



Sophia Austral

¿Por qué leer y releer los clásicos de la educación y la pedagogía?

¿Why read and reread the classics of education and pedagogy?

 JUAN C. JUDIKIS PRELLER^a &  JORDI QUINTANA ALBALAT^b

OPEN ACCES

Recibido: 20/12/2023

Aceptado: 17/5/2024

Versión Final: 5/6/2024

Para citar:

Judikis, J. y Quintana, J. (2024). Por qué leer y releer los clásicos de la educación y la pedagogía. *Sophia Austral*, 30, 2. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20243002>

^a Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.

✉ juan.judikis@umag.cl

^b Universidad de Barcelona, Barcelona, Cataluña, España.

✉ jordi.quintana@ub.edu

Declaración de autoría:

Juan Carlos Judikis:

Conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; administración del proyecto; supervisión; validación; recursos; redacción, borrador original; redacción, revisión y edición.

RESUMEN

En el presente escrito se comenta, muestra y justifica la importancia de la lectura y de la relectura de clásicos de la educación y la pedagogía por parte de maestros, profesores y educadores en su formación inicial y durante el ejercicio de la docencia. Se valora la lectura de estos clásicos tanto como fuentes de información y de conocimiento, como elementos que coadyuven a la construcción de un conjunto sólido de referentes y fundamentos donde se apoyen las intervenciones educativas, así como su revisión y renovación.

Para ello se seleccionan diez autores clásicos de la educación y la pedagogía y se sugiere el conocimiento de sus aportaciones y obras a la educación. Asimismo, se aporta un conjunto de recomendaciones para la integración de su lectura en las actividades docentes, con una extensión a la lectura literaria.

Palabras clave: clásicos, educación, leer, releer, pedagogía.

ABSTRACT

This paper comments, shows and justifies the importance of reading and rereading classics of education and pedagogy by teachers, professors and educators in their initial training and during their teaching practice. The reading of these classics is valued both as sources of information and knowledge, and as fundamentals that contribute to the construction of a solid set of references and foundations on which educational interventions are based, as well as their revision and revitalization.

For this purpose, ten classic authors of education and pedagogy are selected, and it is suggested to be aware of their work, knowledge and contributions to education. It also provides a set of recommendations for the integration of reading in teaching and in literary reading.

Key words: Classics, Education, Read, Reread, Pedagogy.

Jordi Quintana:

Conceptualización; curación de datos; análisis formal; adquisición de fondos; investigación; metodología; administración del proyecto; supervisión; validación; redacción, borrador original; redacción, revisión y edición.

Financiamiento:

Convocatoria de ayudas del Vicerrectorado de Proyección e Internacionalización de la Universidad de Barcelona, para la movilidad internacional del Personal docente e investigadores (PDI) y la internacionalización de los centros de la UB, 2019 (OMPI-PR 1493).

*¡Libros, callados libros de las estanterías,
vivos en su silencio, ardientes en su calma;
libros, los que consuelan, terciopelos del alma,
y que siendo tan tristes nos hacen la alegría!*

Gabriela Mistral (1922 [2019])

*Toda relectura de un clásico es una lectura
de descubrimiento como la primera.*

Ítalo Calvino (1997)

INTRODUCCIÓN

Las condiciones de época de la sociedad actual y los constantes avances y desarrollos científicos y tecnológicos (Beltramino, 2020; Fabián, 2023; Leopardo, 2021) han generado una celeridad inusual en la vida cotidiana de las personas e importantes cambios en sus subjetividades.

Y estas características de nuestro tiempo tienen fuertes implicaciones en los estudiantes: a la mayoría de ellos les gana la inmediatez, realizan producciones académicas muy cortas y simples, recurren a conceptos y tópicos educativos que forman parte de la moda del momento, a menudo usan citas descontextualizadas y apócrifas sin referenciar a los autores originales y tienen una actitud procrastinadora generalizada.

Además, por los estudios sobre los hábitos lectores de los jóvenes (Elche y Yubero, 2019¹; Larrañaga *et al.*, 2008²; OCDE, 2011³), por los de los estudiantes universitarios (Colomer y Munita, 2013; Granado *et al.*, 2011; Villamarín, 2018), por los últimos manifiestos sobre la lectura (Schüller-Zwierlein, *et al.*, 2022, 2023; Vallejo, 2021) y también por nuestra experiencia como profesores de facultades de educación, es que señalamos que los estudiantes acostumbran a realizar una lectura superficial de los documentos de las bibliografías recomendadas en sus estudios que no permite una verdadera transformación de la información en conocimiento ni su integración como saber propio, y además, ellos mismo comentan que leen muy poco, la lectura les aburre, no les interesa y tienen una extrema pereza a leer un libro, sobre todo si es un ensayo o poesía.

Ante este problema de inmediatez, simplicidad y falta de lecturas y de reflexión que de un tiempo a esta parte nos asedia a todos, pero sobre todo a los estudiantes, consideramos que empieza a ser urgente promover un cambio que rompa con ello. Un cambio que posiblemente será lento y pequeño, pero como dicen Maturana y Dávila (2021):

Los grandes cambios no se producen sino hasta que empiezan a cambiar los individuos, en sus localidades y contextos personales, para luego tocar a sus personas cercanas. Las transformaciones se mueven como un virus, que va contagiando de uno en uno, hasta formar un movimiento (p. 34).

Por ello proponemos una pequeña gran acción: leer y releer a los clásicos, que en nuestro caso contextualizamos en los clásicos de la educación y la pedagogía. Una acción que puede cambiar el pensamiento, el convencimiento y el sustento teórico de las personas dedicadas a la educación, tanto a la escolar como la universitaria. Una acción que deseamos que se contagie tanto en la formación inicial de educadores como durante el ejercicio de su profesión.

