
2

Reseñas bibliográficas

Llano, A. (2016).

Otro modo de pensar.

Navarra: EUNSA. 224 pp.

«Sin embargo, son pocos los que gastan diariamente algo de su tiempo en la aventura de dialogar con amigos callados que nos cuentan una historia, nos exponen sus pensamientos o ayudan a encaminar nuestra vida por una senda prometedora» (p. 222). En este párrafo del último capítulo del libro de Alejandro Llano podríamos descubrir la intención con la que el autor ha escrito este «Otro modo de pensar». Ha querido compartir sus pensamientos con amigos callados, quizás para darles voz con los argumentos que él les presta. Quizás para sacarles de «lo políticamente correcto» y hacerles «pensar: no hay faena más difícil y evasiva. Todo conspira para que no la llevemos a cabo» (p. 9). Quizás porque está inquieto y este momento le resulta «grave» y quiere buscar compañeros de este *Otro modo que pensar*. Lo que es cierto es que, cuando lees el libro, cada capítulo, es como una tertulia de café con el profesor Llano y con Alejandro, si me per-

mite el autor que le tutee. Se atisba al profesor, al maestro, pero también se atisba aquella cercanía del que quiere compartir lo que piensa sobre temas que considera o muy importantes o muy oportunos. Por eso navega sobre temas de tal calado como la educación, la familia, la ética, la política, la justicia social, la economía más humana, la ciudadanía, el humanismo, la universidad y la trascendencia. Digo navega porque, como podrán comprender, no puede entrar en cuestiones de tal densidad con demasiada profundidad en 224 páginas y eso queda reflejado en que a veces se pueden observar saltos en la argumentación que un especialista de cada área o un lector avezado podría cuestionar. Algunos ejemplos de ello los encontramos en el capítulo de educación cuando identifica actividad con agitación (pp. 21 y 22) o en el de familia cuando hila pobreza social y divorcio (p. 42) o expresiones efusivas de afecto como enemigas de la fortaleza (p. 49). Lo que sí es cierto es que uno se da cuenta de que la intención del autor no es la de la argumentación rigurosa de un tema, aunque evidentemente se da en su mayoría, sino precisamente mostrarnos y

compartir con nosotros su modo de pensar, ofrecer otra forma de ver, interpretar y actuar en este mundo.

Uno puede estar o no de acuerdo pero se pega a esa mesa de café y, cogiendo su taza con las dos manos, como en una tarde tranquila de otoño o invierno, decide seguir escuchando lo que piensa un maestro avezado, profesor e investigador de filosofía, con infinitas publicaciones y con una mirada sobre la vida con mucho recorrido y perspectiva. Esto es precisamente lo más interesante del libro. Es un libro de madurez, donde ya parece que al autor no le interesan ni los tratados especializados ni las acreditaciones académicas; le interesa trasmitir, con nitidez, claridad y una sencillez que se agradece, lo que piensa sobre los temas que más le preocupan de la sociedad actual. No tiene citas eruditas sino que a veces menciona a un autor como tratando de mostrarnos que en algún aspecto es una referencia. En el fondo se atisba una paternidad agradecida con la vida y que hay que agradecer, un legado, ese tratar de «ayudar a encaminar nuestra vida por una senda prometedora» (p. 222).

Llano en primer lugar nos increpa, nos urge a pensar por nosotros mismos y nos previene de lo políticamente correcto, única forma de liberarnos de la sumisión. Para ello comienza y termina el libro alentando al diálogo como forma indispensable de pensamiento y especialmente el diálogo respetuoso que se da en la lectura, haciendo un elogio del leer en el vivir. Por tanto, critica los idealismos y el robinsonismo.

En el capítulo sobre la educación pone el dedo en la llaga tocando aquellos te-

mas más de actualidad, siendo consciente de las tensiones actuales que se viven en ella. Pone el horizonte en el lugar adecuado —la maduración, la vitalidad, la fecundidad, la formación, el aprendizaje y el esfuerzo— y critica el activismo sin norte, la apropiación de la educación por parte de las ideologías, el excesivo control burocrático y la búsqueda de una eficacia impropia del ámbito educativo, donde lo pausado y lo fecundo son vitales. También ofrece un ataque claro al pragmatismo y a la tendencia de poner la educación al servicio del empleo y no de la formación de una personalidad madura.

En el capítulo sobre la familia Llano señala cómo esta «constituye el más fundamental grupo generador de sentido» (p. 40) y, quizás en un mundo carente de este, es de especial relevancia cultivar y cuidar los vínculos familiares. A su vez, entiende que es el lugar de la «solidaridad primaria, la más radical y básica» (p. 40). La clave de este capítulo la encontramos en la siguiente afirmación: «La gran paradoja consiste en que el Estado de Bienestar ha ignorado la radical fuente humana de auténtico bienestar: la familia...» (p. 42).

En cuanto a «La razón práctica y la práctica ética», el autor constata que «sucede que estos tres conceptos —bienes, virtudes y reglas— ya no pueden ser cabalmente comprendidos desde la mentalidad actualmente dominante [...] no admitimos que haya algo así como bienes morales comunes, sino que tendemos a pensar que el bien moral es cosa de cada uno [...] hemos perdido el significado genuino de lo que pueda ser la virtud [...] no aceptamos que se nos impongan reglas morales» (p. 61). Ante todo esto, aparte

de tratar de cuestionar las bases de estas afirmaciones modernas, vuelve a constatar la importancia de la familia para superar este «tiempo nublado» (p. 68).

El capítulo que más referencias actuales aporta es el de «Indignación y política». En él da su opinión sobre si los «Indignados» son realmente un fenómeno nuevo o no y vuelve al punto clave de la educación y su necesidad de no centrarse en el conocimiento puramente instrumental. De alguna manera nos sitúa en uno de los puntos centrales de la propuesta de este libro: la importancia de las humanidades y la familia para una sociedad más solidaria y justa.

Posteriormente aborda el tema de la «Riqueza y la desigualdad» y continúa con «La actualidad del mundo clásico» y la importancia del «Liderazgo y el humanismo en la nueva economía». De estos tres capítulos conviene destacar el de la actualidad del mundo clásico. En él se ve claramente al profesor de filosofía que hace una lectura histórica preciosa de cómo hemos llegado a nuestro pensamiento actual, de cuáles son sus riesgos y posibilidades. En este capítulo su nivel de erudición y profundización marca distancia respecto a otros capítulos.

Continúa situándonos en la disyuntiva entre «Ciudadanos o convidados de piedra». Es claramente la derivación necesaria de los tres anteriores capítulos: «Entendía Husserl que la desorientación de los europeos provenía de un modo de pensar que —por renunciar al conocimiento de verdad— se vuelve incapaz de hacerse cargo de cuestiones decisivas de la existencia» (p. 129). Con ello hace

una crítica al triunfo del mecanicismo y el individualismo. En un interesantísimo capítulo, nos llama a decidir entre la verdadera ciudadanía que se une vitalmente tejiendo el bien común o el espectador «acallado» por el Estado del bienestar.

Con los capítulos de «Administración pública y humanismo», «La realidad de la ficción» y el «Humanismo civil: oportunidades y riesgos», Llano intenta arrojar luz sobre cómo tendría que ser la organización de un Estado capaz de caminar hacia el bien común con una ciudadanía activa. En definitiva, nos clarifica la relación entre lo privado y lo público en su «modo de pensar» humanista. También destaca la importancia de la literatura en la comprensión de lo permanente y esencial de la condición humana y lo necesario de los clásicos por el acierto y profundidad en esa comprensión. Finalmente, apuesta por el humanismo cívico, como el que propone sustituir este «modelo descendente de colonización de los mundos vitales por un paradigma ascendente de emergencia de energías cívicas desde la familia, y a través de las comunidades solidarias, en el marco de una cultura de responsabilidad ciudadana» (p. 176).

Termina el libro con los capítulos sobre la relación que él entiende que existe entre «La crisis actual y la trascendencia», abogando por la lógica del don, su propuesta para la universidad señalando como punto clave su relación con la Verdad y la invitación a la que aludíamos desde el principio a «Leer y vivir».

