



Exvoto. Aproximación al pensamiento filosófico-educativo de José Antonio Ibáñez-Martín

David Luque¹

Recibido: Febrero 2018 / Evaluado: Abril 2018 / Aceptado: Mayo 2018

Resumen. José Antonio Ibáñez-Martín, hoy catedrático emérito por la Universidad Complutense de Madrid, es un episodio fundamental en la historia de la educación en España: primer catedrático de Filosofía de la Educación, Premio Nacional de Ensayo -entre otros-, director de la Revista Española de Pedagogía y medalla de Alfonso X el Sabio. A esto hay que añadir más de 200 textos que han servido para configurar un pensamiento filosófico-educativo perfectamente identificable. Este artículo, que se mueve en el ámbito de la hermenéutica y la historia de la educación, hace una revisión sistemática de todos sus escritos para configurar un mapa de sus ideas que tenga coherencia interna. Para ello parte de un esquema de interpretación que deduce una filosofía de la educación, una concepción de la educación misma y de la política de la educación a partir de la antropología que se brota de los textos del autor. El resultado es narración de todo su pensamiento filosófico.

Palabras clave: José Antonio Ibáñez-Martín; Hermenéutica; Filosofía de la Educación; Teoría de la Educación; Política de la Educación.

[en] *Exvoto*. Approach to José Antonio Ibáñez-Martín's philosophical-educative thought

Abstract. José Antonio Ibáñez-Martín, a professor emeritus at the Complutense University of Madrid at present, is a fundamental marker in the history of education in Spain: being the first professor of Philosophy of Education, National Essay Awardee- among others- Director of the Revista Española de Pedagogía and the recipient of medal of Alfonso X, the Wise. More than 200 written texts that have served to configure a philosophical-educational thought that are perfectly identifiable can be added. This article, which moves in the field of hermeneutics and in the history of education, creates a systematic review of all his written texts to configure a map of ideas that caters internal coherence. It sets out from an interpretation scheme that deduces a philosophy of education, a conception of education itself and the politics of education from the anthropology deduced from the texts. The outcome is the narration of all the philosophical thought of the author.

Keywords: José Antonio Ibáñez-Martín; Hermeneutics; Education Philosophy; Educational Theory; Educational policy.

Sumario. 1. Introducción. 2. Raíces antropológicas de la Filosofía de la Educación de José Antonio Ibáñez-Martín. 3. Epistemología y educación. 4. Filosofía política de la educación. 5. Palabras finales. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Luque, D. (2019). *Exvoto*. Aproximación al pensamiento filosófico-educativo de José Antonio Ibáñez-Martín. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 797-811.

¹ Universidad Rey Juan Carlos (España).
E-mail: david.luque@urjc.es

«El bien es la libertad. Y la libertad es la caridad».

(Giordani, I. (2007). *Diario de fuego*, 266. Madrid: Ciudad Nueva)

1. Introducción

José Antonio Ibáñez-Martín ganó la primera cátedra de Filosofía de la Educación² en España y, pese a una tradición previa de pensamiento especulativo sobre la educación, es el primer intelectual en España que cultivó exclusivamente el oficio (Capitán Díaz, 1991; Sacristán Gómez, 1992). Le imprimió una metodología propia y un carácter sistemático que abarcó las dimensiones fundamentales de toda concepción educativa. Y si es cierto que hacer buena FE es hacer una alta filosofía, Ibáñez-Martín lo consiguió con su primer libro, galardonado con el Premio Nacional de Ensayo. La concesión de la gran cruz de Alfonso X el Sabio no vino sino a reconocer una trayectoria que se vio celebrada en un contexto público de muestras de agradecimiento que, quizá, se podría condensar en dos textos. El primero, un libro coordinado por los profesores Fernando Gil y David Reyero (2012) -donde son especialmente sentidas las palabras de María del Rosario González, Juan Luis Fuentes y Ernesto López. El segundo, un número monográfico que el catedrático Gonzalo Jover coordinó en las páginas de la Revista Española de Pedagogía (2013). En ambos documentos hay textos que son imprescindibles para comprender el pensamiento de Ibáñez-Martín. Sin embargo, no es posible encontrar una revisión sistemática de su obra en las páginas que coordinaron estos autores ni en otras (Vilanova Torrano, 2017). Y ese es el fin de este artículo. Una interpretación del *corpus* bibliográfico ibañiano a partir de un análisis de todos los textos que publicó³. No solo por las razones que ya he ofrecido. Es, sobre todo, porque se puede considerar a Ibáñez-Martín como uno de los filósofos de la educación más importantes de este país -y ello a pesar de que ha sido poco citado incluso en temas de investigación que él mismo había originado. Facilitar -y es lo que pretende este artículo, insisto- una aproximación así a su pensamiento es, en realidad, permitir que la conversación en la FE continúe.

2. Raíces antropológicas de la Filosofía de la Educación de José Antonio Ibáñez-Martín

En la presentación de su último libro, Ibáñez-Martín tuvo una intervención donde defendió las bondades de su texto, que era, en realidad, la actualización de algunos de sus artículos más relevantes. En su intervención dio una clave hermenéutica de su propio pensamiento cuando dijo que «es evidente que si el educador no trabaja desde

² FE, en adelante.

³ Es necesario remarcar que aunque para la realización de este artículo se ha consultado toda la bibliografía escrita por el autor, no toda aparece aquí. El motivo es de carácter formal: las obras completas superaban más de las tres mil palabras y eso es, casi, la mitad de la extensión permitida. He sacrificado aquellas que, aunque podrían haber enriquecido el texto por cuanto las habría situado en un marco de sentido, apenas aportaban nada significativo respecto de otros escritos. El lector interesado podrá encontrar todas las referencias en la página web del autor o en: Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (2012). *Libro homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín*, 359-382 (aunque, eso sí, no están recogidos sus artículos de opinión).

una clara fundamentación antropológica, su actividad pasa a ser simple imposición violenta de sus prejuicios» (2017). Creo que es evidente que no se puede pensar lo educativo sin moverse en el ámbito de lo antropológico. Porque constituye su punto de partida –esta será la hermenéutica que manejaré aquí– y porque es el criterio de verificación de cualquier FE. Y aunque no es posible encontrar en la bibliografía de Ibáñez-Martín un tratado de antropología al uso, sí que se puede extraer una idea cristalina del hombre, que se condensa en las tres dimensiones fundamentales de este: la libertad, la razón y la capacidad humana de Dios.