¹ El 15% de los futuros maestros se declaran no lectores.

² Sólo el 7.7% de los futuros maestros son lectores habituales.

³ El 2009 un 37% de estudiantes de la OCDE dijo que no leían por placer.

Hemos empezado por preguntarnos si se puede ser maestro o profesor sin haber leído a Dewey, a Decroly, a Piaget o a otros autores clásicos de la pedagogía o de la educación. Y afirmamos que sí, pero también opinamos que haberlos leído durante la formación inicial da fundamentación, justificación y seguridad a las acciones educativas y al uso de recursos de forma efectiva y ética, y permite ajustar la enseñanza a las distintas maneras como aprenden los estudiantes. Y también que leerlos por primera vez durante el ejercicio de la profesión o en la formación continua ayuda a fundamentar, a conectar la práctica con la teoría y a autorregular y reajustar la enseñanza de forma reflexiva. Y que releerlos por decisión propia o por sugerencias mientras se está ejerciendo de educadores, consolida y reafirma, o pone en crisis y modifica la práctica docente mediante la reflexión y el diálogo personal y compartido, entre la práctica educativa y sus referentes, entre la tradición y la innovación, entre los clásicos y los nuevos, y entre los clásicos antiguos y los clásicos modernos.

LEER LOS CLÁSICOS

En el contexto de la literatura ha sido Ítalo Calvino (1997) quien ha reflexionado más sobre el valor de la lectura de los llamados clásicos.

Pero ¿qué es un clásico? Calvino (1997), en su sexta definición⁴ de los clásicos dice que: “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (p. 15), o sea, un libro que “ha soportado el paso del tiempo y que es compartido y admirado por generaciones muy distantes en el transcurso de los años” (Quiles, Palmer y Rosal, 2015, como se citan en García Única, 2016, p. 46), en el sentido que en un clásico “apreciamos un texto, partiendo siempre de que es el presente quien da sentido al pasado, de que es el lector quien reinterpreta sus frases desde su actual perspectiva”, pues “los clásicos son interlocutores alejados (...), pero de un interés sustancial y de una rediviva frescura” (García Gual, 2003, p. 292).

Para Borges (1977):

Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término, (...) [pero] no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad (p. 292).

Unos clásicos que “sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado” (Calvino, 1997, p. 19) y hacia dónde queremos ir. Pound (2000), decía que:

Un clásico es un clásico no porque se amolde a ciertas reglas estructurales, ni tampoco porque cumpla determinadas condiciones (cuyo autor es harto probable que jamás haya tenido noticias de ellas). Es un clásico a razón de una cierta frescura eterna e irreprimible (p. 22).

Y los clásicos de la pedagogía, son clásicos porque rompieron con el clasicismo, y fueron más allá de lo aceptado y establecido como cierto e inamovible, aunque según Viñao (1998): “La idea de clásico está, sin embargo, como dije, más en los lectores y en los modos en los que éstos se apropian de los textos que en los textos mismos” (p. 781).

Para los autores de estas líneas, intertextualizando y apropiándonos de las opiniones de Borges, Calvino, García Gual, Pound y muchos otros, un clásico es aquel libro que al leerlo “no puede serle indiferente” (Calvino, 1997, p. 17), que activa el pensamiento y hace ampliar el conocimiento hacia la sabiduría, que emociona y con el que se establece una relación extraña, desconocida e indescriptible, que, en palabras de Wagensberg (2007), genera un “gozo intelectual” asociado “al momento exacto de una comprensión o de una nueva intuición (...), que empuja y orienta la adquisición de todo nuevo contenido” (p. 3).

Un clásico es un libro que remueve nuestra vida, nuestras convicciones, nuestros referentes, y que seguirá cambiando la de otros, pues resiste el paso del tiempo y de las nuevas generaciones.

Y volvemos a coincidir con Calvino (1997) y lo parafraseamos en nuestro contexto afirmando como él que la universidad “debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después ‘tus’ clásicos” (p. 16), ya que, como más actualmente afirma Ordine (2013), “no es

⁴ Calvino (2023) empieza su libro con una lista de 14 definiciones o razones comentadas sobre *Por qué leer los clásicos*. Ver: https://www.siruela.com/archivos/fragmentos/Por_que_Leer_los_clasicos.pdf

posible concebir ninguna forma de enseñanza sin los clásicos” y que “el encuentro con un clásico puede cambiar la vida” (p. 96). Dice el mismo autor que: “Los clásicos, en efecto, nos ayudan a vivir: tienen mucho que decirnos del ‘arte de vivir’ y sobre la manera de resistir a la dictadura del utilitarismo y el lucro” (Ordine, 2017, p. 15).

RAZONES DE POR QUÉ RELEER

A veces una primera lectura es el disfrute de descubrir una historia, de conocer cosas nuevas o un acceso a información. Lo más significativo de ella, aquello que nos ha emocionado, lo que conecta con lo que sabemos, buscamos o necesitamos, lo que hemos aprendido, y en algunos casos la apertura de nuevas perspectivas y caminos intelectuales puede devenir conocimiento.

Y releer a los clásicos es una inmersión en la experiencia vital y al mismo tiempo un diálogo reflexivo entre esta experiencia y aquello que la fundamenta, mantiene y hace avanzar. Es visitar lo que se sabe, pero con nuevas perspectivas. La actitud de la relectura es la que hace que ésta pueda ser como una primera lectura, pero realizada por alguien con vida vivida y con memoria, puede que escondida en los pliegues de la experiencia.