En definitiva, como dice el autor, «el libro tiene todas las ventajas: su uso es totalmente libre, no pretende apabullar a

nadie, invita sin obligar, puede ser sustituido sin celos y, además, es barato» (p. 223). Y, ciertamente, el texto de Llano tiene todas las ventajas: es sencillo y claro, no pretende convencer a nadie, expone su modo de pensar tocando los temas, como decíamos, importantes y oportunos. Se nos regala como un libro de madurez de un maestro, mostrándonos cómo concibe el mundo, qué piensa sobre él y cómo podemos responder a sus vacíos y debilidades de modo activo y consciente.

Si tuviera algo que objetar son las veces que me he encontrado a Heidegger en sus hojas como fuente de iluminación; aunque ciertamente reconoce su protagonismo en unas de las páginas más tristes y repulsivas de la historia de la universidad (p. 204), creo que las cosas por las que acude a él las puede encontrar sin menoscabo en otros autores. Y la otra objeción es una cierta tendencia a sustantivar este «otro modo de pensar» (p. 16). Creo que podría correr el riesgo de cerrar el pensamiento, o que «otros», «algunos», lo tomen como el «otro modo políticamente correcto de pensar» y corra el riesgo de no animar a que todos pensemos en profundidad, con rigor, vitalidad y diálogo, que creo que es la verdadera pretensión del libro.

El libro es, como les decía, unas tardes de café con el profesor y el ser humano, con un D. Alejandro Llano algo paternal en el sentido más positivo de la palabra. Podemos estar de acuerdo o no, pero nos hace pensar sobre temas fundamentales y el entrelazamiento entre todos ellos: única forma del pensar riguroso, la coherencia en la articulación de los temas. No esperemos un libro de erudición, aunque hay capítulos en que se ve la maestría en

el manejo de los autores y su pensamiento. Por no serlo es recomendable también para el gran público y como parte de las lecturas generalistas, para que nuestros alumnos aprendan a pensar con integralidad y coherencia.

Gracias, profesor Llano.

María del Rosario González Martín ■

Ballester, Ll. y Colom, A. J. (2015).

Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía.
Barcelona: Octaedro. 253 pp.

En un campo académico como el de la Pedagogía, ya ampliamente reconocida en tanto que ciencia, es común encontrar tratados, artículos, investigaciones y estudios, que atiendan a la educación desde un punto de vista científico. De hecho, son estos los textos más usados a la hora de dotar de competencias a aquellos individuos que quieran dedicarse a enseñar. Se considera que solo así podrán ejercer su docencia con la rigurosidad del científico, llegando a saber de manera independiente cómo elaborar hipótesis, seguir un método y aplicarlo, gracias a la certeza demostrada de ciertos conocimientos previamente adquiridos a través de dichos textos. Incluso existen ya numerosos trabajos en este sentido para padres y madres, a quienes también les gustaría contar con la seguridad científica de la que hoy en día dispone el maestro.

Por el contrario, son cada vez más escasos los testimonios, aquellos escritos pedagógicos que abordan la educación tomando por base la propia experiencia, sin método ni base científica que la ava-

le. Textos que simplemente responden a la observación y la reflexión educativa, en un momento dado y teniendo como mero fundamento unas vivencias concretas. Documentos que no nos dan seguridad ni nos aportan certeza, pero que posiblemente sean de los que más nos enseñan. Pues bien, la obra que aquí se presenta es un claro ejemplo de este último grupo, recogiéndose en poco más de 250 páginas el testimonio de una vida concreta que en un momento determinado de nuestra historia reciente pensó sobre educación.

Walter Benjamin: Filosofía y pedagogía aborda la trayectoria académica y personal del filósofo alemán Walter Benjamin (1892-1940), dedicando buena parte de sus páginas a las reflexiones que este hizo en torno a la educación. La obra, homogéneamente estructurada, está dividida en dos grandes apartados y un tercero más pequeño, pero no menos importante, que aparece primero. Así pues, de los siete capítulos que componen este trabajo, el primero de ellos realiza un breve recorrido por la biografía del autor; los tres siguientes, del segundo al cuarto, recogen las principales aportaciones de este pensador al ámbito de la filosofía; y, finalmente, los tres últimos capítulos responden a su interés por el campo educativo. Si bien es fácil distinguir cada una de las partes, todas ellas están interrelacionadas entre sí, pues como bien apuntan los autores de este libro, vida y pensamiento estuvieron siempre unidos en Benjamin. De este modo, es difícil entender sus planteamientos pedagógicos sin comprender su filosofía y resulta prácticamente imposible empaparse de su pensamiento sin saber nada de su vida personal, ya que es esta la base indisputa-

ble de aquella. Una vida, un momento histórico determinado y un pensamiento en él intrincado. Esto es Benjamin.

El primer capítulo, el dedicado a su biografía, nos muestra una persona marcada desde niño por la educación recibida. La dislexia que padecía hizo de él un adaptado que sufriría vejaciones tanto de alumnos como de profesores, ocasionándole graves problemas psicológicos y de rendimiento. Posiblemente fue eso lo que hizo que sus padres lo enviaran internando a un colegio reformado –o también podríamos decir partidario de metodologías innovadoras típicas de lo que en España se ha dado a llamar «escuela nueva»–. Su estancia en este colegio le haría ver las diferencias entre la férrea disciplina que regía la educación escolar tradicional y la libertad que caracterizaba a otro tipo de escuelas. Se dio cuenta aquí de que la libertad era mucho más eficaz en la formación del niño, lo hacía más humano y menos sujeto a los dictámenes de una sociedad capitalista que, con propósitos meramente economicistas, a través de la disciplina, amaestraba, pero no educaba. Estos primeros pensamientos basados en la experiencia, unidos a su posterior relación académica con el marxismo, harían que su filosofía y su pedagogía fueran esencialmente proletarias y contrarias a los valores de la burguesía.

Respecto a sus aportaciones al campo de la filosofía, los tres capítulos siguientes recogen las que podríamos calificar de principales. Si bien exponerlas de manera resumida y sistemática no es fácil, dado el carácter fragmentario y a veces hasta contradictorio de la obra de Benjamin, Ballester y Colom lo intentan, con exce-

lente resultado, haciendo más accesible al lector la muchas veces confusa por asistématica obra de este pensador. El capítulo 2 aborda de manera genérica sus propuestas más importantes, las cuales atienden fundamentalmente a su concepción de la historia y del tiempo calificado de histórico, del lenguaje, la cultura, la tradición y la técnica. Tal y como podemos observar, todos ellos aspectos esenciales en el desarrollo de la humanidad. El capítulo 3 se centra en su modo de trabajo. Él piensa y escribe fragmentariamente, pero no por gusto, sino por coherencia y necesidad. La obra humana jamás está acabada, la historia no es progresiva y lineal, sino que pasado, presente y futuro están interconectados, y siempre abiertos a cambiar. Es por ello que él no puede hacer sistema, sino simplemente explorar vías fragmentarias que traten de iluminar aquello que significa o que queremos significar cuando hablamos de humanidad. A este respecto, el concepto de memoria colectiva es fundamental y a ello es a lo que, como colofón al recorrido por la filosofía de este autor, se dedica el capítulo 4. El pasado está vivo en nuestra memoria y siempre puede resurgir de diferente manera en función de cómo lo vivamos en nuestra experiencia. Lo importante es no olvidarlo, no desconectar con la tradición, pues entonces todo devendrá posible: lo bueno, pero también lo peor. Es por ello que para Benjamin siempre fue esencial la educación.

En relación a este punto, nos encontramos los tres últimos capítulos del libro. El quinto aborda los primeros pensamientos pedagógicos de Benjamin, escritos entre 1911 y 1915, cuando apenas rondaba la veintena. Sus planteamientos aquí se

centran en una crítica al sistema disciplinario de la burguesía, encomiando aquellas metodologías reformistas que veían en el niño, un niño, y no meramente un potencial adulto que habría de responder a las exigencias de su sociedad. Se trata de unos planteamientos idealistas, donde la juventud y la libertad que caracteriza a esta etapa vital habrían de ser los que rigieran el futuro de la humanidad. Estos primeros pensamientos se completan con los segundos, analizados en el capítulo 6. Estos, elaborados por Benjamin en la década de los años treinta del siglo pasado, se muestran ya claramente influidos por el marxismo. Critica la educación burguesa, marcadamente individualista, defendiendo una formación proletaria, de clase y, ante todo, colectiva. Por último, el capítulo 7 aborda algunos pasajes no fácilmente clasificables, pero que sin duda están de algún modo relacionados, aunque sea indirectamente, con la educación.

