

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity

Dr. Jaime VILARROIG-MARTÍN. Profesor Titular. Universidad CEU Cardenal Herrera (jaime.vilarroig@uchceu.es).

Resumen:

El objetivo de este trabajo es profundizar en la obra pedagógica del filósofo (maestro, nunca mejor dicho) catalán, haciendo una exposición sinóptica de su pensamiento. La metodología seguida es la revisión exhaustiva de las fuentes primarias (obras completas) más aquella bibliografía secundaria que se ha considerado pertinente. Como resultados, señalamos las fuentes de las que bebe su pedagogía: Cossío, sobre todo, pero también Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau o Bergson. Luego trazaremos lo que podría ser su pedagogía sistemática: la causa final, la causa eficiente (el maestro), la causa material (el alumno), el método, la acción educativa y las antinomias pedagógicas. Discutiremos, por un lado, los contenidos que debe tener la educación y los valores que deben orientarla y, por otro lado, las tres etapas básicas del proceso educativo: enseñanza primaria, media y superior, según los piensa Xirau. Como conclusión, analizaremos algunos tópicos habituales de

ayer y hoy en el mundo de la educación, en los que se detiene especialmente el autor.

Descriptores: pedagogía, filosofía de la educación, Joaquín Xirau, Escuela de Barcelona, filosofía española.

Abstract:

The aim of this work is to examine the pedagogical work of this Catalan philosopher (teacher, never better said) and offer a summary of his thought. The methodology comprises an exhaustive review of the primary sources (complete works) adding secondary sources that are considered relevant. As a result, we identify the sources he draws on for his pedagogy: primarily Cossío, but also Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau, and Bergson. We then trace what his systematic pedagogy might be: the final cause, the efficient cause (the teacher), the material cause (the student), the method, the educational action and

Fecha de recepción del original: 09-04-2023.

Fecha de aprobación: 05-06-2023.

Cómo citar este artículo: Vilarroig-Martín, J. (2023). La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad [Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 511-526. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

the pedagogical antinomies. On the one hand, we discuss the content that education should have and the values that should guide it, and, on the other hand, the three basic stages of the educational process, primary, secondary and higher education, according to how Xirau conceptualises them. To conclude, we analyse

some common commonplaces from then and now in the world of education, to which Xirau pays particular attention.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, Joaquín Xirau, School of Barcelona, Spanish philosophy.

1. Introducción

La obra de Joaquín Xirau (1895-1946), doblemente truncada por el exilio de la Guerra Civil y por su prematura muerte, está siendo recuperada y estudiada sistemáticamente en los últimos años, sobre todo gracias a la publicación de sus obras completas. Aunque los tres grandes centros de interés para Xirau fueron la filosofía de los valores, la pedagogía y el hispanismo, la pluralidad de temas es asombrosa en su corta biografía: derecho (Rousseau, filosofía de los valores), psicología (Gestalt, Viqueira, Emilio Mira), filosofía de la biología (Pi i Sunyer), estética (análisis de la risa, del arte, etc.) o la política (Pi i Margall, Campalans, el proceso de paz tras la Segunda Guerra Mundial, o Iberoamérica). Por motivos de espacio, no profundizaremos en la biografía del autor, pero sus líneas generales pueden hallarse en la fundamental obra del profesor C. Vilanou (2001).

2. Fuentes del pensamiento pedagógico de Xirau

La relación de Joaquín Xirau con la pedagogía no es circunstancial, sino esencial (Sáiz y Sáiz, 2010). En sus cursos de doctorado en Madrid (1918-1919) entra en con-

tacto con Bartolomé Cossío, discípulo de Giner de los Ríos, discípulo a su vez de Sanz del Río. De 1923 a 1935 colabora en la *Revista de Pedagogía*. En Barcelona organiza la revista *Psicología i Pedagogia*, los estudios universitarios de Magisterio y el Seminario de Pedagogía. Como veremos, estuvo hondamente preocupado por la formación universitaria de los que iban a ser maestros a cualquier nivel. En su exilio no dejó esta vinculación con la pedagogía, sino que la trasplantó a toda Iberoamérica, siendo consejero de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno mexicano y, sobre todo, a través de su discípulo Joan Roura-Parella (Vilanou, 2002-2003; Álamo, 2012). Aunque la principal fuente del pensamiento pedagógico de Xirau es la Institución Libre de Enseñanza, a través de la figura de Cossío, hay otros nombres que fecundan su filosofía pedagógica, como Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau o Bergson.

La influencia de Cossío es tan grande que, como pasa en el pensamiento socrático reflejado a través de su discípulo Platón, nunca se sabe bien qué es de Cossío y qué es de Xirau (y aun podría decirse que no se sabe bien qué procede de Giner, o de Sanz del Río). Educar es vivificar, tanto para

Cossío como para Xirau. Cossío fue la obra maestra de Giner; y para Xirau, Cossío fue un auténtico maestro, en el cabal sentido de la palabra. A Cossío dedica Xirau la más extensa obra de cuantas escribió y resalta la calidad humana del maestro, contraponiéndolo al egocentrismo de Unamuno u Ortega y Gasset (algunos autores sitúan incomprensiblemente a Xirau en la zona de influencia de Ortega). Para Cossío, la educación es una obra espiritual, una tarea de salvación y el maestro es un misionero de la cultura (Xirau, *OCII*, 1999, p. 95); por ello, no es extraño que Cossío fuera el principal promotor de las misiones pedagógicas, calcadadas de las misiones populares de carácter religioso promovidas por los jesuitas y otros religiosos, tan habituales en aquella época. Sin embargo, en alguna ocasión no se sustrae Xirau al espíritu de cuerpo que tenían los pensadores de la órbita de la Institución Libre de Enseñanza: magnificando la repercusión de su fundador, parece asumir la afirmación de Giner, según la cual «si el cincuenta por ciento de españoles no andan de cuatro patas se debe a la presencia de don Julián Sanz del Río»; o cuando dice que los protagonistas de la ILE «trabajaban sin descanso para limpiar de la “roña” tradicional a la España en que les tocó desarrollar su vida» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 18; véase también Llopart, 2002-2003, p. 436).