Como ejemplifica Grandia (J. Grandia, comunicación personal, 16 de agosto de 2023), leer es un poco como la primera vez que haces un paseo por el bosque. Vas de un lugar a otro vigilando no perderte. Y releer es como cuando lo vuelves a hacer por segunda o cuarta vez. El paseo por el bosque sigue el camino de siempre, pero no sólo vas a, sino que paseas. Lo importante ya no es llegar a, sino disfrutar. Pero al mismo tiempo releer “constituye una forma de resistencia, un acto partisano en estos tiempos en los que prima performarse y acumular, sea lo que fuere (cosas, experiencias, personas)” (Rodríguez, 2023).

Lo cierto es que como dice Calvino (1997):

Las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. (...) Al releerlo en la edad madura, sucede que vuelven a encontrarse esas constantes que ahora forman parte de nuestros mecanismos internos y cuyo origen habíamos olvidado (p. 14).

Y que:

Leer por primera vez un gran libro en la edad madura es un placer extraordinario: diferente (pero no se puede decir que sea mayor o menor) que el de haberlo leído en la juventud. La juventud comunica a la lectura, como a cualquier otra experiencia, un sabor particular y una particular importancia, mientras que en la madurez se aprecian (deberían apreciarse) muchos detalles, niveles y significados más (p. 14).

Es por ello que, en el caso que nos ocupa, el de los clásicos de la educación y la pedagogía, ya en la introducción de este escrito hemos diferenciado entre tres momentos: el de las primeras lecturas durante la formación inicial, el de las primeras lecturas durante el ejercicio de la profesión y el de la relectura durante el ejercicio de la profesión.

La primera lectura que realizan los estudiantes acostumbra a ser una lectura rápida mediatizada por la obligación de leerla, y posiblemente por tener que realizar una reseña y un comentario personal, a veces sin saber el motivo por el cual se ha tenido que realizar la lectura. La posible intención de los profesores de proporcionar fundamentos y referentes a la acción educativa futura, no se explicita siempre y no siempre es suficiente justificación para los estudiantes.

La segunda es una lectura mediatizada por la experiencia en la docencia, que permite conectar la práctica personal con la teoría, identificar nuevos fundamentos a la acción educativa, y así regularla y reajustarla.

Y la tercera, la relectura mientras se está ejerciendo de educador, puede tanto reafirmar las acciones educativas, como ponerlas en revisión, bien sea por el desajuste con los referentes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos o éticos, bien por la inadecuación de algunas acciones que cabe revisar, reformular y renovar.

De hecho, “los libros siguen siendo los mismos (aunque también ellos cambian a la luz de una perspectiva histórica que se ha transformado)” (Calvino, 1997, p. 14), y por ello, de alguna manera los libros leídos ya no son los mismos libros cuando los releemos, de la misma manera que nosotros tampoco somos los mismos, ya que siempre devenimos, a la manera del río heraclítico. Se podría decir, como hace Aramburu (2016), que: “los libros nos leen

¿POR QUÉ LEER Y RELEER LOS CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA?

mientras nosotros los leemos. Se dijera que se acuerdan de nosotros cuando los reabrimos, que nos reconocen y nos restituyen partes, a menudo olvidadas, de nuestra identidad” (p. 73), pero tejiendo complicidades, y además “releer es, por tanto, también una forma de conversar con el propio pasado. Y, por supuesto, de reparar los desgarrones que infiere el olvido a la memoria. Toda relectura convida por fuerza a la profundidad” (p. 73).

Así, si Borges (1988) decía que “cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esta relectura, renuevan el texto” (p. 39), Calvino (1997) afirmaba que “en cada relectura me parece leer por primera vez un libro nuevo” (pp. 54-55), Mutis (1988) comentaba que “cada lectura tiene un ámbito, una relación, un juego de preguntas y respuestas, por entero diferente de la anterior” (p. 32), y Larrosa y Rechia (2018) cierran el círculo diciendo que:

Para mí es claro que la lectura de “verdad” es relectura. (...) los estudiantes de esta época son refractarios a releer... (...) [la tarea del profesor] es también mostrar, o sugerir, que hay textos que vale la pena releer. De hecho, sólo los textos que vale la pena releer merecen ser leídos (p. 119).

Anteriormente hemos manifestado nuestra coincidencia con Calvino (1997) cuando dice que la escuela, en nuestro caso la universidad, debe hacer “conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después ‘tus’ clásicos” (p. 16), y con Ordine (2017) cuando afirma que:

Si es cierto que los clásicos pueden salvar a la escuela y a la universidad haciendo la enseñanza más auténtica, no lo es menos que sin la escuela y la universidad es difícil imaginar un futuro próspero y vital para los clásicos (p. 16).

Estas reflexiones y afirmaciones refuerzan nuestro objetivo de sugerir leer y releer a clásicos de la educación y la pedagogía tanto durante la formación inicial de maestros y profesores como durante el ejercicio de la profesión, ya que opinamos que sin los clásicos los aprendizajes de la pedagogía no tienen raíces y pueden ser como una niebla que se difumina. Porque como dice Vallès (2022): “Releer es ir al matiz y el matiz, no lo digo yo, lo dice Gornick⁵, nos civiliza (...). Releer, pues, repique de tambores, barbillas arriba, mirada solemne, silencio en la sala, es el acto más civilizado que hay”⁶.

Como bien dice Padura (2024):

La experiencia de la lectura —y eso lo sabemos todos— es única e irreplicable no sólo como placer estético o medio de aprendizaje, no sólo como forma de apropiación de historias, personajes, de adquirir información de todo tipo, sino como medio para, conociendo a otros, conocernos mejor a nosotros mismos.

En pedagogía, como en la literatura “por vastas que puedan ser las lecturas ‘de formación’ de un individuo, siempre queda un número enorme de obras fundamentales que uno no ha leído” (Calvino, 1997, p. 13), que en nuestro ámbito pueden ir de J.J. Rousseau a L. Stenhouse, de L.V. Vigotsky a G. Siemens, de A. Gramsci a H.A. Giroux, de Simón Rodríguez a J.C. Mariátegui, o de las hermanas Agazzi a A. Labarca (Rojas, 2004).