Tal y como hemos podido observar, este trabajo habla de una vida, de un periodo histórico y de su plasmación en reflexiones que analizan de fondo una manera concreta de concebir la educación. En un momento en el que los referentes parecen haber desaparecido, donde la tradición se encuentra suspendida y en letargo, una obra como esta hace resucitar, si no una manera de pensar, quizás sí una actitud vital; a saber, cómo pensar la educación de una forma puramente experiencial. Siguiendo a los autores, podemos afirmar que Benjamin no es un pensador fácil, pero «cuando se consigue entenderlo, es porque nos entendemos mejor a nosotros mismos y a nuestro tiempo» (p. 105), un tiempo que, contrariamente a lo que defendía Benja-

min, no deja de mirar hacia delante sin pararse a pensar en la importancia de analizar dónde estamos, de dónde venimos y a dónde puede conducirnos todo esto.

Alberto Sánchez Rojo ■

Touriñán López, J. M. (2015).

Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.

Santiago de Compostela: Anvira. 382 pp.

«Para mí, la educación es un objeto del que se predica la complejidad. Y la complejidad objetual de “educación” nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa» (p. 340). En esta afirmación encontramos condensado el significado y el porqué de este libro. En contadas ocasiones, y esta es una de ellas, el profesor Touriñán establece un juicio tan personal sobre el objeto del libro. De ahí que usemos esta afirmación para introduciernos en su propia concepción del fenómeno educativo y en el porqué del libro. El profesor José Manuel Touriñán es catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, y cuenta con más de cuarenta años de experiencia. Su labor académica ha sido reconocida en numerosas ocasiones. Está en posesión de la Insignia de Oro de la Universidad de Santiago de Compostela (1998), la Medalla de Plata de Galicia (1998) y la Insignia de Oro de la Universidad de La Coruña (2000). Además, es profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires (1993). Durante el periodo 1990/97 fue, además, director de Universidades e Investigación de la Junta de Galicia. La obra del profesor Touriñán la componen más de 250 trabajos de investigación.

El trabajo realizado en este libro es importante, al menos, por dos motivos. El primer motivo es epistemológico, ya que profundiza en un tratamiento sistémico y teórico del conocimiento de la educación frente a la vulgarización del conocimiento pedagógico. En efecto, muchas veces, la cercanía y cotidianidad de la experiencia educativa nos esconde o enmascara su densidad y la necesidad de un estudio riguroso y científico. Por otra parte, el trabajo no responde a la mera especulación intelectual. Más bien responde al interés por fundamentar y dar sentido pedagógico a la intervención y transmisión educativa desde la propia ciencia educativa (autónoma) y no de forma subalterna o marginal (como ya explicaba el propio Touriñán en un trabajo de 1988 en la revista *Educar*). Resulta por ello un libro fundamental (y fundante) para todos aquellos que se aproximan al estudio de disciplinas pedagógicas. Desde los estudiantes de grado a los doctorandos, e incluso profesores que se encuentran con la apasionante tarea de enseñar e iniciar a otros en el conocimiento teórico y filosófico de la educación. Esto se concreta en un evidente afán didáctico que cuenta en más de 41 cuadros explicativos. Por tanto, no pensamos que sea una obra de divulgación, ni orientada a padres deseosos de *recetas pedagógicas*.

Si nos adentramos en sus contenidos, la obra está compuesta por ocho capítulos que, ordenados coherentemente, ofrecen una visión holística del fenómeno educativo; esto es, de aquellos criterios que nos llevan a calificar como tal determinados procesos. Además, para enmarcarlo adecuadamente debemos mencionar también otros trabajos que completan y profundizan

zan en las temáticas. Se trata del libro *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención* (Netbiblo, 2014). En total, más de mil páginas dedicadas en exclusiva al conocimiento de la educación: saber qué es la educación para intervenir y crear ámbitos de educación.

En el primer capítulo se nos ofrecen una serie de herramientas conceptuales para (re)construir una hermenéutica pedagógica en torno al significado de la educación para superar las antinomias que lastran su contenido. En efecto, el profesor Touriñán, siguiendo, entre otros, a Esteve, es capaz de identificar una serie de criterios para referirnos con propiedad a los fenómenos educativos. Tales rasgos definitorios responden a los criterios de contenido, forma, uso formativo y equilibrio, para pasar de una definición meramente nominal a una definición real.

El capítulo dedicado a la relación educativa (capítulo segundo) constituye, en cierta forma, una continuación o prolongación metodológica necesaria del primer capítulo. En este capítulo, el profesor Touriñán se esfuerza por distinguir e identificar la particularidad propia de un tipo de relación, la relación educativa, que es diferente y distinta a otros tipos de relaciones que también pueden establecerse en el contexto educativo, no siendo propiamente educación. Se trata de relaciones de cuidado, comunicación o convivencia. Así, la relación educativa se hace de carácter axiológico, personal y patrimonial y de carácter integral, gnoseológico y espiritual (p. 116). Es el momento en que la educación se pone en acto, es un *riesgo* que exige una comprensión adecuada de

la libertad y la neutralidad (p. 123 y ss.) y que, como intuye el propio Touriñán, nos lleva a una comprensión de la relación educativa en términos de compromiso, responsabilidad y compasión.

En el tercer capítulo se «abre» la relación educativa a la reflexión intercultural en tanto que se entiende como una respuesta de cualificación de la educación desde el principio educativo de la diversidad y la diferencia. Se trata de cómo enfrentar educativamente la convivencia en territorios plurales y diversos. En este sentido, Touriñán entiende la educación intercultural como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia dentro del conjunto educación (p. 157) con el fin de capacitar al educando para elegir y realizar su proyecto de vida (p. 161) desde la noción de identidad y derechos culturales (p. 170). Realizándose la educación en un territorio, necesariamente debe abordar la cuestión de la convivencia; sin embargo, en este capítulo hemos echado en falta una perspectiva más holística que incluyera también el medio ambiente y la naturaleza; esto es, que no solo hubiera tratado la educación intercultural sino también la educación ambiental.

En el cuarto capítulo se añaden dos elementos que profundizan la definición real (en tanto que actividad interna orientada por una finalidad) del concepto de educación y que sirve, además, para comprender el porqué de una *pedagogía meso-axiológica*. En este capítulo se entiende el paso que Touriñán da desde la definición nominal de educación, al establecimiento de la definición real y los criterios que la acompañan. En efecto, la definición real de educación es confluencia de carácter y

sentido; el carácter de la educación es su determinación, mientras que el sentido es lo que la cualifica. Esto es, la específica perspectiva o enfoque atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro (p. 179). Tanto carácter como sentido forman parte de los rasgos que determinan la definición real de educación. Una vez establecida la definición real de educación. De ahí que pueda darse el paso a convertir las áreas culturales en ámbitos de educación (p. 187).

Además de avanzar en la «definición real» de educación, este capítulo es importante por cuanto profundiza en la condición «mediada» de la pedagogía. No solo como ámbito de conocimiento autónomo de la educación, sino también como conocimiento necesario para transformar áreas culturales en ámbitos de educación. Sin embargo, y como ya avisa Arendt, la pedagogía no puede emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir; dicho de otro modo, es necesaria la mediación. No podemos pensar que basta la pedagogía para la construcción de ámbitos de educación; es necesario también el conocimiento de las áreas culturales. De ahí la necesidad de una mediación.

La educación para el desarrollo de los pueblos (capítulo cinco) puede entenderse como una prolongación necesaria del capítulo tres sobre la educación intercultural y la educación cívica. Mientras la educación intercultural y cívica se basa en los derechos de tercera generación (basados en la identidad), la educación para el desarrollo es una forma de entender el desarrollo de la «ciudadanía planetaria» basada en la solidaridad y orientada por los derechos de cuarta generación. Este nuevo ámbito

educativo implica además educar para la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento. En este capítulo, sin embargo, sí existe la preocupación ambiental que se echaba en falta en el capítulo tercero.