2.1. Libertad y voluntad

«La libertad», escribía, «no es simplemente un don con el que venimos a la existencia, sino una cualidad que podemos alcanzar gracias a nuestros esfuerzos» (1989c, 133). He aquí el núcleo esencial del pensamiento ibañiano en este punto: la libertad comprendida como un ejercicio de auto-posesión realizado por el hombre, que ha de cometer en mitad de un desconcierto existencial agravado por la confusión producida por la abundancia de información, el escepticismo que esta produce, y por la tendencia a un individualismo narcisista que interpreta la misma libertad como la satisfacción irrestricta del deseo (Ibáñez-Martín, 2006a). Dentro de este contexto, la «voluntad», que aparecía en esa primera frase escondida tras la referencia al «esfuerzo», se revela como un atributo esencial (Ibáñez-Martín, 1989c, 132; 1992c, 11; 1998b). Pues, dado que el hombre nace inacabadamente, solo mediante un esfuerzo creativo sobre esa propia naturaleza puede poseerse por encima de sus inclinaciones (Ibáñez-Martín, 1977c; 1997, 19). «Es preciso», escribía, «descubrir la fuerza de nuestra voluntad, la capacidad constituyente de mi conciencia, y descubrir a la vez nuestra responsabilidad. Soy yo quien me escojo, quien elijo para mí un concreto tipo de vida» (Ibáñez-Martín, 1997, 19).

De esta articulación de la libertad, Ibáñez-Martín deduce la finalidad de la educación, que plantea mediante tres conceptos cuyo uso depende del contexto argumentativo en que se encuentre, aunque vienen a dar una misma idea: una forma superior de ser hombre, de acuerdo con las propias capacidades de cada uno. Las tres categorías básicas, «excelencia», «plenitud» y «dignidad» –en alguna ocasión aparece el concepto de «felicidad» (1991b)– varían en rasgos apenas significativos. Esa idea de «excelencia». En general, aparece bajo la cita del *Werther*, «hay que tender con un esfuerzo ininterrumpido hacia la forma más alta de excelencia», e Ibáñez-Martín la usa en su ascendencia aristotélica tanto antes de que su uso llegara a las discusiones pedagógicas en torno a la calidad como después, cuando se erigió como un elemento de *marketing* educativo. Es quizá la acepción que mejor define la perspectiva teleológica del autor. Con «plenitud», Ibáñez-Martín imprime un carácter más dinámico al fin. Aunque el concepto tiene cierta reminiscencia religiosa, también hay en él otros dos ecos que son mucho más significativos. El hecho mismo de que es un concepto frecuentemente usado en las discusiones anglosajonas sobre la educación de la virtud –Aristóteles, de nuevo– y que es un término consagrado en el lenguaje político debido a que aparece en la Constitución Española. La reflexión sobre la «dignidad», como es sabido, se universaliza con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Cuando Ibáñez-Martín usa este concepto se refiere, también, al logro de una segunda naturaleza sobre la primera del hombre (1989c), y que se caracteriza porque cultiva «ordenadamente aquellos aspectos de la condición huma-

na que, si son promovidos, permitirán que nuestra vida sea plena» (1989c, 54). No obstante, no sería acertado pensar que toda la reflexión del autor en lo que a la libertad se refiere tiende a un cierto pelagianismo. Algunas de sus últimas intervenciones públicas y algunas afirmaciones de su último libro tienden a subrayar una solicitud por los necesitados más explícita que la que puede apreciarse en toda su producción anterior y eso señala una profundización a lo que él mismo ha llamado «giro ético» (2014, 2017b).

2.2. Sabiduría y sentido crítico

La razón es la facultad de conocer la verdad que se halla inscrita en el ser de las cosas. El examen crítico al que se somete la naturaleza del hombre y el propio 'yo', por una parte y por otra, la realidad en la que se desarrolla el drama del ser humano. La sabiduría, en definitiva. Por ello, su efecto es la orientación moral de la conducta que pasa por la auto-posesión y la auto-determinación desde las que florece lo humano. «Libertad» y «razón», así, son como dos espejos distintos enfrentados el uno al otro y que dan una única imagen: la del hombre que se desarrolla en plenitud hacia una forma más alta de existencia. Pero si la libertad debía ejercerse en un contexto individualista en el que la voluntad se revelaba como su núcleo sustancial, aquí, en la razón, el adoctrinamiento (2006b), la manipulación (1969; 1974) y el especialismo (1975) acosan al hombre que se decide por el bien de una forma meditada. Ante esto, Ibáñez-Martín propondrá el ejercicio del sentido crítico, que constituye el otro gran fin de su filosofía. El sentido crítico no es un ejercicio lógico y taxativo de la realidad (1991a), lo que derivaría fácilmente en un relativismo, un escepticismo o un simple cálculo (1969; 1988a). Antes bien, es «la expresión madura de la específica cualidad del hombre de ser principio de sus acciones, lo que repercute tanto en su actividad intelectual como en el ejercicio de su voluntad» (1991a, 220).