SUGERENCIAS DE CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA PARA LEER Y/O RELEER

Pero ¿qué clásicos de la educación y de la pedagogía? Aceptando que hay clásicos antiguos y modernos (Calvino, 1997), para llegar a realizar la propuesta de lecturas que sugerimos más adelante optamos por la metodología que describimos a continuación:

Realizamos una consulta presencial en el CRAI Biblioteca del Campus de Mundet de la Universidad de Barcelona y en la Biblioteca Central de la Universidad de Magallanes de los documentos relativos a la historia de la educación o de la pedagogía y a los de los principales autores asociados.

Esta consulta presencial fue complementada por diversas revisiones realizadas en línea en las dos universidades citadas y en otras ocho universidades españolas, así como en ocho universidades latinoamericanas, y se centró en la revisión y análisis de los planes docentes o temarios y las bibliografías recomendadas en asignaturas de licenciaturas, grados o carreras de formación de maestros de educación básica o primaria, de profesores de educación secundaria y pedagogos.

⁵ Se refiere a Vivian Gornick.

⁶ Original en catalán. Traducción de los autores.

Inicialmente partimos de una lista de 15 autores que desde nuestro punto de vista podrían formar parte de un pseudocanon de lecturas de educación, concepto que comentamos más adelante, que, a partir de los datos recogidos y analizados, fuimos ampliando con otros autores que eran referenciados en la mayoría de los documentos y publicaciones que revisamos, llegando a un total de 37 autores⁷. Entre ellos encontramos a pedagogos, psicólogos, filósofos, maestros y educadores que por su maestría se les considera “pedagogos”.

Paralelamente, de entre todas las fuentes consultadas (bibliotecas, bibliotecas en línea, planes docentes, etc.) seleccionamos 13 publicaciones de carácter genérico sobre historia y clásicos de la educación y la pedagogía que estaban más referenciadas, o sea que tenían una frecuencia mayor tanto en universidades españolas como en latinoamericanas, y 4 publicaciones específicas de Latinoamérica, que hemos identificado tanto en universidades latinoamericanas como en otras fuentes académicas de referencia como Cabaluz-Ducasse (2016), Guelman *et al.* (2011) o Swi y Luchtenberg (2016).

Las 17 publicaciones⁸ seleccionadas por motivos de frecuencia, actualidad y geografía, fueron: Abbagnano y Visalberghi (1964), Aguerrondo (2005), Cambi (2005), Carbonell (2000), Gadotti (2003), Houssaye (1994), Luzuriaga (1971), Meirieu (2016), Montes (2003), Morsy (1992-2006), Ramos (2007), Soler y Colldemont (2018) y Trilla (2001), y las latinoamericanas, Borjón y Lascurain (2016), Borjón y Vázquez (2013)⁹, Puiggrós (2005), Soto, Paniagua, Lima y Vera (2011) y Swi y Luchtenberg (2016).

Hemos de reconocer que entre las publicaciones genéricas seleccionadas no hemos incluido algunas que actualmente se pueden considerar como incompletas y/o desfasadas, como las de Agazzi (1966), Dilthey (1942) o Debesse y Mialaret (1973, 1974), ni otras que, o bien contienen censuras ideológicas (Viñao, 1998) sobre todo en las publicadas en periodos de dictaduras¹⁰ (*e.g.* Argentina 1976-1983, Chile 1973-1990 o España 1939-1975), o bien contienen sesgos por motivos religiosos (*e.g.* dando prioridad a San Juan Bosco u otros santos que a pedagogos de renombre)¹¹, por motivos de género u orientación sexual de los autores (Pais, 2016), por estigmatización de la masonería (*e.g.* Francisco Ferrer i Guardia o Hermenegildo Giner de los Ríos), por flirteos esotéricos, etc.

De los 37 autores que podemos llamar “universales” referenciados por motivos de frecuencia en 13 de las 17 publicaciones, seleccionamos a los 5 que se citan en más de 10 de las 13 publicaciones genéricas seleccionadas¹² ($f(x) \geq 10$ o $\geq 77\%$), siendo éstos: Ovide Decroly (11/13, 85%), John Dewey (13/13, 100%), Célestin Freinet (13/13, 100%), María Montessori (13/13, 100%) y Jean Piaget (11/13, 85%).

A pesar de que Anton S. Makarenko estaba citado en 11 publicaciones (85%) y Paulo Freire sólo en 10 (77%), dado que éste también lo está en 3 de las publicaciones de Latinoamérica, se puede considerar que se referencia un total de 13 veces (100%) y, por tanto, se optó por seleccionar a este último. En cuanto a los autores latinoamericanos, además de Freire, los más citados ($f(\text{Lat}) \geq 3$ o $\geq 75\%$) fueron José Vasconcelos (100%), Simón Rodríguez (75%) y Gabriela Mistral (75%), habiendo seleccionado a Vasconcelos y a Mistral por motivos de frecuencia y geografía.

Complementariamente cada uno de nosotros ha seleccionado un autor que ha considerado fundamental en su formación como educador, o sea, que sus propuestas para la educación y la lectura de sus libros han “contado para nosotros” (Calvino, 1997, p. 19) y que al mismo tiempo consideramos que también pueden contar para otros educadores. Por ello nos hemos preguntado como Bassa (2009): “¿Qué libros nos hicieron soñar cambios educativos? ¿Cuáles nos hicieron maestros?”¹³ (p. 25) y la respuesta ha sido Humberto Maturana y Francisco Ferrer i Guardia. Así, la lista final de autores de nuestro pseudocanon de lecturas de educación se formó con: Ovide Decroly, John

⁷ Ver el detalle de los 37 autores en: <https://bit.ly/49JQFo0>

⁸ Ver el detalle de las 17 (13+4) publicaciones en: <https://bit.ly/49JQFo0>

⁹ Al ser Borjón y Vázquez (2013) y Borjón y Lascurain (2016) dos tomos de la misma recolección de ensayos agrupados cronológicamente, en el presente estudio los hemos considerado una sola publicación.

¹⁰ Dos ejemplos. Uno de los autores de este escrito no tuvo acceso a publicaciones de Paulo Freire durante su formación inicial porque en su país estaban censuradas, y su primer contacto con ellas fue en los Estados Unidos durante la realización de su tesis doctoral. El otro autor tuvo acceso a publicaciones de Vigotsky gracias a los libros de la editorial La Pléyade, que se importaban de Argentina, ya que en su país no se podían editar.

¹¹ Curiosamente la mayoría de estos libros que tiene una profusión de santos, se “olvidan” de Santa Juana de Lestonnac y de otras muchas santas que realizaron aportaciones a la educación.

¹² Ver el detalle de publicaciones, autores y frecuencias en: <https://bit.ly/49JQFo0>

¹³ Original en catalán. Traducción de los autores.

Dewey, Francisco Ferrer i Guardia, Célestin Freinet, Paulo Freire, Gabriela Mistral, Humberto Maturana, María Montessori, Jean Piaget y José Vasconcelos¹⁴.

Al final, nuestros clásicos de la educación, que son clásicos porque sus textos son básicos o fundamentales (Viñao, 1998), en los que hemos intentado hacer un equilibrio entre objetividad y subjetividad, están formados por los ocho autores y dos autoras antes citados, de cada uno de los cuales nos hemos atrevido a recomendar un libro propio, recopilatorio o sobre él o ella que, por orden alfabético de apellido, son¹⁵:

Ovide Decroly (1871-1932): Decroly, O., Van Gorp, A., Simon, F., Depaepe, M., y Monés, J. (Eds.). (2006). *Ovide Decroly. La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva; Ministerio de Educación y Ciencia.

Aportaciones de O. Decroly: dotar al aprendizaje de principios pedagógicos, la globalización y los centros de interés, la importancia de la observación, la asociación y la expresión en los aprendizajes y la visión del profesor como guía.

John Dewey (1859-1952): Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1916)

Aportaciones de J. Dewey: la relación entre democracia y educación, el pragmatismo en la educación (la importancia de la acción en el aprendizaje, “aprender haciendo”), la crítica al tradicionalismo educativo por no relacionar los aprendizajes con la realidad y los intereses de los estudiantes.

Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909): Ferrer Guardia, F. (2013). *La escuela moderna*. Madrid: La Malatesta. (Obra original publicada en 1912)

Aportaciones de F. Ferrer i Guardia: la pedagogía racionalista y la escuela libertaria, la creación de la Escuela Moderna en España, la consideración de la educación y la cultura como motores de emancipación social.

Célestin Freinet (1896-1966): Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. México: Siglo XXI.

Aportaciones de C. Freinet: la importancia de entornos de aprendizaje reales, contextualizados y significativos; el trabajo cooperativo, los planes de trabajo, el método natural y el uso de tecnologías para la expresión y la compartición.

Paulo Freire (1921-1997): Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1996)

Aportaciones de P. Freire: la educación como práctica de la libertad, la educación problematizadora como alternativa a la educación tradicional o bancaria, el compromiso de los educadores y la alfabetización crítica de los adultos.

Humberto Maturana (1928-2021): López, M., Maturana, H., Pérez, Á., y Santos, M.A. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Aportaciones de H. Maturana: la educación humanista, basada en el amor, la convivencia y el respeto; la importancia de las emociones y su apuesta por una cultura matrística.

María Montessori (1870-1952): Dimitrios, Y. (2005). *Montessori. La educación natural y el medio*. México: Trillas; Sevilla: MAD.

Aportaciones de M. Montessori: la importancia de la manipulación, del uso de materiales y de la ludificación en los aprendizajes; la visión global del alumno y no sólo de su inteligencia; el valor de la creatividad, la autonomía y la experimentación.

Gabriela Mistral (1889-1957): Mistral, G. (2018). *Pasión por enseñar. Pensamiento pedagógico*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.

¹⁴ Curiosamente cuatro de ellos forman parte de los “ensayos críticos, monografías o reseñas periodísticas” que escribieron el setenta por ciento de los maestros de Rosa Amalfitano (Bolaño, 2018, p. 163).

¹⁵ Estos libros no están incluidos en la bibliografía y en su referencia se ha utilizado las normas APA de la 6ª edición por considerar importante la indicación de la ciudad y/o país de edición.

Aportaciones de G. Mistral: la concepción horizontal del aprendizaje; la importancia de la imaginación, la lectura, el folclore y los entornos más cercanos; y su compromiso por la educación popular para campesinos, mujeres, trabajadoras, etc.

Jean Piaget (1896-1980): Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Booket. (Obra original publicada en 1969)

Aportaciones de J. Piaget: los estadios de desarrollo cognitivo, el concepto de construcción del conocimiento, el aprendizaje operatorio, el desarrollo moral y la importancia del conflicto cognitivo en el aprendizaje.

José Vasconcelos (1882-1959): Vasconcelos, J. (2001). *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. México: Senado de la República. (Obra original publicada en 1935) <https://micrositios.senado.gob.mx/BMO/files/ensayos2.pdf>

Aportaciones de J. Vasconcelos: la pedagogía estructuralista, su compromiso por la educación indígena y rural, la escuela laica, obligatoria y gratuita, la generalización de la alfabetización y la educación positivista.

Estos 10 autores forman parte de los clásicos porque “constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” (Calvino, 1997, p. 14).

Estos clásicos de la educación y la pedagogía nos permiten “seguir aprendiendo de ellos sin necesidad de declararse partidario, epígono, seguidor suyo. Con los clásicos existe la distancia suficiente como para poder valorarlos mucho desmarcándose de los ismos que con ellos se crearon” (Trilla, 2001, p. 11).

Como hemos comentado anteriormente, nuestra intención no ha sido hacer ningún canon y aún menos un canon pedagógico clásico o “histórico-educativo”, en palabras de Viñao (1998, p. 769), pero sí en cierta manera tomar partido y sugerir, a modo de pseudocanon, qué autores clásicos podrían ser de los imprescindibles, los imponderables o los elementales (Ramos, 2007), de esta propuesta de clásicos.

Cuando Bloom (1995) se pregunta “qué es aquello que hace que el autor y sus obras sean canónicas” (p. 6), responde diciendo que “la mayoría de las veces, ha resultado ser una singularidad innovadora, una forma de originalidad que o bien no se puede asimilar, o que nos asimila a nosotros de tal manera que dejamos de considerarla rara” (p. 6), como podemos reconocer que ha pasado con los escritos de los autores de nuestro pseudocanon, o también con *Emilio*, o *De la educación* de J.J. Rousseau, con el *Poema Pedagógico* de A.S. Makarenko, con *Temas de Educación* de J.C. Mariátegui, con *Carta a una maestra* de los alumnos de Barbiana, con *La sociedad desescolarizada* de I. Illich o con *Teoría crítica de la enseñanza* de W. Carr y S. Kemmis, entre muchos otros. Y es a partir de esta consideración que Bloom (1995) comenta que: “La cognición no puede darse sin memoria, y el canon es el verdadero arte de la memoria, la verdadera base del pensamiento cultural” (p. 45).

Pero todo canon genera temores y dudas porque, como dice Jiménez (2001, p. 17) “los cánones (...) [son] productos ideológicos”, o de clase, o de intereses económicos que subyacen en las selecciones realizadas, hecho que Virginia Wolf (2009) criticaba directamente cuando afirmaba que:

Permitir que unas autoridades, por muy cubiertas de pieles sedosas y muy togadas que estén, entren en nuestras bibliotecas y dejar que nos digan cómo leer, qué leer, qué valor dar a lo que leemos es destruir el espíritu de la libertad que se respira en los santuarios (p. 233).

De este modo, como dice Pozuelo (1996, p. 3): “bienvenida, pues, la polémica del canon si ayuda a plantear los límites de la propia Historia Literaria y de su enseñanza en la sociedad actual” y en nuestro caso los límites de la historia de la pedagogía y de su enseñanza en la sociedad actual, en la cual es importante:

Apuntar la idea de la necesaria conjunción entre Antología y Pedagogía. Ese intento de fijar, detener y preservar, seleccionando, suele ir unido a una instrucción. (...) Si toda Antología es un acto, fallido o no, de canonización es porque, en rigor, el concepto de Antología y el de canon guardan también una interdependencia notable con otro tercer elemento: la instrucción, la paideia (Pozuelo, 1996, p. 4).

CONCLUSIONES

A lo largo de estas líneas hemos reivindicado la importancia de la lectura de clásicos de la educación y la pedagogía en la formación inicial de maestros y profesores, así como de su primera lectura y también relectura durante el ejercicio de la docencia.

En ellas, además de argumentar con nuestras palabras y con las de varios autores de referencia como Colomer y Munita (2013) o Larrosa (2013), a los que podemos agregar a Barboza (2007) sobre el valor de la lectura en la formación, así como el de la relectura en la revisión y revisita de conceptos y fundamentos, hemos sugerido un pseudocanon de clásicos de la educación y la pedagogía. Hemos seleccionado algunos autores de los que consideramos relevante que maestros y profesores conozcan sus aportaciones teóricas y prácticas, ya que éstas son las que fundamentan las acciones educativas.

Somos conscientes que la propuesta de autores clásicos que sugerimos conocer, leer y releer, tiene un sesgo hacia la formación inicial y permanente, y a la autoformación y el perfeccionamiento de maestros y profesores de educación básica o primaria.

Evidentemente algunas de las lecturas propuestas también pueden ser enriquecedoras para el profesorado de educación media o secundaria y el de educación superior, pero es necesaria una reflexión sobre los objetivos y contenidos pedagógicos y didácticos que estas u otras lecturas deben tener para formar parte de los currículums de las licenciaturas o grados y de los magísteres de educación.

Leer y releer, entre otras muchas ventajas, forma, distrae, informa, hace imaginar y representar mentalmente, ayuda a conectar, a “sinapsear” y enraizar, amplía la mente, etc., pero también ayuda a solidificar y a fundamentar, y en nuestro caso también a legitimar psicopedagógica y socialmente las acciones educativas.

No queremos acabar estas conclusiones sin incluir algunas recomendaciones que emanan tanto de la asunción de propuestas de diversos autores anteriormente referenciados a lo largo de este escrito, como de nuestras experiencias como profesores universitarios de facultades de educación:

- Que clásicos de la pedagogía estén presentes en los planes docentes o temarios, en las bibliografías y las actividades de los estudiantes, tanto de las asignaturas de ciencias sociales y humanas como en las de ciencias de los estudios de educación.
- Que los profesores incluyan en sus explicaciones citas orales textuales de autores clásicos o de referencia, tanto porque procede, como por interés, indicando que son citas textuales, y al finalizar la clase compartir las referencias y sugerir la lectura de alguna de ellas como actividad de aprendizaje complementaria a su formación.
- Proponer lecturas desde la misma posición profesoral que sugiere Larrosa (2019) consistente en ser un “lector que da a leer (...), y cuya única autoría está en la selección que hace de los textos y en el modo cómo sugiere, con ellos y entre ellos, un itinerario posible de pensamiento” (p. 42).
- Repensar e integrar la lectura en las prácticas de aprendizaje ya que “las nuevas prácticas culturales y de lectura en el contexto de la modernidad líquida (...) han dejado obsoletas las prácticas académicas o de gestión formativa en las cuales la lectura se ofrecía como una especie de ‘suplemento’” (Martínez-Ezquerro y Martos, 2019, p. 20). Las lecturas, tanto la académica como la de ficción, han de formar parte de las experiencias de aprendizaje.
- Complementar las lecturas académicas, de conocimientos o de formación que se realizan con ensayos e informes de investigaciones y que a menudo son obligatorias, con novelas de temática o contexto educativo (Quintana, 2020), ya que la lectura literaria, como práctica cultural, además de sus valores intrínsecos (Luján, 2022) y de la potenciación del hábito y el placer de leer, puede “privilegiar el encuentro íntimo y personal del futuro profesor con las obras literarias constituiría una de las líneas de actuación más relevantes a seguir en su proceso formativo” (Colomer y Munita, 2013, p. 44).
- Realizar actividades curriculares de lectura en las que los estudiantes compartan significados en prácticas socializadas, tipo clubes de lectura, el método de cooperación interpretativa (Martínez, 2016), espacios de discusión, etc.

- Por otra parte, es importante que los estudiantes vean leer a los profesores ya que este es un elemento importante del modelaje docente. Ferreiro (Ferreiro y Otero, 2015) decía que “es muy difícil que [un] maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó”.

Esperamos que estas recomendaciones alrededor de la lectura se contagien y sirvan de estímulo y modelo para apoyar cambios personales y en contexto, destinados a la ralentización versus la inmediatez, a la lectura profunda y lenta de artículos y libros versus los “posts” y los resúmenes, y a la reflexión versus la improvisación.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer las invitaciones del Departamento de Educación y Humanidades de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y de la Unidad de Desarrollo Virtual de la Universidad de Magallanes para realizar una estancia en su centro de estudios, así como las revisiones y sugerencias que Imma Bo (psicóloga), Christian Formoso (profesor y escritor), Juli Grandia (gestor cultural) y Jordi Puig (sociólogo), nos han realizado durante la elaboración del presente artículo, y el apoyo recibido en la Convocatoria de ayudas del Vicerrectorado de Proyección e Internacionalización de la Universidad de Barcelona, para la movilidad internacional del Personal docente e investigadores (PDI) y la internacionalización de los centros de la UB, 2019 (OMPI-PR 1493).

REFERENCIAS

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Agazzi, A. (1966). *Historia de la Filosofía y de la Pedagogía*. Marfil.
- Aguerrondo, M. (2005). *Grandes Pensadores: Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Papers Editores.
- Aramburu, F. (2016). *Las letras entornadas*. Tusquets.
- Barboza, Y. (2007). La lectura: herramienta fundamental para la formación de los futuros docentes en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 13(24), 112-130. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485006.pdf>
- Bassa, R. (2009). Els llibres que ens feren Mestres (o els llibres que tot educador hauria d’haver llegit una vegada en la vida). *Escola Catalana*, 44(461), 25-27. <https://web.archive.org/web/20100929110839/http://www.omnium.cat/ca/article/els-llibres-que-ens-feren-mestres-o-els-llibres-que-tot-educador-hauria-d-haver-llegit-una-vegada-en-la-vida-3847.html>
- Beltramino, L. (Comp.). (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/tienda/publicaciones-de-investigacion/ciffyh/e-book-aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19>
- Bloom, H. (1995). *El cánón occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.
- Bolaño, R. (2018). *Los sinsabores del verdadero policia*. Debolsillo.
- Borges, J.L. (1977). *Otras inquisiciones*. Alianza.
- Borges, J.L. (1988). Poesía. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 11(2), 39-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/330091>
- Borjón, J.J., y Lascrain, M. (Coords.). (2016). *Grandes Educadores de México y América Latina 2*. Secretaría de Educación de Veracruz. https://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/serie_fueraseries/Grandes_educadores_2.pdf

- Borjón, J.J., y Vázquez, E. (Coords.). (2013). *Grandes Educadores de México y América Latina*. Secretaría de Educación de Veracruz. https://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/serie_fueraseries/Grandes_educadores.pdf
- Cabaluz-Ducasse, J.F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 69-88. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061>
- Calvino, Í. (1997). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Calvino, Í. (2023). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Cambi, F. (2005). *Las Pedagogías del Siglo XX*. Editorial Popular.
- Carbonell, J. (Coord.). (2000). Pedagogías del siglo XX. *Cuadernos de Pedagogía* (especial 25 años), 5-159.
- Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, (38), 37-44. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf
- Debesse, M., Mialaret, G. (Dirs.), Snyders, G., León, A., y Vial, J. (1973). *Historia de la Pedagogía* (vol. 1). Oikos-tau.
- Debesse, M., Mialaret, G. (Dirs.), Assa, J., Clause, A., León, A., Snyders, G., y Vial, J. (1974). *Historia de la Pedagogía* (vol. 2). Oikos-tau.
- Dilthey, W. (1942). *Historia de la pedagogía*. Losada.
- Elche, M., y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/66083>
- Fabián, M. (Coord.). (2023). Tendencias tecnoeducativas. *Innotedec, Innovaciones y Tendencias en la Digitalización de la Educación*. <https://blogs.uoc.edu/educacion-digital/tendencias/>
- Ferreiro, E., y Otero, M. (2015, 21 de enero). Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura [Entrevista]. *Canal Cultura*. https://www.escuelanormal32.edu.ar/wp-content/uploads/2017/03/Entrevista_a_Emilia_Ferreiro.pdf
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- García Gual, C. (2003). Del interés y la inactualidad de los clásicos. En M.L. Amigo (Coord.), *Humanismo para el siglo XXI. Propuestas para el Congreso Internacional "Humanismo para el siglo XXI"* (pp. 291-296). Universidad de Deusto.
- García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y textos*, (43), 41-52. <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/5822/6372>
- Granado, C., Puig, M., y Romero, C. (2011). *Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela* [Ponencia]. I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora, Málaga, España. <https://idus.us.es/handle/11441/66057>
- Guelman, A., Juarros, F., Tarrío, L., y Cappellacci, I. (2011). *Pedagogos y alternativas pedagógicas en América Latina* [Ponencia]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.973/ev.973.pdf

- Houssaye, J. (Dir.). (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers*. Colin.
- Jiménez, D. (2001). Harold Bloom: la controversia sobre el canon. *Literatura: teoría, historia, crítica*, (3), 15-62. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/50941/46633-226248-1-SM.pdf>
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Fundación SM. https://www.researchgate.net/publication/286756246_Estudio_sobre_los_habitos_de_lectura_de_los_universitarios_espanoles
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no sé sabe qué sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Larrosa, J., y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Leopardo, V. (2021). Educación hoy. Condiciones de época, pandemia ¿algo para celebrar? *Margen* (Dossier: La intervención en lo social en tiempos de pandemia). <https://www.margen.org/pandemia/textos/leopardo21.pdf>
- Luján, M. del. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primario. Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 110-124. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10/>
- Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada.
- Martínez, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, (14), 1-20. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/329>
- Martínez-Ezquerro, A., y Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 19-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/68664>
- Maturana, H., y Dávila, X. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mistral, G. (2019). *Obra reunida. Tomo 1. Poesía*. Ediciones Biblioteca Nacional de Chile. http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/coleccion/BND/00/CH/CH0000129_0001.pdf
- Montes, S. (2003). *Clásicos de la Pedagogía*. Universidad Autónoma de México-UNAM.
- Morsy, Z. (Ed.). (1992-2006). *Thinkers on Education* (4 vols.). UNESCO. <https://web.archive.org/web/20230326001820/https://www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education>
- Mutis, A. (1988). Leer y releer. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 11(2), 31-33. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/330088>
- OCDE. (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *Pisa in Focus*, (8). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado; Quaderns Crema.
- Ordine, N. (2017). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Acantilado; Quaderns Crema.
- Padura, L. (2024, 14 de abril). ¿Quién vivirá dentro de los libros? *El País* (17.062). <https://elpais.com/opinion/2024-04-14/quien-vivira-dentro-de-los-libros.html>
- Pais, A. (2016, 8 de marzo). “La prefieren loca que lesbiana”: la deuda de Chile con Gabriela Mistral, la latinoamericana que ganó el Premio Nobel de Literatura. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160307_cultura_chile_gabriela_mistral_lesbianismo_ap

- Pound, E. (2000). *El ABC de la lectura*. Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuenteteja.
- Pozuelo, J.M. (1996). Canon ¿estética o pedagogía? *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, (600), 3-4. https://www.insula.es/sites/default/files/articulos_muestra/INSULA%20600.htm
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Quintana, J. (2020, 16 de septiembre). Llegim per aprendre - Leemos para aprender. *Moleskinequintana*. <https://moleskinequintana.blogspot.com/2020/09/llegim-per-aprendre.html>
- Ramos, A. (2007). *Algunos protagonistas de la pedagogía; vida y obra de grandes maestros*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/21ju7n>
- Rodríguez, A. (2023, 6 de septiembre). Releer y otros demonios. *Librijula*. <https://librujula.publico.es/releer-y-otros-demonios/>
- Rojas, M.T. (2004). Amanda Labarca: la participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950). *Pensamiento Educativo*, 34(1), 179-199. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26651>
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., y van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(5). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/12770>
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., y van der Weel, A. (2023). *Manifiesto de Liubliana sobre la lectura: Por qué es importante la lectura de alto nivel*. <https://readingmanifiesto.org/?lang=es>
- Soler, J., y Colldemont, E. (Coords.). (2018). *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas*. Horsori.
- Soto, D.E., Paniagua, J., Lima, J.R., y Vera de, M.C. (Eds.). (2011). *Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI* (vol. IV). Ediciones Doce Calles. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/64/186/3543>
- Swi, M. (Guionista) y Luchtenberg, E. (Director). (2016). *Maestros de América Latina* [Serie documental]. Universidad Pedagógica Nacional-UNIPE, Laboratorio de Medios Audiovisuales; OEI, Canal Encuentro. <https://unipe.edu.ar/formacion/recursos-pedagogicos/item/470-serie-maestros-de-america-latina>
- Trilla, J. (Coord.). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Vallejo, I. (2021). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.
- Vallès, T. (2022, 2 de junio). L'acte civilitzat de rellegir. *Vilaweb*. <https://www.vilaweb.cat/noticies/lacte-civilitzat-de-rellegir/>
- Villamarín, F.J. (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: un problema estructural. Una explicación desde la teoría de Emile Durkheim. *Tendencias*, 19(2), 229-241. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/4293>
- Viñao, A. (1998). El concepto de clásico en educación y la construcción del canon histórico-educativo. En *Ensaïos em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 769-781). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Núcleo de Análise e Intervenção Educacional. https://www.researchgate.net/publication/365637547_El_concepto_de_clasico_en_educacion_y_la_construccion_del_canon_historico-educativo
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual*. Tusquets.
- Wolf, V. (2009). *El lector común*. Lumen.