Esta preocupación pedagógica por el desarrollo de una ciudadanía planetaria es necesario entenderla no solo en términos de solidaridad y desarrollo. La idea de una ciudadanía que supera los límites territoriales y culturales de la propia comunidad es antigua; la novedad es que solo ahora esta noción es una necesidad histórica socio-política. Comprender lo que significa la pertenencia a la humanidad es una exigencia ética que interpela a la educación. En la educación universitaria es cada vez más importante esta dimensión internacional en los estudios y en los campus, algo que no se limita a la adquisición de idiomas extranjeros.

El capítulo sexto está orientado a justificar la necesidad de competencias profesionales especializadas para intervenir en el ámbito educativo desde la fundamentación y legitimación que ofrece el conocimiento propio de la educación. El desarrollo de estas competencias profesionales está íntimamente ligado a la función pedagógica. Así, lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, explicar y descubrir qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas (p. 243). Lo importante de este capítulo es la capacidad del autor para vincular la necesidad de competencias profesionales específicas a la función pedagógica, estableciendo así un puente o un nexo entre las necesidades profesionales y las exigen-

cias derivadas del propio conocimiento de la educación. De ahí que pueda afirmarse que la función pedagógica se identifica como actividad específica con fundamento en conocimiento especializado (p. 247).

Junto al primero, en este capítulo (titulado «Dónde está la educación: a propósito de la pedagogía mesoaxiológica») descubrimos el núcleo fundamental de la obra. ¿Por qué la pedagogía es mesoaxiológica? Porque cualquier área de experiencia debe ser transformado en medio o ámbito de la educación (p. 330). Esta transformación sería un mero proceso técnico de no ser por la índole moral que caracterizan los procesos educativos. De ahí la necesidad de que sea una transformación en la que se integran los valores (mesoaxiológica), no solo en el «proceso» (la dignidad del educando nos impide tratarlo de cualquier forma) sino también desde una perspectiva intencional, esto es, atenta a los fines del proceso o de la propia actividad educativa. El acierto del profesor Touriñán, a nuestro juicio, radica en integrar los valores en el proceso de transformación educativa, a través de dos elementos: la mentalidad y la mirada pedagógica (p. 344).

El último de los capítulos del libro («Una aplicación de la pedagogía mesoaxiológica: la educación artística como ámbito de la educación») no podía ser sino un ejemplo, una aplicación del conocimiento de la educación contenido en los capítulos previos. Esto es, cómo hacer para elaborar pedagógicamente un área cultural como el artístico y convertirlo en ámbito de educación. La elección del arte no es casual y revela a la vez la complejidad intrínseca en los propios procesos educativos, frecuentemente comparados con los procesos

artísticos por cuanto el resultado es una obra original y no una obra industrial. La acción educativa, señala Touriñán, ofrece no solo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca (p. 343). Así, puede señalarse que la educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de educación sujeta a finalidades extrínsecas.

No podemos finalizar este análisis sin referir otra fortaleza del libro. A diferencia de la pedagogía tecnológica de los años ochenta, y de ciertas mentalidades pedagógicas utilitaristas actuales, el profesor Touriñán apuesta por una mediación *mediada* axiológicamente. Aunque podría haberse profundizado más en esta temática, nos parece muy acertado el papel tan relevante que se concede a los valores en la construcción de los ámbitos de educación o la determinación de las finalidades educativas, etc. Sirva como muestra la siguiente afirmación contenida en el último capítulo: «no todo vale como contenido en las finalidades de la educación (artística)». Algo que bien puede generalizarse a cualquiera de los ámbitos que elaboremos como educativos: *no todo vale*.

Juan García Gutiérrez ■

Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E. y Barroso, J. (2015).

El futuro de los MOOC: retos de la formación on-line, masiva y abierta.

Madrid: Síntesis. 207 pp.

En las diferentes ediciones del informe Horizon Report liderado por el New Media

Consortium y Educause se recogen estudios prospectivos sobre el uso de tecnologías y tendencias educativas en el futuro de distintos países. Y en la novena edición de dicho informe se hace referencia a la incidencia de las plataformas de formación *online* que suponen los MOOC (Massive Open On-line Courses) en el panorama educativo actual. Ante la necesidad de formación a lo largo de toda la vida del capital humano, desde la concepción de sociedad del conocimiento, en el ámbito educativo se pretende impulsar, promocionar y reactivar el desarrollo y crecimiento económico de los países, empleando la tecnología como un instrumento eficaz puesto al servicio de la alfabetización de la población y la democratización del conocimiento. Así pues, desde un planteamiento tecnológico e innovador tanto en la Educación Superior como en la ocupacional y preuniversitaria es pertinente el aprovechamiento de los recursos de la web 2.0 y la creación de nuevos escenarios de aprendizaje mediante comunidades virtuales para la construcción social del conocimiento desde una perspectiva colaborativa, pedagógica e inclusiva. De este modo, en la obra que se presenta se abordan los entresijos de los cursos MOOC cuya filosofía debe estar orientada a dar respuesta a las necesidades formativas de la sociedad actual ofreciendo nuevos entornos de aprendizaje informal y no formal que atiendan a toda la ciudadanía desde un enfoque democrático para erradicar la brecha digital y social. A continuación, se exponen los rasgos más significativos de cada uno de los siete capítulos que componen este libro.

En el primer capítulo se presentan las características definitorias del fenómeno

MOOC y sus señas de identidad, se analizan las distintas modalidades de plataformas formativas *online* y desde diversos planteamientos se hace una crítica al modelo formativo actual instaurado desde un punto de vista económico, así como los aspectos didácticos y pedagógicos que lo configuran y sustentan. Y se finaliza realizando un análisis profundo de los principales retos que tiene que afrontar para garantizar su sostenibilidad haciendo alusión a una propuesta práctica sobre los sMOOC (MOOC sostenibles) cuya finalidad es superar las limitaciones que plantean los cursos MOOC hasta el momento.

En el segundo capítulo se aborda uno de los principales retos que debe afrontar el movimiento MOOC, un modelo económico sostenible. Para ello se realiza un recorrido por las propuestas económicas imperantes en la actualidad y se analiza el avance de los sistemas en evaluación y experimentación, planteándose cuestiones del tipo: ¿los MOOC pueden cobrar por la certificación o por contenido extra del curso, o bien plantear un modelo abierto, pero cobrar por servicios complementarios, como la tutorización? Y por otro lado, se considera la posibilidad de explotar la analítica obtenida y derivada de los cientos de miles de estudiantes que suelen unirse a las plataformas, o incluso mediante la inclusión de publicidad en este tipo de entornos sociales, finalizando el capítulo con una serie de alternativas económicas orientadas hacia la sostenibilidad de estas plataformas para garantizar su gratuidad y accesibilidad a toda la ciudadanía.

En el tercer capítulo se hace referencia al paradigma conectivista desde un

enfoque colaborativo y abierto que debe sustentar a los MOOC para favorecer aprendizajes basados en competencias profesionales en los discentes. Para ello, se precisa un cambio de roles en el profesorado y el alumnado, siendo un elemento clave en el proceso educativo la tutorización llevada a cabo por el docente para hacer posible un aprendizaje constructivo, autónomo y significativo por parte del estudiante. Y se cierra el capítulo exponiendo las ventajas e inconvenientes de los MOOC según la opinión de expertos.

En el cuarto capítulo se expone una panorámica de los modelos tecnológicos actuales y venideros y su aplicación en los cursos MOOC. Se destaca la importancia de nuevas estrategias de aprendizaje digital para un futuro inmediato por medio de los *content curator*, las anotaciones en línea, los programas de categorización y filtrado de la información (sistemas recomendadores), los algoritmos de aprendizaje, los sistemas multiplataforma, los sistemas tutoriales inteligentes y autoadaptativos, los robots y los nuevos modelos de autoevaluación virtual. Y se finaliza con una propuesta en cuanto al diseño didáctico en MOOC en la que se resalta la utilidad de las actividades de aprendizaje interactivo.

