
2

Reseña bibliográfica

Millán-Puelles, A. (2015).

Léxico filosófico, Obras Completas, Tomo VII. (Madrid, Asociación de Filosofía y Ciencias Contemporáneas·Ediciones Rialp). 634 pp.

Hay libros que se proponen explicar las realidades del momento y hay otros que, con mayor rigor especulativo, ambitionan penetrar en el sentido profundo de lo real. Hay libros que es razonable usarlos en unas circunstancias determinadas y otros que es bueno leerlos en todo momento porque están menos encadenados al correr de los tiempos.

Pues bien, el *Léxico filosófico* del Profesor Millán-Puelles, cuya tercera edición acaba de aparecer, en una bella colección creada por la Asociación de Filosofía y Ciencia Contemporánea y por la editorial Rialp, responde a ese selecto grupo de obras que toda persona culta debiera conocer para facilitarle la construcción de un pensamiento no dependiente de las ideas de moda sino decidido a conseguir una reflexión profunda sobre los principales temas que conviene saber para

conducir una vida examinada. Según me informa la editorial, de las dos primeras ediciones de este libro se vendieron más de cinco mil copias y esta nueva aparición facilitará que muchas personas que ya no trataron al Profesor Millán-Puelles, a quien perdimos hace diez años, tras una ejemplar vida dedicada al cultivo de la sabiduría, puedan conocer sus ideas y reflexionar sobre sus argumentos.

En efecto, este *Léxico filosófico* se caracteriza esencialmente porque no se limita a exponer lo que se ha dicho en la historia, sino que, como expresión de una gran filosofía —superando el comportamiento denunciado por Nietzsche de los *obreros filosóficos*, que se dedican a contar lo que otros han escrito, cambiando el estudio de la vida por el estudio de los libros— analiza todos los problemas que estudia, comenzando por una investigación etimológica de los términos y continuando con su desarrollo filosófico, lo que significa no sólo ofrecer las principales posiciones que se han defendido en la historia sino atreverse a proponer, razonadamente, lo que el autor entiende que es la respues-

ta más pertinente sobre el tema objeto de estudio.

El libro tiene 57 voces fundamentales totalizando más de 600 páginas, en las que se estudian cerca de 300 conceptos. De esta manera, todas las cuestiones básicas de la antropología metafísica, de la dignidad y características del ser humano y de las formas organizativas de la sociedad que mejor puedan facilitar una vida plena, son oportunamente estudiadas. Ciertamente, Millán-Puelles, estableciendo un coloquio directo con los grandes pensadores de todos los tiempos, se mantiene coherente con la tradición aristotélica que considera la metafísica como la filosofía primera, sin la que ninguna reflexión tendría la suficiente fundamentación, por lo que las cuestiones metafísicas son especialmente tratadas.

Vivimos unos tiempos en los que parece que a los educadores se les ha de pedir que conozcan *lo que funciona*, los procedimientos didácticos y los métodos psicológicos oportunos para facilitar a las jóvenes generaciones que tengan capacidad para ganarse la vida en una sociedad tecnológicamente avanzada. Pero, realmente, si en medio de la crisis económica de nuestros días se nos propone a los educadores simplemente ese objetivo, lo que se puede terminar consiguiendo es que los profesores fomenten la ignorancia, para tener ellos menor competencia en su lucha por conseguir bienes económicos, por definición escasos.

Hace mucho tiempo, Tomás de Aquino decía que al maestro se le debe honor,

pues su acción está llamada no solo a capacitar para una actividad profesional sino a comprometerse en la compleja tarea de abrir un horizonte de dignidad y esperanza a la persona, que no solo vive de pan. Este libro nos ayuda a conocer las bases de esa dignidad y las grandes metas que nos debemos proponer en la acción educativa.

Jaime Marín ■

Gil Cantero, F. y Reyero García, D.

(Eds.) (2015).

Educar en la Universidad de hoy.

(Madrid, Encuentro). 126 pp.

La reseña de este pequeño libro grande no se hace desde la nostalgia, sino desde la experiencia de quien ha enseñado durante casi cinco décadas en la Universidad. El autor de estas breves líneas se ha sentido interpelado por su lectura y asegura que su contenido le ha afectado hasta sentirse concernido por lo que en él se afirma. Observar la actual educación universitaria desde la justa distancia impuesta por la jubilación, permite una mayor objetividad en el análisis responsable y en la oferta de posibles soluciones.

El libro que reseño, está articulado de forma orgánica, de manera que los capítulos iniciales (en los que se afronta con realismo y espíritu crítico el diagnóstico de la situación actual de cambio de paradigma universitario) se completan con los últimos (en los que se pasa revista a los avatares más significativos de sus consecuencias en profesores y alumnos), y se recuerdan al-

gunos factores nucleares y auto-constitutivos del ser de la vida universitaria.

El Profesor Barrio abre el libro estudiando los cambios que ha conducido a la actual universidad a situarse en una encrucijada, en la que se juega la continuidad de su propio ser. El filósofo no rehúsa embrazar dilemas inquietantes en busca de soluciones: innovación o renovación; entrenamiento en destrezas o búsqueda de la verdad; creatividad o visibilidad institucional; enredados en la red o aprender a pensar; espíritu crítico o razón pragmática; ser más y mejor o cortoplacismo mercantil; universidad-factoría al servicio del empleo en el mercado laboral o sacar de sí la mejor persona posible; recursos tecnológicos o amor a la sabiduría. Son todas ellas cuestiones reales de las que nos hacen pensar, cuestiones que nos inquietan o debieran inquietarnos, que están ahí y que un comportamiento responsable desautoriza *mirar a otro lado*, si no queremos que en el futuro próximo no haya ningún *lado* al que mirar.

El Profesor García Gutiérrez volverá sobre este tema (capítulo IV), a propósito de la sociedad red, el mercado y los derechos humanos; el aprendizaje *online* y la intencionalidad de los profesores; la confusión entre «una economía basada en el conocimiento» y la «reducción del conocimiento a su valor económico»; la «cosificación digital» que concibe a «la persona como mero *dispositivo*» y la búsqueda de «aquel que *en-común* comparten todos los seres humanos (...) y los une en la *humanidad* (humanismo)». La solución que propone es la convergencia y el encuentro entre el humanismo digital y la universi-

dad-conectada. Se trata de «ampliar el horizonte de la *empleabilidad* y no reducir la educación superior a mera formación.»

Los Profesores Thoilliez y Valle (capítulo V) y Esteban (capítulo VI) describen la situación actual de profesores y alumnos universitarios, respectivamente, como consecuencia de los cambios cualitativos sobrevenidos. Los primeros aventuran la posibilidad de un fracaso europeo en la transición a la economía del conocimiento, en lo que atañe a la investigación de los profesores, a pesar de las numerosas *Directivas y Recomendaciones* de la UE (*Libro Verde del Espacio Europeo de Investigación*, 2007; *Visión 2020 para el Espacio Europeo de Investigación*, 2009), cuyo cumplimiento se pospone siempre para después, para un después que nunca llega y dilata los plazos, y que los autores estudian críticamente (*capitalismo académico*). Se ocupa también de la práctica –hoy de obligado cumplimiento– en lo relativo a las urgidas publicaciones en *revistas de impacto*, de las que dependen la promoción de los profesores. Los autores cierran este debate intelectual proponiendo a los investigadores los tres antídotos siguientes: curiosidad, imaginación y perseverancia.