2.3. La capacidad de trascendencia

Junto a estos principios existe otra dimensión que, más que situarse como otra realidad, las infundiona desde dentro. Que el hombre tiene capacidad de trascendencia (1992b). Y así, la antropología de Ibáñez-Martín se puede comprender también dentro de una dimensión trascendente. Para ello es necesario asumir tanto la existencia de Dios como que de ella se puede derivar una verdad eminentemente performativa (1992d). «Siento mi conciencia», decía, «instando a escoger ciertas formas de pensamiento y dejar a un lado otras. Sé que mi libertad no es absoluta, sino que, por el contrario, el Absoluto me juzga, y me obliga a pensar en cómo justificaré mi comportamiento. Por supuesto, yo puedo hacer oídos sordos a la voz de mi conciencia. Pero en ese momento he perdido la partida» (1997, 20). Pero la vivencia de Dios que impregna el pensamiento del autor es, todavía, más idiosincrática. Tiene que ver con una teología del laicado en la que el estado de perfección cristiano guarda una relación intrínseca con la perfección del estado en que el individuo se mueve ordinariamente (1973b; 1975; 1987). Esto tiene consecuencias a la hora de comprender la actividad humana (1992c). Las profesiones se vivirían no sólo de una forma material, sino pensando que el bien que proporcionan repercute en la propia salvación (1987). La *theiosis*, aquí, opera en lo ordinario.

3. Epistemología y educación

De su antropología, Ibáñez-Martín concluye que su FE debe comprenderse como un saber crítico-sapiencial o práctico-reflexivo (1994e). Algo que sugirió en la presentación de su libro, cuando, resumiendo las aspiraciones de su proyecto, sostuvo que este «está inspirado por el deseo de volver a unir la sabiduría con la educación» (2017). Es esto lo que intentaré estudiar en este apartado: los rasgos esenciales de su FE y las sugerencias educativas para la formación integral del ser humano.

3.1. Rasgos esenciales sobre la filosofía educativa ibañiana y la formación de profesores

Podría decirse que Ibáñez-Martín sitúa el origen de la relación entre la FE y la formación de los profesores en la importancia crucial de su postura, en el modelo que tuvo esa formación durante el siglo XX y que calificó de *diktat* (1983b). La extensión de la educación a prácticamente todos los ciudadanos de un país provocó que muchos estados pretendieran erigirse como los principales suministradores del derecho a la educación, arrogándose una fiabilidad mayor que cualquier otra institución en aras de una educación supuestamente científica, racional, nacional y útil. Los profesores no solo hacían posible una educación así; además, encarnaban esta pretensión fundamentando su autoridad en las ciencias experimentales y la gestión científica. Este modelo, sin embargo, no tuvo mucho alcance. Se comprendió que una educación cuyo horizonte era esa supuesta neutralidad científica, desgajada de un horizonte existencial más amplio, no educaba en el sentido más profundo del término. Que la ciencia puramente empírica constituyera la única fuente de conocimientos que merecían la pena ser enseñados (2003a), más todavía después de Auschwitz, fue algo que cayó por su propio peso. ¿Pero qué es la FE y cómo se relaciona con la formación de profesores?

Desde un punto de vista estrictamente epistemológico, Ibáñez-Martín deduce su postura de la dinámica relacional entre libertad y razón. Donde el hombre, a través del ejercicio de la razón, era capaz de conducirse a una forma más elevada de ser, pese a las resistencias y los obstáculos, el educador, pese a otras influencias en la formación de los estudiantes y ciertos modelos educativos erróneos, usaba la FE como un instrumento con que reflexionar sobre la dignidad del educando y el modo de ayudarlo a adquirir una forma más humana de ser hombre. Por este motivo, la FE se revela como un saber crítico-sapiencial y no una teoría de la educación (1989a) o una simple deducción educativa de principios filosóficos o mera palabrería (1983b; 1989b). Porque examina cuidadosamente los principios educativos a través del conocimiento histórico, del dominio del lenguaje y de las conclusiones que la filosofía más elemental exige, y traduce todo ello –he aquí la sapiencia– en una concreta orientación educativa (1992a; 1998d). En consecuencia, la educación no es un movimiento espontáneo o la aplicación irracional de una simple técnica (1989b). Pues la FE «constituye el *primer* momento –con primacía de finalidad– del quehacer educativo porque bajo su luz determinaremos la estructura del proceso educativo, los criterios de acción y las metas esenciales que han de seguirse y buscarse, de modo que luego se estudien las estrategias y técnicas que permiten alcanzar el fruto deseado» (1989b, 414).

3.2. Concepto de educación y dimensiones fundamentales que han de ser educadas

La educación, así, no es tanto un problema como un misterio, pues, con independencia de que asume la aplicación de unas orientaciones técnicas, se sitúa en el ámbito del humano, que es radicalmente incognoscible (Ibáñez-Martín, 1989b). La educación es «un complejo quehacer en el que debe unirse la sabiduría práxica con el conocimiento de ciertas técnicas fundado en investigaciones científicas de variada índole» (Ibáñez-Martín, 1989a, 146). La FE permitiría ver que la educación es más un saber agible que factible (1989b; 1994b) –y esto es quizá lo más definitorio respecto de su pensamiento en este punto. Que no es un tipo de actividad exterior, indiferente a la intimidad del hombre. Antes bien, afecta a lo más íntimo tanto de quien educa como de quien está siendo educado (1989b; 1994b). Por este motivo, ha de ser respetada, eficaz y desarrollarse en un clima de libertad (1994b; 1994e). La manera en que se concretan estas acciones adquiere diversas orientaciones según las dimensiones fundamentales en las que Ibáñez-Martín comprende al ser humano.

Ya señalé que, en el ámbito epistémico, el *ethos* en que se desarrolla el sentido crítico es el humanismo. Este se revela como un espacio interior donde resistir a las presiones externas (1973a), y, más aún, como un estilo de vida en donde el individuo crece a través de los compromisos libremente adquiridos con la verdad y el bien (1973a), los cuales se le revelan a través del contacto con la alta cultura (1977a; 1994a; 2003c). Ahí el sentido crítico supone la capacidad de emprender acciones morales en base a unos principios interiorizados por la razón (1991a).

La educación moral pretendida por Ibáñez-Martín busca que el esfuerzo que supone el bien, para lo que se requiere el ejercicio de la voluntad, fluya «de modo personal, pronto, eficazmente y con alegría» (1982). Para que esto sea así es necesario el conocimiento del bien. Sin una educación que contemplara esto se estaría hablando de un tipo de intervención sin principio y fin más que de una educación propiamente dicha (1982).

La reflexión ibañiana sobre la educación religiosa se ha movido más en el ámbito de la política de la educación que en sus contenidos específicos. Esto, y aunque lo trataré más adelante, es fácilmente identificable en la preocupación del autor por defender la libertad que tienen los padres para escoger los centros educativos que mejor expresen la forma en que quieren educar a sus hijos. En cualquier caso, se podría afirmar que la preocupación política por la educación que muestra Ibáñez-Martín se desarrolla casi como un juego apologetico donde insistía en que «el compromiso con la religión es la superior manifestación de libertad que tiene la persona, por lo que ninguna autoridad puede impedir la propagación de mensajes religiosos» (2002f, 223). De ese compromiso nace una visión particular del ser humano que dota de respuesta a cuestiones que tienen que ver con el sentido, que es donde se revela verdaderamente lo religioso (2006e; 2007).

4. Filosofía política de la educación

En aquella frase con que introduce el apartado anterior, donde Ibáñez-Martín decía que su proyecto educativo «está inspirado por el deseo de volver a unir la sabiduría y la educación», no cité a propósito el último fragmento de la frase. Completa, diría que su pensamiento «está inspirado por el deseo de volver a unir la sabiduría y la

educación, juntas en los orígenes de Europa» (2017). Esta breve y escueta alusión a la idea de Europa dice tanto de la vocación política de su ideal como cuando él mismo afirmó que detrás de cada teoría educativa existe una teoría del estado (1994d). La suya, su teoría del estado, se relaciona con los elementos fundamentales de un democristianismo de ascendencia liberal, que, así como su FE, ha de comprenderse en continuidad con los elementos básicos de su antropología. El mismo concepto de «libertad», aquí, se presenta como el derecho que tienen todos los ciudadanos para desarrollarse en plenitud en el marco de una convivencia democrática. Eso, en lo que a cuestiones jurídicas se refiere, se traduce en la capacidad de reclamar un tipo de educación particular dentro del sistema público o la posibilidad de crear una red de centros educativos donde impartir una educación. Y es aquí donde aparece el concepto quizá más crucial para comprender su política educativa. El de «convicción». Esta sería la creencia de que una determinada forma de vivir y educar acerca al individuo a su plenitud tanto o mejor que otras opciones y en función de esto es que se justifica ese reclamo de un tipo particular de educación (1994d). En este epígrafe, estudiaré los escenarios políticos y las tensiones adyacentes donde se fraguaron los núcleos argumentales más importantes de la política educativa ibañiana.

4.1. Principios básicos de una política de la educación: titularidad del derecho a la educación y subsidiariedad

Pero, antes de llegar a esos escenarios propiamente dichos, es necesario saber que, junto con esta noción de «convicción», Ibáñez-Martín articula dos principios básicos imprescindibles para pensar cualquier iniciativa política en materia de educación. Desarrolla más, es cierto, pero estos dos constituyen los núcleos desde los que se comprende mejor su postura.

El primero es la titularidad del derecho a la educación. En las democracias modernas, este derecho ya no se reserva a unas elites económicas o intelectuales (Ibáñez-Martín, 1977b), sino que alcanza a todos los ciudadanos, lo que le obliga a ser asumido por el estado. Pese a ello, recuerda Ibáñez-Martín, el grado más elemental de titularidad no recae sobre la sociedad civil sino sobre la familia (2002a; 2002c), que, en su interpretación tradicional (1994c), constituye el ámbito natural donde se desarrolla la búsqueda del sentido de la vida (1981). O, visto desde otro punto de vista, las familias se erigen como los sujetos de un derecho preferente sobre la educación de sus hijos (Ibáñez-Martín, 2006c) y, por ello, son los encargados de decidir la orientación educativa que mejor responda a las expectativas existenciales que desean transmitirles. Por su parte, que la sociedad civil no sea el primer titular de la educación no la exime de la tarea de educar, puesto que es la otra titular de este derecho (Ibáñez-Martín, 1977b). De esta conjunción, Ibáñez-Martín concluirá que «la educación es una labor cooperativa, en la que no caben exclusivismos» (1977b, 16).

Y aquí, en el seno de esta conclusión, entre la relación que mantiene la ciudadanía con el estado, el autor media el otro principio importante de su pensamiento político: el principio de subsidiariedad (Ibáñez-Martín, 1994d). Que el estado no puede sofocar las iniciativas privadas de sus ciudadanos si estos quisieran, como sucede en el caso de la educación, asumir servicios por iniciativa propia, siempre y cuando estén en consonancia con los principios de la Constitución Española (Ibáñez-Martín, 1994d). Y aquí, como decía, encuentra pleno sentido el concepto de «convicciones» pedagógicas en un sistema educativo y los escenarios que comentaré a continuación.

4.2. Escenarios políticos y tensiones adyacentes

a. Primer escenario: ¿es la educación pública la mejor opción posible?

Como ya he dicho, estos dos principios fundamentales originaron un escenario que manifestó dos tensiones que tocan de lleno los fundamentos sobre los que se legisla en materia educativa. El escenario que comento es el esfuerzo por conjugar las iniciativas de grupos de ciudadanos movidos por una convicción filosófica, religiosa o pedagógica que puede tener una traducción educativa con la idea de un estado encargado de velar por una educación pública, gratuita y universal que se presentaba a sí mismo como el único posible de suministrar una educación de calidad.