En el quinto capítulo, partiendo del artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos que establece que todo ser humano tiene derecho a la Educación, se pretende que los cursos MOOC actúen como mecanismo para hacer frente a la brecha digital y social, y de ese modo, hacer posible una verdadera democratización del conocimiento. Por lo tanto, partiendo de los rasgos básicos de los MOOC como pla-

taformas formativas abiertas, masivas, accesibles y gratuitas desde criterios de sostenibilidad, la accesibilidad en dichos cursos debe dar cabida al multilingüismo, a la multiculturalidad y a las personas con diversidad funcional. Por otro lado, se subrayan las potencialidades de los *smartphone* e iniciativas «BYOD» (*Bring your own device/Trae tu propio dispositivo*) desde un punto de vista pedagógico y para paliar carencias en cuanto a equipamiento tecnológico en los centros educativos por falta de fondos. Aunque tras una serie de estudios se obtienen conclusiones enfocadas hacia la posibilidad de extender una modalidad de formación *online* a través de dispositivos móviles de forma universal en diferentes tipos de contextos socioeconómicos y culturales como un buen recurso para favorecer la mayor accesibilidad a personas y contextos en vías de desarrollo o en contextos desfavorecidos. Posteriormente, se abordan los modelos de atención a personas con diversidad funcional en términos de accesibilidad y se finaliza haciendo una revisión del MOOC en la enseñanza no universitaria, en la formación ocupacional y empresarial.

En el sexto capítulo se muestran los principales indicadores que se pueden tomar para medir la calidad de los cursos MOOC, los organismos nacionales e internacionales encargados de la medición, aspectos de estandarización de los entornos masivos y la certificación y la normativa vigente en el contextos español para la formación virtual. Por otro lado, se describen diferentes investigaciones publicadas en revistas científicas de alto impacto para comprobar qué tipo de análisis y resultados se están obteniendo en

la investigación en MOOC en materia de calidad.

Y por último, en el séptimo capítulo, se muestran las características más significativas del movimiento MOOC desde su aparición en España el año 2012 y su posicionamiento en la Educación Superior y los modelos más consolidados hasta la actualidad. Se hace un recorrido por aquellas instituciones con una oferta formativa de cursos MOOC asentada en el ámbito de la Educación Superior, se presenta un listado de direcciones web y buscadores de cursos en este formato y se finaliza presentando un estudio de aquellas plataformas MOOC más utilizadas por las universidades españolas.

En conclusión, esta obra nos ofrece un análisis profundo del fenómeno de los cursos MOOC y su relevancia en el ámbito de la Educación Superior haciendo hincapié en la pertinencia de instaurar una modalidad de cursos cMOOC basados en modelos conectivistas y constructivistas en los que el alumnado asume el protagonismo en la construcción conjunta del conocimiento suscitando un tipo de aprendizaje en red autónomo, colaborativo, cooperativo, participativo y ubicuo y el docente actúa como tutor. Por consiguiente, la implantación y eficacia de los cursos MOOC no se refiere tanto a la consecución de un incremento de los mismos, sino al logro de una cuestión pedagógica en términos de calidad que suscite nuevos entornos virtuales de aprendizaje donde los participantes con una actitud 2.0 están interconectados entre sí, más allá de los aspectos económicos, institucionales o tecnológicos en los que se centra el debate actual.

Noelia Margarita Moreno Martínez ■

Cano García, E. y Fernández Ferrer, M. (Eds.) (2016).

Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES.

Barcelona: Ediciones Octaedro. 156 pp.

Las universidades españolas disponen ya de las primeras promociones de graduados formados bajo los diseños del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por este motivo, tal y como se expone y justifica en el prólogo, se considera oportuno recoger información acerca de las competencias adquiridas por los estudiantes de estos nuevos grados universitarios a partir de su percepción y la de los antiguos licenciados, y de la opinión de los profesores, coordinadores de titulación, empleadores y expertos. En el preámbulo de esta publicación, también se especifican breve y claramente las hipótesis planteadas, los principales objetivos del estudio, el marco competencial común creado para todas la universidades y titulaciones participantes, la perspectiva metodológica o paradigma, la metodología de la investigación, los instrumentos de recogida de información y los agentes informantes participantes.

A partir de la recolección de información, el libro se estructura en nueve capítulos, donde sus autores recurren a citas y referencias que adentran al lector, de manera clara y expositiva, en la temática de la evaluación por competencias y a los principales resultados de la investigación realizada.

En el primer capítulo, Ibarra y Rodríguez presentan algunas cuestiones básicas

para el desarrollo de la evaluación competencial, siendo este un tema de actualidad, dada la necesidad de pasar de un modelo centrado en la evaluación de conocimiento, a un modelo centrado en la evaluación de las competencias. De este modo, en primer lugar, se enmarca el objeto de estudio y se constituye una aportación relevante respecto del uso de la tecnología en los procesos de evaluación.

En el segundo capítulo, Pons, Barrios e Irazo exponen un análisis estadístico de los datos del cuestionario enviado a los nuevos graduados de las cuatro titulaciones analizadas de las siete universidades públicas estatales que han participado en la investigación. Los resultados se han contrastado con otros estudios anteriores (PROLEX, REFLEX, entre otros) respecto a las categorías analizadas.

En el tercer capítulo, Giné, García y Halbaut intentan dar respuesta a la cuestión: ¿cómo contribuye la evaluación al aprendizaje y al desarrollo de competencias? En este caso, los resultados son mostrados a partir de los grupos de discusión de los estudiantes, con el objetivo de delinear algunas posibles explicaciones al desarrollo de procesos de evaluación por competencias (especialmente las transversales) y a qué lo asocian los nuevos graduados universitarios. Esto es, se recogen las voces estudiantiles acerca de: ¿a qué atribuyen el efecto de la evaluación en el desarrollo (o no) competencial? En este capítulo, también se presenta, entre otros elementos, ordenado de mayor a menor frecuencia, las características que reúnen las estrategias que a su parecer se relacionan en mayor grado con el desarrollo de competencias.

En el cuarto capítulo, Fabregat, Guardia y Forés desarrollan la opinión sobre el profesorado respecto a la evaluación. A partir del cuestionario abierto y del cuestionario cerrado, y del contraste con otros estudios de consulta al profesorado universitario, se perfila cuál es el estado de la cuestión según la perspectiva de los docentes de las universidades y titulaciones participantes en el proyecto. Sus voces pueden, junto al parecer de los egresados, ofrecer indicios de la eventual oportunidad de introducir cambios en los procesos de evaluación y, en su caso, introducir vías para conseguirlos.

En el quinto capítulo, Tierno e Ion, a partir de un análisis léxico-métrico de las entrevistas de los coordinadores de titulación, aportan los resultados de su opinión y de cuál es y puede ser el rol de estos líderes académicos en el contexto universitario. De hecho, las autoras aportan literatura especializada en cuanto a la colaboración y coordinación docente en la universidad, para acabar reflexionando, con las voces de los líderes académicos consultados, en referencia a qué tendencias se evidencian sobre el proceso de evaluación competencial.

En el sexto capítulo, Cabrera, Portillo y Padres desarrollan los resultados de las entrevistas realizadas a los empleadores, buscando interpretar los elementos diferenciales que estos informantes otorgan a los procesos e instrumentos de evaluación de competencias. Así es como, en este capítulo, se analiza la percepción de los mismos en torno al *qué* y al *cómo*: *qué* competencias valoran más en los graduados y *cómo* deberían ser evaluadas, tanto en la universidad como en los procesos de selección.

En el séptimo capítulo, Benedito y Parcerisa exponen la opinión de los expertos en pedagogía universitaria referida al proceso de evaluación por competencias. Este capítulo reúne aspectos positivos del diseño por competencias, así como riesgos y dificultades que se pueden encontrar en su aplicación. En otras palabras, los autores de este apartado revisan los puntos fuertes y débiles que los docentes del ámbito de la pedagogía ven en el enfoque por competencias y, a partir de este análisis, se expone su propuesta sobre líneas de futuro planteándose hacia dónde podrían apuntar para mejorar la calidad de la educación superior.

Es especialmente de agradecer el octavo capítulo, por exponer una síntesis de los hallazgos del conjunto de la investigación para delinear convergencias y divergencias en la percepción de los distintos agentes participantes en el marco del proyecto. En este capítulo, Fernández brinda un panorama y una visión coral y holística analizada, organizada y contrastada acerca de la recolección de información que ha generado resultados explicativos en torno a los seis capítulos precedentes. Aporta una posible triangulación de la opinión de los diversos agentes participantes de las siete universidades de las cuatro titulaciones consultadas en el proyecto, con el fin de ofrecer indicios para la mejora de los futuros procesos de evaluación. En efecto, Fernández indica que esta triangulación puede llegar a resultar un elemento clave para que los nuevos futuros diseños incorporen un perfil de graduado más ajustado y acorde con las demandas de todos los acordes implicados en la educación superior.

El noveno capítulo resulta importante por ofrecer una visión general del tema del libro. Cano aporta un análisis exhaustivo y en profundidad sobre los retos de futuro en la evaluación por competencias, a partir de los resultados de la investigación en la que se enmarca este libro. Allí, el lector puede encontrar un diagnóstico de retos y una lista de propuestas, que podrían contribuir a la mejora de los procesos de evaluación para el desarrollo de competencias.

Considero que este libro permite reflexionar acerca de la evaluación en la educación superior, definida como piedra angular del sistema, para delinear nuevos aportes sobre los caminos que puede recorrer el desarrollo competencial y el aprendizaje profundo y auténtico de los estudiantes. Se ha sabido compaginar un corpus teórico reciente con una información documentada y con los hallazgos que desprende la investigación, lo que permite hacerse una buena composición de lugar sobre el estado de la cuestión del tema que se aborda.

Concretamente, del segundo capítulo al séptimo, los autores participantes en la investigación aportan al lector los hallazgos del conjunto del proyecto, clasificados según los seis tipos de agentes informantes (nuevos graduados, licenciados, profesores, coordinadores de titulación, empleadores, expertos en pedagogía universitaria), aportando citas textuales de las narraciones producidas en los distintos instrumentos de recogida de información utilizados. También, cada uno de estos seis capítulos se complementa con el análisis de otros estudios de consulta de la literatura actual,

lo cual permite una comprensión sobre el estado de la cuestión de los temas que se abordan más profunda. Finalmente, todos estos resultados son recogidos en el octavo capítulo, donde se aporta una visión global de los mismos de manera organizada y contrastada, lo que permite una mayor comprensión del tema objeto de estudio.

En síntesis, el libro es una publicación altamente recomendable, puesto que ofrece un análisis del impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad, en las maneras de avanzar en diseños y prácticas de los enfoques competenciales en educación superior, y proporcionando una mayor comprensión de las implicaciones de los diseños por competencias (fundamentalmente lo relativo a las metodologías y a la evaluación). Por ello puede ser útil tanto para el profesorado y los investigadores, como para las instituciones y los estudiantes e investigadores interesados en la educación superior.

Laia Lluch Molins ■

Orden Jiménez, R. V., García Norro, J. J. e Ingala Gómez, E. (Coords.) (2016).
Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía.
Madrid: Escolar y Mayo. 367 pp.

Aunque la filosofía parece estar vinculada de forma irrenunciable a su enseñanza y transmisión, no siempre se distingue suficientemente entre los procedimientos de investigación y los de enseñanza filosófica, con lo que a veces se echa en falta una reflexión explícita sobre la metodología

del aprendizaje de la filosofía. Precisamente en una época en que la presencia de esta disciplina ha sido relegada en los planes de estudio hasta casi su extinción, se hace más indispensable y pertinente el estudio de su didáctica y de su importancia como materia formativa.

Coordinado por los profesores Rafael V. del Orden, Juan José García Norro y Emma Ingala, este libro recoge buena parte de las contribuciones de los participantes en las Jornadas Internacionales de Innovación Didáctica en la Enseñanza de la Filosofía que se celebraron a finales de 2014 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Este congreso reunió a profesores universitarios, profesores de enseñanza secundaria, filósofos que desempeñan su trabajo en enseñanzas no formales y alumnos del máster de formación del profesorado con el objetivo de poner en común sus reflexiones sobre algunas cuestiones referentes a la enseñanza de la filosofía en la actualidad, como son la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el ámbito de la filosofía, el tránsito de la transmisión de saberes a la enseñanza de competencias, el problema de la evaluación del aprendizaje filosófico, la situación de la enseñanza de la filosofía en España y en otros países, las olimpiadas filosóficas o certámenes de debates y las experiencias de innovación docente, entre otras.

Asumiendo el famoso adagio kantiano de que no se puede aprender filosofía sino solo a filosofar, muchos profesores de filosofía han sido tradicionalmente conscientes de que sobre todo enseñan competencias a sus alumnos, más que contenidos, anticipando el enfoque en el que

tanto ha insistido la reforma del EEEES sobre el valor de las competencias, como si reivindicase un giro de planteamiento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía, cuyo título hace referencia a la maestra de Sócrates que le había enseñado todo lo que sabía del amor, se subdivide en cuatro apartados: «El papel del profesor de filosofía», «El lugar de la filosofía en la enseñanza», «La enseñanza de la filosofía por países» y «Experiencias e innovaciones didácticas». Aunque el libro consta de casi una treintena de ponencias, aquí solo vamos a poder ocuparnos –por cuestiones de espacio– de cuatro de ellas.

En «Transformaciones didácticas» el profesor Johannes Rohbeck, de la Technische Universität de Dresden, parte de la enseñanza de la filosofía como proceso de mediación de saber que conlleva el esfuerzo del profesor por explicar ideas filosóficas, conceptos y argumentos de la tradición filosófica, sin olvidar el propósito último de enseñar a filosofar. Distingue tres tipos fundamentales de mediación entre filosofía y enseñanza, que corresponden a tres enfoques filosóficos y que conllevarían sus respectivas teorías didácticas:

Cuando se parte de la filosofía como especialidad académica, teórica, configurada por la tradición histórica y la sistemática actual, la labor del profesor consiste en una especie de reproducción de la filosofía. Se habla así, en sentido polemico, de una mera *didáctica de la reproducción*, que emplearía el método deductivo.

Cuando se define la esencia de la filosofía como diálogo, centrándose en la práctica de la enseñanza, la labor del pro-

fesor consiste en la interlocución con los estudiantes. Se habla aquí de *tesis de la constitución*, que utilizaría el método inductivo.

Cuando se distingue entre la filosofía y su didáctica como dos esferas autónomas e independientes, aumenta el potencial didáctico en la práctica de la enseñanza bajo el presupuesto de una distancia productiva con la filosofía. Propone así Rohbeck su *modelo de la transformación*, al que correspondería un método «abductivo» (en el sentido del pragmatista americano Charles S. Peirce).

Rohbeck entiende la «transformación didáctica» como una estrategia del discurso didáctico que determina la elección y modificación de lo transmitido: «Aquello que se tiene como fundamental en la filosofía académica (por ejemplo, la lógica formal), puede jugar un papel secundario en la práctica de la enseñanza. De modo inverso, aquello que en la filosofía es considerado algo muy específico y particular (por ejemplo, determinados métodos), en la práctica de la enseñanza puede transformarse en un procedimiento elemental. Y, finalmente, temas que para filósofos de universidad son meramente marginales (como determinados géneros textuales, más allá de los tratados habituales), pueden ocupar el centro de atención en una escuela» (p. 15). Asume, por tanto, que los conceptos y argumentos adquieren su significado mediante el contexto en el que se sitúan dentro de determinados discursos, pues el ámbito discursivo determina la función semántica.

Esta «transformación didáctica» implica la extrapolación y reformulación de las corrientes de pensamiento de la filosofía contemporánea en procedimientos o prá-

ticas filosóficas que se aprendan en clase y que los estudiantes puedan aplicar de manera autónoma, como la filosofía analítica, el constructivismo, la fenomenología, la dialéctica, la hermenéutica, la deconstrucción o la filosofía experimental, entre otras. En este sentido son fundamentales las competencias filosóficas, que se deben transmitir en el aula mediante el diálogo, la conversación, la lectura de textos o la escritura de ensayos.

En definitiva, se trata de «extraer la realización viviente de un filosofar metódico dirigido y convertirla en competencias realizadas» (p. 18), llevando las teorías filosóficas a las prácticas habituales, cotidianas. Los métodos no son meras habilidades técnicas sino una actitud fundamental de la filosofía, por lo que su transmisión sirve al objetivo de que los estudiantes aprendan a filosofar por ellos mismos.

El profesor García Norro, de la Universidad Complutense de Madrid, lamenta que la enseñanza esté centrada exclusivamente en las aptitudes y que se haya renunciado a la enseñanza de actitudes, pues aunque aquellas dotan al alumno de conocimiento y de poder, no le aportan el querer sin el cual la acción es imposible. Se ha generalizado «la convicción de que, a fin de cuentas, no tenemos derecho a inculcar actitudes y que desconocemos cómo verificar si lo hemos logrado, en el caso de que nos atreviéramos a intentarlo. A un no poder *moral* (no tengo derecho a hacerlo) se suma un no poder *efectivo* (no sabría cómo hacerlo, sobre todo porque carezco de los medios para comprobar si lo he logrado)» («Aptitudes y actitudes del profesor de filosofía», p. 28). Esto condena a la enseñanza al fracaso.

Todos nos enseñamos unos a otros continuamente, aun sin pretenderlo, pues es una consecuencia necesaria de la interacción personal. El profesor no es el único agente educativo y la sociedad va conformando una serie de actitudes en el alumno que pueden no ser las más deseables.

Propone García Norro la enseñanza de seis actitudes fundamentales para los futuros profesores de secundaria: la reflexividad, la investigación, el respeto a la ley, el trabajo colaborativo, el compromiso cívico y la conciencia profesional. Las dos formas complementarias mediante las cuales se pueden enseñar actitudes son la reflexión (desde los diálogos platónicos, la filosofía ha reflexionado sobre las virtudes, su definición, objeto y naturaleza) y el ejemplo (es decir, el ejercicio de esas virtudes). De la misma manera que la enseñanza teórica de las aptitudes se complementa con su ejercicio, también en el ámbito de las actitudes es preciso que el alumno las vea cumplidas en el comportamiento de sus profesores.

El profesor Enrico Berti, de la Universidad de Padua, defiende la utilidad de la historia de la filosofía no solo para la enseñanza de la filosofía sino también para la enseñanza de otras disciplinas como la historia, la literatura, la física o la biología. Esto no significa que haya que abandonarse a una enseñanza meramente doxográfica, relativista y escéptica, sino que hay que adoptar un método filosófico que implique una evaluación de la coherencia interna de los sistemas, de la actitud para responder a los problemas en los que tuvieron su origen y de su verdad o falsedad. Es decir, una crítica de los sistemas y una propuesta de soluciones alternativas.

Hay que ser conscientes, advierte Berti, de los límites de esta posición: una presentación totalmente imparcial de la filosofía es imposible, pues para hacer historia de la filosofía siempre es necesario tener un concepto de filosofía, es decir, tener una filosofía, sea elaborada por uno mismo o por otro. Tampoco es posible un conocimiento completo y homogéneo de toda la historia de la filosofía.

Por su parte, el profesor Tomás Calvo Martínez reflexiona sobre las «Funciones formativa e informativa de la Historia de la Filosofía». Afirma que el interés histórico por la filosofía suele ir asociado a una visión culturalista del pensamiento filosófico, como si este fuese una manifestación cultural más, mientras que la mayor parte de los filósofos rechazan este reduccionismo y defienden la especificidad de la filosofía, si bien la entienden de distintas maneras.

La «Doxografía» (exposición de las distintas opiniones), la «Historia filológica de la filosofía» (a partir del estudio riguroso de los textos y materiales) y la «Historia filosófica de la filosofía» (que busca su sentido y se fundamenta en distintos momentos del desenvolvimiento sistemático de la propia razón) serían las tres maneras principales de concebir la historia de la filosofía.

Calvo defiende una cierta integración entre las propuestas filológica y filosófica de la historia de la filosofía, eliminando sus deficiencias y potenciando los aspectos formativo e informativo de la disciplina: «Integrando armónicamente ambas perspectivas le será posible informar acerca de la filosofía en su propia historia, y también más ampliamente, acerca de los distintos contextos histórico-cultura-

les en que la reflexión filosófica se ha desarrollado. Y servirá también para formar a los alumnos en la argumentación y en la reflexión crítica acerca de las cuestiones filosóficas últimas y más fundamentales que la humanidad se ha planteado históricamente y se sigue planteando en nuestro presente» (p. 90). Para ello propone acercar la doxografía y la historia filosófica al momento de la «apropiación» y aproximar la historia filológica al momento de la superación de la extrañeza y de la «distancia», como momentos constitutivos de la tarea hermenéutica de la comprensión.

Del resto de ponencias del libro, podemos destacar las siguientes: la de Ignacio Pajón Leyra sobre la recuperación de la oratoria en la enseñanza de la filosofía, la de Javier Gracia Calandín sobre la sistematización de experiencias en ética a partir de un intercambio Comenius, la de Annalisa Caputo sobre la experiencia del laboratorio de didáctica filosófica *Philosophia ludens* de la Universidad de Bari y la de Gemma Muñoz Alonso sobre el impacto del entorno digital en la enseñanza de la filosofía.

En definitiva, *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía* es un libro muy interesante que nos ayuda a pensar sobre la educación filosófica y nos orienta sobre los desafíos que la misma tiene planteada en el futuro. Aunque en filosofía no exista una distinción tan marcada como en otras áreas entre el modo de descubrimiento o investigación y el de exposición o transmisión del saber, los profesores de filosofía deben reflexionar sobre la manera en que enseñan su disciplina, no relegando esta labor en exclusiva en las figuras de los pedagogos o expertos en didáctica.

La reflexión didáctica pertenece a la esencia no solo de la enseñanza de la filosofía sino también de la filosofía misma. La filosofía, que incluye una reflexión sobre otros saberes y por tanto se erige en un *metasaber* (filosofía de la ciencia, filosofía de la historia, filosofía de la religión, filosofía del arte, etc), debe incorporar también por definición una *metafilosofía*. Por así decirlo, en la filosofía van de suyo tanto la enseñanza de la misma como la reflexión didáctica.

Ernesto Baltar ■

Una visita a la hemeroteca

La llegada de las innovaciones tecnológicas ha propiciado importantes avances en el terreno de la evaluación educativa en general y de los test utilizados en particular, situación que ha supuesto una integración del ordenador en el proceso evaluativo. Con motivo de los avances técnicos a los que hoy estamos expuestos, los test han sufrido cambios y han evolucionado, fruto de la necesidad de adaptarse a este nuevo panorama social, cada vez más exigente y riguroso.

Actualmente el formato convencional de aplicación de una prueba (papel y lápiz) está siendo sustituido por el informatizado, suponiendo un salto vertiginoso que propicia el desarrollo de nuevas formas de aplicación de los test, donde el ordenador toma un papel primordial. Cuando se habla de test informatizados, se hace referencia a todas las pruebas cuyo formato de administración es por medio del ordenador.

Considerando la relevancia que están tomando estos test, recogemos en las siguientes líneas, tres trabajos que abordan dicha temática. El primero de ellos, es

«Test informatizados y su contribución a la acción evaluativa en educación» (Rodríguez Garcés, Muñoz Sepúlveda y Castillo Riquelme, 2014); trata la vinculación entre esta nueva corriente y la práctica en evaluación educativa; haciendo una mención explícita a los test adaptativos informatizados, que requieren de algoritmos para la selección de ítems.

El segundo trabajo, llevado a cabo por Arachchi, Dias y Madanayake (2014), «A Comparison between Evaluation of Computer Based Testing and Paper Based Testing for Subjects in Computer», defiende la utilidad del uso de los ordenadores para llevar a cabo evaluaciones, enfatizando en los beneficios que proporcionan las versiones informatizadas.

El tercer trabajo, American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014), «Standards for Educational and Psychological Testing», presenta unas directrices y estándares internacionales que nos sirven de guía para usar, elaborar y adaptar adecuadamente los test.

Rodríguez Garcés, C., Muñoz Sepúlveda M. y Castillo Riquelme, V. (2014).

Test Informatizados y su Contribución a la Acción Evaluativa en Educación.

RED, Revista de Educación a Distancia, 43.

El presente trabajo realiza una revisión teórica sobre la importancia de la evaluación en el ámbito educativo, así como la utilización para dichas evaluaciones de test informatizados y test adaptativos informatizados.

Los autores señalan el entorno cambiante ante el que nos encontramos, en relación tanto al formato como a la aplicación de la prueba, fruto de las tecnologías que, entre otras cosas, impulsan la aplicación de los test a través de los ordenadores, la creación de bancos de ítems y los test adaptativos informatizados, por lo que los generadores de test son imprescindibles en dicho entorno.

En consecuencia, surgen los conocidos Test Adaptativos Informatizados, que, en palabras de los citados autores, son test caracterizados por «la selección de forma automática y en dificultad dinámica de los ítems más apropiados para cada sujeto» (p. 8).

El procedimiento de los Test Adaptativos Informatizados, tal y como apuntan los autores, se basa en la selección de los ítems, uno a uno, en función del nivel de habilidad que tenga el sujeto, utilizando algoritmos para dicha selección y obteniendo mejores ajustes y mayor precisión. En consecuencia, el trabajo enfatiza la idea de que hablar de Test Informatizados o Test Adaptativos Informatizados conlleva la utilización de bancos de ítems, caracterizados por el almacenamiento de una gran cantidad de ítems, agrupados en función de sus características métricas y de sus contenidos.

Unido a ello, los autores abordan algunos beneficios derivados de la utilización de los test informatizados. En un principio, los ordenadores eran utilizados tan solo para corregir los test convencionales realizados en papel y lápiz; unido a la elaboración objetiva de informes sobre los resultados obtenidos; pero actualmente y con la llegada de las innovaciones tecnológicas se ha potenciado la utilización de test informatizados, que facilitan y agilizan el

proceso, automatizando la introducción y almacenamiento de la información; así como, creando nuevos ítems y garantizando mayor validez y confiabilidad.

Arachchi, S. M., Dias, K. y Madanayake, R. S. (2014).

A Comparison between Evaluation of Computer Based Testing and Paper Based Testing for Subjects in Computer. *International Journal of Software Engineering & Applications (IJSEA)*, 5(1), 57-72.

El trabajo citado destaca los beneficios derivados de la utilidad del ordenador para llevar a cabo evaluaciones, frente a los test aplicados en formato papel y lápiz. Concretamente se lleva a cabo un estudio que pone de manifiesto que el 85% de los estudiantes prefiere los test cuya aplicación era informatizada antes que los test convencionales, aplicados en papel y lápiz. El motivo de dicha preferencia parece deberse al sentimiento de mayor comodidad, facilidad y accesibilidad de dicha prueba.

La exposición que actualmente tienen los niños a los ordenadores hace que estén más familiarizados con estos test, lo que produce una disminución del estrés. Según los autores, los estudiantes se sienten más cómodos cuando realizan la prueba a través de este medio. Esto hace que los estudiantes lleven a cabo una lectura más eficiente y eficaz por medio de la pantalla, ya que facilita, de un vistazo, la comprensión y lectura de los textos.

Los autores destacan los beneficios de las aplicaciones informatizadas, tanto

para los estudiantes como para los profesores, principalmente cuando los estudiantes tienen que realizar redacciones, ya que en numerosas ocasiones resultan ilegibles algunos ítems. Por ello, debido al soporte informático, evitamos errores relacionados con la introducción de datos, tanto por parte del investigador (introduciendo los datos en el ordenador), como por parte del sujeto (cuando responde en la hoja de respuesta).

Entre las ventajas señaladas por los autores, también hacen mención a la falta de memorización cuando se realizan aplicaciones informatizadas, ya que con el ordenador se recuerda automáticamente qué se tiene que hacer a continuación, sin necesidad de recurrir a visionar diferentes hojas como en el caso de los test en papel.

En conclusión, el trabajo citado pone el énfasis en el gran potencial que tienen los ordenadores como instrumento para el almacenamiento automático de datos, facilitando esta tarea y otras relacionadas con la obtención de los resultados y sus análisis.

cal Tests and Assessment, *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA, y NCME, 2014) presentan algunas normas que hacen referencia a dichas aplicaciones. La importancia de este trabajo se refleja en la consideración de las directrices fijadas como normas de carácter internacional, donde todo el colectivo aúna fuerzas para lograr alcanzar buenas prácticas, en lo que a la adaptación y el uso de los test se refiere.

Entre otros aspectos considerados, estos *Standards* establecen las pautas a seguir en la elaboración de los test. Específicamente hay un apartado destinado al procedimiento de administración de los test, aludiendo a la necesidad de ser consistente, especificando todo tipo de requisitos del *hardware* (velocidad del procesador, teclado, ratón, resolución de pantalla, conexión a internet) y *software* (bloqueo del acceso), además de la importancia de informar a los sujetos de cómo se va a realizar la prueba (posibilidad de revisión de los ítems, cómo navegar por la prueba).

Se hacen mención explícita, no solo a la adaptación de los test, sino también a la necesidad de garantizar que, tras la adaptación, los test son equivalentes. Para ello, proponen unos *Standards* que nos ayudan y permiten garantizar la equivalencia entre ambas versiones. Concretamente, el *Standards 9.9.* nos indica que la existencia de cambios en la prueba (como el modo de aplicación), puede ocasionar efectos significativos sobre la validez de los resultados, dado que es posible que se vea modificado el constructo evaluado. Por este motivo, es imprescindible el estudio de la validez para garantizar la equivalencia entre ambas versiones.

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014).
Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

Dada la relevancia que las aplicaciones informatizadas están teniendo en la actualidad, la American Psychological Association Committee on Professional Standards y el Committee on Psychologi-

Como mencionábamos en líneas anteriores, estos *Standards* son la referencia a seguir, orientándonos en el proceso y garantizando, si cumplimos con las directrices marcadas, la correcta aplicación y adaptación de los test.

Eva Jiménez García ■

Una visita a la red

Para los humanos jugar es un asunto serio. Sabemos que en la infancia es un tema crucial y está también presente en la vida adulta. Más actual resulta su diseño pensado específicamente para el aprendizaje, y es ese ámbito al que vamos a dedicar la visita a la red de hoy. En el ámbito académico podemos encontrarlo bajo el genérico nombre de *serious games*. Aunque la relación entre aprendizaje y juego no es del todo nueva, quizás sí lo es, sin embargo, la obsesiva búsqueda del santo grial que permita unir lo lúdico con todo aprendizaje hasta el punto de desdibujar como indeseable aquello que implique esfuerzo. No obstante, a pesar de dicha obsesión y algunas de las confusiones que genera sobre la propia condición humana, el principio de la gamificación produce de vez en cuando productos estimables que colaboran en la mejora de la educación y no estamos hablando solo de mejora en la infancia o la adolescencia. La gamificación afecta también a la vida adulta.

Desde el punto de vista científico el aprendizaje a través de juegos es un ámbito con revistas específicas como la *International Journal of Game-Based Learning (IJG-BL)*, <http://www.igi-global.com/journal/international-journal-game-based-learning/41019>, revista indexada en SCOPUS,

y una sociedad científica, *serious game society*, con una también estimable revista que con solo dos años ya está colocada en la Web of Science, la *International Journal of Serious Games*, <http://journal.seriousgamesociety.org/index.php?journal=IJSG>.

Concretamos la visita de hoy en dos páginas que nos van a permitir acceder a algunos de estos juegos serios con los que aprender conocimientos o competencias específicas, ya que muchos funcionan como simuladores que exigen tomar decisiones y aplicar tanto conocimientos como distintas habilidades. La primera de estas páginas es la de la conferencia anual de juegos serios de EEUU. Su dirección es <http://seriousplayconf.com/>. El interés de esta página, más allá de las informaciones propias de la conferencia y el posible interés de la misma, está en la sección *awards*, donde encontraremos un interesante repertorio de juegos premiados en los dos últimos años.

La siguiente página es la versión educativa del popular juego de consolas *Minecraft*, propiedad de Microsoft y con millones de jugadores, que han sacado una versión educativa que podemos explorar en esta página: <https://education.minecraft.net/>.

La idea es aprovechar la popularidad y adicción del juego para fomentar habilidades como la creatividad y las habilidades sociales. Los profesores dispondrán de herramientas con las que podrán, aprovechando un entorno muy familiar para los estudiantes, plantear retos educativos que requieran del aprendizaje de contenidos y habilidades propios de los objetivos curriculares.

David Reyero ■