El profesor Esteban trata de recuperar el concepto de *orientación* para la formación de los alumnos (adquisición de virtudes), en lugar de forzar la adaptación de la vida universitaria a sólo los cambios sociales («la obsesión por la adaptación provoca el olvido de la orientación»), lo que desnaturaliza la vida universitaria y la transforma en un mero rehén de las contradictorias derivas sociales. Con un

año LXXIV, nº 264, mayo-agosto 2016, 389-408

revista española de pedagogía



acertado y amable *savoir faire* docente (sirviéndose de mitos, un cuento, un chiste y una anécdota), muestra la relevancia para la formación del universitario de la incorporación vital de las cuatro virtudes siguientes: el esfuerzo, la prudencia, la autenticidad y la elegancia estética.

El libro se cierra con las valiosas reflexiones de los Profesores Reyero y Luque (capítulo VII) acerca del cambio (la forzada y artificial contraposición entre lo nuevo y lo antiguo) y de las distopías resultantes. El doble recurso de que se valen es la crítica al dominio técnico sobre la realidad (la violencia de la razón práctica como única fuente de conocimiento), y la vuelta a las sabias ideas de John H. Newman sobre la formación universitaria. ¿De qué servirían la adquisición de numerosas destrezas si está ausente la formación de hábitos intelectuales? ¿Con sólo las destrezas, habilidades y competencias, se puede conocer y decidir qué hacer con ellas, plantear las cuestiones inquietantes que afectan a la humanidad y encontrar para ellas soluciones eficaces? Este capítulo se ensambla muy bien con lo que se sostiene al comienzo del libro, al que completa.

Los Profesores Gil y Sánchez (capítulo II) y Fontana, Peláez y del Pozo (capítulo III), que he dejado para el final, ofrecen soluciones prácticas —ya experimentadas— que refrendan lo que se ha comentado, líneas atrás, en esta modesta reseña. Los primeros describen y evalúan los resultados obtenidos en la recuperación de un procedimiento muy acendrado desde el origen de la universidad: los seminarios de lectura. Son seminarios voluntarios y al margen del contenido de los

programas de obligada enseñanza, en los que se atiende a cuestiones vivas y lacrimantes de la actual sociedad, respecto de las cuales el estudiante universitario debiera tener una opinión bien fundamentada y algún proyecto de cómo contribuir a su solución. La participación en el seminario está asegurada, con tal de que lo que se afirme no sean meras opiniones que no estén fundamentadas en la razón. El diálogo que se establece entre profesores y alumnos, en un ámbito de libertad y respeto, posibilita el encuentro entre ellos y contribuye a aprender a pensar mediante la observación de cómo se hace visible el modo en que piensan los demás y la argumentación a que llegan.

Los segundos relatan su experiencia en los Proyectos de Aprendizaje Servicio Solidario (ApS), que han llevado a cabo. Se trata de unir la formación académica a las necesidades sociales, tratando de resolver sus problemas. Un tipo de formación que hunde sus raíces en la solidaridad y la gratuidad, es decir, en el bien común donde se concita la responsabilidad social universitaria. En estos proyectos todos crecen y ganan (los profesores, los alumnos, la universidad y la entera sociedad), y nadie pierde. Los alumnos se hacen personas, al mismo tiempo que asumen ciertos compromisos sociales, participan en la solución de los problemas y en los procesos de transformación social, y devienen en buenos ciudadanos. Aquí se aprenden las llamadas «competencias transversales» que tejen la integración y cohesión social y acercan la universidad a la sociedad. La ambición del ApS se hace evidente si observamos el itinerario seguido por su último proyecto: *Interven-*

ción educativa en centros penitenciarios: *Un nuevo itinerario de formación: ApS y prisiones* (2015).

La editorial Encuentro merece, una vez más, mi agradecimiento por la pulcritud y esmero que ha puesto en la edición de esta necesaria publicación.

A mi entender, este pequeño gran libro, de fácil y apasionante lectura, es conveniente recomendarlo a todos los que están comprometidos en el quehacer universitario —sería obligado para alumnos y profesores que quieran saber a lo que se están dedicando—, pero también —y muy especialmente— a pedagogos, filósofos, padres, orientadores, tutores y psicólogos.

Con ello se daría un gran paso hacia delante en la renovación y eficiencia que tanto necesitan las actuales instituciones universitarias. Pero no basta con ello. Es preciso que también los que dirigen —rectores, decanos, jefes de departamentos, etc.— beban en esta fuente. Y, naturalmente, los políticos..., todos los políticos que directamente llevan en sus manos el provenir de la universidad o contribuyen, indirectamente, a su moldeamiento y modificación a través de la propuesta de enmiendas, reformas, y votaciones en el Congreso. Esto debiera ser conocido, en mi opinión, por los políticos de las instituciones europeas e internacionales, en cuyo seno se redactan las recomendaciones, programas y presupuestos que realmente configuran, alientan o asfixian la optimización del espíritu universitario que la sociedad actual tanto necesita.

Aquilino Polaino-Lorente ■

Rabazas Romero, T. (coord.) (2014)

El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación.
(Madrid, Síntesis). 241 pp.

A caballo entre la teoría de la educación y la historia de la disciplina, un grupo de profesores de distintas universidades españolas y coordinados por Teresa Rabazas Romero nos presentan este texto con el que profundizar en el actual panorama de la investigación en teoría de la educación, su génesis y su desarrollo. No nos referimos tanto a que el libro sea una historia de la disciplina o departamento de teoría de la educación sino más bien al estudio de la pedagogía, en cuanto que ciencia que describe y trata de explicar teóricamente la educación. Conviene aclarar que esta doble perspectiva, la pedagogía como ciencia teórica y el ámbito concreto de la teoría de la educación como parte de la ciencia pedagógica, aparece, de hecho, mezclada en numerosas ocasiones.

El texto está estructurado en diez capítulos que tratan de conducirnos por un cuidado viaje desde la genealogía de la disciplina pedagógica y las vicisitudes de algunos de sus actores principales para desembocar en los actuales retos a los que se enfrenta la disciplina.

Todos los autores de los distintos textos son profesores de universidad salvo el autor del primero de ellos, el profesor Juan Mainer Baqué que es Catedrático de Geografía e Historia de Secundaria y Doctor en Filosofía. Este autor en el primer capítulo analiza algunas de las cla-

año LXXIV, nº 264, mayo-agosto 2016, 389-408

revista española de pedagogía



ves *sociogenéticas* de la ciencia pedagógica en España, en sus propias palabras trata de «dar cuenta, como mínimo de dos procesos inseparables: por un lado, la construcción social de esos saberes (la pedagogía) (...) por otro, la construcción de una corporación profesional y académico-universitaria llamada a orientar y dirigir, con arreglo a presupuestos racionales y científicos, el correcto desempeño del entramado escolar» (p.19). Recorremos en las páginas de este capítulo un saber que navega desde una praxis educativa tradicional y elitista hasta desembocar en los años 70 y 90 en otra más tecnocrática y de masas.

En el capítulo segundo el profesor Antoni Colom se detiene en explorar un específico momento de la historia que el capítulo anterior también había sobrevolado como parte importante de la historia de la disciplina. Es el momento de tránsito entre el franquismo y la democracia. También este autor explora las relaciones entre política y teoría educativa y cómo ambas realidades se retroalimentan consiguiendo explicar uno de los momentos más relevantes de la historia española reciente también en el ámbito de la ciencia pedagógica española.

Con el tercer capítulo finaliza lo que podríamos reconocer como un primer bloque del libro, aunque no venga así estructurado formalmente en el índice, dedicado al análisis histórico genealógico del conocimiento teórico de la educación en nuestro país. Este capítulo escrito por los profesores Conrado Vilanou y Xavier Laudo, analizan los distintos discursos pedagógicos de la España reciente, desde

la tardía recepción del pensamiento de Herbart realizada por la Institución Libre de Enseñanza, aunque no solo, hasta los actuales discursos postmodernos. El capítulo recoge la enorme variedad de planteamientos que sobre la educación han circulado sucesiva y simultáneamente en los últimos cien años.

Siguiendo las palabras de la coordinadora del número, Teresa Rabazas, el libro contiene un segundo bloque dedicado a la intrahistoria de la disciplina pedagógica a través del estudio de algunos personajes o colectivos relevantes para el desarrollo de la misma.

Comienza este segundo bloque en el capítulo IV en el que la profesora María Poveda desvela el papel que específicamente las mujeres tuvieron en el desarrollo de la pedagogía durante el período de la II República en las Universidades españolas de Madrid y Barcelona. Es un interesante capítulo reflejo de la turbulenta historia política española de la primera parte del siglo XX combinada con la también complicada historia de las mujeres de la época.

El capítulo cinco, escrito entre los profesores Fernando Gil Cantero, Teresa Rabazas y Mar del Pozo es un ejemplo práctico de lo que pretende ser el libro en su conjunto aunque no siempre lo consiga, una colaboración fructífera entre la mirada histórica al desarrollo de una disciplina científica y la reflexión epistemológica que, sin caer en el historicismo, surge, nace y se desarrolla en un contexto histórico determinado que es su horizonte de posibilidad. Este carácter histórico se

acentúa aún más en una disciplina, como la pedagogía, a caballo entre la ciencia social y las humanidades. El problema epistemológico analizado es el tránsito de la pedagogía general a la teoría de la educación. Un tránsito que es más que una sustitución nominal.

En la misma línea encontramos el capítulo seis del libro escrito por Gonzalo Jover, José Luis González Geraldo e Inmaculada López Francés titulado *Memoria y reconstrucción de la Teoría de la Educación. Relato de archivo y rememoración*. Transitando por los mismos caminos de la historia que en capítulos precedentes, aunque situándose en la corriente internacional y ligando la historia de la disciplina en España a corrientes internacionales del discurso pedagógico, termina este capítulo con el testimonio de tres significativos profesores del área de teoría de la educación: Pilar Aznar, Joaquín García Carrasco y Jaume Sarramona.

Terminamos esta segunda parte del libro con dos capítulos, el siete y el ocho, dedicados al estudio de dos experiencias casi biográficas, especialmente en el primero de ellos, sobre la vivencia práctica de la teoría de la educación en Salamanca y en Cataluña. En el capítulo siete el profesor Ángel García del Dujo revive etnográficamente los recuerdos de su encuentro con la teoría de la educación situando dichos recuerdos en relación a algunos de los hitos de esa disciplina que quedan así teñidos del color de las vivencias personales. En el capítulo octavo, los profesores Eulàlia Colledemont y Joan Soler Mata recogen la biografía intelec-

tual de dos famosos pedagogos catalanes claves para entender el pensamiento pedagógico español Alexandre Sanvisens y Marta Mata en épocas distintas. Sanvisens durante la última parte del franquismo y Marta Mata en los comienzos de la transición.

Finaliza el libro con una última parte en la que en dos capítulos el libro mira al futuro. Analizado el siglo XX y ya bien entrado el siglo XXI toca hacer algún intento de prospectiva. En el capítulo 9, Juan Escámez, Cruz Pérez y Victoria Vázquez Verdera, se plantean esa tarea partir del análisis de la experiencia que la universidad de Valencia ha tenido de la teoría de la educación y en el capítulo 10, que cierra el libro, la profesora Bianca Thoilliez Ruano con el sugerente título *La teoría de la educación en España: diagnóstico, pronóstico y (posible) tratamiento*, analiza los actuales problemas de dispersión y falta de consolidación al que se enfrenta la disciplina que conocemos como *teoría de la educación*. Una dispersión que puede ser síntoma de problemas de sentido más que de pujanza y ante los que la autora propone recuperar el sentido conceptual de la disciplina, su valor por contribuir a la mejora de la praxis sin perder su carácter abstracto.

En definitiva estamos ante un libro coral que permitirá a quien se acerque a sus páginas entender el convulso siglo XX en lo que a desarrollo del pensamiento sobre educación se refiere y situarnos de manera adecuada ante el futuro que nos espera.

año LXXIV, nº 264, mayo-agosto 2016, 389-408

revista española de pedagogía



David Reyero ■

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014).
Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.
(London and New York, Routledge). 232 pp.

Este libro es el primer volumen de la serie llamada *Theorizing Education* y tiene por objetivo contribuir al análisis y discusión acerca de la *sub* o sobre teorización de la investigación y la práctica educativa. Lo hace a través de las aportaciones de un grupo internacional de autores de diferentes líneas de pensamiento, tanto de la tradición analítica como de la continental.

La utilidad principal de esta obra es la aportación rigurosa que ofrece a la controversia actual sobre la importancia de la teoría en y de la educación, superando las falsas dicotomías entre la teoría y sus contrarios, a saber: lo empírico, lo útil, lo objetivo.

El subtítulo del libro parece un juego de palabras: *The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. La primera parte, *La Cuestión Teórica en la Educación*, se pregunta por el gran rango de teorías de distintas disciplinas que se utilizan en educación. Es decir, quiere saber por qué y de qué manera ciertas teorías pertenecen al campo educativo.

Le segunda parte del subtítulo profundiza en la primera: *la Cuestión Educativa en la Teoría*, abordando la pregunta de qué es educativo en los usos de la teoría. Esta cuestión se interroga si la educación es una disciplina académica en sí misma, o si debe ser entendida como un campo de

estudio aplicado, que bebe de otras disciplinas, como la psicología, la antropología, la sociología o la filosofía.

Los autores emprenden ambas cuestiones por distintas vías, y lejos de pretender asentar respuestas y cerrar debates, el libro procura ser punto de partida para futuras discusiones e indagaciones.

Haciendo una visión general de la obra, editada por los profesores Gert Biesta, Julie Allan y Richard Edwards, algunos capítulos tienen un enfoque histórico con el fin de desarrollar un entendimiento sobre lo que la teoría ha estado aportando en la investigación y práctica educativa (Popkewitz, Tröhler y Friesen); y otros, en cambio, hablan desde la discusión contemporánea con el fin de desarrollar nuevos enfoques en los roles de la teoría en la educación (Lundahl, Bellman y Gallagher). Algunos autores (Szkudlarek, Sidorkin) son bastante críticos acerca de la distancia y profundidad a la que la teoría debería llegar y sobre lo necesaria o innecesaria que resulta. Por otro lado, hay un grupo de autores que no llevan a cabo una disertación general, sino que se posicionan, haciendo una clara apuesta por algún enfoque teórico concreto (Usher y Anderson, Phelan y Fendler).

El libro se divide en tres partes. La primera se titula *La presencia contextual de la teoría*, dentro de la cual cuatro autores hacen sus intervenciones. El primero, Thomas S. Popkewitz, expone *El hecho empírico y político de la teoría en las ciencias sociales y en ciencias de la educación*. Para Popkewitz las teorías conllevan estilos de pensamiento que generan tesis culturales

sobre quiénes somos y quiénes deberíamos ser. De esta manera, la teoría puede proporcionar maneras de des-pensar para re-pensar lo que nos es dado como práctico y útil; teniendo así la función de hacer visible y problematizar lo que nos es dado como dato. Por esta dinámica, la teoría abre posibilidades en el presente.

El segundo capítulo *Los retos de la teoría educativa en la era del capitalismo del conocimiento*, viene de la mano de Lisbeth Lundahl, quien asegura que la escuela es una estructura muy compleja, de manera que la conexión entre las evidencias y la política son muy cuestionables. No obstante, considera fundamentales las perspectivas teóricas, necesarias para entender la educación en todos sus factores, ya que posibilitan investigar con autonomía e integridad, alejándose de objetivos mercantilistas.

El tercer capítulo, titulado *Entre la teoría universalmente reclamada y la comprensión común: el conocimiento teórico en educación* es de Daniel Tröhler, quien habla desde el punto de vista histórico de las prácticas educativas actuales en relación con la aparición del protestantismo. Bajo esta concepción, la teoría de la educación ha sido y es, según Tröhler, simplemente, una manera de legitimar intelectualmente las prácticas educativas.

Por último, dentro de la primera parte, Johannes Bellmann ofrece el capítulo cuarto: *El cambiante campo de los estudios sobre educación y la tarea de teorizar la educación*. En él explica que teorizar en educación es un fenómeno social, que tiende a ser confundido con la aplicación de la sociología en el campo de la educa-

ción. Por esta razón, teorizar en educación se limita en ocasiones a pensar sobre el contexto social de la educación en vez de centrarse en lo que debería, es decir, en la calidad social de la educación.

En la segunda parte, titulada *La práctica de hacer teoría*, nos encontramos con tres autores. La primera de ellos, Deborah Gallagher nos ofrece el capítulo titulado *Las teorías tienen consecuencias, ¿no? Sobre la naturaleza moral de la teoría y la investigación educativa*. La autora explica que las teorías tienen implicaciones para investigadores y profesores, y que la prioridad que ha dado el cientifismo a las soluciones instrumentalistas, conlleva juicios morales sobre lo que merece la pena o no hacer en las aulas y sobre lo que importa en la educación.

Dentro de esta segunda parte, el sexto capítulo, de Norm Friesen, titulado *Bildung y el lenguaje educativo: hablando del ser en la educación anglo-americana* es una llamada a ir a la raíz de la noción de *ser* como punto central del acto educativo y a retomar el vocabulario de *Bildung*, alejado del enfoque individualista, que está presente en muchos discursos culturales, pero no así en los pedagógicos.

El séptimo y último capítulo de esta sección lo ofrece Alexander M. Sidorkin, titulado *Sobre los límites teóricos de la educación*, quien hace una crítica del concepto que los políticos e investigadores tienen sobre la escuela deseada, como una proyección de las escuelas de élite para las escuelas de masas. Su conclusión es que se hace necesario seguir teorizando para entender qué es educación, pues sin

año LXXIV, nº 264, mayo-agosto 2016, 389-408

revista española de pedagogía



tener esta cuestión clara, el análisis de la realidad educativa y de las escuelas será siempre impreciso e ineficiente.

En la tercera parte del libro, titulada *Refracciones sobre la teoría y agenda sobre la teoría*, encontramos cinco capítulos.

El capítulo número ocho, titulado *La teoría de la educación y la práctica de criticar* viene de la mano de dos autores: Robin Usher y Anna Anderson. Exponen que la teoría crítica necesita del enfoque genealógico de Foucault, el cual consiste en un escepticismo sistemático sobre todas las verdades universales, que forzaría una continua reflexión sobre qué es la teoría de la educación, la cual estaría situada siempre en el marco de la contingencia.

El capítulo nueve se titula *Los excesos de la teoría: sobre las funciones de la teoría de la educación en la realidad aparente*. En él, Tomasz Szkudlarek explica que la teoría es una necesidad ficticia, ya que antes de teorizar sobre ella ya existía la práctica educativa. Por tanto, las teorías son herramientas lingüísticas que contribuyen a la construcción ontológica del mundo, pero se alejan de la realidad práctica educativa, la cual sigue al margen su ritmo diario.

El capítulo diez, por Anne M. Phelan, titulado *Hablando educativamente sobre formación de profesorado* contradice la idea de inutilidad o invalidez de la teoría según Szkudlarek, y nos recuerda que la pregunta teórica sobre la formación del profesorado nos ayuda a enfrentar las grandes preocupaciones educativas sobre la libertad y su relación con la auto-formación del otro a través de la experiencia y el conocimiento.

El capítulo once, titulado *Teorías sobre el enseñar*, de Lynn Fendler reconoce tres maneras en las que la teoría y la enseñanza pueden tener relación entre ellas: (a) teorizando sobre la enseñanza como una manera de cuestionarla (b) evaluando el valor pedagógico de la teoría y (c) generando nuevos objetos de investigación y nuevas lentes a través de las cuales mirar los límites entre la teoría y la enseñanza.

Por último, el capítulo de los editores del libro, Julie Allan, Richard Edwards y Gert Biesta, titulado *Hacia una agenda de las intervenciones teóricas en educación* nos muestra las vías futuras de investigación. Los autores consideran que la teoría de la educación tendrá que prestar especial atención a la historia de la teoría de la educación, y a las múltiples posibilidades de teorizar, de manera que la teoría aspire no solo a ser garante de explicaciones o promotora de acumulación de ideas, sino también a ser capaz de imaginar nuevas vías de hacer teoría que ayuden a la mejora de la educación en su conjunto.

Concluyendo, esta obra podría sintetizarse en cuatro ideas principales: (1) Los roles de la teoría de la educación en la investigación empírica tienen que tender hacia el objetivo de explicar y ayudar a comprender la realidad educativa, sin desciudar el compromiso con la emancipación. (2) Es necesario abrazar la doble vertiente de la teoría de la educación: hacer lo extraño familiar, y hacer de lo familiar algo extraño. (3) La teoría de la educación necesita comprometerse con la educación más allá del ámbito aplicado a los niños y a las escuelas, de manera que el trabajo teórico nos ayude a señalar lo que es importante

en educación. (4) Es fundamental preguntarse si los recursos para investigar en educación han de venir de otras disciplinas, o si la educación es una disciplina en sí misma con sus propias formas de teorizar, que son ya educativas.

Sin duda, si algo muestran estas páginas es que las preguntas sobre la teoría en la educación y sobre la dimensión educativa en la teoría permanecen vivas e importantes, no solo para el desarrollo de una buena investigación, sino también para el desarrollo de la práctica educativa diaria y concreta, en sus distintas manifestaciones.

Tania Alonso Sainz ■

Bersanelli, M. (2014).

Es posible conocer: educación en la razón y en la libertad.

(Madrid, Encuentro). 55 pp.

Marco Bersanelli es un insigne astrofísico y profesor universitario, presidente de la Fondazione Sacro Cuore de Milán. Este texto, publicado en Ediciones Encuentro, es el resultado de la conferencia que pronunció en el colegio John Henry Newman de Madrid el año 2012 con motivo del II Congreso Internacional de Educación. Además de la conferencia, en este volumen se incluye la asamblea de preguntas y reflexiones que los asistentes compartieron con el autor.

El libro, de fascinante y ágil lectura, consta de dos partes principales: la conferencia sobre la pregunta ¿es posible conocer? Y la

asamblea que se sucedió a continuación de la misma. La primera parte contiene seis apartados que trazan un camino desde lo más general (la desproporción humana y el conocimiento) hasta lo más concreto: las características de la docencia. Por un lado, observamos que en este trayecto la lupa que Bersanelli nos ofrece para estudiar nuestro objeto de estudio, a saber, el hombre y su posibilidad de conocimiento, va aumentando en grado de magnificación. En cambio, la atracción y el asombro por aquello que va describiendo ni aumenta ni disminuyen, sino que es una constante. La segunda parte consta de nueve preguntas del público que muestran el interés por profundizar en algunos temas, como por ejemplo: la confianza en la educación, la construcción del mundo más allá del aula, cómo lidiar con la aridez del día a día y con la soledad que uno percibe cuando estudia o trabaja solo, cómo podemos amar nuestros límites e imperfecciones, y qué hace del alumno un sujeto protagonista, cómo podemos compaginar en la vida todas nuestras obligaciones. La principal riqueza en las respuestas que da el profesor Bersanelli es su capacidad para suscitar nuevas preguntas en el público en vez de cerrar cuestiones.

Abordamos ahora los asuntos que se afrontan en la primera y principal parte que ya hemos presentado, es decir, el itinerario ante la pregunta sobre la posibilidad de conocer. El profesor Bersanelli ofrece una apasionante explicación sobre la inmensidad de la Vía Láctea y, a través de varias fotografías, el lector descubre la inmensidad de la misma, un disco enorme de doscientos mil millones de estrellas, de las cuales una situada en la periferia es el Sol, y alrededor de esta miniatura nuestra

año LXXIV, nº 264, mayo-agosto 2016, 389-408

revista española de pedagogía



Tierra está girando. Esta desproporción entre la pequeñez del hombre y la inmensidad del universo hace que el hecho de que seamos capaces de conocer, de conocer incluso esto que ahora mismo estamos explicando, no sea ninguna obviedad, pero tampoco ninguna presunción, sino que es uno de los mayores misterios de la experiencia humana. Todavía más impresionante es que esto no sea una sorpresa sólo para el hombre de ciencia, el hombre moderno, sino que el hombre antiguo ya se daba cuenta de esta desproporción sólo mirando al cielo y sus estrellas. Aquellos hombres antiguos simplemente tomaban en serio esa experiencia de desproporción que ya sentían y así, esa misma experiencia, vivida con total lealtad, reclamaba algo más grande que ella misma. Y es así como el hombre empieza a preguntarse «¿Quién es el hombre para que te acuerdes de él?», e inmediatamente continúa en su estupefacción diciendo «lo hiciste poco inferior a los ángeles, lo coronaste de gloria y majestad» (Salmo VIII, 4-6). En este momento, el hombre todavía perplejo por tal desproporción reconoce que tiene algo en sí que es más grande que sí mismo. Esto lo puede reconocer porque aunque el yo físico nace en la historia, se encuentra algo dentro, misterioso, que supera a cualquier precedente físico, y de este misterio damos cuenta por la fascinación que supone que unos seres minúsculos puedan llegar a conocer el universo por su inteligencia, como coronados *de gloria y majestad*; es decir, que el ser humano, este aparentemente punto infinitésimo del universo, que se ha iniciado en otro punto infinitésimo del universo que es la Tierra, ha sido el inicio de la historia de la vida, que ha llevado en un determinado punto del espacio y tiempo a

la irrupción de la autoconciencia del cosmos. En otras palabras, este *granito* del universo tiene la capacidad de leer el orden del cosmos. Por otro lado, observamos que las ciencias, las cuales son creadas por la inteligencia del hombre, convergen y se interrelacionan —como las matemáticas y la física— como si estuviesen hechas aposita, como si ambas bebieran de una misma fuente original de la inteligencia. Esto nos lleva a dos conclusiones: la primera es que no hay nada más extraordinario que el hecho de que conocer sea posible, y la segunda es que las investigaciones científicas muestran que el hombre es el vértice de toda la historia del universo, donde la naturaleza se vuelve autoconocimiento.

Podría parecer que nada de esto tiene que ver con la educación, pero no es así, pues de lo anterior se extrae que el hombre es el fruto máximo de la creación y, por tanto, el acompañamiento en el crecimiento de tan altísima obra de la creación es algo de gran envergadura. Por tanto, si el hombre es el vértice de toda la creación, la educación será la forma más directa de colaborar en la continuación de la creación. Y los que se encargan de esta tarea, es decir, los educadores, son los privilegiados compañeros del hombre hacia la verdad, haciéndose cargo de ellos desde el máximo respeto a su libertad y razón. Enseñar es por tanto transmitir las mejores cosas que la humanidad ha descubierto a lo largo de los años, y esto se transmite no con el fin de acumular conocimiento, sino con la intención de que el joven llegue a ser él mismo. La pregunta irrenunciable es *¿y cómo colaboraré yo en la creación de este rostro del alumno?* Siendo testigo de la historia, despertando la curiosidad por el sentido de

las cosas, por la verdad y por la belleza, de modo que después la tarea será educar la capacidad de esforzarse y empeñarse en esa curiosidad aunque resulte a menudo fatigoso. Educar la libertad y la razón: esto es educar la capacidad de relacionarse con la realidad. Un alumno educado en y por su libertad y su razón tiende inevitablemente a preguntarse y exigir una respuesta última del sentido de las cosas; y en esta línea se entiende lo que el sacerdote italiano Don Giussani quería decir cuando decía que la educación es la introducción a la totalidad de la realidad.

El profesor Bersanelli se pregunta si y qué aporta de nuevo la experiencia cristiana a la educación en la razón y la libertad, y ante este desafío responde que el objetivo de un colegio católico no es distinto al que debería perseguir cualquier otro colegio, es decir, el desarrollo de lo humano según su verdadera naturaleza. De la misma manera, los docentes cristianos o no, tendrán como responsabilidad colaborar en la creación del yo del alumno, colaborar en la educación de la persona en su totalidad a través de una disciplina particular.

Por último, y para cerrar este itinerario acerca de la posibilidad de conocer que posee el hombre, Marco Bersanelli ofrece cinco características de la docencia. En primer lugar, el docente se relaciona con una realidad viva que es su materia, y sus alumnos. En este triángulo sagrado disciplina-alumno-profesor se da una relación dramática, que no trágica. El drama es la no posesión ni de la materia que se conoce, ni de los alumnos a los que se enseña. Uno está en camino sin posesiones. En segundo lugar, el docente ha de ser cons-

ciente de su límite, pues es un punto de crecimiento y de reconocimiento de que estamos en camino hacia la verdad aunque no la poseamos. En tercer lugar, es importante que los alumnos perciban que el profesor no vive aislado sino que pertenece a una comunidad, y está unido a una realidad más grande que él mismo; realidad que además le forma y conforma. En cuarto lugar, la docencia conlleva el riesgo de confiarse a la libertad del alumno. Para ello, el profesor ha de ser consciente de esta libertad en el alumno, de manera que le dará espacio, hasta el punto de que el estudiante perciba que ese profesor confía más en él —en su razón y en su libertad— que él mismo. El autor afirma que «no hay nada que haga surgir el yo humano como una mirada llena de confianza» (p.33). Por último, en quinto lugar, nos explica que la docencia tiene un carácter abierto de futuro, es decir, que cuando sucede un encuentro educativo, es decir, un hecho incommensurable y percibido como verdadero, la posibilidad de futuro como realidad abierta vuelve a abrirse desde el presente. Lo grandioso es que esto sólo ocurre si en el presente el docente tiene un afecto por sí mismo, por sus alumnos y por su materia, y percibe la realidad como dato.

Como apuntábamos al inicio, la segunda y más breve parte de este libro nos ofrece el diálogo entre Bersanelli y los asistentes al Congreso. En esta asamblea la nota principal es la incesante apertura de nuevas cuestiones en vez ahogarlas en respuestas cerradas. De las nueve preguntas y respuestas encontramos las siguientes tres novedades a destacar con respecto al texto principal ya expuesto. La

año LXXIV, nº 264, mayo-agosto 2016, 389-408

revista española de pedagogía



primera, es una aclaración ante la pregunta de cómo construir el mundo más allá de lo que pueda ocurrir en la *burbuja* del aula, a la que el autor responde tajantemente reclamando que el mundo se construye desde pequeñas acciones porque, si son verdaderas, tendrán un gran impacto más allá de la cuatro paredes de la clase. Si colaboramos en la construcción del yo de un solo estudiante estaremos aportando mucho a la construcción del mundo. En segundo lugar, recalca la importancia de recordarnos unos a otros que estamos ante un misterio cuando estamos ante un alumno, estamos ante la razón por la que todo existe. En tercer lugar, el autor nos recuerda que lo que transformará el mundo será la alegría, y la alegría no es contraria a la seriedad, sino a la superficialidad.

Sin duda tenemos entre manos una lectura que rebosa vitalidad, precisamente porque parte de la experiencia de un hombre apasionado y asombrado por su vida en primera instancia, y se suma al interés y deseo tan despiertos como urgentes de educadores que quieren conocer y ser fecundos, es decir, ser adultos.

Mónica Fontana Abad ■

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015).
Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo.
(Madrid, Narcea). 190 pp.

La terminología de las competencias introducida por la Unión Europea ha tenido un amplísimo desarrollo en todos los

niveles del sistema educativo. En el caso universitario su implementación se ha dividido en dos grandes ámbitos: competencias genéricas y específicas. Las primeras son transversales, tienen cabida en todas las materias, mientras que las segundas son específicas para cada profesión. A partir de una detección fundamentada en el déficit de las competencias genéricas (habilidades cognitivas, instrumentales y actitudes valiosas en la sociedad del conocimiento), un grupo de docentes de la Universidad del País Vasco, nos muestra en este libro algunas propuestas para aprenderlas en las aulas. Este desarrollo de competencias genéricas puede realizarse de tres maneras: incorporándolas al propio currículum de las asignaturas; trabajarlas como asignaturas optativas centradas en esas competencias y desarrollarlas en acciones formativas paralelas al currículum. En todas estas formas el profesorado universitario tiene un papel protagonista por lo que el desarrollo de estrategias para la inclusión de las competencias en su labor es determinante, y a ello se dedica este libro.

El libro comienza con un capítulo que sirve de marco general para plantear las competencias como finalidad educativa. La selección de las competencias que se tratan en el libro está fundamentada en la utilidad, la transversalidad, la presencia en perfiles profesionales y la representatividad de las mismas. Se intenta con ello evitar generalidades y hacer propuestas muy concretas para los docentes. Las competencias que se tratan son: competencia para aprender; comunicación escrita; trabajo en equipo, competencia emprendedora y competencia en comuni-

cación interpersonal, finalizando con un *coaching* para la adquisición de competencias genéricas.

La Universidad tiene como función primordial desarrollar en los estudiantes habilidades para desenvolverse en la vida como ciudadano y como profesional. También se pretende situar a la persona en situación y con competencias para seguir aprendiendo el resto de su vida gestionando su propio aprendizaje para poder afrontar con éxito los rápidos cambios sociales. Para ello el procedimiento sería: determinar los resultados competenciales requeridos; identificar los medios y recursos de que se dispone; diseñar estrategias adecuadas; temporalizarlas y evaluarlas, elementos básicos de cualquier proceso didáctico. Pueden realizarse de forma paralela al currículum, de forma diferenciada o integrada.

La primera competencia seleccionada se refiere a aprender: adquirir, seleccionar e integrar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el aprendizaje permanente. Las estrategias de que se vale en este apartado son: los mapas conceptuales, los mapas mentales; el aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en la investigación. La propuesta lleva a integrarlos en el currículum de las diferentes asignaturas.

La competencia en comunicación escrita se ha convertido en un ámbito complejo de apropiación y manejo experto de las prácticas discursivas en las que se difunde y legitima un ámbito disciplinar determinado. Como práctica comunicativa histórico-social la escritura, aunque cer-

cana a la expresión oral, tiene códigos específicos e independientes por lo que, sin desvincularla del mensaje, se requiere ligarla a procesos de tipo instrumental y de pensamiento integradamente. Presentan técnicas y estrategias para la construcción del discurso en función de la finalidad del mismo, de los saberes, de la comunidad a la que se dirige, etc. así como una serie de criterios de evaluación de la producción escrita.

La competencia para trabajar en equipo es una de las más demandadas y valoradas en el mercado laboral. Su enseñanza en la Universidad tiene que abarcar más de los simples trabajos en grupo: debe referirse a la corresponsabilidad de los miembros; habilidades relacionales; organización de tareas; resolución de conflictos y reflexión sobre lo aprendido. Aboga por el aprendizaje cooperativo con el estudio de su diacronía y la secuenciación y estructuración del mismo presentando una rúbrica para el desarrollo de la mencionada competencia apoyándose en la tutoría y la evaluación.

La competencia emprendedora y la innovación están ligadas al crecimiento económico y a la renovación industrial y su desarrollo se presenta imprescindible para abrirse camino hacia nuevos modelos productivos. En el libro se presenta como actividad puntual, discreta y episódica para descubrir y explotar una oportunidad de negocio desarrollando objetivos y medios; es decir: una nueva forma de hacer las cosas.

La competencia en comunicación interpersonal se refiere a la capacidad de rela-

año LXXIV, nº 264, mayo-agosto 2016, 389-408

revista española de pedagogía



cionarse con otros, capacidad de cooperar y habilidad para manejar y resolver conflictos. Lo sintetizan en capacidad para: hablar con responsabilidad; escuchar con profundidad; emocionarse con conciencia y prometer con claridad. Se complementa el libro con un último capítulo dedicado al enfoque coaching como proceso colaborativo, sistemático y orientado a resultados, a soluciones, en las que el líder facilita la mejora del rendimiento, logro de metas, aprendizaje auto-dirigido, y crecimiento personal y profesional del interesado. Todo ello con propuestas concretas para desarrollar en el aula integrado con el currículum universitario correspondiente a cada asignatura.

Se trata de un libro actual, moderno, sintético y muy útil para todo el profesorado universitario, pero también para cualquier educador y formador interesado en actualizarse y cambiar. La adquisición de las competencias genéricas puede mejorarse aplicando estrategias concretas de las que este libro presenta un ramillete variado.

Isabel Cantón Mayo ■

Una visita a la hemeroteca

La relación entre el desarrollo infantil y los contextos socioeconómicos y educativos donde tiene lugar, no ha dejado de atraer la atención de los investigadores en los últimos años. Resulta cada vez más evidente que las instituciones dedicadas a las edades tempranas desempeñan un papel decisivo para la igualdad de oportunidades, de aprendizaje y desarrollo, con amplios efectos sobre el desempeño

escolar y académico posterior. Sin embargo, pese a que actualmente se sigue afianzando la idea de que la Escuela Infantil es una institución educativa, y no meramente asistencial que promueve el desarrollo psicológico, el interés de los investigadores no se reparte por igual en sus distintos niveles. Existe, así, una prevalencia significativa de los estudios que se ocupan de la etapa 3-6 años (cuando los niños ya disponen de un lenguaje oral consolidado), frente a aquellos que se centran en el primer período de 0-3 años.

El menor interés por el período 0-3 años en la Escuela Infantil (lo cual resulta paradójico tratándose del período de mayor plasticidad cerebral), contrasta con la abundancia de investigaciones en laboratorio con bebés a partir de los años 70-80 con el auge de las tesis del *bebé competente*. Estos trabajos atribuyen al niño altas competencias cognitivas en ámbitos que para autores clásicos del desarrollo temprano como Piaget, resultaban de una larga construcción. El comportamiento del niño es estudiado en soledad y, por tanto, las prácticas comunicativo-educativas no desempeñarían un papel causal en el desarrollo cognitivo del niño. Por otra parte, la irrupción con fuerza de Vygotski a partir de los años 80 no entra en conflicto con esta situación. Los primeros años de vida han pasado ampliamente desapercibidos entre vygotskianos, aunque la Escuela sea uno de sus grandes focos. El lenguaje delimita la frontera entre funciones psicológicas inferiores y superiores, por lo que el bebé permanecería dentro del territorio *inferior*, mientras que la educación y los sistemas semióticos prelingüísticos (que conforman la base de los grandes sistemas

mas semióticos) carecerían de protagonismo y de estatus educativo.

En el primer ciclo de Educación Infantil, los usos de la realidad material (referidos a espacios, mobiliario, objetos) conforman una vía privilegiada para la exploración de las prácticas educativas, así como de las dinámicas de interacción en la Escuela Infantil. Nos encontramos ante edades en las que para los niños el lenguaje no es todavía el sistema rey que posibilita la comunicación entre las personas. Por ello, se sirven de sistemas semióticos prelingüísticos donde los objetos desempeñan un papel central, en su doble estatus como objetos-parte de las prácticas educativas mismas y como objetos-referente que hacen posible la comunicación.

A continuación presentamos tres trabajos que abanderan la necesidad del análisis semiótico de la realidad material, espacios, mobiliario y objetos. El primero de ellos (Collados y Rickenmann, 2010) abre el debate en torno a la relación entre las prácticas culturales con el proyecto escolar del desarrollo de la infancia, enfatizando la falta de familiarización de los docentes con los objetos de referencia. En segundo lugar, los estudios de Kontopodis (2012), ofrecen una mirada privilegiada del rol que ocupa la materialidad en la Escuela Infantil y a la intencionalidad educativa que subyace a sus usos. Por último, el trabajo de Palacios y Rodríguez (2015), enfatiza el estatus pragmático que se le otorga al objeto desde sus funciones en la vida cotidiana, sus posibilidades de uso y los sistemas semióticos que toman parte en las interacciones triádicas.

Collados, E. y Rickenmann, R. (2010).

Formación docente: retos y dificultades para poner al alumno en interacción con el objeto artístico.

Revista Iberoamericana de Educación, 51:5, pp. 46-60.

El presente artículo de Collados y Rickenmann es fruto de un exhaustivo e inspirador análisis de las prácticas educativas de docentes noveles desde la perspectiva socio-pragmática, que arroja interesantes puntos de reflexión acerca del encuentro entre la materialidad y la planificación de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Esta mediación tiene lugar en base a dos grandes focos: por un lado, destaca la función mediadora de la materialidad en la escuela —reflejada en este caso en obras de arte y prácticas artísticas— en lo que se refiere a la planificación didáctica; y por otro lado, la función orientadora del docente en la gestión didáctica de las actividades, a través de la misma materialidad.

El docente actúa así como mediador que facilita el acceso del alumno al patrimonio material, al mismo tiempo que potencia las experiencias educativas que tienen lugar en el aula. El énfasis se sitúa de este modo no en la materialidad *en sí*, sino en sus usos en distintos escenarios de actividad, en las intervenciones educativas promovidas por los maestros, a través de los sistemas semióticos puestos en juego, donde se desarrollan las prácticas educativas y culturales.

En este trabajo, los autores parten de la participación activa de los docentes en el propio proceso investigador, insistien-

do en los efectos positivos que consigue la investigación sobre las prácticas docentes para la mejora de las mismas. A partir de un análisis microgenético de las transcripciones de las prácticas docentes analizadas, seleccionaron las evidencias identificadas en las interacciones verbales, gestuales y proxémicas. Las categorías de análisis desarrolladas pretenden constituir un modelo de funcionamiento de lo didáctico, que pueda ser cuestionado y mejorado por las aportaciones de los investigadores y, en especial, de los docentes a partir de sus propias prácticas efectivas. Destacan entre ellas las relacionadas con los gestos docentes de devolución-regulación en la relación con el objeto artístico.

Los autores destacan la importancia del trabajo a partir de objetos y prácticas artísticas como un elemento holístico y complejo de las prácticas educativas, que podría ser posiblemente la base sobre la que se construyan las estrategias de conceptualización y segmentación de las actividades que conforman cada secuencia didáctica. No obstante, ello precisa también de la modificación de nuestras propias concepciones acerca de los objetos culturales y de su funcionamiento como saber en la escuela.

Kontopodis, M. (2012).

How things matter in everyday lives of preschool age children: material-semiotic investigations in Psychology and Education. *Journal für Psychologie*, 20:1, pp. 1-14.

Los trabajos de Kontopodis son ampliamente conocidos y valorados por los

investigadores interesados en el análisis del currículum de la Escuela Infantil. Bajo el común denominador de reivindicar la necesidad de aumentar la investigación acerca de las denominadas pedagogías corporales en la escuela, los estudios de Kontopodis se caracterizan por aportar una mirada cualitativa basada en la etnografía, defendiendo a su vez la importancia de adoptar una mirada amplia y ecológica en función del contexto particular en el que nos veamos inmersos.

Parte de la idea de que las personas se transforman de manera infinita a través de herramientas semióticas y tecno-científicas, que son creadas en su interacción con otras personas. Su análisis de la materialidad se circunscribe a los usos de esta en la vida diaria de la escuela, realizando trabajos de investigación en áreas muy diversas como por ejemplo Alemania, Brasil, Reino Unido, Grecia o India.

En este artículo el autor pone el foco en lo material centrándose en las rutinas de alimentación que se desarrollan en las Escuelas Infantiles de Berlín (Alemania). Partiendo de una definición de agente —en relación a la interacción— como la habilidad para influenciar directa o indirectamente en cómo se hace algo, defiende que ese agente no necesariamente se encuentra representado por un sujeto (persona), sino que dicha figura puede verse distribuida en las redes de relación que se construyen en la escuela, y que incluyen al mismo tiempo a personas y a objetos, así como diferentes tiempos y espacios. Kontopodis adopta una perspectiva material y semiótica que, con un estudio etnográfico y participativo, otorga el protagonismo a

las micro-configuraciones de las interacciones en el aula. Asimismo, la acción no solo de los docentes, sino también de los alumnos, asume un peso importante en los análisis descritos a la hora de dar una explicación exhaustiva de lo que acontece en las aulas.

Por último, cabe destacar que en este trabajo el autor se refiere a dos aspectos interconectados cuando se refiere al concepto de acción: por un lado, a la acción material, a cómo unos objetos se preparan en relación a otros; y por otro lado, a la acción semiótica, cómo esa preparación de objetos se refleja en las teorías o valores acerca de la infancia, la pedagogía, los métodos participativos, etc. Es fundamental evidenciar la conexión entre lo material y lo semiótico a través de acciones concretas en cada interacción en el aula.

Palacios, P. y Rodríguez, C. (2015).
The development of symbolic uses
of objects in infants in a triadic context:
a pragmatic and semiotic perspective.
Infant and Child Development, 24:1,
pp. 23-43.

El trabajo de Palacios y Rodríguez se enmarca bajo la perspectiva Pragmática del Objeto, la cual parte de tres grandes supuestos teóricos: el estatus pragmático que le otorga al objeto; la necesidad de observar las interacciones triádicas adulto-bebé-objeto —donde el adulto actúa como guía— como unidad mínima de análisis, incluso en el inicio de la vida; y el papel del desarrollo semiótico en las primeras edades. Desde esta perspectiva, el

objeto no es una mera realidad *física*, sino que es considerado desde sus funciones en la vida cotidiana, sus posibilidades de uso y los sistemas semióticos que toman parte en la comunicación de adulto y niño acerca de y con los objetos. Los objetos responden así a una intencionalidad educativa que abre diferentes universos de acción, reglas de uso a través de diversos sistemas semióticos que promueven (en mayor o menor medida) el desarrollo psicológico de los niños.

Los símbolos son poderosas herramientas de comunicación y de pensamiento, caracterizadas por el hecho de representar *algo ausente*. Permiten la emancipación del presente y traen lo ausente a un espacio compartido con otros. Sin embargo, este trabajo se distancia en cierto modo de aquellos que se ocupan de la imitación en niños o del juego simbólico. Palacios y Rodríguez se interesan por la construcción compartida entre el adulto y el niño de un sistema de significados simbólicos de los objetos.

El estudio, a pesar de estar realizado en el contexto del hogar, arroja importantes reflexiones que pueden (y deberían) ser extrapoladas a la Escuela Infantil, principalmente en la etapa de 0-3 años. Pone en evidencia el rol del adulto (en este caso el parentesco) como guía del desarrollo cognitivo y comunicativo del niño. Analiza el origen y construcción de los primeros usos semióticos de los objetos en niños de entre 9 y 15 meses de edad. Los autores parten de la premisa de que los usos simbólicos de los objetos se construyen en contextos triádicos de interacción, y están basados en normas públicas de uso

aceptadas por la comunidad. Los resultados de esta investigación demuestran que los significados simbólicos se construyen gradualmente, en lo que la mediación semiótica del adulto y los significados sociales de los objetos constituyen dos factores importantes para el desarrollo de las producciones simbólicas.

Ana Moreno-Núñez ■

Una visita a la red

Las profesoras Concepción Naval, Charo Repáraz, Charo Sádaba, Carolina Ugarte y Elena Arbués llevan años trabajando de manera interesante y creativa la educación cívica y las virtudes necesarias para su desarrollo. A través de la creación del parlamento cívico y sobre todo a partir de la apertura de un canal de *YouTube* y la creación de vídeos cortos muy bien hechos han elaborado una interesante herramienta disponible en la red para aquellos educadores interesados en la formación de virtudes cívicas como la gratitud, la justicia, la responsabilidad o la solidaridad. Se puede acceder al canal en esta dirección: <http://www.unav.edu/web/parlamento-civico/canal-de-youtube>

<http://www.teachthought.com/> Esta página que podríamos traducir como pensamiento educativo es una buena fuente de ideas acerca de la innovación educativa a través de las nuevas tecnologías. En ella podemos encontrar numerosos podcast interesantes referidos al PBL (aprendizaje

basado en proyectos), el papel de las preguntas en la educación, la creatividad, o la mejora del clima y las relaciones entre los estudiantes entre otros. La página está cuidada, ofrece multitud de talleres formativos y resulta un interesante recurso para la formación permanente del profesorado.

Vamos a terminar esta visita a la red con la presentación de dos herramientas para introducir el móvil en las aulas. Ambas son muy parecidas con pequeñas variaciones estéticas. Socrative <http://www.socrative.com> y Kahoot <https://getkahoot.com>. Sin duda la introducción de la tecnología en las aulas es un tema conflictivo que requiere de diversos estudios. Por una parte las ventajas parecen evidentes. Son atractivas y pueden introducir cierto dinamismo en el aula si se diseñan cuidadosamente. Además podemos tener un *feedback* inmediato acerca del nivel de comprensión que los estudiantes tienen de los temas que estamos explicando. Sin embargo, no son pocas las voces que nos informan sobre algunos de sus peligros, el más evidente la disponibilidad de un enorme y sugestivo distractor. Con estas dos herramientas podemos generar concursos, lluvia de ideas, pequeños exámenes para el aula, etc. En cualquier caso y sea cual sea nuestra postura ahí van dos herramientas para experimentar la tecnología en el aula, una tecnología que los propios estudiantes llevan masivamente a los colegios y que podemos tratar de aprovechar.

David Reyero ■