La primera tensión que advierte Ibáñez-Martín fue esta, precisamente. Que, desde el estado, se pretendió presentar la escuela pública como la única posible en una sociedad democrática, desacreditando, así, cualquier iniciativa privada (Ibáñez-Martín, 2002a). La hipótesis fundamental que se manejó era que la desaparición de la iniciativa privada supondría un mayor aprovechamiento de los recursos, una mayor igualdad o una mayor unidad entre las clases sociales, lo cual fue calificado por Ibáñez-Martín como de ideología totalitaria que, además, esgrimía unos argumentos fácilmente refutables —que, de hecho, refuta: demuestra que la red pública es más cara y menos permisiva con innovaciones pedagógicas, que la igualdad no puede convertirse en un fin, sino que es un principio a partir del cual los individuos se desarrollan en la medida de sus capacidades, y que la uniformidad de los estilos educativos no tiene como efecto la unidad de los ciudadanos (Ibáñez-Martín, 1977b). La segunda tensión ya no se centraba tanto en la dicotomía ente lo público y lo privado como en la dimensión religiosa de la educación. En el hecho, dicho específicamente, de que los estudiantes pudieran recibir la formación religiosa y moral que estuviera de acuerdo con sus convicciones. Ibáñez-Martín sitúa el desarrollo de su argumento en contextos legislativos distintos. En que el reconocimiento de la libertad religiosa que recogen los Derechos Humanos sostiene, fundamentalmente, que la religión no tiene que confinarse al ámbito privado del individuo, sino que debe poder manifestarse en el ámbito de lo público; lo cual, en el ámbito educativo, significa que la educación religiosa no es solo un asunto meramente eclesial, sino que ha de tener un lugar propio dentro de la escuela pública o en esa red de centros de que he hablado. Y en una interpretación atenta de los artículos 16 y 27 de la Constitución Española. Allí, dado que la libertad religiosa ha de leerse en el marco de una opción estatal aconfesional, los padres tienen derecho a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral en la escuela y dentro de los años de escolaridad obligatoria acorde a sus convicciones. Por todo lo cual, Ibáñez-Martín concluye que el estado debe facilitar el cumplimiento de este derecho porque, primeramente, la religión constituye el núcleo de la identidad de muchas personas. No cabe rechazar esta postura basándose en que coarta la libertad de conciencia o es un conocimiento que no puede ser evaluado, pues la libertad del sujeto no se educa desde la más profunda nada. Y, a este respecto, no cabe barajar una enseñanza cultural religiosa, pues la fe arraiga en la interioridad del sujeto —que no en la privacidad.

Ahora bien, la cuestión de que se produzcan estos ataques tanto contra la red de centros educativos concertados o privados como contra las propuestas educativas que reposan sobre una confesión religiosa llevan a Ibáñez-Martín a sospechar si de verdad la educación pública está en condiciones de erigirse como el garante de la

mejor educación posible. La hipótesis que maneja es que el baile de leyes educativas propio de la época democrática se ha producido más por obsesiones igualitaristas, economicistas y estatistas (2001b) que por las propiamente pedagógicas. De hecho, ha habido dos escenarios donde esta hipótesis se podía comprobar con relativa sencillez. En la especial inquina que se mostró contra los idearios educativos y en la manipulación de la asignatura de «Educación para la ciudadanía» –las dos por parte del PSOE. El término «ideario» se sustituyó progresivamente por el de «proyecto educativo», al que impusieron numerosas restricciones para que pudiera ser establecido. Y en lo que a la «Educación para la ciudadanía» se refiere, la formulación que se hizo estaba inspirada por un pensamiento iluminista-laicista que exigía a los ciudadanos que lucharan contra los fantasmas del pasado, entre los que se encontraba la religión, pero que fue condenada por el Tribunal Europeo debido a que no respetaba las convicciones religiosas o filosóficas de los padres. Y así, Ibáñez-Martín corrobora su hipótesis. Que la búsqueda de la excelencia no constituía el motor principal de la educación que reclamaba para sí el estado. Antes bien, cree que ha sido debido a que el sistema educativo ha estado siendo legislado, por una parte, sobre una base de «rencor histórico» hacia la religión y hacia el pasado y, por otra, sobre un fundamento psicologicista que no ha salido de las reflexiones que se estaban haciendo desde la FE, sino de las facultades de psicología, que erigieron la mera socialización y la autoestima como los fines educativos intelectuales y morales más altos (Ibáñez-Martín, 2002e). Así que demuestra que una educación que sea únicamente suministrada por el estado, sin el concurso de la familia, cae con suma facilidad en un ejercicio despótico de poder (Ibáñez-Martín, 2006c).

b. Segundo escenario: pluralismo y Europa

El segundo escenario se encuentra en un contexto cada vez más plural y complejo. Esto genera dos tensiones que se pueden leer desde una perspectiva *ad intra*, relacionada con la actitud de la sociedad española frente al pluralismo y el multiculturalismo, y *ad extra*, que abre el pensamiento de Ibáñez-Martín a una reflexión política en torno a Europa.

En lo que tiene que ver con el pluralismo, Ibáñez-Martín entiende que tanto en su dimensión filosófica como ideológica, social y política debe ser visto como un sistema que abre vías para el desarrollo de las personas sin que ello signifique ahogar las diferencias que contribuyen a la identidad particular de cada individuo o resquebrajar la unidad de la sociedad. Para ello articula la categoría «tolerancia», que debería emparar desde la dirección de los centros educativos hasta los mismos estudiantes, y que había aparecido como uno de los elementos más fundamentales que recogían los Derechos Humanos (1983a). La tolerancia se caracteriza por la actitud ante un fenómeno que afecta negativamente y para cuya eliminación se tendría poder, pero que se deja existir aunque no se apruebe expresamente. La raíz de esta actitud, religiosa, no aparece en Ibáñez-Martín como un gesto de permisivismo ciego, sino como un asentimiento profundo a la dignidad humana inscrita en todas las personas, también en las que no comparten la misma forma de vida (1984d; 1986a; 1995a).

De ese contexto cada vez más plural, Ibáñez-Martín consideró que la política educativa debía abrirse a la idea de un país que formaba parte de Europa. Esta misma forma de hacer política de la educación se encuadra en esa perspectiva que he llamado *ad extra*: el hecho de conjugar una identidad nacional con una identidad

europaea. Pues Europa no es para Ibáñez-Martín un constructo teórico que busca articular intereses de política exterior, sino que –haciéndose eco de Ortega y Gasset– es un continente con contenido. No es, dicho de otra manera, un conjunto de tradiciones desperdigadas, sino que representa un camino del ser humano hacia una forma de existencia más humana (Ibáñez-Martín, 1998a; 2002b). Discernir los principios de una política de la educación en el contexto europeo es necesario para evitar que pudieran ser sustraídos por alguna autoridad (Ibáñez-Martín, 2002d). Y, de ese proceso de auto-comprensión europeo a nivel educativo, se terminó concluyendo que era necesaria una educación y una cultura común. Esto tenía una exigencia axiológica indeclinable, pero, ante la multitud de posturas sobre cómo comprender la orientación hacia una forma de existencia alta, se adquirió una actitud más funcionalista que dejaba la definición de la orientación axiológica a los propios estados.

Y es aquí donde aparece la categoría de «convicción» que, como ya he sugerido, permea las legislaciones europeas. De este conjunto arranca la preocupación ibañiana por una educación cívica, que ha de leerse junto las referencias a la educación religiosa y moral que hice con anterioridad –y que, por cierto, no puede sustituir las anteriores (Ibáñez-Martín, 1988b). Pues todas «las medidas que tomen quienes tienen capacidad para decidir o para influir sobre las medidas de política educativa que se tomen en el futuro», decía, «deberían orientarse a la promoción de una ciudadanía cada vez más competente, sin olvidar que la primera competencia es habilitar a los jóvenes a que consigan por ellos mismos una vida lograda» (2003b, 61). Esta tesis implica, primeramente, reflexionar sobre dos conceptos a los que los documentos de la Unión Europea y de España habían prestado poca atención. El primero trata de articular una formulación sobre «ciudadanía», cuya «significación básica reside en ser un estado jurídico sustancialmente igualitario, que garantiza un conjunto de derechos en una concreta comunidad político democrática, y que protege contra el ejercicio arbitrario de los poderes públicos» (Ibáñez-Martín, 2006d, 162), mientras que el segundo lo hacía sobre la categoría de «identidad», que es el «peculiar modo con el que cada uno, de modo específico, se instala en el mundo, de forma que los acontecimientos de la vida se enfrentan desde una concreta perspectiva, en la que encuentran sentido» (Ibáñez-Martín, 1995b). La educación cívica que se dibuja, dadas estas premisas, tendría como base el conocimiento de que la misma convivencia social tiene una base moral en la que es necesario comprender las razones de la dignidad humana, la manera en que esta se concreta en los derechos humanos y las acciones que se deducen de ella –tanto desde el punto de vista del derecho como de los deberes (Ibáñez-Martín, 1988b; 1998c). Ibáñez-Martín entiende que, para que esto sea así, es necesario que los sentimientos y las emociones medien en la construcción de una identidad que acoja lo nacional (Ibáñez-Martín, 2005) y que, a la vez, fomente las virtudes sociales (Ibáñez-Martín, 1998c). En primer lugar, Ibáñez-Martín piensa que es necesario despertar un sentimiento de pertenencia al propio país (1998c). Esto no es incurrir en un fanatismo patriótico ni, por contraposición, en una educación cívica técnica, sino en la virtud de sacrificar nuestros intereses personales por el bien del país (Ibáñez-Martín, 1998c). Esto, a su vez, implica fomentar un ambiente social en donde se luche decididamente contra la exclusión, se proporcionen servicios públicos de calidad, se conozca la historia común y se especifiquen los elementos básicos de la identidad nacional, para cuya adhesión ha de promoverse, imaginativamente, el amor (Ibáñez-Martín, 1998c). Pero esta reflexión pasa no solo por la idiosincrasia del propio país, sino, más todavía, por conjugar esta con una reflexión sobre el mejor modo

de ser hombre, pues la educación cívica no puede ser el sumatorio de «autonomía», «pluralismo» y «convivencia», sino un modo concreto de ser. Para eso es necesario, además, contar con la específica aportación religiosa a la construcción de la identidad de algunos ciudadanos. Finalmente, y aquí se cerraría el círculo de su antropología, hay que intentar excitar la responsabilidad de todos para esforzarse en alcanzar un futuro mejor. Lo cual se traduciría, en una parte nada desdeñable, en destacar el amor al trabajo como una contribución a la forja del propio carácter y a la interdependencia entre los seres humanos, cuyo reflejo máximo es la sociedad (Ibáñez-Martín, 1988b).

5. Palabras finales

Pese a todo lo dicho, creo que todavía hay una historia de Ibáñez-Martín por escribir –y que se está escribiendo gracias a algunas notables contribuciones que continúan apareciendo (Vilanou Torrano, 2017).

Porque a pesar de la vocación de totalidad de este texto, no deja de ser una cartografía de sus principales argumentos para comenzar a pensar. No ha habido espacio aquí para analizar las influencias que recibe de otros pensadores clásicos y contemporáneos, aunque son evidentes las deudas que tiene contraídas con Platón, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y Michel de Montaigne así como con Jacques Maritain, san Juan Pablo II, Elliot Eisner o Antonio Millán Puelles –son también muy citados, por cierto, José Ortega y Gasset y Nel Noddings. Es necesario, además, comprender muchos de los escritos ibañianos, especialmente los que tienen que ver con política de la educación, a la luz de los momentos históricos en que fueron redactados, dado que, si es muy difícil la tarea de pensar la educación de un modo absolutamente abstracto y descarnado, en política de la educación esto se revela especialmente imposible. Pero, ciertamente, habría que hacer lo propio con sus análisis sobre el permisivismo, el autoritarismo, la manipulación y el adoctrinamiento, que refieren a una sociedad que vive sus primeros años en democracia. Y lo mismo con sus últimas reflexiones sobre internet y violencia o las defensas que ha hecho sobre la enseñanza religiosa en España o la educación diferenciada por sexos.

Con todo, la influencia de Ibáñez-Martín no puede reducirse al análisis de su producción científica.

La Revista Española de Pedagogía, que dirige desde hace más de veinte años, revela, incluso pese a los criterios de objetividad que han requerido las agencias de evaluación externa, una marca editorial propiamente ibañiana. Y también está lo que podría llamarse la «escuela de Vitrubio». El grupo de jóvenes que se formaron académicamente bajo su tutela y terminaron dedicándose a la docencia y a la investigación educativa desde el ámbito universitario, que comenzó con su primer discípulo, José Manuel Esteve. Como señalé al comienzo del artículo, un análisis de esta escuela revelaría en qué medida el discurso en el ámbito de la FE en España se ha generado en los autores que formaron parte de esta generación y, por tanto, a partir de Ibáñez-Martín. Queda por ver cómo ha influido también en el asentamiento del particular modo de entender la educación de Fomento de Centros de Enseñanza y el propio sistema educativo español. Yo he situado toda su obra en una narrativa que le confiriere cierto sentido, aunque quedan su visión de la universidad, la figura del maestro y la formación del profesorado por analizar.

Queda, en fin, que la FE continúe.

6. Referencias bibliográficas

- Capitán Díaz, A. (1991). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil Cantero, F. y Reyero García, David. (2012). *Libro homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online.
- Gil Cantero, F. (2012). La filosofía de la educación del profesor Ibáñez-Martín: un “saber crítico-sapiencial”. En Fernando Gil y David Reyero (eds.). *Libro homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín*, 154-170. Madrid: Biblioteca Online.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1969). El sentido crítico. Objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, 28(108-111), 77-93.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1973a). Exigencias humanistas de una educación relevante. *Tertulia*, junio, 9-13.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1973b). *El compromiso humano con la historia en la filosofía de M. Merleau-Ponty*. Extracto de tesis doctoral. Madrid: Gráficas Cóndor
- Ibáñez-Martín, J. A. (1974). La manipulación y el hombre contemporáneo. *Revista de Estudios Políticos*, nº 195-196, mayo-agosto, 201-220.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1976). El trabajo y el hombre contemporáneo. *La escuela en acción*, octubre, 38-39.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1977a). Sobre el “vicio” de leer y el desarrollo de la personalidad. *El libro español*, nº 230, febrero, 53-55.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1977b). Familia y Estado ante ideologías totalitarias. *Institución Familiar de Educación Barna*, nº 3, 13-34.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1977c) Influencias de las ideologías sobre la tarea educativa y sus consecuencias en la responsabilidad de la familia. *Orientación de padres*, nº 8, 35-45.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1981). A la búsqueda de la alternativa familiar natural al hombre. En vv.AA. *Humanismo y cultura II. La función humanizadora de la familia*, 44-52. Madrid: Colegio Mayor Zurbarán.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1982). Posibilidades y características de una educación moral en una sociedad pluralista. En vv.AA. *I Seminario Técnico Internacional de Prospectiva General y Educativa*, 15-19 Noviembre de 1982. Documento de Trabajo. Difusión limitada.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1983a). Estilo y tolerancia en la dirección de centros educativos. En vv.AA. *La función directiva de centros escolares*”, 7-15. Madrid: Confederación Española de Centros de Enseñanza.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1983b). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de la Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 61-72.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1984d). Convivir y tolerar. *Palabra*, nº 229-230, 41-44.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1986a). Tolerancia y educación. En vv.AA. *Educación y Sociedad Plural II. VIII Congreso Nacional de Pedagogía*, 95-103. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela y Sociedad Española de Pedagogía.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1987). La actividad humana: trabajo y redención. En vv.AA. *La misión del laico en la Iglesia y en el mundo*, 787-801. VIII Simposio Internacional de Teología. Pamplona: UNAV.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1988a). El sentido crítico ante la dialéctica libertad de enseñanza-libertad en la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 1-4, 90-104.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1988b). Formación cívica y sistema democrático. *Revista Española de Pedagogía*, 46(181), 441-451.

- Ibáñez-Martín, J. A. (1988c). El pluralismo como relación dialéctica entre verdad y libertad. Unas ideas basadas en la filosofía de Maritain. En vv.AA. *El pensamiento filosófico-pedagógico de Jacques Maritain. Anales de la Fundación Universitaria san Pablo CEU*, 3, 111-121.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1989a). El papel de la teoría de la educación en la formación del profesorado. En J. M. Esteve (ed.). *Objetivos y contenidos de la Educación para los años noventa*, 143-148. Málaga: Ediciones Universidad de Málaga.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1989b). El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo. En vv.AA. *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores, temas*, 409-419. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1989c). Libertad y libertades. En vv.AA. *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores, temas*, 131-140. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Humanismo y educación. En vv. AA. *7 lecciones sobre el humanismo*, 65-76. Pamplona: Seminario Permanente de Empresa y humanismo.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991a). El sentido crítico y la formación de la persona. En V. G^a Hoz (ed.). *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria. Tratado de Educación personalizada*, 202-225. Madrid: Rialp.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991b). Prólogo. En G. Jover Olmeda. *Relaciones humanas y relaciones educativas*, 7-8. Barcelona: Herder.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1992a). La filosofía de la Educación y el futuro de Europa. En vv.AA. *La Filosofía de la Educación en Europa*, 11-21. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1992b). Essere universitario significa comprenderé la dignità humana: corporeità, identità y trascendenza. En vv. AA. *Il valore della Università*, 57-59. Roma: Edizioni d'Europa.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1992c). Educación y entusiasmo ante lo óptimo. *La Escuela en Acción*, mayo, 10-12.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1992d). El fin de la libertad y la libertad. *La Escuela en Acción*, diciembre, 6-8.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1994a). Formación humanística y filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 52(198), 231-246.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1994b). Evolución de la pedagogía española actual: instituciones y discusiones teóricas principales. *Extensiones*, mayo, 40-52.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1994c). Modelos de cultura familiar. En torno al Año Internacional de la Familia. *Revista de ciencias de la Educación*, 160, 471-481.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1994d). Principios de política de la educación en la Unión Europea. En J. A. Colom Cañellas (ed.). *Política y planificación educativa*, 51-73. Sevilla: Preu-Spinola.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1994e). Actualidad del modelo práctico-reflexivo. *La Escuela en Acción*, 45-46.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1995a). La tolerancia: un análisis internacional e interdisciplinar. *Revista Española de Pedagogía*, 53(201), 209-211.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1995b). Tarea educativa y desarrollo de la identidad nacional. En vv. AA. *Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 57-65. Madrid: UNED.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1997). Proyectos humanos y humanizadores. En vv.AA. *En torno a la idea de proyecto*, 15-20. Bilbao: Colegio Mayor Bidealde.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1998a). About the European Cultural Conscience: Human Condition and the Divine Person. En Z. J. Zdybicka (ed.) *Freedom in Contemporary Culture. Acts*

- of the V World Congress of Christian Philosophy*, 319-331. Lublin: Catholic University of Lublin.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1998b). Autoridad y libertad. En vv.AA. *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores, temas*, 267-281. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1998c). Educar para una ciudadanía solidaria. En vv.AA. *Twentieth World Congress of Philosophy*, 98. Celebrado en Boston, Massachusetts, 10-16 agosto.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1998d). Filosofía y educación: del búho de Minerva al gallo de Esculapio. En vv.AA. *La enseñanza de la filosofía en el nivel medio: tres marcos de referencia*, 113-129. Madrid: Cuadernos de la OEL.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1999). Nuevas alternativas para la formación inicial del profesorado. En vv. AA. *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos de un debate*, 121-130. Madrid: Fundación Santillana.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2001b). Leyes educativas y voz de la ciudadanía. *Trámite Parlamentario*, 47, septiembre, 12.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2002a). La educación: relación entre familia, centros docentes y administración pública. En vv.AA. *La familia, esperanza de la sociedad*, 179-193. Madrid: Edice.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2002b). Preface. En José Antonio Ibáñez-Martín y Gonzalo Jover (eds.). *Education in Europe: policies and politics*, XIII-XVI. Kluwer Academic Publisher: Netherlands.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2002c). Libertad y autoridad en la familia. En E. Gervilla (coord.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, 81-92. Madrid: Narcea.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2002d). Tendencias en la Política de la Educación en la Unión europea. *Arbor*, CLXXIII(681), 39-53.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2002e). ¿Es mejorable la ordenación legal de la Enseñanza Básica Obligatoria? Reflexiones independientes desde la sospecha. En *En_Clave de calidad: la dirección escolar*, 103-112. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2002f). Las Naciones Unidas y el ámbito de la libertad religiosa. *Revista Española de Pedagogía*, 50(222), 209-224.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2003a). Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿simple receta o signo de una nueva educación? En vv.AA. *Ética docente. Elementos de una deontología profesional*, 113-129. Barcelona: Ariel.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2003b). 25 años de educación en España. En vv. AA. *25 años de educación en España*, 61. Madrid: Santillana.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2003c). Literacy. En John W. Collins III y Nancy P. O'Brien (eds.). *The Greenwood Dictionary of Education*, 208. Santa Barbara, Calif.: Greenwood.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2005). Sentimientos y razones en la educación cívica. En vv.AA. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, 13-30. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2006a). Los referentes de la libertad. En vv. AA. *Llamados a la libertad. Católicos y vida pública*, 263-271. Vol. I. Madrid: Fundación Universidad San Pablo CEU.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2006b). Endeutrinamiento. En Adolberto Dios de Carvalho (coord.). *Diccionario de Filosofía da Educação*, 130-133. Oporto: Porto Editora.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2006c). La educación a paso de yenka. *Revista de Política, Cultura y Arte*, 103, 44-57.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2006d). La educación para la ciudadanía y el bálsamo de Fierabrás. En C. Naval y M. Herrero (eds.). *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, 154-180. Madrid: Encuentro.

- Ibáñez-Martín, J. A. (2006e). Libertad religiosa y enseñanza religiosa escolar en una sociedad abierta. *Bordón*, 58(4-5), 599-614.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Criterios para la acción en el ámbito de la educación moral: programas y métodos. En José Manuel Touriñán (dir.). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*, 209-216. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2008). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 479-516.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección inaugural del curso 2010-2011. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2014). Europa: la sabiduría y sus apariencias. La pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 73-88.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017a). *Presentación del libro Horizontes para los educadores*. Documento inédito. 5 de abril de 2017. Fundación Rafael del Pino.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017b). *Horizontes para los educadores*. Madrid: Dykinson. .
- Jover Olmeda, G. (2013). La educación como quehacer de convicciones. Homenaje académico a José Antonio Ibáñez-Martín. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 3-10.
- Sacristán Gómez, D. (1992). La Filosofía de la Educación en España. En vv.AA. *La Filosofía de la Educación en Europa*, 75-118. Madrid: Dykinson.
- Vilanou Torrano, C. (2017). El profesor José Antonio Ibáñez-Martín y la filosofía de la educación. Entre Europa y América. *Temps d'Educació*, 52, 313-325.