



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma
editorial



A debate

Una resistencia discreta

A quiet resistance

J. Eduardo Sierra Nieto



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0002-9925-1656](https://orcid.org/0000-0002-9925-1656)

esierra@uma.es

Recibido: 20/02/2026 **Aceptado:** 28/02/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Sierra-Nieto, E. (2026). Una resistencia discreta. *Contrapuntos en educación*, 1(2), 105-113. 10.24310/cpe.1.2.2026.23241

DOI: [10.24310/cpe.1.2.2026.23241](https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23241)

RESUMEN

La petición del profesor José Luis del Río Fernández de entrar en conversación con un texto suyo (del Río-Fernández, 2025) originó una reflexión sobre las servidumbres académicas contemporáneas, entre las que sobresale la estandarización de la escritura. Precisamente, a través de un *ir contando* los entresijos de la propia escritura, el artículo avanza hacia una concepción de la enseñanza como *resistencia discreta*. Para darle recorrido, se comenta el relato de Albert Camus, *El huésped*, explorando la figura del profesor Daru. El artículo finaliza con el intento de mantener abierta la conversación.

Palabras clave: Enseñanza; Escritura; Resistencia; Discreción; Conversación.

ABSTRACT

The invitation extended by Professor Jose Luis del Río Fernández to enter into conversation with one of his texts (del Río-Fernández, 2025) gave rise to a reflection on contemporary academic servitudes, foremost among them the standardization of writing. By gradually unfolding the inner workings of its own writing process, the article moves toward a conception of teaching as a form of quiet resistance. To develop this idea, it turns to *The Guest* by Albert Camus, exploring the figure of the schoolteacher Daru. The article concludes with the attempt to keep the conversation open.

Keywords: Teaching; Writing; Resistance; Discretion; Conversation.

[...] *hay quienes saben que la salvación del mundo radica en la fuerza seminal de lo que ni ocupa lugar ni procura importancia.*

Tomás Sánchez-Santiago (2022, p. 14).

1. LA PETICIÓN DE ESCRITURA

Escribe Luis García-Montero (2022) que “la servidumbre empieza por nuestra relación con las palabras, por nuestra capacidad para elegir el tono y los motivos de las conversaciones” (p. 183). Con esta observación, el poeta granadino nos invita a reconsiderar nuestra capacidad de resistencia frente a las formas contemporáneas de opresión. Invitándonos con ello a tratar de amortiguar la compulsiva tendencia a *decir lo que pensamos* para así dedicarnos con mayor ahínco a *pensar lo que decimos*.

Suelo volver a estas ideas para reconsiderar distintos ámbitos de la experiencia, entre ellos la enseñanza. Al regresar nuevamente a ellas me nacen algunas preguntas: ¿qué *formas* de servidumbre identifico como parte de los quehaceres propios de la vida de profesora, de profesor? ¿Estarán esas *formas* imprimiendo un cierto tono, así como ofreciendo un limitado abanico de *motivos*, para la conversación?

Mientras trataba de ordenar estas ideas, me venía a la cabeza un texto de Jorge Larrosa (2005) titulado justamente *Una lengua para la conversación*. Cuenta Larrosa (quien escribió ese capítulo hace ahora veinte años, en el contexto de implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior*) que en la Universidad “todos los días se nos invita a hablar y a escuchar, a leer y a veces a escribir, a participar activamente en esa gigantesca maquinaria de fabricación y de circulación de informes, de proyectos y de textos” (p. 25). Nuestro autor dice esto como preámbulo de un par de interrogantes sobre la base de los cuales articulará lo que resta de ese capítulo: *con qué lengua* componemos esos discursos, y si esa es realmente *nuestra lengua*. Unas pocas páginas después, añadirá que “[n]o hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua” (p. 28); y por aquí es que en mi cabeza sus ideas se ponían en relación con las de García-Montero.

La trinchera que excava Larrosa parece fruto de una decidida respuesta intelectual frente a la deriva “tardocapitalista” de la Universidad y su consecuente *política de la lengua*; esa que norma las ideas, helando la vida del espíritu. Y es que vivimos y trabajamos urgidos por la necesidad de tener algo que decir, por lo general empleando unas rígidas reglas que acaban por estandarizarnos (Garcés, 2013). Esto es así hasta el punto de que podemos hablar de una *servidumbre académica* frente a la que forcejeamos unas veces aupados por el entusiasmo, otras doblegados por la precariedad (Zafra, 2017).

