal que la educación ha de facilitar.

El capítulo sexto es obra del profesor Colom Cañellas, y de su mano nos adentraremos en el tema de «los diversos universos educativos»: la educación dentro y fuera de la escuela. El autor propone que debemos «tratar unitariamente los fenómenos educativos y comprenderlos y abordarlos desde un solo punto de vista», y aboga por el tratamiento desde la complementariedad que supone la existencia de una educación formal y otra informal, analizadas bajo el paraguas de una Teoría de la Educación unitaria.

El profesor Vázquez Gómez titula el capítulo séptimo con una pregunta: «¿Saber igual a saber hacer?». En el mismo afirma que «El enfoque del saber hacer, en el que se basa la formación según competencias, resulta poco útil para la comprensión y resolución de problemas complejos» (p. 100). La competencia humana no se reduce al saber hacer e implica «potencial de transferencia optimizadora», en palabras del propio autor.

Cierra esta segunda parte el capítulo octavo, en el que el profesor Touriñán se adentra en el tema del lenguaje en la educación. Con su habitual maestría pone en evidencia la realidad de que «(e)n el entorno de la educación, en ocasiones se usa, se elabora y se fabrica un lenguaje vacío de contenido, o con significado contrario, o incluso contradictorio» (p. 107). En su argumentación defiende la importancia de generar conceptos propios de la Pedagogía, así como huir de la «opinionitis» y de las trampas que nos tienden los lemas y las metáforas empleadas en educación. La solución a ese problema requiere construir pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es «*educativa*», porque: «1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir, se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios» (pp. 123-124).

La tercera parte de la obra analiza algunas ideas dominantes en la educación desde la perspectiva escolar (del capítulo noveno al duodécimo). Las cuestiones centrales son: la relación entre la organización escolar y la metodología didáctica, el papel innovador de las tecnologías, el significado de los medios educativos y las relaciones adaptativas de la educación a los alumnos en la propia institución escolar.

En el noveno capítulo, el profesor Colom aborda la relación entre organización escolar y métodos didácticos. Nos indica que «el desfase entre Organización Escolar y metodología didáctica es una constante que permanece a lo largo del tiempo en los más variados aportes ideológicos» (p. 139), y aboga por una nueva concepción

de la organización escolar que sea flexible y permeable a las necesidades metodológicas y de innovación del profesorado.

En el capítulo décimo, el profesor Touriñán mantiene que «cada acción educativa necesita medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción» (p. 147). El tema central de este capítulo son los medios como elementos estructurales de la intervención educativa en la que la elección de un medio implica el apoyo a una tecnología específica. Pero hemos de tener en cuenta que deben ajustarse siempre a la actividad y al significado de educación. Desde la complejidad de la tipología de medios, se hace hincapié en la distinción entre medios internos y externos, los primeros vinculados con las competencias, capacidades, actividades internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer...), y los segundos con las actividades comunes externas al agente (juego, trabajo, estudio...) y con las actividades instrumentales: lectura, dibujo, baile, cálculo, etc. La importancia de los medios no impide afirmar al autor que «la educación no es un problema de medios y más medios», ya que eso sería confundir su valor pedagógico (p. 162).

En el capítulo undécimo el profesor Vázquez Gómez dilucida el mito de la innovación educativa entendida como innovación tecnológica. Ya en su título se pregunta: «¿Se reduce la innovación educativa a la innovación tecnológica?» (p. 163), para afirmar que «este es uno de los mitos pedagógicos más dominantes en la actualidad». Para el autor, desde luego, la innovación educativa «superá con mucho ese reduccionismo tecnológico», puesto

que «toda innovación educativa comienza siempre por la introducción de una nueva idea, bien sea acerca de los fundamentos, de los procesos o de las finalidades de la educación» (p. 165).

Cierra esta tercera parte de la obra el duodécimo capítulo, en el cual el profesor Saramona se ocupa de dar respuesta a si la educación debe adaptarse a las necesidades del educando. Su tesis es que «la escuela debe proporcionar el contexto en que tales necesidades se puedan desarrollar... fomentando hábitos de cooperación, entrega, colaboración... a través del aprendizaje compartido, la realización de tareas en grupo, la participación de actividades solidarias» (p. 179).

El Grupo SI(e)TE, cuyos miembros son los autores de este libro, ha repensado la educación, deconstruyendo ideas y mitos dominantes. Para nosotros queda el disfrute de esta obra que nos ayudará, sin duda alguna, a reflexionar de su mano sobre nuestros propios clichés educativos. Su interés pedagógico es incuestionable y su lectura necesaria para quien quiera mejorar su comprensión de los problemas educativos tratados en el texto.

Maria Julia Díz López ■

Marina, J. A. (2016).

Despertad al diplodocus.

Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás.

Barcelona: Ariel. 219 pp.

¿Podríamos mejorar el sistema educativo español en poco tiempo? Esta es la pregunta a la que José Antonio Marina

trata de responder a lo largo de las páginas de este libro, en el que se compara el sistema educativo español con un gran diplodocus que está dormido y al que urge despertar. Para ello, es necesario hacer algo que solo es posible si conspiramos juntos, todos y cada uno de los ciudadanos de este país y no solo aquellos que nos dedicamos a la educación.

Es una llamada a la acción, a la movilización educativa, a unirnos para ir en una misma dirección en una época turbulenta en la que el aprendizaje tiene más importancia que nunca. Son 219 páginas de alegato a favor de la mejora de la educación de nuestro país, a emprender un cambio educativo a cinco años vista, perfectamente fundamentado a lo largo del primer capítulo. Un cambio que concibe un «experto en aprendizaje» como la profesión del futuro dentro de la aparición de una nueva ciencia «de la evolución cultural y el progreso pedagógico», que actuará como guía en el aprendizaje de la sociedad y la hará consciente de que tiene que seguir aprendiendo. La movilización educativa ya ha empezado; cada vez son más las iniciativas transformadoras de la realidad educativa, y está en nuestras manos aprovechar esta oportunidad de la mano de los profesionales de la educación; plantear un proceso de reflexión compartida, debatida, e instaurar sus acciones a todos los niveles, pues de lo contrario acabarán encargándose otros a los que no les corresponde esa tarea.

A lo largo de sus páginas se muestra una gran recopilación de «recuadros de bibliografía vivida», llenos de experiencias educativas innovadoras, basadas en evidencias científicas, que ya se están

llevando a cabo en las escuelas de todo el mundo.

Si bien Marina se define como un «megalómano educativo» que reconoce su incapacidad para hacer su sueño realidad, sabe que la única manera de producir un fenómeno es aumentando las probabilidades de que ocurra. Es por eso que dedica los capítulos tres al siete a cada uno de los agentes del cambio que considera claves.

El primer capítulo aborda la complejidad de emprender un cambio educativo, así como de quién o quiénes deben gestionarlo. Se hace referencia a dos conceptos importantes: por un lado, al hecho de que un sistema está formado por distintos elementos y que cada uno de ellos tiene una influencia en el todo; y, por otro, que antes de nada hacen falta tres elementos para que se produzca un cambio: creer que es necesario, querer hacerlo y saber hacerlo. Por tanto, antes que dar soluciones, Marina trata de despertar fuerzas que impulsen dichas soluciones.

Pero la motivación no sirve de nada si no existen unas metas claras hacia las que dirigirse. Por ello, Marina propone cinco objetivos que podrían ser una guía coherente, realista e inspiradora para aquellos que quieran sumarse al cambio. En primer lugar, reducir el abandono escolar al 10% frente al actual 21,9%, subir 35 puntos en la clasificación PISA equiparándonos a países como Finlandia, aumentar el número de alumnos excelentes y acortar la distancia entre los mejores y los peores, favorecer que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo desarrollo personal con independencia de

su situación económica y, por último, fomentar la adquisición de habilidades del siglo XXI, tales como la inteligencia emocional.

En el capítulo segundo se propone un modelo de inteligencia para un cambio pedagógico, que no nazca de los aficionados sino de los expertos en la materia. En nuestra historia reciente la educación ha intentado ser trasformada a través de leyes de dudoso rigor, penoso acuerdo y poca utilidad para el siglo XXI. Frente a esta problemática debería surgir la anteriormente citada ciencia de la evolución cultural, que demuestre su capacidad para que la escuela alcance sus objetivos económicos, culturales, sociales y personales, aprovechando todos los descubrimientos científicos e integrándolos en nuestra cultura. Pero lejos de dar recetas, lo que más va a definir esta ciencia es su capacidad para enseñar a sus ciudadanos a gestionar su inteligencia y capacidades, para que puedan aprender y resolver problemas a lo largo de toda su vida.

A partir del tercer capítulo comienzan los agentes del cambio; el primero de ellos, la Escuela. Del valor que le demos a la educación dependerá la formación que recibirán los futuros maestros, y de los docentes que tengamos dependerá en su mayor parte el éxito del sistema educativo. En España, el magisterio no es una profesión de élite, como ocurre con la Medicina o las Ingenierías, y nuestro objetivo debería ser que lo fuese, al igual que sucede en los países que tienen los mejores sistemas educativos del mundo. En consecuencia, la relación entre la Escuela y la Universidad es inexorable.

Cada equipo directivo debe actuar como un verdadero equipo, de manera inteligente, otra vez en la misma dirección. Todos y cada uno de sus profesionales deben sentir que forman parte de un equipo que se ha constituido para un fin que está por encima de ellos mismos: facilitar el desarrollo integral de las nuevas generaciones. Definitivamente, deben convertirse en organizaciones que aprenden, y deben ser verdaderos aliados en favor de los alumnos, los cuales también tienen algo que decir en la transformación de los centros. No se pueden hacer cambios sienciando a sus verdaderos protagonistas.

El capítulo cuarto añade un aliado más, la Familia, «el segundo primer motor del cambio». Escuela y casa han de estar unidos, compartiendo una pedagogía que favorezca su cooperación, ayudándose mutuamente. Marina concibe la familia como un microsistema dentro del gran sistema en el que el niño se desarrolla física, afectiva, lingüística y cognitivamente, por lo que sin la implicación familiar lo que se haga en la escuela probablemente fracasará. Quizás, si nos planteamos que la mejora de la formación del docente es necesaria para el éxito educativo, deberíamos hacer lo mismo con el resto de agentes, y, si no es posible, la escuela debería compensar las carencias familiares.

Tanto profesores como padres y estudiantes viven en un entorno determinado, en un lugar que tiene asimismo influencia en todos y cada uno de ellos, y que por eso precisamente forman parte del sistema educativo. Hablamos de las Ciudades o el tercer motor del cambio, del que se relatan sus implicaciones en el quinto capítulo. La ciudad, dice Marina, es un magnífico

ejemplo de inteligencia compartida, de equipo, y su éxito se debe a que favorece la felicidad de los que allí habitan. Si las ciudades contribuyen al bienestar intelectual, emocional, cultural y económico de sus ciudadanos, no es posible separar los objetivos de la escuela de los de la ciudad, sintiéndose ambas corresponsables del cambio y movilizando a toda la ciudadanía para alcanzarlos.

El sexto capítulo está dedicado a la Empresa o el cuarto motor del cambio, como organizaciones que aprenden, susceptibles de extrapolar su capacidad para impulsar el talento e invertir en él, para orientarse a resultados, definir su visión, misión y cultura, así como para trabajar en equipo, algo a lo que los responsables del sistema educativo no están acostumbrados. Además, si las escuelas son los lugares de los niños y las empresas los de los adultos, la transición del uno al otro será menos chocante.

Finalmente, el séptimo y último capítulo se refiere al último eslabón del sistema y motor del cambio, el Estado. Saber muy bien qué función es la que le corresponde al Estado y cuál al gobierno en la gestión del sistema educativo español vendría a solucionar la mayoría de los fracasos legislativos que caracterizan los últimos años. Un pacto de Estado sobre educación podría suponer el acuerdo que tanto tiempo llevamos esperando, si bien es necesaria una buena gestión de las nuevas medidas por parte de los agentes anteriores. El Estado debe promocionar la educación, financiarla, gestionarla y conseguir una verdadera sociedad del aprendizaje. La opinión de los expertos en dichas medidas, así como un aumento de

la financiación hasta que llegue a suponer un 5% del PIB, serían dos elementos claves que contribuirían a la calidad del sistema educativo.

En conclusión, y así acaba el libro, los grandes cambios se producen por la sinergia de pequeños cambios que, aunque no muy visibles a gran escala, proliferan cada vez más en las aulas españolas. Un profesor puede cambiar un aula, pero muchos pueden transformar el sistema. Esta obra es una brillante propuesta para hacerlo con el nuestro (eso sí, si conspiramos juntos).

Aída Valero ■

**Esteban, F. y Román, B. (2016).
¿Quo vadis, Universidad?
Barcelona: Editorial UOC. 258 pp.**

Desde la firma de la *Magna Charta Universitatum* (1988) hasta la actualidad, se han sucedido vertiginosos cambios en las praxis y las formas de concebir la Universidad. Esos cambios no han dejado de estar acompañados por trabajos que se han posicionado de forma crítica con los mismos y por trabajos que no han hecho sino apología de algo que podríamos convenir en definir como tecno-didáctica y que se ha convertido en una de las formas hegemónicas de hacer universidad. El libro de Francisco Esteban y Begoña Román plantea otros caminos que transitan, tal vez, por algo que podría dibujarse como una tercera vía, que ofrece nuevos senderos y recupera desde la memoria otras concepciones de la Universidad. Se trata de otras vías para seguir pensando con plenitud el proyecto de una Universi-

dad que para los que trabajamos o estudiamos en ella nos atraviesa y atrapa.

Se trata de pensar y presentar dicha institución de forma amplia y conectada con la idea global de lo que significa «ser universitario» y de lo que se sustenta en la idea misma de Universidad (desde sus inicios hasta nuestros días). Es el sentido que le dio Karl Jaspers en un trabajo recientemente reeditado, *La idea de Universidad*. Allí plantea que «la Universidad desempeña la tarea de buscar la verdad en una comunidad de investigadores y alumnos». Una sencilla y escueta definición (que seguramente sería cuestionada por muchos universitarios) y que se encuentra en el centro del libro que reseñamos.

Se trata de un libro que originariamente fue presentado como tesis doctoral de uno de los autores (Francisco Esteban) en la facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, y dirigida por la otra autora (Begoña Román). Estamos ante un trabajo maduro (para Esteban se trata de su segunda tesis doctoral —la primera fue en Pedagogía—) que entraña y encaja a la perfección con un amplio conjunto de autores y obras que a lo largo del tiempo han afrontado con meticulosidad el estudio de la Universidad. Entre otros queremos destacar a Manuel García Morente (*El ideal universitario y otros ensayos*), José Ortega y Gasset (*La misión de la Universidad*), John Henry Newman (*Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*), Étienne Gilson (*El amor a la sabiduría*) o la obra colectiva *La educación personalizada en la universidad*. La mayoría de estos libros han sido reeditados hace poco y forman parte de ese interés que muestran Esteban y Román por los

fines y el *ethos* escondido en el proyecto universitario. Ello se ha visto acompañado de algunas experiencias que apuestan con claridad radical por un proyecto de educación liberal (*Liberal Education*) en la Universidad y que pueden concretarse en el uso del *Greats Books* o del *Core Curriculum* (ejemplos como los del Thomas Aquinas College en los EE.UU. o de la Universidad de Navarra en España). Todo ello hace que *¿Quo vadis, Universidad?* se erija como una pregunta necesaria, de futuro, de resistencia, de orientación y guía entre situaciones de burocracia y demás.

El libro se estructura en cuatro grandes capítulos que presentamos seguidamente. El primer capítulo afronta la cuestión de la memoria y la universidad, y sirve, a modo de anclaje, para mostrar cómo desde la Edad Media hasta nuestros días algo permanece en dicha institución. Tal y como proponen los autores: «Aquello que identifica pues lo que se entiende por universidad no es solo la propia palabra. Una universidad, per se, no es más que una corporación de personas. Ahora bien, lo que hace que dicha corporación sea una universidad, y no otra cosa, es el hecho de que dicha corporación está conformada precisamente por maestros y estudiantes y, por lo tanto, por personas que encarnan y dan vida a una actividad particular dirigida hacia un fin especial: el desarrollo intelectual» (p. 23).

El segundo capítulo, no siempre presente en trabajos que abordan y tienen como objeto de estudio la Universidad, se centra en la «Filosofía de la educación universitaria». Partiendo del comunitarismo como marco de trabajo, los autores ahondan en la educación universitaria actual. Para ello han subdividido el capítulo en distin-

tos apartados que permiten afrontar con más detalles la cuestión deseada: a) consideraciones previas sobre la idea de universidad; b) pensadores que han abordado la temática de la idea de Universidad en sus investigaciones (Humboldt, Newman y Ortega y Gasset). En palabras de los autores: «Las tres filosofías de la educación universitaria presentan dos características comunes. La primera es que se han construido a partir de la génesis y evolución de las primeras universidades de la Edad Media. La segunda es su trascendencia, pues todavía están presentes en nuestra realidad universitaria europea» (p. 131).

El tercer capítulo expone las cuestiones que se vinculan con la crítica comunitarista y la educación moral universitaria. Después de exponer en el capítulo anterior cuestiones sobre la idea, el fin y la misión de la universidad, en este apartado se centran en la crítica comunitarista. Para ello revisan cuestiones vinculadas a la identidad de la persona y sus posibilidades formativas en la universidad. Así lo proponen: «La educación universitaria se ve interpelada por el aspecto aquí esbozado. En ella se reúnen maestros y estudiantes que, además de representar el papel que a cada uno le corresponde, tienen y manifiestan una determinada naturaleza moral» (p. 163). Dicho esto, la moral ofrece determinados recursos que sirven para ponerse al servicio del ideal universitario.

El último capítulo consiste en una buena y estructurada Pedagogía Prospectiva. Dicho capítulo no claudica fácilmente ante formas de entender la Universidad (en especial en su dimensión más utilitarista y mercantilista). Para ellos se trata de que «la utilidad ha tomado las riendas

de la educación universitaria» (p. 209). El hecho de que el estudiante (en la propuesta que nos hacen los autores del libro) pase a ser reconocido como un sujeto de aprendizaje moral da otra perspectiva distinta. Más allá de la instrucción en forma de competencias, rúbricas, portafolios y acreditaciones, aparece la idea de Formación (*Bildung*) que procura frenar la «planificación productiva» y la «programación rentable».

En definitiva, podemos afirmar que el libro es una lectura interesante para seguir pensando la Universidad y seguir ejerciendo el mandato original para el cual fue creada: el ayuntamiento de maestros y estudiantes. Una unión que debe seguir permitiendo la posibilidad de que quienes la habiten, transiten entre las posibilidades profundas de la *Paideía*, la *Humanitas* y la *Bildung* en pro de una Educación Liberal integral que les permita cultivarse como personas completas.

Jordi Planella ■

Una visita a la hemeroteca

La formación profesional ha sido, desde los inicios, una de las áreas que se ha considerado más importante para la construcción de una Unión Europea de los ciudadanos.

El Tratado de Roma, que creó en 1957 la Comunidad Económica Europea, afirma que el objetivo esencial de sus esfuerzos es la mejora constante de las condiciones de vida y del trabajo de su población. En su artículo 118, capacita a la Comisión para que promocione la cooperación en materia de formación profesional entre los estados

miembros. El artículo 128 establece que el Consejo es el responsable de establecer los principios generales, para crear una política común en formación profesional.

Estas buenas intenciones iniciales se encontraron con la resistencia al cambio ofrecida por los estados miembros. Hubo que esperar hasta 1975 para empezar a ver resultados concretos. El 10 de febrero de ese año, el Consejo de Ministros de la CEE anunció la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, European Centre for the Development of Vocational Training - Cedefop. El artículo 2 de este anuncio 337/75/EEC detalla que los objetivos del CEDEFOP serán los de asistir a la Comisión en la promoción y desarrollo de la formación profesional, para lo que recopilará la documentación relevante. Así es como CEDEFOP comienza, a partir 1976, a generar estudios sobre formación profesional.

En 1978 se crea la red para la información y documentación de la educación europea Eurydice y en 1984, la red de Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico, NARICs.

A finales de los años ochenta comienzan las acciones europeas que van a fomentar las acciones transnacionales mediante movilidades en formación profesional. El 15 de junio de 1987, el Consejo de las Comunidades Europeas adopta el European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) ERASMUS (87/327/EEC). Entre los años 1988 y 1994 se ejecutan los programas PETRA, EUROTECNET y FORCE,

con el objetivo de fomentar la cooperación europea en formación profesional.

Al finalizar estos programas se decide agrupar las acciones de movilidades de formación profesional durante 1995 y 2006 en los programas LEONARDO I y II. LEONARDO pasa a formar parte del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) en el periodo 2007-2013, y a integrarse definitivamente en el conjunto de acciones para la movilidad educativa en Erasmus+ durante el periodo actual 2014-2020.

Europa tiene actualmente el objetivo estratégico de convertirse en una economía basada en el conocimiento, tal y como se propuso en el año 2000 en la Agenda de Lisboa y se ha ratificado en las propuestas para el Horizonte 2020. El objetivo de la Europa del conocimiento está presente en las declaraciones para la cooperación en educación de Bologna, 1999, y Copenhague, 2002.

La declaración de Bologna pone el foco en la educación superior y ha supuesto un hito importante que nos permite asegurar que se ha conseguido acercar los entornos universitarios europeos. No podemos decir lo mismo de los resultados de la declaración de Copenhague, enfocada en la formación profesional, ya que actualmente existen aún muchas diferencias entre los estudios de FP ofrecidos por los países de la Unión Europea.

Las tres publicaciones aquí propuestas pretenden ofrecer una panorámica general que permita al lector tener una visión general de la historia de la formación profesional en Europa (Psifidou, 2014), cómo se están realizando los programas de movilidad en formación profesional (EURO-

PEAN COMMISION, 2012) y cómo es la formación profesional en cada uno de los países europeos (CEDEFOP, 2014).

Psifidou, I. (2014).

Evolución histórica de la formación profesional en Europa.
Historia de la Educación, 33, 353-359.
Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/12642/12952>

Dentro del monográfico de 2014 «La construcción histórica de la formación profesional. Una mirada internacional» de la revista *Historia de la Educación* encontramos este artículo, que ofrece una visión general de la historia de la formación profesional en Europa.

Irene Psifidou describe en este artículo el trabajo resultante de la Primera Conferencia Internacional sobre «Historia de la formación profesional en Europa, en perspectiva comparativa», organizada por la Universidad de Florencia y el Instituto Universitario Europeo, y celebrada los días 11 y 12 de octubre de 2002 en Florencia. El Cedefop publicó un número especial de la *Revista Europea de Formación Profesional* (Cedefop, 2004) con motivo de esta conferencia, y el artículo de Irene Psifidou sintetiza los documentos aparecidos en esta revista.

Este texto ofrece una panorámica de la formación profesional en Europa. Comienza mencionando que durante la Edad Media el modelo de aprendizaje seguido por los gremios era bastante similar en toda Europa. El desarrollo de la Revolución Industrial y la evolución de los modelos de

pensamiento «liberalismo» y «puritanismo» hicieron que cada país desarrollara modelos de formación profesional diferentes. Wolf-Dietrich Greinert plantea la existencia de los tres modelos «clásicos» de la formación profesional: el modelo liberal de mercado (por ejemplo, Gran Bretaña), el modelo regulado por el Estado (por ejemplo, Francia) y el modelo corporativo y dual (por ejemplo, Alemania).

Para intentar de nuevo la convergencia, el desarrollo de una política europea de formación profesional común está siendo lento. Desde 2002 el proceso de Copenhague plantea desarrollar una estrategia global en la Unión Europea, pero, aunque este proceso ha sido eficaz para alinear las políticas europeas y nacionales en materia de FP, su efecto real está siendo limitado.

teriormente, con la excepción de alguna Agencia Nacional de países pequeños, se había realizado un informe con los esquemas de movilidad existentes para formación profesional, para jóvenes, educación escolar y de adultos.

Este documento proporciona información sobre las estructuras nacionales, destinadas a fomentar movilidades internacionales. Las estructuras consideradas en este estudio cumplen condiciones como el estar asignadas a una institución educativa, a un organismo público o a una empresa. Las movilidades analizadas son de personas físicas, transnacionales, y la mayor parte de la actividad se realiza en el extranjero, durante un tiempo limitado. Estas movilidades deben tener un objetivo de aprendizaje, que tiene que ser validado y consensuado por las partes intervenientes. Este aprendizaje tiene que tener un contenido estructurado y pedagógico. Para ser considerada una estructura de movilidad en el estudio, ha de tener el objetivo y la capacidad de funcionar a lo largo de varios años.

El estudio se realizó a lo largo de aproximadamente siete meses, durante los cuales había expertos de cada país que buscaban estructuras de movilidad relevantes. Un cuestionario en internet sirvió para recoger los datos de alrededor de las mil estructuras de movilidad que fueron detectadas.

El estudio no solo ofrece información cuantitativa, sino también información cualitativa, identificando las tendencias y políticas relativas a factores como el reconocimiento de la actividad, la interrelación de las estructuras de movilidad con las acciones de la Unión Europea y la movilidad como herramienta pedagógica.

European Commision (2012).
Study on Mobility Developments in School Education, Vocational Education and Training, Adult Education and Youth Exchanges. Luxembourg.
Obtenido de <https://bookshop.europa.eu/en/study-on-mobility-developments-in-school-education-vocational-education-and-training-adult-education-and-youth-exchanges-pbNC3113988/>

Este estudio, creado en colaboración con ICON-INSTITUTE GmbH y CO KG Consulting Gruppe, supone, según mencionan en la página 58, la primera vez que se realiza un inventario de los esquemas de movilidad existentes en Europa e, incluso, en cada uno de los países. En ninguno de los 34 países analizados an-

CEDEFOP (2014).

VET-in-Europe country reports (ReferNet). Obtenido de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports>

El referente en publicaciones sobre la formación profesional en Europa es el Cedefop. Dentro de la extensa variedad de títulos que genera esta institución, los informes nacionales sobre FP, VET-in-Europe country reports, proporcionan una información extensa, detallada y concreta de la situación de estos estudios en cada país.

Estos informes son creados y actualizados por la red ReferNet fundada en 2002 por el Cedefop y constituida por todos los estados miembros de la Unión Europea, Islandia y Noruega. El socio ReferNet en cada estado es una institución clave dentro de la estructura de FP de su país, por lo que puede ofrecer información actualizada y de primera mano sobre la situación y objetivos de su formación profesional.

Cada uno de estos informes proporciona información concisa sobre el estado de la formación profesional en cada uno de los países. Describe las relaciones del sistema de formación con su entorno social, económico, político y laboral.

La información proporcionada en estos informes es de sumo interés para investigadores y profesionales de la educación.

Cada uno de estos informes sigue una misma estructura proporcionada de forma centralizada por el Cedefop. Esto permite

realizar fácilmente estudios comparados, ya que se proporcionan los mismos tipos de datos actualizados, normalmente, en los mismos momentos.

La última versión general de estos informes está realizada en el año 2014 e incluye cuatro capítulos:

— Capítulo 1: «Factores externos que influyen en la FP». En este apartado se trata la influencia de la economía, el mercado laboral y las políticas de empleo, y se ofrecen datos relacionados, como la edad, el nivel de estudios y el empleo.

— Capítulo 2: «La formación profesional desde la perspectiva del aprendizaje permanente, a lo largo de la vida». Se ofrece la información sobre los estudios existentes de forma reglada, los estudios regulados por el estado y otros tipos de cursos, públicos y privados.

— Capítulo 3: «La creación de las cualificaciones en FP». Análisis de las necesidades futuras del mercado laboral, de los marcos de cualificaciones, evaluación y calidad.

— Capítulo 4: «Promoción de la participación en FP». Incentivos para los estudiantes, empresarios y las instituciones educativas.

En el caso de que el interesado quiera tener una visión resumida de la situación de la formación profesional en cada uno de los países europeos, en vez de utilizar los «VET-in-Europe country reports», puede consultar los documentos de Cedefop «Spotlight on VET», que ofrecen pequeñas fichas con los datos clave de cada uno de los países.

Carlos de Olagüe Smithson ■



Una visita a la red

Para este número vamos a buscar en la red algún tipo de ayuda a medio camino entre la especialización y la divulgación sobre el asunto de los deberes escolares, que en la actualidad resulta tan polémico. Nuestra idea es tratar de encontrar páginas que ayuden a los profesores en la tarea de orientarse en un mundo en el que reina la opinión más vociferante.

En primer lugar, visitaremos el blog «Mejor educados» (<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/>), que periódicamente publica reflexiones educativas y a veces ayuda a sus lectores a orientarse ante determinadas cuestiones de actualidad. El 30 de marzo de 2016, publicó sobre el tema una interesante y divulgativa entrada titulada «La pedagogía que funciona» (<https://goo.gl/Ri8GL1>). El texto repasa una iniciativa llamada «la caja de herramienta», *toolkit* (<https://goo.gl/j9PM2g>), creada en colaboración con la Universidad de Durham. El objetivo de la página es poner al servicio de los maestros los datos que la investigación empírica va descubriendo acerca del valor de las distintas prácticas educativas investi-

gadas: cuál es su impacto, cuál es su coste y bajo qué condiciones pueden funcionar.

Los deberes parecen tener un impacto positivo moderado con un coste muy bajo o prácticamente nulo (con la condición, evidentemente, de que se hagan bien). La entrada reseñada nos informa de algunas de las características implícitas en ese «hacerlo bien».

Otro importante suplemento educativo, *Teacher Network*, en este caso del periódico británico *The Guardian*, abordaba recientemente este mismo tema en el artículo titulado «Homework: is it worth the hassle?» (<https://goo.gl/1XujWA>). Parece que no somos muy originales en generar polémicas, ni tan distintos a los demás.

El artículo hace referencia a un metaanálisis que corrobora también el valor de las tareas escolares si se hacen bien. Este artículo es más detallado a la hora de hacer observaciones en torno a las tareas que funcionan, y analiza cuáles son los requisitos de las tareas más exitosas en la escuela primaria y cuáles lo son en la escuela secundaria.

David Reyero ■