Aunque el pensamiento de Husserl no tiene nada que ver *a priori* con la pedagogía, en Xirau es esencial tenerlo en cuenta para entender algunas de sus posiciones. Para Xirau, Husserl representa el gran bastión frente al relativismo contemporáneo que amenaza el mundo entero del pensamiento y la cultura. Dicho relativismo también

afecta cualquier teoría formativa, porque la educación depende de la concepción del mundo (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 162). Contra el relativismo, la pedagogía xirauésca apuesta decididamente por la verdad (Xirau, *OCI*, 1998, pp. 3-76). Pero la verdad no puede ser exclusivamente certeza, como pretende la modernidad, ni mera coherencia, ni mucho menos utilidad: «La verdad no pretende ser otra cosa que la coincidencia de mi subjetividad con el ser en sí» (ibid.). El pensamiento de Xirau y su pedagogía han de ser concebidos desde el intento husserliano por superar el relativismo que siempre amenaza el mundo del pensamiento.

Scheler tampoco es directamente pedagogo, pero es indudable que su filosofía de los valores influyó en la filosofía de la educación de Xirau; y, posteriormente, fue seguida por otros autores en España, no siempre reconociendo explícitamente la deuda con Xirau (Marín, 1968, p. 117). El punto más evidente son todas las reflexiones sobre los valores y el sentido de la vida que continuamente el filósofo catalán prodiga en sus escritos pedagógicos: a menudo repite que «sólo vale la pena ser vivida una vida consagrada a los valores ideales» (Xirau, *OCI*, 1998, p. 326). La educación no se agota en la vida, sino que debe proporcionar a la vida el fin al cual tender:

Error fundamental del vitalismo es definir la vida como máximo valor. [...] La vida no es valiosa por sí misma, sino al servicio de un ideal valioso. Por sí misma es pura naturaleza, mecánica, indiferente al valor, y depende en su valor de la cultura. Adquiere valor si participa en los valores que se levantan por encima de la vida (Ibid. p. 324).

Y de nuevo frente al relativismo, no todos los valores valen lo mismo: «En efecto, hay jerarquías. Es forzoso que las haya. Solo mediante ellas es posible una cultura espiritual. Suprimirlas equivaldría a sumirnos en la barbarie y, en el límite, en la pura animalidad» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 439).

Fichte sí que es un pensador cuya atención se centró en la pedagogía, entre otras cosas. Por ello, le dedica Xirau un estudio introductorio a una selección de textos pedagógicos (Xirau, *OCII*, 1999, p. 395). El filósofo alemán es una prueba viviente de que la pedagogía no es un tema de segundo orden o de poca importancia, poco apto para filósofos de grandes vuelos. El tema favorito de Fichte, en torno al cual elabora su pedagogía, es el de libertad. La filosofía que parte del objeto se hace dogmática; solo partiendo del sujeto tenemos una filosofía de la libertad (y de ahí el idealismo de Fichte). Pero ni Fichte ni Xirau entendían la libertad como capricho: porque no hay libertad sin ley ni autonomía sin *nomos* (Xirau, *OCII*, 1999, p. 465). Para Fichte, si los dos elementos del sujeto son la representación y el amor, la educación se dirigirá al conocimiento y a la moralidad respectivamente (más adelante veremos la importancia del amor para la pedagogía de Xirau).

Juan Luis Vives, según Xirau, también proponía la moralidad como fin primordial de la educación (Xirau, *OCII*, 1999, p. 505-512), y atrajo su atención sin duda por ser uno de los filósofos que con más intensidad han escrito sobre pedagogía. Para Xirau, si el humanismo de Erasmo es más aristocrático, el del valenciano es más popular. Su ideal de un príncipe cris-

tiano opuesto al maquiavelismo, el rechazo a la guerra, eterna portadora de males, la prudencia y mesura de su pensamiento, no podían dejar de llamar la atención de Xirau. La educación humanista de Vives entendida como ideal de la humanidad coincide con la *Paideia* griega (sobre la cual escribió Jaeger su clásica monografía, que comenzó a traducir en México el propio Xirau, como afirma Delgado, [1998, p. 293]), y, en ese sentido, coincide con el objetivo de toda educación. Filósofo cristiano del mismo crisol al que pertenecía Vives fue Ramón Llull, quien, a pesar de su vastísima obra y la intensa atención que le dedicó Xirau, apenas encontramos profundización en sus ideas pedagógicas (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 215-351). Como mucho, el afán de claridad (fábulas, poesía, artificios visuales) y la confianza en la razón (el arte general) del filósofo mallorquín llamarían la atención de Xirau, como llaman la atención de cualquiera que se acerca a sus obras.

Otros autores menos importantes influyeron en las ideas pedagógicas de Xirau, como Rousseau o Bergson. Aunque Rousseau sea un clásico de la pedagogía, Xirau apenas lo menciona y siempre que lo hace es para negar que educar sea solo dejar vivir. Las referencias pedagógicas de Xirau a Rousseau, a pesar de haber escrito una tesis sobre su filosofía política y del derecho (*OCIII*, vol. 1, 2000, pp. 35-73), no pasan de ahí. De Bergson, sin embargo, sí que podemos encontrar una influencia más clara, sobre todo en la oposición a cualquier forma de mecanicismo en favor del organicismo (Xirau, *OCIII*, vol. 2, 2000, pp. 57-74), fondo de la crítica que realiza

a la educación comunista en Rusia (Xirau, *OCII*, 1999, p. 381-385).

3. La pedagogía de Joaquín Xirau

Vistas las fuentes, podemos pasar a sistematizar el pensamiento del autor. Lo primero será ver cuál es el fin de la educación y luego hablaremos del educador y del educando; a continuación, pasaremos revista al método y a la particularidad de la acción educativa, para concluir mencionando el peculiar método de presentar la pedagogía por medio de antinomias.

Antes de concretar cuál es el fin de la educación uno se pregunta si es posible y necesario. ¿Tiene sentido plantearnos para qué educamos? Para Xirau este no es solo un asunto relevante, sino que es lo que fundamenta la pedagogía que, además de una ciencia, es un arte; y el arte tiene que ver con la finalidad (Xirau, *OCII*, 1999, p. 355). La cuestión, por obvia, a menudo se olvida, pero es el desafío esencial de toda la pedagogía: ante nosotros, el niño, ¿qué vamos a hacer con él? Porque determinado esto, el problema técnico es secundario (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). Pero ni la pregunta es obvia, ni la respuesta trivial: «¿Qué haremos del niño? Escéptico o creyente, herrero o científico, artista o comerciante... ¿En qué jerarquía de valores lo educaremos?» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 358).

Y aquí hay tres concepciones básicas sobre cómo proceder con un niño (o adulto, que para el caso es lo mismo): o intentamos moldearlo según una idea preconcebida nuestra; o le dejamos hacer lo que quiera; o favorecemos que desarrolle todo su poten-

cial. Dicho de otro modo: suplantar lo que el otro es por algo que yo quiero que sea; dejarlo vivir y ser sin ponerle limitaciones; o ayudarlo a encontrar su plenitud (Xirau, *OCI*, 1998, p. 133-263). Aunque no lo diga Xirau, podríamos asociar la primera postura a ciertos pensadores pesimistas (Hobbes) y la segunda al pensamiento progresista y utópico (Rousseau). Evidentemente, la finalidad de la educación para Xirau está en la última opción, entre la tradición y la modernidad: llevar esta vida a su realización más plena (Xirau, *OCII*, 1999, p. 376).

La única finalidad de la enseñanza, en la cátedra y fuera de ella, es sacar al discípulo de la obscuridad y de la torpeza y elevarlo, mediante el diálogo y la intimidad, a la libre investigación, al trabajo personal y a la recta orientación de su conducta (Xirau, *OCII*, 1999, p. 74).

Educar es «conducir toda vida a la plenitud de su propia esencia» (Idem, p. 88).

Un problema ulterior, una vez aceptado que esta vida es digna y que hay valores a los que se orienta la educación (belleza, justicia, verdad o santidad), es si educamos para esta vida o educamos para la otra (Idem, p. 106). ¿Educamos para la tierra o para el cielo? Aquí estaría toda la contraposición entre una educación de tipo religioso y una educación de tipo laico; contraposición que Xirau resuelve siguiendo a Cossío:

Vivir es desvivirse, consagrarse. Sólo educando para esta vida, en lo que tiene de espiritual y perenne, es posible educar para la vida eterna. La eternidad se halla implícita en todos y cada uno de los momentos de la temporalidad (Idem, p. 107).

La causa eficiente de la educación es el educador. Ya hemos visto cómo en Cossío la función del maestro se identifica con la del misionero, pero su objeto es el reino de la cultura y no tanto el reino de Dios. Caben dos actitudes contrapuestas: o el educador moldea en gran medida la mente del niño (tal como pensaría Herbart), o bien el educador es solo una circunstancia mínima que debería tender a cero en la educación del niño (tal como piensa Rousseau). Según el fin de la educación arriba visto, para Xirau el educador pone al educando en las condiciones óptimas para que se eduque (en la línea de Froebel, Pestalozzi o Fichte). Para realizar su tarea el educador necesita vocación (amor), conocimiento (ciencia) y voluntad (determinación), porque, si no, tenemos un educador indiferente, ignorante o abúlico, es decir, un no-educador. Hablando del educador, incluso habría que remitirse a Dios, puesto que lo relativo siempre conduce a lo absoluto (Idem, p. 105). La referencia no está fuera de lugar ya que, al igual que en las viejas cosmogonías, se narra el paso del caos al cosmos, también en la educación se pasa de la materia informe al orden por obra del educador: «La animalidad desnuda del niño se ha de convertir en humanidad» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 358).

Sin embargo, el maestro está al servicio del alumno, que vendría a ser la causa material de la educación; pero es una materia viva porque la educación atañe exclusivamente a los seres vivos; por eso, a menudo Xirau habla de la pedagogía como un problema de biología (pero entendida esta en un sentido muy amplio, como veremos). El

educando vive en sociedad: por un lado, se parece a los demás y, por otro lado, tiene algo de específico que lo distingue; ahora bien, ¿lo formaremos para lo social o para lo individual?, ¿para lo genérico o para lo específico?, ¿para lo común o para lo propio? (Xirau, *OCII*, 1999, p. 103). Si en la antigüedad el individuo estaba fundido con el Estado, según avanza la modernidad la persona se individualiza más y más. En el fondo, se trata de la contraposición entre socialismo y anarquismo: educar para la sociedad o educar para el individuo (Idem, p. 107). Aunque no lo llegue a decir, Xirau estaría plenamente de acuerdo con el postulado personalista de que la persona no es ni individuo totalmente autónomo, ni se halla por completo subordinado a la sociedad, sino que es un ser capaz de cooperar libremente con otros.

Este niño que vamos a educar, ¿cómo es? Según los fines posibles de la educación antes señalados, para unos es malo por naturaleza (y por tanto la pedagogía se encargará de corregirlo); para otros, es bueno por naturaleza (y, por tanto, la pedagogía debe abstenerse de actuar). Xirau repite en varios sitios (por ejemplo, en «*Idees fonamentals d'una pedagogia [Ideas fundamentales de una pedagogía]*», *OCII*, 1999, pp. 443-445) que el alumno, el hombre, no es ni bueno ni malo por naturaleza, sino indiferente (Delgado, 1994, p. 751). Al educando hay que vivificarlo y esto coincide maravillosamente con la etimología de alumno (*alere*): alimentar, nutrir, capacitar, dar poderes para la vida. Ahora bien, que los alumnos no sean ni buenos ni malos sino *neutros*, no quiere decir que sean todos iguales; nada más

lejos de la visión personal de Xirau. Hablando del proceso de paz subsiguiente a la Segunda Guerra Mundial, dice Xirau que la Sociedad de Naciones está destinada a fracasar porque trata a todos los países por igual, cuando ningún país es igual a otro: la convención de considerar a todas las naciones como individualidades iguales es un error fundamental (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 316). ¿No es evidente la aplicación de este ejemplo a la pedagogía y al niño? Porque educar es «hallar el propio ideal, es encontrar la propia idea, el propio contenido, alcanzar plena conciencia de un destino y de una misión a cumplir» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 97).

¿Cuál será el método de la pedagogía? Ante todo, como el hombre pertenece tanto al mundo animal como al específicamente humano, estará sometido a leyes puramente naturales y otras culturales o específicamente humanas. Todas deben ser tenidas en cuenta (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). Tanto las leyes naturales como las culturales cabe entenderlas como leyes de la vida en un sentido amplio. Por ello, la pedagogía es un capítulo más de la biología, siempre que se entienda el *bíos* en un sentido no reductivo. Atendiendo a esto, podemos dividir tales leyes en generales y especiales.

Se educa «vivificando, sin duda alguna, alimentando y nutriendo las fuentes originarias de la vida» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 108). La ley general aquí es que no se trata ni de reprimir ni de dar rienda suelta, porque el hombre no es ni malo ni bueno. La libertad no se da en el punto de partida, sino en el punto de llegada; es una conquista más que algo

dado al inicio. La educación se mueve en el equilibrio dinámico entre el impulso y la inhibición (Idem, p. 110): el primero debe ser favorecido y orientado, pero controlado cuando hay peligro de desbordamiento. Si el niño fuera bueno, bastaría con estimular; si el niño fuera malo, bastaría con refrenar... Pero ni lo uno ni lo otro. Esta idea es muy interesante porque permite huir de moldes prefijados y para todos iguales. A imagen de este equilibrio dinámico, ley fundamental de la educación, entre exaltación y control (Dionisos y Apolo), se establecen otros entre la educación para el hoy y la educación perenne (pasado, presente y futuro); o la educación enraizada en el terruño y la educación cosmopolita (Idem, p. 111). En todos estos casos, se trata de buscar un equilibrio dinámico.

Las leyes especiales de la pedagogía de Cossío, que Xirau asume de sus clases orales (Idem, p. 77), consisten en adaptarse a la personalidad de cada alumno, porque no hay dos iguales. Por ello, existe «la necesidad de que el educador posea amor y tacto para adecuar su propia individualidad a la personalidad del individuo que tiene a su cargo. Si esto falta, todo el resto sobra» (Idem, p. 114). Las leyes especiales se refieren a la salud y la enfermedad del alumno (nivel natural), y luego a los tres ámbitos espirituales de todo ser humano (nivel cultural): sentir, querer y conocer, que pueden valorarse respectivamente según la calidad y la cantidad. Según su inteligencia, el alumno se mueve entre la verdad y el error; según la voluntad, entre lo que uno es o lo que es otro (autenticidad-inautenticidad); según la sensibilidad,

entre el exceso y el defecto. El maestro debe adaptarse al alumno según sea fuerte o débil, rápido o lento, masculino o femenino (Idem, p. 116). Siguiendo la norma clásica, el principal mandamiento del maestro es que «al niño se le debe la máxima reverencia» (*maxima debetur puero reverentia*, Juvenal, Sátiras, XIV, p. 47).

Xirau, como buen fenomenólogo, se detiene a describir la acción educativa. ¿Qué tipo de acción es la que realizan algunos seres vivos para formar a otros? Existen cuatro tipos de influencia sobre otros seres (Idem, p. 86):

1. Acción de determinación: el agente se confunde con el sujeto de la acción.
2. Acción de contemplación: el material está impasible ante el agente, que es exterior a él.
3. Acción de fabricación: el agente y el material se distinguen y hasta oponen.
4. Acción de alimentación, sugestión o iluminación: el agente crea las condiciones favorables o indispensables para el pleno desarrollo del material.

Partiendo, de nuevo, de que la función de la educación es «vivificar, capacitar, otorgar poderes para la vida» (Idem, p. 99), está claro que la relación que surge entre el educador y el educando es una relación del último tipo; distinta de la influencia puramente teórica que es unilateral y no dual, como en la educación. Pero tampoco es sentimental, porque no se tiende a la confusión entre el amante y el amado.

Lo distintivo de la relación educativa es la estimulación activa.

En el pensamiento de Xirau aparecen recurrentemente algunas de las antinomias que trata a propósito de la pedagogía de Cossío (y que recoge de su magisterio oral, según confesión del propio Xirau, *OCII*, 1999, p. 77). Ya hemos visto algunas: ¿educamos impulsando o inhibiendo?; ¿para la comunidad o para la individualidad?; ¿para hoy o para siempre?; ¿para un lugar o para todo el mundo?; ¿para esta vida o para la otra? Otras que sugiere Xirau son: ¿la pedagogía abarca toda la persona o solo una parte de ella?; ¿se educa consciente o inconscientemente?; ¿para la rebelión o para la sumisión?; ¿según la naturaleza o según el espíritu? La pregunta, apunta finamente Xirau, solo tiene sentido para aquellos que entienden estos conceptos como contradictorios (Idem, p. 83). Sorprende comprobar la afinidad de este planteamiento con el de R. Guardini a propósito de la polaridad como constitutiva de la realidad (Guardini, 1996).

La pedagogía, por otra parte, ¿es ciencia o es arte? Hay que huir de falsas dicotomías puesto que, aunque no es necesaria la primera para practicar el arte, sí lo es para alcanzar la perfección (Idem, p. 91). Para el intelectualista, basta saber las cosas para saberlas hacer; para el pragmatista, solo sabe las cosas quien sabe hacerlas. Pero el error está en separar la teoría de la práctica (Idem, p. 92). Los hechos (arte) y las leyes de los hechos (ciencia) quedan superados por los valores, que deben orientarlo todo, tal como señala Xirau y enseguida

desarrollaremos (Idem, p. 97). Más adelante ahondaremos en esta falsa contraposición a propósito de algunos tópicos habituales en el mundo de la enseñanza.

4. Los contenidos de la educación

Fijado el cuadro general de la pedagogía que nos propone Xirau, hay que examinar cuáles son los contenidos de la educación. ¿Qué vamos a enseñar? En primer lugar, veremos qué se debe tratar de transmitir a cualquier persona. A continuación, trataremos una cuestión específica que aparece en sus obras y que tiene que ver también con la educación: la religión.

En al menos dos ocasiones Xirau habla del *currículum* que debería abarcar cualquier educación. Para ello, sigue el hilo de

los trascendentales clásicos, como buen conocedor de la filosofía griega. Se debe educar en la verdad y, para ello, tenemos la ciencia; se debe educar para el bien y, para ello, tenemos la moralidad; se debe educar para la belleza y, para ello, tenemos el arte. Junto a estos tres grandes ideales que deben dirigir la educación (verdad, bondad, belleza) está la cultura de medios, que no son fines en sí mismos, sino que ayudan a lo anterior, tales como la economía o el derecho; es lo propio de la utilidad. Por último, está la relación del hombre con el Todo que también debe ser objeto de la educación y es lo propio de la religión (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 356-357, 378-379). De nuevo se ve la mano de la filosofía de los valores de Max Scheler en el fondo de estas consideraciones. En un esquema quedarían así:

SANTIDAD (Religión)		
VERDAD (Ciencia)	BONDAD (Moral)	BELLEZA (Arte)
UTILIDAD (Derecho, Economía, etc.)		

El valor de la santidad, como propio de la religión, merece alguna aclaración. ¿Se puede enseñar esto?, ¿se debe enseñar? La opinión de Xirau (y la de la Institución Libre de Enseñanza en general) es que sí, pero sin dogmatismos y respetando la conciencia del maestro. Xirau reflexiona a menudo sobre temas propios de la religión o ligados a ella (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 295; Arada et al., 2014, pp. 13-50). Critica el dogmatismo de la educación confesional española con la misma fuerza que critica el

ateísmo laicista propagado en las escuelas de la URSS, por ser esta «...dogmática e irreductible. Opone a los viejos dogmas las hipótesis de Darwin y Marx, sublimadas y convertidas en verdades inconcusas; a la enseñanza de la religión, la enseñanza obligatoria de la irreligión» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 384). Xirau aboga no por una escuela arreligiosa (menos aún irreligiosa), sino por una escuela no dogmática. Dos son las afirmaciones que se extraen sobre esto de las obras de Xirau, como en «El

principi de llibertat i la consciència moral [El principio de libertad y la conciencia moral]» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 396-400): en primer lugar, el niño debe ser educado en los valores religiosos tales como la santidad, pero de modo no dogmático; en segundo lugar, el maestro debería tener libertad para poder enseñar o no enseñar religión católica (recuérdese que por entonces los deberes del maestro incluían enseñar doctrina cristiana). Tras la reflexión del Vaticano II sobre la libertad de culto y, por tanto, de la libertad de enseñanza reconocida a los padres, y la no confusión entre la clase de religión y la catequesis, la divergencia no es tanta con las posturas actuales de la propia Iglesia Católica.

5. Etapas del proceso educativo

En diversos lugares de su obra Xirau habla de las distintas etapas del proceso educativo. Estas pueden resumirse en las tres consabidas: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la universidad. En la obra sobre Cossío hay todo un capítulo dedicado a hablar del estado de los distintos niveles educativos en la España previa a la República, y sirve como excelente introducción a la historia de la educación en España. Hay dos etapas educativas que quedan fuera de los intereses de Xirau: por un lado, la educación infantil, puesto que en la época en la que escribió su obra seguía sin considerarse como una auténtica etapa educativa; y, por otro lado, la educación profesional o enseñanzas técnicas en general. Estas dos etapas educativas no merecen su atención.

Xirau entiende que la niñez está tan necesitada de educación como la juven-

tud. Por ello, con Cossío, tiene varias propuestas: equiparación de los sueldos de profesores a los percibidos en la educación superior; coeducación entre niños y niñas; ampliación de dicho período educativo en el que se ponen las bases de la educación posterior; la escuela como lugar de juego (Xirau, *OCII*, 1999, p. 117); ampliación del número de escuelas rurales; propuesta de misiones pedagógicas que eleven el nivel de escolarización en España. ¿Qué nos debemos proponer con esta etapa?

La escuela debe hacer al niño más bueno, más fuerte, más inteligente, ágil de espíritu y de cuerpo, lleno de interés por las cosas bellas y justas, capaz de las más altas empresas y de los más nobles idealidades, dotándole de una personalidad robusta y firme, enérgica y confiada (Xirau, *OCII*, 1999, p. 371).

Si hubiera que reducirlo a dos palabras, dice Xirau, el maestro debería enseñar Música y Gimnasia: espíritu y cuerpo, según el ideal griego y platónico. Todo lo demás viene por añadidura, como afirma en «La formación universitaria de Magisterio» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 438-442).

Es constante la petición de que los maestros tengan educación universitaria; y a ello contribuyó el propio Xirau, como se ha dicho al inicio, organizando la carrera de Magisterio y el Seminario de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. La razón fundamental de esto es considerar absurdo que la educación del niño sea menos importante que la de los adultos: porque el niño sea más pequeño no se lo

confiamos a un curandero, sino a un médico con toda su preparación académica; ¿por qué no lo exigimos así en la educación? Tomando la idea de Cossío dice: «Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 141). Los hombres se mueven por ideas, y la pedagogía se hace con ideas; por ello, los maestros deben tener una sólida preparación intelectual universitaria, porque «si la pedagogía prescinde de estos y parecidos problemas no es otra cosa que vacía pedantería y rígida vanidad» (Xirau, *OCI-II*, 2000, p. 267).

La educación media, dice Xirau, ha pretendido imitar a la educación universitaria y el mal ha sido más grave; por eso la reforma pedagógica ha empezado por esta etapa, como afirma en «Sentido de la Universidad» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 467-498). La razón de lo anterior es histórica, puesto que la enseñanza secundaria o media surgió de las antiguas facultades de artes universitarias. Es deplorable, según el filósofo catalán, que dicha etapa educativa haya estado en manos privadas, situación muchas veces propiciada por el propio Estado porque dicha situación le era ventajosa. Como novedades, siguiendo las ideas de Cossío, Xirau propone que se acabe con las asignaturas divididas por años porque no favorecen el desarrollo orgánico de la inteligencia del niño; que se acabe con la enseñanza confesional de la religión porque las divisiones por causa de religión ya las vivirán de mayores;

que se acabe con la disciplina llevada por quienes no son maestros, como sucedía en los colegios jesuitas, porque se da a entender que la disciplina es menos importante que la lección teórica (aunque en realidad dicha medida instaurada por los jesuitas estaba más bien destinada a prevenir abusos); que se acabe con los exámenes porque toda la educación se orienta a ellos deformando su sentido; que se acabe con los internados porque el niño debe estar con la familia. También este período, como el de la educación primaria, debería alargarse.

Por fin tenemos la enseñanza superior o universitaria, a la que Xirau dedicó la atención en varias ocasiones. Por ejemplo, explica la evolución de las universidades, desde la educación superior grecorromana (Academia Platónica, Liceo Aristotélico, etc.), donde primaba la educación en el sentido griego de *scholé*, ocio, opuesta al negocio. La universidad medieval, por su parte, era una corporación más al servicio de una sociedad jerárquica y orgánica, funcionando como un gremio más (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 471-472). Además, habría tres tradiciones europeas de universidad: la latina, más preocupada por la formación profesional; la anglosajona, más preocupada por la cultura general, y la alemana, preocupada por la investigación. En la España del s. XIX, por otra parte, existían pocas facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Ciencias sociales, Medicina y Farmacia), y la Facultad de Teología se había suprimido durante la Primera República. Para Xirau era inaceptable el altísimo número de exámenes, que llevaban al descontento del alumnado, el poco sueldo del profesorado, que buscaba su pan en

otra parte, o el elitismo del alumnado que corría el riesgo de caer en el señoritismo, tal como afirma en «La reforma universitaria» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 420-434).

Existen tres lugares comunes sobre lo que da una universidad: preparación profesional, cultura general e investigación; y Xirau asocia estas ideas a las tres tradiciones europeas que acabamos de citar. El discípulo de Cossío, con instinto de fenomenólogo, intenta determinar el contenido exacto de estas tres intuiciones vagas y elevarlas al rango de conceptos (Idem, p. 470). Estas tres funciones solo se pueden dar en la libre comunidad espiritual entre maestros y alumnos (Idem, p. 480). Sobre la investigación y la preparación profesional, de nuevo, no hay dicotomía, porque no hay separación entre la teoría y la práctica; o no la hay en el sentido en el que se pretende a menudo. Huelga decir que en nuestra universidad del siglo XXI a los profesores se nos insiste mucho en la docencia entendida como preparación profesional e investigación, faltando a menudo la función de proporcionar cultura. ¿Y para qué sirve la cultura? Dice Xirau:

La tierra entera se halla henchida de sus huellas luminosas. Palacios y templos, ciudades y panteones, códigos, poemas, estatuas, sinfonías... son vivo testimonio de aquel esfuerzo secular. Ellos constituyen la atmósfera que respiramos. Solo porque en ella y por ella alienta, es el hombre un hombre y se separa de la nuda animalidad (Idem, p. 492).

Sin ella nos volvemos animales: «Lo que en la historia hace el Espíritu humano en miles de años, lo hace en maravi-

llosa miniatura cada hombre en su corta evolución» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 356).

6. Tópicos de antaño y hogaño en torno a la educación

En este último apartado revisaremos algunos de los tópicos de siempre que aquejan a la pedagogía. Hemos detectado seis que aborda Xirau a lo largo de su obra y que se resumen en los siguientes eslóganes: «lo importante es la práctica»; «la pedagogía no es una ciencia»; «educar es tan solo una técnica»; «lo importante son los contenidos»; «la educación coarta la libertad del niño»; «la escuela no sirve para nada».

El primer tópico afirma que la teoría no sirve: hay que ser prácticos. En pedagogía esto significa que el estudiante de derecho lo que debe saber es ganar pleitos, el de medicina hacer un vendaje, etc. Xirau afirma en «Pedagogía y practicismo» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 360) que los que así piensan es porque creen que las ideas siguen a la vida, la teoría a la práctica; o, dicho de otro modo, que lo verdadero, bueno o bello se ha de someter a lo útil (Idem, p. 360-361). Pero es que la teoría mejora la práctica: para hacer algo no basta con hacerlo, hay que hacerlo bien; y para hacerlo bien hay que tener conocimientos teóricos (Idem, p. 363). Como le gustaba repetir a Xirau en italiano, «*La teoría è il capitano, e la prattica sono i soldati* (La teoría es el capitán, y la práctica son los soldados)». De hecho, si los hombres solo se hubieran preocupado por ser prácticos y por la utilidad de lo que hacían sin dedicarse a la pura especulación, aún

tallaríamos piedras como en la prehistoria (Idem, p. 364).

El segundo tópico afirma que la pedagogía no es una ciencia. En un enjundioso ensayo, Xirau hace un minucioso análisis del tipo de proposiciones científicas que emplea la pedagogía. Por cierto, casi nos atreveríamos a decir que es uno de los primeros ensayos de filosofía analítica en España, aunque en Xirau, ciertamente es un ejemplo aislado y no deja de hacerlo desde la fenomenología (y, sin embargo, fue uno de los primeros traductores de Russell). Comienza estableciendo que una teoría educativa se compone de un sistema de reglas que no dice cómo son las cosas, sino cómo deben ser (Xirau, *OCII*, 1999, p. 365). Las proposiciones de la pedagogía son del tipo A debe ser B (el niño debe ser libre, el niño debe ser valiente, etc.). Pero para que el precepto sea norma hay que buscar su fundamento en la razón (Idem, p. 366). El fundamento de las normas es su valor: «A debe ser B» porque es valioso. Ahora bien, el valor no es algo que se perciba o conozca, sino que es algo que se estima (aquí, de nuevo, Scheler). Sin embargo, los valores (deber ser) se remiten a absolutos que se rigen por el ser, no solo por el deber. De la proposición «el niño debe ser valiente», de tipo práctico, pasamos a proposiciones teoréticas del tipo «la valentía es un valor» (Idem, p. 368). En resumen: la pedagogía se compone de juicios normativos, estos implican deber y el deber se fundamenta en un valor.

El tercer tópico afirmaría que educar es una técnica análoga a la que el ser humano emplea con las cosas del mundo;

y que, por tanto, el amor no tiene relevancia formativa. Podríamos resumirlo diciendo: «la educación es cuestión de pericia técnica». En el último capítulo de su obra maestra, «Amor y mundo», Xirau se detiene a examinar la cuestión; para ello, analiza la expresión «educar es amar» y trata de ver si hay en ella algo de razón (Xirau, *OCI*, 1998, p. 262). Primero, Xirau comienza deslindando el amor de los procesos fisiológicos, porque, aunque el amor humano tenga que ver con ellos, no se reduce a ellos. «La educación tiende a mejorar una realidad dada, a llevar una cosa, de lo que es a lo que debe ser, a introducir en el mundo de la educación cualidades que no tiene, pero que es preciso que tenga, y a eliminar defectos que posee y que no debe poseer» (Xirau, *OCI*, 1998, p. 127-128). Educar no es solo dejar vivir, sino vivificar, porque «no es vida la vida que no consiste en otra cosa que en ir viviendo» (Idem, 129). Y para vivificar y llevar a alguien a su perfección no basta con tener una técnica: hay que amar.

El cuarto tópico que hemos identificado afirma que en la educación lo que importa son los contenidos, y que no es función de la escuela impartir valores. A esto responde Xirau: «A los problemas psicofisiológicos que preocupan con toda razón al educador digno de este nombre, hace falta agregar los graves problemas que plantea el hecho de que la vida humana se encuentra íntegramente inmersa y vívidamente polarizada en el ámbito ideal de los valores» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 404). Xirau plantea de nuevo la pregunta que orienta toda la pedagogía:

ante nosotros el niño, ¿qué haremos de él?; ¿qué valores situaremos en lo alto? No se puede renunciar a poner valores porque «el hombre vive siempre para algo que le reclama, en un afán insaciable que le lleva más allá de sí mismo y lo consagra a algo que hace la vida digna de ser vivida. Ello es lo que diferencia la educación del hombre de la cría del animal» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 461). Así que la educación, además de transmitir un contenido, está radicalmente orientada por los valores, y ya hemos visto más arriba cuál es su jerarquía de valores.

El quinto tópico sería pensar que la educación coarta la libertad del niño. Según esto, cualquier obra educativa conlleva represión; al niño habría que dejarlo más bien campar libremente interviniendo lo mínimo posible. Pero aquí de lo que se trata, según Xirau, es de delinear un concepto de libertad que vaya más allá del mero capricho; de conciliar la arbitrariedad con la necesidad (Xirau, *OCII*, 1999, p. 418). Y es que para nuestro autor no hay dicotomía entre libertad y autoridad porque solo es legítima una autoridad libremente aceptada; en cambio, la dicotomía es entre arbitrariedad y autoridad. La educación es una mediación que ayuda al niño a ser libre: «Educar la voluntad es darle una ley determinada e invariable, con la que el hombre pueda contar» (Ibid). Así, nos muestra que no hay libertad sin ley ni autonomía sin *nomos*, al modo kantiano.

El último tópico afirma que la escuela no sirve para nada. Aquí Xirau esta-

ría de acuerdo, en cierto sentido, como también afirma Nussbaum (2010). Como es bien sabido, el vocablo proviene del griego *scholé*, *otium* en latín, que es lo opuesto al negocio (*nec-otium*) (Xirau, *OCII*, 1999, p. 83). Así que en tal lugar se enseña a los hombres el tipo de actividades que son valiosas por sí mismas, y que no están al servicio de otras: «La escuela se opone al taller como el ocio al trabajo, la perfección desinteresada a la producción interesada, la teoría a la práctica, la contemplación a la acción» (Idem, p. 84).

7. Conclusión

Hemos constatado las influencias humanistas (Quintana, 2009, p. 223) y pedagógicas del maestro catalán. Luego hemos analizado sus ideas pedagógicas y su orientación según los valores de la utilidad, verdad, bondad, belleza y santidad. Nos hemos referido a lo específico de las etapas educativas y, por último, hemos analizado una serie de tópicos pedagógicos actuales y la réplica que daría Xirau. En esta última sección es donde puede apreciarse mejor la actualidad del pensador catalán. Dado que los tópicos por esencia son lugares comunes, sorprende la vigencia que siguen teniendo tanto en nuestro tiempo como en el tiempo de Xirau. Nuestro pedagogo se sitúa en el parteaguas entre la modernidad y la postmodernidad, aprovechando las corrientes pedagógicas previas a él y abriendo el camino para nuevos modos de repensar la pedagogía, situando a la persona en el centro de todo el proceso educativo.

Nota

¹ Se citará por la edición de las *Obras Completas* (OC) preparadas por la editorial Fundación Caja Madrid/Anthropos, seguida del tomo (I, II o III, que a su vez consta de dos volúmenes), y la página, como es habitual. En la bibliografía se recoge un elenco de todas las obras citadas en el presente trabajo.

Referencias bibliográficas

- Álamo, M. (2012). Educación y revolución: filosofía de la educación en el pensamiento iberoamericano en el siglo xx. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 7, 431-440. <https://doi.org/10.15366/bp2012.7.036>
- Arada, R., Vilanou, C., y Carreño, A. (2014). Lectura pedagógica de la novetat cristiana. Una aproximación a través de la filosofía de l'educació de Joaquim Xirau i Octavi Fullat. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 23, 13-50. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/351524>
- Delgado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1879-1975)*. Morata, Fundación Santa María.
- Delgado, B. (1998). El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II república. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (210), 285-298.
- Guardini, R. (1996). *El contraste*. BAC.
- Juvenal (1996). *Sátiras*. Gredos.
- Llopart, P. (2002-2003). De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita. *Temps d'Educació*, 27, 419-441. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126396>
- Marín, R. (1968). La jerarquía axiológica y su proyección educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 26 (101), 25-42.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Quintana, J. M. (2009). Propuesta de una pedagogía humanista. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (243), 209-230.
- Sáiz, M., y Sáiz, D. (2010). El lugar de Joaquim Xirau en el «Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya». *Revista de Historia de la Psicología*, 31 (2-3), 41-62.
- Vilanou, C. (2001). *Joaquim Xirau. 1895-1946. Quan la filosofia esdevé pedagogia*. Universitat de Girona.
- Vilanou, C. (2003-2004). Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del Espíritu en Latinoamérica. *Historia de la Educación*, 22-23, 301-316.
- Xirau, J. (1998). *Obras completas I*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
El sentido de la verdad (pp. 3-76).
L'amor i la percepció dels valors (pp. 77-132).
Amor y mundo (pp. 133-263).
El sentit de la vida i el problema dels valors (pp. 311-326).
- Xirau, J. (1999). *Obras completas II*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
Manuel B. Cossío y la educación en España (pp. 3-214).
Vida y obra de Ramón Llull (pp. 215-350).
La filosofía i el mestre (pp. 355-359).
Pedagogía y practicismo (pp. 360-364).
Normas y valores (pp. 365-369).
Educación y libertad (pp. 370-375).
Filosofía i educacio (pp. 376-380).
Notas de Rusia (pp. 381-385).
Prólogo a la antología de Fichte (pp. 386-395).
El principi de llibertat i la consciència moral (pp. 396-399).
La pedagogía y la vida (pp. 400-404).
El concepte de llibertat i el problema de l'educacio (pp. 405-419).
La reforma universitaria (pp. 420-434).
La formación universitaria del Magisterio (pp. 438-442).
Idees fonamentals d'una pedagogía (pp. 443-445).
Libertad y vocación (pp. 460-466).
El sentido de la Universidad (pp. 467-498).
Luis Vives y el humanismo (pp. 505-512).
- Xirau, J. (2000). *Obras completas III* (Vol. 1). Fundación Caja Madrid/Anthropos.
Rousseau y las ideas políticas modernas (pp. 35-73).
- Xirau, J. (2000). *Obras completas III* (Vol. 2). Fundación Caja Madrid/Anthropos.
La plenitud orgánica (pp. 57-74).
Cultura relativista (pp. 159-162).
Del pasar a la historia (pp. 262-268).
Educación sexual (pp. 285-290).
Notes sobre la vida interior (pp. 291-295).
Sobre la organización de la paz (pp. 313-327).

Biografía del autor

Jaime Vilarroig-Martín es Profesor Titular de la Universidad CEU Cardenal Herrera, con dos sexenios reconocidos de actividad investigadora. Imparte docencia de antropología filosófica y otras materias en los grados de magisterio y enfermería. Es colaborador ocasional de la Universitat Jaume

I y del Centro Superior de Estudios Teológicos Mater Dei de Castellón. Ha publicado un manual de antropología filosófica y de ética aplicada. En sus publicaciones en obras colectivas o revistas ha abordado distintos autores y temas ligados a la filosofía española.



<https://orcid.org/0000-0003-2612-475X>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios

Studies

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter
Phronesis, meta-emotions, and character education 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés,
y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

Perfiles de estudiantes universitarios en la
competencia aprender a aprender y su relación con
el rendimiento académico

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement* 457

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, y Luis
Espino-Díaz**

Enseñando moralidad como competencia inclusiva
en educación superior: efectos de la discusión de
dilemas y contribución de la empatía

*Teaching morality as an inclusive competence in higher
education: Effects of dilemma discussion and contribution
of empathy* 489

Jaime Vilarroig-Martín

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición
y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity 511

Notas

Notes

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

Diseño y validación de una Escala de Amistad
de Carácter para jóvenes

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo**

Instrumento para valorar el impacto del sistema
de acreditación en educación superior: validación
mediante análisis factorial exploratorio

*An instrument to evaluate the impact of the higher education
accreditation system: Validation through exploratory factor
analysis* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis
Gaviria-Soto**

La prueba de Historia de España para acceder
a la universidad: análisis y comparación entre
comunidades autónomas

*The Spanish History test for university entry: Analysis and
comparison among autonomous regions* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, y Milagrosa
Sánchez-Martín**

Desarrollo y validación del Test de Competencia
Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios
de nuevo ingreso

*Development and validation of the Test of Spelling Competence
(TCORT) in incoming university students* 601

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (Marisol Galdames-Calderón). 637

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam
Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam 649

Índice del año 2023
Table of contents of the year 2023 653

Instrucciones para los autores
Instructions for authors 659

Información para lectores y suscriptores
Notice to readers and subscribers 663



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid