

# Contra la gamificación. Una interpretación de la escuela donde el conocimiento es lo que verdaderamente importa

**José María Barrio Maestre**Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid  <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.102830>

Recibido: mayo 2025 • Evaluado: mayo 2025 • Aceptado: mayo 2025

**ES Resumen.** Este artículo pretende erigirse como una defensa de la interpretación clásica de la educación donde su núcleo sustancial consistiría en una educación de la razón frente a (todavía) nuevas modas pedagógicas que desdibujan este centro, introducen ideologías ajenas a la formación de la persona y que aquí se exemplifica a través de la denominada «gamificación». Para defender esta tesis, se argumentará que una interpretación tradicional de la escuela presenta a esta como el lugar donde se imbuye a los jóvenes educandos en el conocimiento de la verdad, que ese progresiva inmersión en el conocimiento provoca que ellos mismos adquieran la forma de la verdad que está siendo conocida y que a esta tarea se puede reducir (ni más ni menos) la noble figura de los educadores todavía hoy.

**Palabras clave:** Teoría de la educación; escuelas tradicionales; anti-intelectualismo; gamificación; desarrollo intelectual.

## **EN Against gamification. An interpretation of school where knowledge is what truly matters**

**Abstract.** This article intends to stand as a defense of the classical interpretation of education where its substantial core would consist of an education of reason in the face of (still) new pedagogical fashions that blur this center, introduce ideologies alien to the formation of the person and which is exemplified here through the so-called “gamification”. To defend this thesis, it will be argued that a traditional interpretation of the school presents it as the place where young learners are imbued with the knowledge of the truth, that this progressive immersion in knowledge causes them to acquire the form of the truth that is being known and that to this task can be reduced (neither more nor less) the noble figure of educators even today.

**Keywords:** Educational theory; traditional schools; anti intellectualism; gamification; intellectual development.

**Sumario:** 1 Paisaje desolado en la escuela pública. 2. La crisis del conocimiento. 3. ¿Una escuela enemiga del conocimiento? 4. Conocer es reconocer, tener respeto por la verdad. 5. El conocimiento es riqueza humana neta. 6. El error esencial del constructivismo. 7. Conclusión. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Barrio Maestre, J. M. (2025). Contra la gamificación. Una interpretación de la escuela donde el conocimiento es lo que verdaderamente importa. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3 (2025), e102830

### **1. Paisaje desolado en la escuela pública**

El énfasis en lo intelectual que ha caracterizado la tradición escolar, desde Sócrates hasta el desembarco de las “ciencias de la educación”, ha requerido siempre un esfuerzo, digamos ascético, que el platonismo explica bien, y que, hasta que los pedagogos llegaron a “gamificarlo” todo, era asumido con completa naturalidad, también como justa correspondencia al esfuerzo no pequeño que la sociedad invierte en el sistema escolar. De manera progresiva, los niños han de ir pasando poco a poco del juego a otras tareas y menesteres que exigen un esfuerzo intelectual creciente y cada vez más concentrado. Esa disciplina es un eficaz estímulo para forjar una actitud de gran relevancia humana y social, el respeto por las personas y por la verdad de las cosas, que la escuela siempre ha procurado provocar en quienes pasan por ella.

Junto a algunas evidentes mejoras en la organización de la vida y la actividad escolar, sería muy bueno que esto no se pierda del todo.

Este escrito es una defensa convencida de la “escuela tradicional” en la que el conocimiento es el núcleo verdaderamente importante. Como esta mía, desde hace tiempo se alzan diferentes voces que aspiran a defender una interpretación tradicional de la escuela frente a un desmantelamiento de ella que se cubre bajo tecnicismos como el de “*innovación*” (innovación que, por cierto, poco o nada tiene que ver con tener nuevas ideas, sino con elementos que en su mayoría ya se encontraban en la *Escuela Nueva* y mejor desarrollados). Una jerga aparentemente técnica que no emplea las palabras para decir algo concreto y significativo, sino que las usa como emblemas para perseguir determinadas causas ideológicas. En eso se podría resumir el aparente enfrentamiento de la *nueva pedagogía* frente a la *escuela tradicional* del que este artículo pretende ser una nueva aportación en relación con el papel que desempeña el conocimiento.

Actualmente es el término *gamification* el que parece ocupar el centro de los intereses pedagógicos cuando, en realidad, no es sino un desarrollo que empobrece el clásico *adagio* de “aprender jugando”. Hace no mucho tuve que escuchar, en un tribunal calificador, a un aspirante al grado en pedagogía que en su trabajo final proponía dotar a todas las escuelas de lo que llamó *escape room*, algo parecido a un espacio al que puedan acudir los alumnos que, cansados de la lección magistral, deseen escapar de la realidad distrayéndose con juegos de pistas, gymkanas y cosas parecidas. Con ese dulce desenfado con el que gustan muchos pedagogos de acuñar anglicismos, eso de “gamificarlo” todo se ha convertido últimamente en el talismán para reponer algo que parecía ya enterrado hace tiempo. Después de divagar la última temporada sobre la inclusión de diversas ideologías bajo la apariencia de estrategias didácticas, hoy es el asunto de la *gamification* el que ocupa el centro del interés como elemento nuclear desde el que desplazar –una vez más– una interpretación de la educación donde el conocimiento es lo importante y lo decisivo.

Creo que los canales oficiales de distribución de lo que algunos han llamado *secta pedagógica* (Ruiz Paz, 2003) –los ministerios de educación de todos los países occidentales– están perdidos sin remedio para la causa de recuperar la escuela pública. Inficionados de esa pasión por lo innovador y de un no querer saber absolutamente nada con la Filosofía desde mediados del siglo pasado –que son vicios ya estructurales, ambos *made in USA*–, a día de hoy son irrecuperables para la cordura. Quisiera equivocarme, pero me temo que es así. Es decir, que la crisis educativa en el contexto occidental está principalmente ligada al colapso del viejo ideal de la *paideia* griega (Jaeger, 1995). De todos modos, pienso que recuperar la escuela no es una batalla perdida, pero, aunque lo fuera, hay que darla (la batalla, no por perdida).

## 2. La crisis del conocimiento

También hace poco tiempo conversé con una periodista de un diario de tirada nacional de mi país que deseaba conocer mi opinión sobre un informe de la OCDE<sup>1</sup>. El informe venía a decir, con datos precisos tomados de las evaluaciones “*PISA*” y otros indicadores comparativos de la calidad educativa, que hay una proporción casi inversa entre los presupuestos que los países –sobre todo europeos– dedican al sistema escolar y el rendimiento académico que obtienen los alumnos. Esta periodista expresaba su sorpresa: ¿cómo puede ser que cuantos más recursos se destinan a elevar el nivel –en España el incremento en los últimos veinte años ha sido constante–, peores resultados se obtienen? En efecto, aunque *prima visu* puede parecer sorprendente tengo que señalar que a mí no me produce tanta sorpresa.

No me extrañan mucho estos datos porque nunca me ha convencido el mensaje de que el problema es la falta de recursos, por recurrente que sea en boca de políticos y administradores. Cualquiera que haya ejercido la docencia a lo largo de su vida y durante un tiempo más o menos prolongado sabe que disponer de mayores y/o mejores recursos no garantiza por sí solo la calidad de nuestro trabajo. No sobra que haya más dinero, o que los docentes perciban mejores sueldos, que en las aulas haya pizarras digitales u otros dispositivos informáticos que permitan imaginar la transmisión de conocimiento de otro modo. Tal vez pueda ayudar todo eso, pero es muy secundario. De hecho, conozco a muchos colegas que, aunque no lo digan, piensan que quienes nos dedicamos a esta profesión, más que cobrar por nuestro trabajo deberíamos pagar por hacerlo.

Inger Enkvist es una profesora sueca que ha escrito mucho sobre la calidad de la enseñanza escolar desde una perspectiva comparada. Ha publicado diversos trabajos en los que diagnostica con acierto las debilidades y fortalezas de muchos países, y obtiene conclusiones interesantes para todos. Con datos tomados de estudios empíricos cuidadosos, ha mostrado que la clave del éxito de los mejores sistemas apenas tiene relación con los medios de los que disponen. En el área del Extremo Oriente destaca el sistema educativo surcoreano y el de Singapur. Ahora no tanto, pero durante una serie de años era Finlandia la que estaba situada en lo más alto de los rankings de calidad en el área de Occidente, y la causa destacada por esta autora es que ahí habían conseguido reclutar para la profesión docente a los mejores estudiantes, a los que habían obtenido mejor rendimiento en la enseñanza media y el bachillerato. Ciertamente también se mejoraron las condiciones salariales de los profesores, pero en estos sitios hay un patrón que destaca: *a los profesores se les deja enseñar lo que saben, y se les incentiva para que sepan mucho*. Unido a esto, en las escuelas de educación y en los institutos universitarios de preparación de maestros los estudiantes leen

<sup>1</sup> OCDE es una organización para la cooperación y el desarrollo económico. Originariamente era una agencia europea pero hoy acoge a todo el llamado primer mundo. Desde la preocupación por el desarrollo económico también viene prestando atención creciente a aspectos culturales y educativos. Lo hace pensando, legítimamente, en el rendimiento del sistema educativo para el desarrollo socioeconómico.

mucho, y se valora mucho la riqueza léxica que adquieren. La herramienta principal de trabajo para un docente no son los aparatos digitales, sino la palabra oral y escrita. Los profesores hemos de hablar mucho, “palabrear”, y si tenemos un vocabulario amplio y rico disponemos del medio más eficaz para ampliar los horizontes intelectuales de los alumnos, entre otras razones porque pensamos con palabras. Creo que la palabra no es el dato cognoscitivo último, pero desde luego también pensamos con palabras, y cuanta mayor riqueza léxica, mayor es la capacidad de hacer pensar a la gente a la que tratamos de ayudar. En este mismo sentido, para estimular a los mejor dotados a que se dediquen a la tarea docente, lo más necesario es nutrir una conciencia fundamental, y bien fundamentada, de la envergadura humana y humanizadora de este trabajo que mantenga viva la idea de que los docentes están ante todo para enseñar lo que saben, y para eso es importante que sepan bien lo que enseñan (y para ello, es importante no confundir la docencia basada en la palabra con la mera “guía”, como parece querer hacerse desde esas innovaciones pedagógicas que transmutan los conceptos pedagógicos tradicionales).

Quienes nos dedicamos a la enseñanza, en cualquiera de sus niveles, podemos ayudar mucho al crecimiento de las personas, que es el argumento central de lo educativo. Es decir, podemos contribuir decisivamente a su maduración, que en medida no pequeña consiste en saber más. Me parece, con Aristóteles, que cuanto más conocemos más somos como personas. En efecto, saber más incrementa nuestro ser, obviamente no de modo material: no es cosa de engordar o aumentar de estatura.

*Conocer algo* es *una manera inmaterial de serlo*. Hay un uso lingüístico que nos resulta familiar, y que supone sinónimos “conocer” algo e “informarse” de ese algo. Pues bien, dicho uso lingüístico tiene su origen en la teoría hilemórfica. Según esta teoría, que trata de dar razón de la estructura básica de los entes naturales, todo cuerpo es un compuesto de materia (*hylé*) y de forma (*morphé*). Siendo así que la forma es el ingrediente ontológico más decisivo, a saber, lo que hace que cada cosa sea lo que es, hacerme con la forma de algo —concretamente la que el estagirita denomina “forma sustancial”— supone un modo inmaterial de serlo, de manera que cuanto más conocemos más incrementamos nuestro ser. Es algo de lo que tenemos cierta intuición. Pues bien, Aristóteles eleva esa intuición a concepto, la teoriza, le retiene una atención analítica y explica con extraordinaria clarividencia la magnitud humana que tiene esto de conocer.

Dentro de nuestras modestas posibilidades, lo que hacemos los docentes es tratar de transmitir a otros lo que hemos conocido. Hay que matizar esto: el conocimiento propiamente no se “transmite”. Lo que hago al enseñar es ayudar a otros a conocer, a que conozcan ellos con su inteligencia, no con la mía. No puedo transmitirle a otro mi propio conocimiento, pues conocer es una acción *inmanente*, a saber, una operación que revierte o repercute en el sujeto que la realiza, no fuera de él. Yo no puedo “inculcar” saber en otra persona, así como tampoco eso que algunos llaman valores. Lo que sí puedo hacer, como nos enseñó Sócrates, es dar aliento, soplar para que prenda la llama y se lleve a cabo un proceso que efectivamente es inmanente. En definitiva, puedo alentar, y también ayudar a que se desenvuelva sin obstáculos —o venciendo los que surjan— una operación que solo puede realizar el que aprende. Por ejemplo, puedo ayudarle a vencer la pereza mental, la resistencia a hacer un esfuerzo intelectual, puedo apoyarle en el esfuerzo por lograr el hábito de estudio, etc.

Lo más sustantivo de la tarea docente es ayudar a las personas que se nos encomiendan a forjar e ir afianzando algo muy interesante humanamente, que es el hábito de estudio, algo que es necesario aprender puesto que no viene “de fábrica”; nadie viene al mundo sabiendo hacer eso. La escuela se instituyó para ser un espacio adecuado al estudio, para proveer una atmósfera que lo facilite, una presión osmótica que predisponga al aprendizaje de una disciplina difícil, consistente en concentrar la atención en un punto y mirarlo despacio, analíticamente, cerrando mucho el foco, poniendo esmero —es esta la traducción más leal de la voz latina *studium*—, incluso cariño, *i.e* meterse “de hoz y coz”, como solemos decir en castellano, en lo que tenemos entre manos.

### 3. ¿Una escuela enemiga del conocimiento?

Constituye un extraordinario servicio humano y humanizador ayudar a las personas jóvenes a que vayan poco a poco disciplinando un hábito de estudio, a que se adiestren en atender fija e intensamente a un asunto. Y procurar que quienes se dedican a esta profesión tengan conciencia de la envergadura humana de ese servicio es la clave fundamental para elevar la calidad del sistema educativo.

No digo algo que no sea bien sabido por los docentes, pero parece haber una tendencia procedente de diversas escuelas pedagógicas que consistiría en perturbar a los docentes con infinidad de elementos burocráticos —protocolos, guías, programaciones, temporalizaciones— que los distraen de su principal tarea, que no es otra que, como ya he señalado, enseñar lo que saben y saber bien lo que enseñan. En este sentido, decir a los profesores que no tienen nada que enseñar, sino que su tarea es “motivar” y “guiar”, constituye un mensaje que resulta profundamente desalentador para mucha gente que tiene verdadera vocación para la docencia, y que eligen esa profesión porque lo que quieren es enseñar, y disfrutan haciéndolo.

Por paradójico que sea, cada vez es más difícil enseñar en la escuela (Luri, 2020) hasta el punto de que diversas interpretaciones del fenómeno pedagógico han provocado que la escuela se esté convirtiendo en uno de los principales enemigos del conocimiento. Desde luego, en las etapas más elementales de la educación parece imprescindible que los niños jueguen, pero, incluso en la escuela infantil, si se trata de una institución escolar, hay que ir pidiéndoles y procurando capacitarles progresivamente para un esfuerzo intelectual de estudio, tal vez comenzando por un plano inclinado que al principio es muy inclinado, pero tratando de formar poco a poco ese hábito de concentrar la atención, disponiéndoles a hacer algo que no consiste solo en jugar. Esto está cada vez más ausente, no solo de la escuela infantil, sino también de la

primaria, la secundaria y la Universidad. La entraña del argumento que trato de presentar aquí es que la crisis educativa es, en el fondo, una crisis del conocimiento. Un libro reciente de la ya citada profesora Enkvist se titula precisamente así, *Conocimiento en crisis* (2022), y señala que el problema que actualmente tiene la educación escolar tiene mucho que ver con el hecho de que ya apenas se espera que los profesores enseñen.

Sobre todo en la etapa secundaria, se espera del sistema educativo y sus docentes que salgan al paso de muchas deficiencias socio-familiares, afectivas o de otro tipo con las que a menudo llega las personas a las que hay que educar. Nadie duda de que esas cosas son importantes, pero, entre todas esas atenciones, no es nada bueno ni coherente con la realidad de la institución escolar que el verdadero trabajo de enseñar su materia que tienen encomendados los docentes se vuelva cada vez menos importante. Es muy de lamentar porque desmoviliza a los maestros en lo más interesante que pueden aportar, y porque desincentiva profundamente a la gente que podría reclutarse para esta profesión, que son quienes garantizarían el nivel de calidad deseable.

Como vengo señalando, el fenómeno que aflige al mundo escolar parece ser una crisis del conocimiento. Parece que lo que principalmente ha de preocuparnos es que los escolares aprendan “valores”, pero al coste de que los estudiantes dediquen menos tiempo a estudiar, a esforzarse por “saber” cosas. Más aún, da la sensación de que los agitadores de la *innovación docente* se hubieran conjurado para promover una incuria intelectual planificada que, más que con el crecimiento de las personas, estuviera comprometida con un “cambio social” para lograr el cual lo realmente eficaz sería que la gente pensara cada vez menos y se movilizara cada vez más, quedando así a merced del influjo de ideologías que trazan un sendero ajeno a cualquier interés pedagógico real<sup>2</sup>.

#### 4. Conocer es reconocer, tener respeto por la verdad

Este desprecio por toda forma de conocimiento puramente teórico se ha extendido por el mundo académico en todos sus niveles, paradójicamente, teniendo como origen las ideas de algunos filósofos que han defendido que conocer no es captar lo que las cosas en verdad son –obviamente, dentro de las limitaciones de la capacidad humana, que es limitada, dado que el propio ser humano también lo es–, y, por tanto, no podemos hablar de conocimiento sino más bien de desconocimiento, de ignorancia. Estas actitudes escépticas constituyen, me parece, el germen de la crisis que ahora nos ocupa.

Kant hace una crítica de la razón que es muy radical, y de la que concluye que no podemos conocer la realidad, sino tan solo pensarla sin contradicción; *vulgo*: no podemos acceder de ninguna manera al mundo real sino tan solo a su apariencia fenoménica, y construir a partir de ahí narrativas y cosmovisiones coherentes, capaces de suministrar referencias de sentido. Según él, únicamente podemos acceder a nuestras propias representaciones, pero no a una realidad supuestamente representada en ellas. Sus argumentos han convencido a mucha gente, y esta tesis ha supuesto un cambio posicional –en su lenguaje, un auténtico “giro copernicano” (*kopernikanische Wende*)– del enfoque y la perspectiva que hasta entonces había sido dominante en el gremio filosófico. Ya desde su nacimiento y en todo su linaje socrático –que es el que a mi juicio le ha proporcionado sus mejores logros–, la filosofía ha pretendido algo bien distinto de lo que según el pensador alemán puede dar de sí (Barrio, 2018). Justamente la filosofía siempre ha querido ser lo que de manera explícita está aludido en la palabra “filosofía”, deseo de saber, intento de alcanzar a conocer la realidad de las cosas, eso sí, muy consciente de que es más lo que ignoramos de ellas que lo que podemos acotar cognoscitivamente.

La conciencia de los límites de la razón ya era muy viva desde bastante antes que el maestro alemán escribiera la *Critica de la razón pura* (Schweidler, 2017). Con un trabajo minucioso, hay que reconocerlo, Kant ha ahondado en esa conciencia, pero hasta el extremo de declarar que la razón es incapaz de conocer el mundo tal como es, y que lo único que pueden hacer los filósofos es contarnos “su” mundo interior. A partir del giro kantiano –en rigor, ya desde antes, pero de forma diáfana desde Kant–, la mayor parte de los filósofos se dedican a mirarse ese mundo suyo interior y a describir su *cosmovisión*, su representación del mundo, en vez de tratar de atender a la realidad de las cosas.

Ciertamente, nunca conocemos todo, ni conocemos del todo lo que conocemos. Algo así como “toda la verdad” es una magnitud infranqueable para un humano; siempre es más lo que desconocemos que lo que conocemos. No podemos agotar la realidad con nuestras limitadas categorías. Pero sí podemos acotar algo de lo que en realidad las cosas son. De lo contrario, no se entiende qué puede ser el conocimiento. Por limitado que sea, conocimiento no puede ser lo mismo que des-conocimiento.

<sup>2</sup> Enkvist encontró en un texto oficial del ministerio sueco de educación esta delirante definición de desarrollo sostenible: “El desarrollo sostenible trata de preguntas sobre el valor, la moral, los derechos humanos, la democracia, la participación, la igualdad, la etnidad, el poder, los conflictos de intereses en la sociedad y nuestra relación con la naturaleza” (Enkvist, 2022, p. 29). Esto no es, obviamente, una definición. Es, más bien, un caso arquetípico de indefinición y ambigüedad, la cual constituye el arma favorita de los demagogos y manipuladores. A propósito del adoctrinamiento medioambiental en las escuelas, continúa Enkvist: “La dirección general de educación describe como una etapa ya superada la enseñanza sobre el medio ambiente basada en los datos y, en vez de eso, los alumnos deben reflexionar y pensar críticamente. Se ha creado un premio llamado Escuela del medio ambiente, y se recompensan factores tomados del constructivismo: los alumnos deben tener una influencia real sobre su aprendizaje; deben trabajar activamente para los temas medioambientales; deben integrar los temas medioambientales en toda su actividad escolar; además, deben colaborar con otros alumnos. Se podría resumir el propósito como conseguir que los alumnos se conviertan en activistas de la ecología. Es probable que los padres no entiendan que sus hijos estén sometidos a una influencia política directa en nombre de una educación para futuros ciudadanos. Podemos decir que los partidos socialistas y ecologistas han introducido su programa de partido en la escuela y han logrado que sus agendas se enseñen como ideas que un joven debe incorporar” (*ibid.*, p. 30).

Es muy compleja esta cuestión, pero aquí me interesa ante todo el impacto que el referido planteamiento ha tenido en el mundo de la pedagogía, y la forma en la que ha influido perturbando profundamente la concepción clásica de la tarea docente, lo cual, entre otros factores, se ubica muy en la raíz de la situación actual.

Los docentes intentamos enseñar, y eso no es otra cosa que señalar, mostrar la realidad en el sentido más ostensivo de la palabra, valga la redundancia, a saber, indicarla, apuntar hacia ella con el dedo índice, y no con la pretensión de que quienes nos atienden miren al dedo sino precisamente a aquello a lo que el dedo apunta. Los profesores no somos gente a quienes gusta subirse a una tarima y elevar la voz para que nos escuchen. Naturalmente, somos tan vulnerables a esa tentación como cualquiera, pero igualmente somos conscientes de que hemos de luchar contra ella. Lo que ante todo ha de importarnos no es que los estudiantes nos atiendan a nosotros. Desde luego, hace falta que les digamos algo, y que tratemos de hacernos entender, para lo cual es menester que nos escuchen. Pero en último término lo hacemos con la pretensión de redirigir esa atención a las cosas mismas, persuadidos de que la riqueza de la realidad es tal que se desborda, e igualmente salpica –i.e. enriquece– a quien es capaz de retenerle una mirada atenta, despaciosa, estudiosa,... respetuosa. Me parece que es este el mejor rendimiento que tiene la educación escolar cuando hacemos las cosas bien.

Enseñar es suscitar una actitud de respeto por la verdad, por la realidad de las cosas. Y esto constituye un elevado modo de madurez humana. Lo más notable de esta estriba en ir abandonando poco a poco la orientación, digámoslo así, egocéntrica propia de las personas que atienden más a su mundo interior que a la realidad de las cosas. Para los niños pequeños lo único real es lo que les gusta o disgusta, y casi todo en su conducta es expresar sin pudor que están a gusto, y entonces todo es encanto y golosina, como bien se aprecia en su rostro deslumbrado, o, por el contrario, si están a disgusto se les arruga el ceño hasta el extremo y ponen el grito en el cielo para que todo el mundo se entere bien de su irritación y fastidio. Es lógico a esa edad más temprana. Pero justamente una persona comienza a madurar cuando va tomando conciencia de que hay algo además, más allá de su yo, sus gustos o pretensiones. La realidad tiene una estructura, una legalidad y un régimen propio al que ha de ajustarse, que debe aprender, que ha de escuchar. Las cosas poseen una entidad que ante todo hay que reconocer. Nótese que la palabra “reconocimiento”, también en el uso que de ella se hace en la lengua castellana, además de conocimiento evoca la idea del respeto. En primer término alude, enfatizándolo, al conocimiento; re-conocimiento es un conocimiento más intenso. Pero igualmente señala una actitud consistente en dejar a la realidad ser lo que es, es decir, no dar por supuesto que las cosas son tan solo lo que son para mí o lo que pueden suponer de satisfacción de mis deseos, necesidades o caprichos. Ciertamente, tratar de aprovechar la realidad es una manera muy humana de verla: sacarle partido y hacerla rendir en nuestro propio beneficio. Pero hay una forma de mirar la realidad que no es menos humana que esta otra, y que precisamente consiste en contemplarla, estudiarla, rendirle el homenaje de prestarle atención. A esto se le llama respeto. Es algo muy importante que la enseñanza escolar está llamada a aportar, un rendimiento humano y humanístico que a la vez es profundamente humanizador, una forma de cultivo de lo más humano del ser humano que el sistema escolar debería estar en condiciones de dispensar a sus usuarios, aunque lamentablemente cada vez lo está menos.

Se valora poco lo que significa enseñar, y en qué medida lo que hacen los docentes, cuando lo hacen bien, es un aporte decisivo para la civilización humana. Esta escasa valoración es el reflejo especular del desprecio por la verdad característico del escepticismo nihilista, actitud que inficiona la atmósfera sociocultural de occidente. “Crisis en la educación” es un capítulo de un libro de Hannah Arendt titulado *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Arendt, que ha escrito sobre el totalitarismo, “subraya que los habitantes de la Unión Soviética y de la Alemania nazi que habían sido expuestos a una propaganda continua, después de unos cuantos cambios ideológicos bruscos sacaron la conclusión de que era mejor no interesarse por si algo era verdadero o falso. La población perdió la costumbre y quizás la capacidad de distinguir entre un hecho y una opinión no basada en lo real. El resultado fue el relativismo y el nihilismo” (Enkvist, 2022, p. 119).

Es bien visible el nivel, no precisamente epidémico, en que estas actitudes han inficionado el ambiente sociocultural del primer mundo, e igualmente se puede percibir hasta qué punto resultan incompatibles con la pretensión educativa. Transmitir educativamente algo solo es posible desde la convicción, evidentemente no escéptica ni nihilista, de que eso que se transmite merece ser transmitido, porque es verdad, o porque es bueno. El escepticismo es estructuralmente contrario al propósito de educar. También lo es el nihilismo. Si nada tiene sentido –valga esta forma básica de describirlo– quedan vacíos de significado los gestos y las palabras. Mas el lenguaje –sobre todo el verbal, las palabras– es nuestra principal herramienta de trabajo. Los docentes somos gente que palabrea mucho. Ahora bien, si nada tiene sentido, si ninguna palabra o gesto apunta a algo más allá de nosotros mismos, o si no significa algo distinto de su contrario –es decir, si es impreciso o ambiguo– entonces no es posible aclararse intelectualmente. Enseñar requiere disponer de palabras con filo, que signifiquen algo concreto. Pero si la realidad es oscura y confusa, portanto esencialmente impenetrable para el espíritu, no hay manera de mostrarla ni explicarla. Es este, así lo veo, el fondo de la crisis.

## 5. El conocimiento es riqueza humana neta

Quisiera cerrar esta reflexión señalando tres aspectos del problema aquí expuesto:

- Conocer es informarse, no simplemente adquirir información superflua o datos dispersos.
- Es una paradoja que la *crisis del conocimiento* tenga lugar precisamente en la era de la información, cuando lo que abundan son esos datos dispersos. ¿Crisis del conocimiento en la llamada “sociedad del conocimiento”?

c) La clave para recuperar la escuela es que se deje a los maestros hacer su trabajo, que es enseñar.

Ya he mencionado que, de acuerdo con Aristóteles, todo conocimiento es una manera de “información”, un modo inmaterial de poseer la “forma” de algo. La propuesta del estagirita es muy aguda. En el conocimiento hay una *identificación* entre la forma del cognoscente –su alma, que es la forma sustancial de un ser vivo– y la forma de lo conocido. Ambas formas se hacen *la misma*. En el tratado *Sobre el alma* afirma sin ambages que el alma humana es, de alguna manera, todas las cosas<sup>3</sup>; en efecto, todas las puede conocer y, de hecho, al conocerlas las es, obviamente no de un modo material. Esto significa que las hace suyas. Informarme de algo es una manera de añadirlo a mi propio ser, bien que no un modo material de poseerlo.

Una de las ideas que hizo posible la eclosión cultural que experimentó la Atenas del período clásico es que el hombre es un microcosmos, un universo a escala microscópica. A veces se oye decir: Cada persona es un mundo. Pues eso resume bien el espíritu de aquel momento. Su capacidad de entender, que es el modo más intenso de vivir para un ser racional, abre al ser humano a una dimensión que rebasa los límites de su entorno inmediato –“perimundo”, dicen en Alemania (*Umwelt*)–, llegando a abarcar el mundo en su totalidad (*Welt*). La apertura al mundo –*Weltoffenheit*, en expresión cara a Heidegger– es la condición singular del ser humano como ser inteligente.

Si conocer es una forma de poseer inmaterialmente lo conocido, entonces cuanto más conocemos más incrementamos nuestro ser, más somos. Ahora bien, nos incrementa realmente aquella información que reobra sobre nuestra capacidad cognoscitiva y llega a convertirse en *formación*, es decir, la forma de las cosas que llega realmente a *conformarnos* con ellas. El simple recibir pasivamente cual pantalla que recoge impactos procedentes de un emisor externo, nada nos aporta cognoscitivamente, de igual modo que la provisión de *inputs* no hace más listo al soporte informático en el que se depositan. Es más trabajoso procesar la información que simplemente recibirla. La tarea de los docentes no estriba tanto en ser un “guía” que oriente al estudiante en la búsqueda de información, como en ayudarle a entenderla. Y precisamente para eso hace falta detener el flujo informativo, apagar la pantalla, cerrar los ojos y pensar sobre lo que a uno le llega. Es todo un reto, pero en eso consiste nuestro trabajo.

Conocimiento es *praxis*, actividad vital, algo muy distinto del comportamiento pasivo o meramente reactivo de una máquina. Por muy familiar que se nos vaya haciendo, la expresión “inteligencia artificial” no deja de ser un oxímoron, pues un soporte digital se limita a contener significantes pero sin “entender” su significado. Además, ¿podría consistir el saber en su soporte? Como desde hace ya mucho tiempo es omnipresente el discurso sobre la inteligencia artificial, con frecuencia se olvida que el adjetivo “inteligente” aplicado a artefactos como un teléfono, un automóvil o un edificio cuyos servicios están controlados por ordenador, constituye una expresión equívoca, o al menos meramente metafórica. Un chisme digital, por muchos bytes y aplicaciones que tenga instaladas, es perfectamente imbécil, es decir, se limita a retener lo que ni entiende ni puede entender; es puro soporte electromagnético, de la misma manera que un trozo de papel recibe la impresión de la tinta sin darse mucha cuenta de ello. Decimos de un libro que es muy “sabio” en forma puramente analógica, pero con una analogía impropia o metafórica. En sentido propio un libro no “sabe”, aunque pueda ser ocasión de que alguien que lo lea llegue a saber más. Y del mismo modo tampoco una máquina sabe. La sabiduría es un hábito intelectual –al decir de Aristóteles, una virtud dianoética–, y solo puede “habitar” –tener su residencia– en un animal racional, no en una máquina. Tampoco un animal irracional puede saber, aunque igualmente se hable de “inteligencia animal” en sentido metafórico, y desde luego no de manera completamente injusta si se entiende que eso es una metáfora, algo que puede decirse *lato sensu*, i.e una metonimia, una analogía impropia. En rigor (*stricto sensu*), el saber es hábito intelectual, y por tanto solo puede “haberlo” en un ser vivo inteligente. Ahora bien, como estas fórmulas a menudo se emplean hoy de manera abusiva, muchos llegan a estar confundidos con usos lingüísticos que resultan más tragables por ser modismos –generalmente atracan la lengua castellana con anglicismos infames–, en forma tal que identifican equívocamente la actividad de conocer con la pasividad del soporte. En efecto, conocimiento es posesión *inmaterial* de formas (in-formación), mientras que el soporte material lo único que “hace” es recibir la impresión de la tinta, o de determinados flujos electromagnéticos. Por sofisticada que pueda llegar a ser, una máquina tan solo puede simular operaciones intelectuales, incluso deliberaciones y decisiones, pero no propiamente realizarlas: lo único que “hace” es conectar bytes y encontrar funciones de acuerdo con parámetros que un programador inteligente –una persona– le ha inculcado. La máquina no decide; simula procesos de toma de decisiones, como les gusta decir a los anglosajones (*decisionmaking*). Pero ni la decisión es un proceso –más bien es un acto instantáneo– ni la máquina es capaz de “autodeterminación”, que es precisamente lo más central de la decisión; tan solo es pre-determinada por el programador.

En resumidas cuentas, las operaciones intelectuales propiamente dichas son estas: concebir, juzgar –combinar conceptos– y razonar –combinar juicios o enunciados–, e igualmente expresar todo eso que hacemos mentalmente verbalizándolo, que también es una operación intelectual. Nada de esto puede hacerlo una máquina, así como tampoco puede hacerlo un animal irracional.

Por su parte, que los animales racionales podamos realizarlas no estorba el hecho de que también nuestra capacidad intelectual es limitada. Tal vez un ordenador con mucha “memoria” es capaz de recibir, procesar,

<sup>3</sup> De *anima*, III, 8, 431 b 21.

y combinar más información que un ser humano<sup>4</sup>. Pero al fin y al cabo la clave reside no en lo que la máquina hace, sino en lo que un ser racional puede hacer con ella. Y, en último término, lo realmente interesante que tienen las tecnologías digitales tampoco es lo que puede hacerse con ellas, sino lo que quienes las utilizan pueden dejar de hacer gracias a ellas, y la cantidad de tiempo que pueden ahorrar para dedicarlo a otras tareas humanamente más llenas, como por ejemplo leer textos importantes y discutirlos con los amigos. Vale la pena traer una reflexión de Alejandro Llano, filósofo español recientemente fallecido:

“Cuando presenciamos el riesgo que supondría acercarnos a una cultura postliteraria, y la afición a la lectura parece disminuir alarmantemente entre los jóvenes, seducidos por la inmediatez de las imágenes y la celeridad de los mensajes, es preciso difundir con toda el alma el amor a los libros. Porque los libros son el cauce ordinario y común de la vida del espíritu. En ellos se abre el cosmos de lo no inmediatamente sensible, el mundo de los conceptos o ideas, que es lo inmaterial y universal, entrelazado con lo material y concreto. La sensibilidad accede a lo inmediato por medio de las imágenes y las representaciones. El pensamiento penetra en lo profundo y esencial a través de esa *palabra del corazón*, que es el concepto, según la expresión de Tomás de Aquino. Si nos olvidamos de la silenciosa mediación de las ideas y nos limitamos a la inmediatez de los fenómenos sensibles, el espíritu se verá dominado por el cuerpo, todo rastro metafísico quedará eliminado de nuestro horizonte y nos veremos abocados a una existencia vegetativa” (Llano, 2007, p. 24).

Finalmente, a partir de esto que propone Llano, quisiera decir algo sobre la necesidad de superar el mito constructivista de cara a comprender la fibra neurálgica del trabajo docente.

Tengo que reconocer —y pido comprensión al amable lector— que me interesa más la enseñanza que el aprendizaje. Naturalmente, no porque esto último carezca objetivamente de interés. La importancia de la enseñanza es correlativa a la del aprendizaje, pues no puede haber enseñanza real que no produzca, correspondiente y correlativamente, aprendizaje real: enseñar algo es conseguir que las personas a quienes lo enseñamos lo aprendan, obviamente. Pero se hace tanto énfasis en el llamado “proceso” del aprendizaje —y no solo desde punto de vista psicológico, en el que la perspectiva paidocéntrica lógicamente ha de ser la prevalente—, que parece quedar muy descuidada la, digamos, logocéntrica, a saber, la que se centra sobre todo en los contenidos. No se trata, desde luego, de una alternativa (*aut aut*) entre ambas, que son estrictamente complementarias (*et et*), pero sí cabe legítimamente un énfasis en una u otra. Pues bien, mi foco es logocéntrico, *i.e* centrado en el concepto y en la palabra (*logos*) que empleamos para expresarlo, para explicarlo, y no tanto en las condiciones psicológicas o sociofamiliares del aprendiz.

Modestamente me permito enfatizar la enseñanza de contenidos significativos, con relativa independencia de que lo sean *para* los discentes. Entiendo, por otro lado, que el arte del buen maestro estriba en despertar interés por lo interesante, aunque aún no les interese de hecho. Ayudarles a entender que quizás sus intereses fácticos probablemente se quedan cortos de miras porque les falta madurez y perspectiva —para eso vienen a la escuela, para ganar en madurez y para ampliar sus perspectivas e intereses, *i.e* para conseguir que lo interesante les interese— me parece que, aunque difícil, es mucho más educativo que limitarse a satisfacer sus intereses fácticos, o bien tratar de conectar con estos los contenidos objetivamente interesantes de las materias del currículum escolar. Como suele ocurrir en los asuntos de tipo práctico, sin duda la solución es un equilibrio entre los intereses fácticos y lo realmente interesante. Pero personalmente adopto esta óptica logocéntrica porque creo que está sistemáticamente obliterada, por no decir ignorada en buena parte del discurso dominante, y además porque de hecho es lo que más me interesa.

En los cursos que imparto trato de indagar en las operaciones intelectuales básicas, y principalmente en el concepto: qué significa entender, abstraer, profundizar, no quedarse en la periferia; en qué medida el entendimiento conceptual nos libra de la sujeción a lo fáctico, a lo meramente convencional o a la limitación de atender exclusivamente a lo dado y a las fuerzas en presencia, en qué forma el entender conceptual abre el horizonte de otros mundos posibles, del razonamiento hipotético y, así, del pensamiento crítico; qué otras operaciones, además de concebir, podemos realizar con la inteligencia —el juicio, el razonamiento, el lenguaje—, que son más complejas que la de concebir.

Me parece que es este el empeño fundamental nuestro en la escuela. —¿Es compatible esto con el game?— Tal vez, y sin ninguna duda a ciertas edades más tempranas ha de serlo. Pero “gamificarlo” todo cuando la gente podría estar leyendo a Virgilio —y eso podría hacerse mucho antes de lo que los pedagogos suelen creer— es lo que conduce a la ruina de la escuela.

## 6. El error esencial del constructivismo

A nadie se le oculta que la cuestión de qué significa entender es, sin ninguna duda, uno de los problemas más difíciles, algo a lo que el gremio filosófico lleva dándole vueltas casi desde su minuto inicial. Entender es “leer dentro” (*intus legere*): captar la perrez de mi perro, más allá de la apariencia exterior. Pero, ¿es posible aclararse sobre lo que las cosas son —*i.e* entenderlas— más allá de lo que parecen ser? ¿Y cómo podría ser esto posible? ¿Consiste esa captura en algo más que construir una representación de aquello que supuestamente captamos, o realmente podemos acceder a algo más que nuestras propias representaciones? Por su parte, ¿enseñar es mostrar la realidad, o más bien mostrar las representaciones humanas de ella? (Barrio, 2020, 2022).

<sup>4</sup> Sorprende lo que puede hacerse con el llamado “chat-gpt”, al tiempo que da un poco de vértigo verlo pensando en nuestra profesión docente, concretamente en las tareas de evaluación.

A diferencia de las otras operaciones más complejas, el concepto no es un constructo mental —una *mentefactura*—, es decir, algo que yo hago, sino más bien algo que se hace en mí; concretamente lo engendro, no lo hago. Es el sentido literal de la palabra “concepto”. El error capital del constructivismo estriba en ignorar esto, a saber, que el concepto —la operación intelectual más básica de todas— no es un constructo sino, digámoslo así, un “parto” (*partus mentis*, lo llamaban los medievales). Es ya muy antigua —al menos se remonta hasta Sócrates— la analogía entre la operación intelectual más básica y la de engendrar un hijo, *i.e* concebirlo. En efecto, las operaciones complejas —por ejemplo, el enunciado, que la inteligencia hace uniendo conceptos, o el discurso, que hacemos enlazando enunciados, o el lenguaje, en el que damos expresión a todo eso— sí son constructos mentales, que tienen en su base la operación más elemental de concebir, cuyo saldo, el concepto, no es hecho sino engendrado<sup>5</sup>.

El constructivismo no es tan solo una teoría pedagógica, sino un enfoque general que permea casi todas las teorías sobre la enseñanza/aprendizaje que surgen en la senda de la Nueva Pedagogía, y que ya desde hace mucho tiempo es “normativo” en la ordenación legal de la escuela en casi todos los países del entorno occidental. Es una *media verdad* que, como suele ocurrir, acaba siendo una gran mentira. Ciertamente hay operaciones intelectuales —todas las que son propiamente representativas— que sí son constructos. Pero en modo alguno lo es la más básica y principal, en la que no hay representación, digamos, semejanza de algo, más o menos semejante a ese algo, sino *presencia* inmediata de su índole en quien lo concibe. Como ha explicado Llano (2016), el concepto es mediación silente, *i.e* mediación que no media ni intermedia, que es perfecta *inmediación* porque no representa ni semeja sino que hace presente la realidad, bien que de modo inmaterial.

Los hijos no se “hacen” sino que se “tienen”. No se construyen, se reciben. Sin duda, para que los papás *tengan* un hijo hace falta que *hagan* algo como papás. Pero entre lo que los papás hacen, en tanto que papás, y el acontecimiento de que un hijo suyo, un nuevo ser humano, venga a habitar en este mundo, hay una descomunal desproporción, inmensa, diría que metafísica. Y es esa la intuición que tienen al contemplar a la criaturita recién nacida: —Sí, es verdad, algo hemos hecho..., pero *esto* no lo hemos hecho nosotros. Análogamente tiene algo de milagroso esto del parto mental, un acontecimiento de tal magnitud que el tiempo y el espacio resultan incapaces de albergar, algo que se da en este mundo pero que no es de este mundo. Testigo de esa desproporción es el hecho de que, así como algunas veces los papás hacen lo que hay que hacer para que venga un hijo y no viene, ocurre que a veces estudiamos un asunto, le damos vueltas —una, y otra, y otra— sin terminar de entenderlo. Si viene la luz, a menudo se hace en el momento más inopinado, y no como resultado de un proceso que se desencadena paso a paso, sino en forma instantánea e inesperada. Naturalmente, viene si hacemos algo para que venga, pero no como consecuencia mecánica, necesaria o previsible, de lo que hacemos. El entender conceptual no es algo automático sino un acontecimiento extramundano: se da fuera del espacio y del tiempo, *i.e* no es un proceso y está desconectado de toda serie causal. La categoría de “proceso” puede aplicarse a otras operaciones más complejas, pero no al momento conceptual: más que aclarar oscurece la realidad de lo que ocurre cuando entendemos en esta forma básica. Ese momento puede y debe ser preparado, pero no es el resultado en el que declina la conjugación de una serie de pasos que damos, de cosas que hacemos<sup>6</sup>.

## 7. Conclusión

En el desempeño de la tarea docente, quienes nos dedicamos a ella podemos ser espectadores, testigos directos de muchos milagros. A veces vemos en el aula cómo se le ilumina el rostro a alguien que ha entendido algo. Cuando llega a engendrarlo interiormente ya no lo olvidará, como les pasa a las mamás, que nunca se olvidan de sus hijos, aunque ya no los tengan cerca, incluso aunque estos hayan repudiado a sus papás. Aristóteles habla del entendimiento paciente (*nous pathetikós*) como de cierta memoria intelectual donde quedan atesorados los conceptos de por vida. Algo parecido dice Agustín de Hipona sobre la memoria<sup>7</sup>.

Uno puede olvidar la fórmula con la que llegó a entender un concepto, o el ejemplo del que se valió su maestro al explicárselo. Pero si lo ha entendido ahí se queda. La memoria sensible sí es caduca, como las fotos, que amarillean con el tiempo y se deslucen. Pero esto otro no, pues es espiritual. Es algo que muchos estudiantes ignoran. Me preguntan: —¿Qué sentido tiene que estudie ahora esta materia si faltan meses para

<sup>5</sup> Los cristianos profesan su fe en que el Verbo de Dios —la segunda persona de la Trinidad— es *genitum, non factum*, engendrado, no hecho, no creado. El significado de la voz griega *logos*, o de la que la traduce al latín, *verbum*, es tanto el concepto como la expresión de él, la palabra (*logos* es una forma nominal del verbo *legein*, que significa “decir”). La creencia cristiana central es que el Hijo es tanto el conocimiento que Dios tiene de sí mismo como la expresión de él, y Jesús el *cristo* —el *ungido* de Dios Padre— es la Palabra de Dios encarnada.

<sup>6</sup> No es para mí motivo de orgullo que, pese a haber pasado mucho tiempo estudiando a lo largo de mi ya no muy corta vida, las pocas ideas felices que he tenido —si es que alguna he tenido— no se me han ocurrido precisamente estudiando sino durmiendo, a menudo en la última fase del sueño, poco antes de sonar el despertador. Para mí es el momento intelectualmente más fértil, insisto, si es que llega. Lo digo con sonrojo, porque es algo lamentable para quien ha dedicado muchas horas al estudio. Desde hace tiempo tengo la costumbre de poner recado de escritura en la mesilla de noche por si me asalta la Musa en el momento menos pensado, para intentar apuntar lo que venga antes de que Leteo me lo arrebate —*i.e* antes de que se me olvide—, algo que más de una vez he lamentado.

<sup>7</sup> “Entender —ver o leer dentro de las imágenes— y recordar o retener la ‘índole’ guardan analogía con las funciones del alma según san Agustín. Él decía que hay tres potencias del alma humana: el entendimiento, la voluntad y la memoria. A esta última se refiere sobre todo en el libro X de las *Confessiones* (...). En cierto modo, la ‘memoria’ es el entendimiento pasivo aristotélico, en tanto que en verdad ‘recordamos’ lo que hemos entendido. Eso es, en efecto, lo que hacemos nuestro, lo que incrementa nuestro haber cognoscitivo: re-cordamos lo que guardamos en el corazón (*cor, cordis*), en el reducto íntimo de nuestro ser” (Barrio, 2020, p.30).

el examen? Cuando esté cerca el examen, entonces ya lo estudiaré. —Creo que es un error. Vale la pena volver a repasarlo cuando esté próximo el examen, pero estudiarlo ahora no es perder el tiempo. Insisto que estudiarlo es condición necesaria no suficiente para entenderlo. Si el estudio le dispone a uno a entenderlo, prepara el terreno para que se haga la luz, y cuando esto ocurre el concepto ya no se olvida. Aunque se pierda la fórmula con la que se aprendió, o el ejemplo gracias al cual, abstrayendo, se alcanzó el concepto, siempre se podrá buscar otra fórmula, incluso cuando a uno le toque explicarlo lo hará a su manera, o con otros ejemplos, tal vez más adecuados a cada aprendiz.

En fin, es eminente el modo en que un ser humano puede incrementar su propio ser gracias a la actividad intelectual, tanto la que tiene por objeto la representación humana de la realidad como —y principalmente— la que tiene por objeto la realidad misma, actividad esta que no es formalmente constitutiva de su objeto ni propiamente representativa, sino que consiste en dejar ser a las cosas y abrirnos a lo que nos *dicen* de sí mismas, lo cual *hacen* ellas en nosotros precisamente al iluminarse el concepto, al “*darlas a luz*” conceptualmente.

En la formación del concepto —*i.e.* en la aprehensión simple (*simplex apprehensio*), que también es la aprehensión de lo más simple que hay en la inteligencia—, el aprendiz es sumamente activo. El entender conceptual no es mera receptividad pasiva sino parir interiormente la esencia de las cosas, y lo más sustancial y mollar del trabajo del maestro consiste, de acuerdo con la metáfora mayéutica, en ayudar, alentar, suscitar, inducir el parto y *educir* el fruto, *i.e.* lo concebido, el hijo. Se trata de una función auxiliar, asistencial, análoga a la de la partera o comadre, que conlleva un peso menor que la parturienta o madre.

En definitiva, es de una grandeza extraordinaria poder asistir al milagro de que alguien entienda algo. Es formidable poder ser testigos de cómo se le ilumina la cara a quien concibe. Y eso no se paga con dinero.

## 8. Referencias bibliográficas

- Barrio, J.M. (2018) “El realismo metafísico, clave de la cultura europea”, *Cuadernos de Pensamiento*, n. 31, pp. 11-20.
- Barrio, J.M. (2020) *El desafío de la formación intelectual*, Pilar (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Universidad Austral, Teseopress (libro digital, descargable en la hoja web [El desafío de la formación intelectual \(teseopress.com\)](http://El%20desaf%C3%ADo%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20intelectual%20(teseopress.com).)).
- Barrio, J.M. (2022) *Epistemología para maestros. Examen de algunas nociones gnoseológicas básicas*, Buenos Aires, Teseopress (libro digital, descargable en la hoja web [Epistemología para maestros \(teseopress.com\)](http://Epistemolog%C3%ADa%20para%20maestros%20(teseopress.com).)).
- Enkvist, I. (2022) *Conocimiento en crisis. Las ideologías en la educación actual, con ejemplos de Suecia*, Madrid, Tecnos.
- Jaeger, W. (1995) *Paideía. Los ideales de la cultura griega*, México, F.C.E.
- Luri, G. (2020) *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*, Barcelona, Ariel.
- Llano, A. (2007) *Cultura y pasión*, Pamplona, Eunsa.
- Llano, A. (2016) *Maravilla de maravillas: conocemos*, Pamplona, Eunsa.
- Ruiz Paz, M. (2003) *La secta pedagógica*, Madrid, Unison Ediciones.
- Schweidler, W. (2017) “El alcance de la razón. La fe religiosa y la dialéctica de la secularización”, en Barrio, J.M. (ed.) *Cristianismo, Europa, libertad*, pp. 113-134, Madrid, Eds. Teconté.