La *servidumbre* es *el estado o la condición de siervo* (DRAE, 1ª acepción), siendo esta aquella *persona completamente sometida a alguien o a algo, o entregada a su servicio* (DRAE, 3ª acepción). En nuestra época, el sometimiento a los poderes fácticos se despliega a través de una biopolítica cuyo éxito viene consistiendo en acabar por convertirnos en nuestros propios explotadores (Han, 2014). Siendo así, lidiar con el servilismo académico contemporáneo puede que pase por reconocer la materialidad de las cadenas con las que nos sujetamos; y esto, por lo que vengo contando, guarda una relación estrecha con prestar atención a las palabras y sus anudamientos.

Creo firmemente que esa relación de cuidado hacia las palabras resulta una forma particularmente potente de pensamiento y de vida. No desde una orientación esteticista sino desde otra política, que es a la que se refiere García-Montero (2022) cuando dice que “el poeta que cuida las palabras al escribir representa al ser humano que quiere hacerse

dueño de sus propias opiniones” (p. 183). Y es que la palabra *cuidar* atesora un significado poco comentado: etimológicamente viene de la forma latina *cogitare*, que quiere decir *pensar*. En la actualidad, el DRAE aún conserva ese origen en su tercera acepción, donde la define como *discurrir, pensar*. Pues bien.

Estas primeras líneas me hacen de antesala para introducir un artículo que nace de la petición del profesor José Luis del Río Fernández de entrar en conversación con otro suyo (del Río-Fernández, 2025). Un texto aquel que comienza, precisamente, marcándose el propósito de dar rienda suelta al pensamiento, pugnando de algún modo con los corsés que imponen los estándares académicos y subrayando el deseo de crear comunidad. Por aquí querría continuar.

Cuenta Ángel Gabilondo (2012) que “del mismo modo que no hemos de entrar en la casa de nadie, ni en su vida, avasallando, sino cuidadosos y atentos, un texto nos reclama consideración minuciosa” (p. 144). Una imagen espacial que me retrotrajo a la noción de *textorium*, la cual vendría a recordarnos que un texto puede considerarse como un *lugar* al que acceder para averiguar si algo allí se nos revela (van Manen & Adams, 2009).

Ante la petición de mi colega, iba haciendo algunas relecturas de su texto, y lo hacía autoimponiéndome la precavida observación de Gabilondo, entrando en él *cuidadoso y atento*. Con mi cuaderno al lado, anotaba algunas ideas y me hacía algunas preguntas: ¿cómo está estructurado el artículo y qué temas aborda? ¿Cómo se deja ver el autor en el sostenimiento de las ideas? ¿Qué desafíos perfila? ¿Qué pedagogía se trasluce de sus líneas? ¿Acerca de qué -y con qué tono- me pone a pensar? Y, finalmente ¿qué asuntos se me revelan como disparadores para la escritura?

La decisión de ir encauzando el artículo a partir de meditaciones como las anteriores se debe a que creo que, frente a nuestro turbulento y agrisado presente, conviene tomarnos el tiempo necesario tanto para amasar las ideas como para permitir que reposen; compartiendo también los caminos que recorreremos para cocinarlas –por decir así–, abandonando el empeño exhibirlas en los escaparates académicos.

Esta es una disposición que tiene sus propias implicaciones intelectuales, en tanto que está ligada a las oportunidades que nos labramos para cultivar los *entres*: *entre* una lectura y otra; *entre* una clase y la siguiente; *entre* una conversación que queda a medias y la ocasión para retomarla; *entre* las notas tomadas en un cuaderno y las oraciones maduras que acabarán componiendo un artículo. Y para que algo de esto pueda darse, resulta tan crucial como complicado mantener las adecuadas distancias respecto del siempre agitado concurso que es la carrera académica y su muestrario de incentivos envenenados.

Cuenta May Sarton (2021), poeta y memorialista belga-estadunidense, que ha escrito cada uno de sus poemas y novelas con el propósito de averiguar qué piensa y dónde se encuentra, de tal manera que solo es capaz de reflexionar sobre algo cuando escribe. En las palabras de Sarton vengo encontrando cierta familiaridad, pues hace tiempo que abracé la escritura como vía de conocimiento, acercándome a lo que Miguel Morey (2021) llama *prosa de profesor*.

Estoy convencido de que el pensamiento no se teclea, bajo la creencia de trasvasarlo de la cabeza a la pantalla; pues la vía de alumbramiento de las ideas es otra y tiene que ver con *la experiencia de la escritura*. En su soledad, nos decía precisamente María Zambrano (2019), “se le descubre al escritor su secreto, no del todo, sino en un devenir progresivo” (p. 61). Añadiendo poco después que una cosa será el texto -que queda fijado, *trazo a trazo*- y otra lo que *por lo escrito se consigue*.

Por todo esto es por lo que vengo alargándome a propósito de los entresijos de la experiencia de escribir este artículo. Pues, según lo veo, esta es una forma particularmente fértil de asumir la responsabilidad de *pensar lo que decimos*; tratando así de aflojar algunas de las servidumbres que nos atenazan.

2. PENSAR FUERA DE PLANO

Al comienzo del librito *La lectura como plegaria*, Carles Mèlich (2015) se declara prófugo de un pensamiento categorial, enrolándose en otro que se alimenta de escenas y relatos. Un pensamiento fragmentario y abierto, cuenta; contrario a la metafísica y su infatigable afán por dispensar respuestas.

A estas ideas me llevó algo de lo que le leía al profesor del Río-Fernández (2025, p. 100) cuando, al inicio de su artículo, confesaba “acumular más dudas que certezas”; o cuando presentaba su texto como una lectura “despojada de cualquier carácter dogmático”. Esta declaración de intenciones la recibí como una invitación no tanto a *discutir con el texto* sino a *pensar a partir de él*. Y así es como me acabé preguntando: ¿hacia dónde me iba llevando la lectura y qué escritura inauguraba?

Para continuar, me gustaría retomar la compañía de May Sarton (2021). Dice nuestra autora que al pensar en los escritores que aprecia, los reconoce como *modestos e íntimos*; todos ellos “fuera de las corrientes principales de cuanto se espera de un escritor ahora mismo” (p. 69). Y unas líneas después, en la misma página, añade que “[...] la voz humana moderada [...] está sumamente pasada de moda e incluso llega a parecer irrelevante”.

Me sorprende –y me ilumina– que escribiese aquello hace unos cincuenta años, dado que encuentro en sus cavilaciones un gran eco⁵. Por una parte, me identifico con la cita en cuanto a su reconocimiento por autores alejados de lo que de una figura de éxito se esperaba por entonces. Por otra, comparto la amarga constatación de que cierta moderación –entendida como contención– pueda acarrear la condena del anonimato.

Según lo veo, al contraponer *moderación y popularidad*, Sarton no parece inclinarse por una postura tibia. Más bien, lo que se intuye –también por otros pasajes de la obra– es la tensión que experimenta entre las demandas –y las mieles– del mundo editorial y la escritura asumida como forma de vida. De acuerdo con lo anterior, el paralelismo que trato de establecer entre esa disyuntiva y el oficio de profesor apunta a la fricción entre el mandato de la producción académica –y sus laureles– y el cultivo de la enseñanza como forma de vida. Puede entonces que lo que necesitemos sea –parafraseando a Sarton– desertar de *las corrientes principales de cuanto se espera de un académico ahora mismo*. Asumiendo que para pensar con hondura habremos de *salimos del plano*, aun cuando eso implique perder notoriedad.

Unas treinta páginas más adelante, en la entrada del día 19 de enero de su diario, Sarton (2021) escribe: “Mi obra no parece radical a primera vista, pero quizá con el tiempo quede patente que, de un modo <<amable, tranquilo, ruidoso>>, he intentado expresar ideas radicales de la forma más suave, para que vayan calando sin conmoción alguna” (p. 93). Bautiza la palabra *radicalidad* en las aguas de la templanza, a través de un juego de disonancias en el que nos la presenta junto a otras como *amable* o *suave*. Y así es como llegamos al título de este artículo, pudiendo comenzar a hablar de una *resistencia discreta*, también en la enseñanza.

⁵ La versión original de la obra data de 1973.

3. LA FIGURA DEL PROFESOR *DARU*

Para avanzar, me gustaría realizar un comentario del relato de Albert Camus (2022), *El huésped*. Cuenta Jacques Ferrandez (2011) que este puede que sea “el único texto de ficción, junto con algunas páginas de *El primer hombre*, en el que Camus haga alusión a la guerra de Argelia” (p. 66). Un relato escrito entre 1951 y 1957, periodo en el que tuvo lugar la insurrección de 1954, que marcaría el inicio de la *Guerra de Independencia de Argelia*.

El huésped cuenta la historia de *Daru*, un profesor francés nacido en Argelia que vive en una escuela elevada sobre las Altas Mesetas, donde enseña a niños y niñas venidos de aldeas cercanas. Un frío día de invierno, recibe la inesperada visita de *Balducci*, un gendarme que llega a la escuela con la aún más inesperada compañía de un preso árabe, de quien no conoceremos su nombre. *Balducci* terminará imponiendo al profesor la misión de escoltar al árabe -quien ha cometido un delito en su comunidad- hasta un pueblo vecino donde será entregado a la justicia. A regañadientes, *Daru* hospedará al preso y acabará acompañándolo por los áridos caminos con la intención de que sea él quien acabe eligiendo su destino.

Tras este brevísimo contexto histórico y argumental, me interesa a continuación pasar a considerar cómo la figura⁶ del profesor *Daru* nos invita a desarrollar aquello que antes llamé una *resistencia discreta*.

Radicado en una tierra destinada a *producir guijarros* (Camus, 2022, p. 83), *Daru* representa a un profesor que ha *elegido la escuela* (Larrosa, 2020). Cada jornada, se entrega a su oficio pese al aparente sinsentido de tratar de enseñar los ríos de Francia en mitad de la peñascosa meseta en la que se levanta su *casa-escuela*. Pero el meollo no lo encontramos aquí en sus discutibles finalidades educativas⁷, sino en su elección por la enseñanza. A pesar del inminente estallido armado entre el *Frente de Liberación Nacional* y las tropas francesas, y ante las presiones que recibirá tanto por parte de la autoridad gubernamental como por parte de las comunidades vecinas, *Daru* sabe que su *lugar* está en la escuela.

Él no es ni un combatiente ni un burócrata. No hace de la escuela una fortaleza, pero tampoco se manifiesta equidistante. Así lo vemos remarcado en el relato, tanto cuando *Balducci* abandona el edificio diciéndole que se ha sentido insultado (Camus, 2022, p. 82), como cuando al final de la narración, tras regresar de acompañar al árabe tierra adentro, encuentra escrito en la pizarra: “Has entregado a nuestro hermano. Lo pagarás” (p. 91). De ahí que Ferrandez (2011) llega a afirmar que “lo que va a suceder entre estos tres personajes evoca el tormento que Camus sufrió durante la guerra de Argelia, luchando contra una situación irresoluble: frente a la injusticia, todas las opciones te condenan” (p. 67).

Esta *des-ubicación* propia de la enseñanza recuerda a cómo Masschelein y Simons (2014) reflexionan acerca de la figura del profesor como alguien que “no sirve a un orden social o económico concreto que le paga por las molestias” (p. 121); alguien que se recuerda constantemente a sí mismo que es un *liberto* [una especie de esclavo liberado] que no sirve a la vieja generación; alguien quien —por mantener esta condición— tendrá que

⁶ Estoy empleando la palabra *figura* a la manera en que Jan Masschelein y Maarten Simons la utilizan en su *Defensa de la escuela* (2014), cuando dicen lo siguiente: “Para nosotros, sin embargo, el profesor no es un *tipo* histórico, sociológico o psicológico, sino más bien una *figura* pedagógica que habita la escuela” (p. 119).

⁷ Para profundizar en el sistema educativo moderno como instrumento del colonialismo francés, se puede consultar el trabajo de Díaz-Narbona y Rivas-Flores (2007).

pagar un precio. De ahí que podamos reconocer en el profesor Daru a un resistente. Escribe Josep María Esquirol (2015) que un *resistente*

no necesita coraje para expandirse sino para recogerse y así poder resistir la dureza de las condiciones exteriores. El resistente no anhela el dominio, ni la colonización, ni el poder. Quiere ante todo, no perderse a sí mismo pero, de manera muy especial, servir a los demás. Esto no debe confundirse con la protesta fácil y tópica; la resistencia es discreta. (p. 9).

Me gustaría pasar inicialmente a comentar los dos primeros tercios de la cita, para luego volver sobre la asociación entre *resistencia* y *discreción*.

Que la figura del resistente sortee las ansias de dominio resulta muy significativo respecto del relato de Camus, que transcurre en una Argelia ocupada. Pese a ser un empleado público, su sentido del deber no cae del lado del funcionario sino de quien asume la responsabilidad por crear las condiciones para que, jornada tras jornada, una nueva generación se reúna en la escuela a estudiar el mundo, asumiendo las complicaciones que esto pueda llegar a traerle en relación con el poder instituido.

Durante el primer acto, *Daru* recibe la visita de los otros dos personajes y es cuando *Balducci* le hace el encargo de custodiar al árabe. Ahí tiene lugar el siguiente diálogo (Camus, 2022, p. 79):

- ¿Órdenes? Yo no puedo... - Daru titubeó; no quería molestar al viejo corso-. Pero, bueno, ese no es mi oficio...

- ¡Eh! ¿Qué me quieres decir con eso? En la guerra se hacen todos los oficios.

- Entonces esperaré la declaración de guerra.

Justo después, el gendarme le indica severamente que debe firmar un justificante que deje sellada por escrito la entrega. “Son las normas” (p. 82), dirá tajantemente el oficial. *Daru* se verá forzado a firmar, asumiendo aquel controvertido encargo; aunque lo hará a su manera, como veremos en el desenlace de la historia. A partir de aquí cobran mucho sentido otras palabras de Esquirol (2015), aquellas con las que afirma que “El resistente sabe que, pase lo que pase, su acción no es absurda ni estéril; confía en su fecundidad a pesar de que ignora cuándo y cómo germinará. Sólo sabe que la gestación se produce manteniéndose al margen, lateralmente” (p. 15). Por eso hemos dicho que *Daru* no es un burócrata.

Durante la noche y la mañana que comparte con el árabe, veremos que nuestro profesor se relaciona con su huésped de manera abiertamente hospitalaria. Hay un momento del relato en que el propio árabe parece desconcertado respecto del lugar y los motivos de *Daru*. En la página 85 (Camus, 2022), tiene lugar este breve intercambio de palabras que, simbólicamente, ocurre en el aula, que hace las veces de salita:

- ¿Eres tú el juez?

- No, yo te guardo hasta mañana.

- ¿Por qué comes conmigo?

- Tengo hambre.

Al pactar solo parcialmente con el poder, *Daru* trata de mantener un margen de libertad. Una libertad ridiculizada por el propio poder cuando *Balducci* le explica cuál será su misión: “Tienes que llevarlo a Tinguit mañana. No me digas que a un hombre fuerte como tú le dan miedo esos veinte kilómetros. Después, se acabó. Te vuelves con tus alumnos a la buena vida” (p. 80).

Enseñar a niños y niñas es nombrado por el oficial como *la buena vida*; dicho en un tono claramente despectivo, como si este fuera un oficio menor, casi como un divertimento. Unas palabras que recuerdan a cómo Masschelein y Simons (2014) se refieren a la figura de profesor en tanto que “objeto de muchos sentimientos ambivalentes: admiración, atracción, asombro ocasional mezclado con envidia y un profundo desdén” (p. 121).

Regresemos ahora a la cita de Esquirol (2015) en la que establecía la relación entre *resistencia* y *discreción*. Apunta nuestro autor que no debe confundirse la disposición del resistente con *la protesta fácil y tópica*, pues la resistencia suele ser *discreta* (p. 9). Esta afirmación tiene al menos dos derivadas. La primera tiene que ver con la precaución de no hacer coincidir la resistencia de la que nos habla con un movimiento armado, al estilo de las guerrillas. Su opción es existencial, no bélica, de ahí que hayamos dicho que *Daru* no es un combatiente. La segunda tiene que ver con las implicaciones del planteamiento de Esquirol cuando lo proyectamos sobre la forma de vida de *Daru*. Veamos.

Al comienzo del relato de Camus (2022), leemos lo siguiente:

Ante aquella miseria, él que vivía casi como un monje en aquella escuela perdida, contento por otro lado con lo poco que tenía y con aquella vida ruda, se había sentido como un señor entre sus paredes enfoscadas, con su estrecho diván, sus estanterías de madera sin barnizar, su pozo y su abastecimiento de agua y alimentos”. (p. 77).

Precisamente, Esquirol (2015) se manifiesta perfilando la forma de vida del resistente, que parece coincidir punto por punto con el fragmento anterior:

El resistente es capaz de renunciar a comodidades y posesiones; incluso, in extremis, es capaz de sacrificarse. En cualquier caso, lo que cuenta son las distintas modalidades e intensidades de renuncia y de desprendimiento. Quien es capaz de renunciar de esta manera es porque sabe –y experimenta– que el <<vivir bien>> no lo es todo; cree en algo y, por ello mismo, no es nihilista. Su renuncia no busca la gloria, ni siquiera el reconocimiento de los demás; su postura no se exhibe como una bandera; no se convierte en nada brillante ni se usa para ningún tipo de ostentación. (p. 14).

Por todo esto es por lo que decimos que *Daru* personifica la resistencia discreta, pues en su *elegir la escuela* parece dispuesto a pagar el precio del anonimato. Al sentirse *monje y señor* al tiempo, parece transmitir que en su renuncia de notoriedad –incluso en su tenso careo con los poderosos y los comunes– encuentra una ganancia, aquella que le proporciona llevar una vida austera, en la que lo sustantivo lo encuentra en el cuidado de sus clases y en el intercambio con las y los estudiantes.

4. UN TEXTO EN BÚSQUEDA DE INTERLOCUTOR

En un libro titulado *La búsqueda de interlocutor*, que vio la luz en 1966, Carmen Martín-Gaité meditaba a propósito del innegable hecho de que toda narración se vuelca hacia un hipotético lector. Y no porque necesariamente se escriba hipotecando la creación mientras se piensa en quién lo leerá, sino porque la necesidad misma de contar historias encierra una vocación relacional, por decir así.

En lo que respecta a la comunicación oral, Martín-Gaité (2021) dirá que “la del interlocutor no es una búsqueda fácil ni de resultados previsibles y seguros, y esto por una

razón fundamental de exigencia, es decir, porque no da igual cualquier interlocutor” (p. 33). Varias páginas después, realiza una observación que vuelve a enfocar su preocupación por este mismo desencuentro entre emisor y receptor, y dice: “es bien sabido que la novela contemporánea, sobre todo a partir de Kafka [...] está poblada de personajes inadaptados o solitarios que no encuentran con quien hablar, o desisten de hacerlo porque notan que no son escuchados” (p. 230).

Observamos que, aunque las disquisiciones de Martín-Gaite giran en torno al oficio profesional de la escritura, resultan especialmente sugerentes para ir finalizando un artículo que comenzaba con el propósito de *alargar la conversación*. Así que, llegados a este punto, quizá podamos preguntarnos si no solo en el mundo de la literatura ocurre este fenómeno de la proliferación de personajes que no encuentran con quién hablar o quién los escuche.

En la vida universitaria, diría amargamente que nos hemos acostumbrado a que las citas de nuestros trabajos —y, más recientemente, sus visualizaciones en los portales de las revistas— funcionen como pobre sustitutivo del diálogo. Y diría, también, que nos hemos acostumbrado a que en los eventos académicos prime el parloteo frente a la escucha.

En el cierre de su artículo, el profesor del Río-Fernández (2025) parecía obstinarse en no tener la última palabra. Así, en las líneas finales, que parafraseo, decía cosas como: *cerrar el escrito, pero no el diálogo; enriquecer el texto con nuevas aportaciones; abrir el debate; pasar el testigo; primeros pasos; hacer de la sección algo vivo*.

Confío en haber sido capaz de *entrar en la conversación* y en que este nuevo texto constituya un discreto -pero resistente- punto y seguido.

REFERENCIAS

- Camus, A. (2022). *El exilio y el reino*. DeBolsillo.
- del Río-Fernández, J. L. (2025). Formar profesionales de la educación en tiempos convulsos. *Contrapuntos en Educación. Revista del Instituto Universitario de Investigación en formación de profesionales de la educación*, 1(1), 99-105.
<https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22124>
- Díaz-Narbona, I., y Rivas-Flores, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas. El proyecto educativo colonial en el África occidental francesa*. CSIC.
- Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo sobre una filosofía de la proximidad* Acantilado.
- Ferrandez, J. (2011). *El huésped*. Norma Editorial.
- Gabilondo, Á. (2012). *Darse a la lectura*. RBA.
- García-Montero, L. (2022). *Prometeo*. Alfaguara.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1039>
- Han, B. (2014). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Larrosa (2005). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-39). Miño y Dávila.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Fragmenta Editorial.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Martín-Gaite, C. (2021). *La búsqueda de interlocutor*. Siruela.
- Morey, M. (2021). *Monólogos de la bella durmiente (sobre María Zambrano)*. Alianza editorial.
- Sánchez-Santiago, T. (2022). *La belleza de lo pequeño*. Eolas Ediciones.

- Sarton, M. (2021). *Diario de una soledad*. Gallo Nero.
- Van Manen, M., & Adams, C. (2009). The phenomenology of space in writing online. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 10–21.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00480.x>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.
- Zambrano, M. (2019). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza.