

Ética para la excelencia educativa

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**.
En ella encontrará el catálogo completo y comentado.

COLECCIÓN:
Educación Superior

Coordinadores:
Gonzalo Jover Olmeda
María José Fernández Díaz



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Ética para la excelencia educativa

Juan Luis Fuentes (coord.)
María Dolores Conesa Lareo
Juan García-Gutiérrez
Ernesto López-Gómez
Marta Ruiz-Corbella



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Juan Luis Fuentes (coord.)
María Dolores Conesa Lareo
Juan García-Gutiérrez
Ernesto López-Gómez
Marta Ruiz-Corbella

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-9171-443-9
Depósito Legal: M. 38.080-2019

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Introducción	11
1. ¿Por qué todo acto libre es ético?	15
1.1. La gran peculiaridad de la actuación humana	15
1.2. La noción de bien y de mal en sentido moral	17
1.3. La ética: una guía hacia la plenitud vital	18
1.4. La tarea educativa: una acción netamente humana	20
1.5. Educación, vida con sentido y crecimiento en libertad: ¿una combinación posible?	22
1.6. Educar: ayudar a crecer en libertad	24
Reflexiones finales	26
Actividades propuestas	27
2. El profesional de la educación, ¿quién es?	29
2.1. La cuestión de la identidad	29
2.1.1. La noción posmoderna de identidad	30
2.1.2. Identidad y sentido de la propia existencia: una alternativa a la noción posmoderna	31
2.2. Rasgos de identidad del educador	34
2.2.1. Es un humanista porque es honesto	34
2.2.2. Se reconoce su autoridad porque es benevolente	37
2.2.3. Infunde respeto porque sus alumnos se saben respetados por él	38
2.2.4. Enseña a sus alumnos a ver porque él sabe mirar	40

2.2.5. <i>Acepta el obsequio de la palabra porque él regala el don de escuchar</i>	42
Reflexiones finales	44
Actividades propuestas	45
3. Las especificidades de las profesiones educativas	47
3.1. Educación, armonía y sinergia	47
3.2. Ambivalencia entre vocación y profesión	48
3.2.1. <i>Educar por vocación: llamada y servicio</i>	48
3.2.2. <i>Educar como profesión</i>	50
3.2.3. <i>Vocación y profesión: ni contradicción ni prioridad. Hacia una necesaria sinergia</i>	53
3.3. Educar: una profesión de ayuda	54
3.4. La identidad profesional del educador: de la periferia al paisaje compartido	55
Reflexiones finales	57
Actividades propuestas	58
4. Las instituciones educativas como comunidades éticas	59
4.1. La relevancia del contexto en la configuración de nuestra identidad ..	59
4.1.1. <i>El tercer milenio y la ruptura del contexto físico</i>	61
4.2. El papel de las instituciones educativas en este escenario	63
4.2.1. <i>Qué es la responsabilidad social, qué exige</i>	66
4.3. Los códigos éticos como manifestación de actuación de las instituciones y de sus actores	70
4.3.1. <i>Los códigos deontológicos de los profesionales de la educación</i>	72
4.3.2. <i>El Código Deontológico de la Profesión Docente, estudio de un caso</i>	73
4.3.3. <i>El código deontológico, instrumento generador del ethos profesional</i>	78
Reflexiones finales	80
Actividades propuestas	81
5. Persona, ética y valores en la sociedad 4.0	83
5.1. La necesaria reflexión ética sobre las tecnologías convergentes	83
5.1.1. <i>Etapas en la reflexión ética sobre las transformaciones tecnológicas</i>	85
5.1.2. <i>Desafíos del pensamiento ético en la sociedad red</i>	86

5.2. La emergencia de un nuevo mundo: humanizar internet	87
5.3. ¿En qué medida la tecnología determina el modelo antropológico? Transhumanistas, bioconservadores y neurociencias	90
5.3.1. <i>Justificando la identidad humana: no-soy-un-robot</i>	90
5.3.2. <i>Un acercamiento a la corriente transhumanista</i>	91
5.3.3. <i>La crítica bioconservadora y la neuroética</i>	93
Reflexiones finales	96
<i>Los principios fundacionales de internet</i>	96
<i>Sobre la desmaterialización del espacio y la aceleración del tiempo</i> ...	98
Actividades propuestas	99
6. Nuevos entornos, ¿nuevas responsabilidades?	101
6.1. Usos y sentido de la tecnología en el ámbito educativo	101
6.1.1. <i>Aproximación al nivel de uso</i>	102
6.1.2. <i>Concretando el nivel de sentido</i>	103
6.1.3. <i>Una comprensión transversal de la competencia digital</i>	105
6.2. Elementos ético-jurídicos para la protección <i>online</i> de la infancia y la juventud	106
6.2.1. <i>La protección online como seguridad ante las tecnologías digitales</i>	106
6.2.2. <i>La protección online como responsabilidad ante las tecnologías digitales</i>	108
6.2.3. <i>La responsabilidad del educador en los ambientes digitales</i>	109
Reflexiones finales	111
<i>La posverdad, su capacidad seductora y una democracia sostenible</i> ..	112
<i>Las profesiones educativas en la frontera: la emergencia de la IA</i> ...	115
Actividades propuestas	118
7. El educador como modelo: razones, problemas y algunas propuestas	119
7.1. Más allá de la pasión por enseñar	119
7.2. Razones para considerar al educador modelo moral	122
7.2.1. <i>Los vínculos entre el saber, el practicar y el ser</i>	122
7.2.2. <i>Teoría de la transferencia de conductas</i>	123
7.2.3. <i>La dignidad de la profesión docente</i>	125
7.2.4. <i>Alcance de la función docente</i>	126

7.3. Problemas teóricos y prácticos para considerar al educador modelo moral	127
Reflexiones finales	130
Actividades propuestas	131
8. <i>El aprendizaje ético: características y formas de concreción</i>	133
8.1. Aprendizaje ético: un terreno con obstáculos	133
8.2. Carácter integral de los aprendizajes éticos	135
8.3. Las tres dimensiones del aprendizaje ético	140
8.4. Formación cultural y aprendizaje ético	143
8.4.1. <i>Exigencia personal</i>	145
8.4.2. <i>Cultivo del sentido estético</i>	146
8.4.3. <i>Contenidos éticos en obras clásicas</i>	146
8.4.4. <i>Acceso a un abanico más amplio de experiencias vitales</i>	147
8.5. Vida examinada	148
Reflexiones finales	150
Actividades propuestas	151
9. <i>Por qué y cómo enseñar comportamientos éticos</i>	153
9.1. ¿Por qué es necesaria la educación moral?	153
9.2. El contexto como condicionante moral	155
9.2.1. <i>En cada entorno, ¿es necesaria una educación moral?</i>	156
9.3. El desarrollo de la personalidad moral	158
9.3.1. <i>El valor del aprendizaje social</i>	160
9.3.2. <i>Teorías y modelos de educación moral</i>	163
9.3.3. <i>Técnicas y estrategias para el aprendizaje moral</i>	168
9.3.4. <i>Una estrategia innovadora, el aprendizaje-servicio</i>	171
Reflexiones finales	173
Actividades propuestas	174
10. <i>Fortalecer el aprendizaje ético a través de la evaluación formativa</i>	175
10.1. Punto de partida	175
10.2. Una evaluación para el aprendizaje	176
10.3. Sentido del proceso de evaluación del aprendizaje ético	177
10.4. Estrategias para promover el aprendizaje ético desde la evaluación	179

Índice

10.5. La perspectiva formativa de la evaluación: los estudiantes en el centro	181
10.5.1. Concepto y principios de la evaluación formativa	182
10.5.2. Tipos de evaluación formativa	184
10.5.3. La necesaria prevalencia de la autoevaluación y la evaluación entre pares	185
10.6. La necesidad de encontrar un sistema de evaluación integrado y equilibrado	186
Reflexiones finales	188
Actividades propuestas	189
Glosario	191
Bibliografía seleccionada	195

2

El profesional de la educación, ¿quién es?

Este segundo capítulo se centra en la noción de identidad con el fin de que el lector se familiarice con ella tal y como es entendida en el pensamiento contemporáneo. Asimismo, se pretende hacer ver que para poder aplicar esa noción al educador es necesario despojarla de las connotaciones de violencia y coerción con las que ha sido lastrada por interpretaciones recientes. Una vez libre de ese peso, aparece su idoneidad para decir quién es propiamente el educador, y cómo esa identidad viene pergeñada por su talento para llevar a cabo la tarea educativa. Como la tarea educativa es eminentemente un arte, esa ecuación entre identidad y capacidad para realizar una tarea arroja como resultado la emergencia de los rasgos identitarios necesarios para desarrollar el arte de educar: honestidad para transmitir los valores del humanismo perenne, actitud respetuosa, autoridad benevolente, una mirada cuidadosa, un pensar solidario y el regalo de escuchar.

2.1. La cuestión de la identidad

En este capítulo nos plantearemos una pregunta que ya desde los albores de la filosofía se ha mostrado como uno de los más tercos interrogantes. El ser humano siempre vuelve sobre él, bien sea porque ninguna respuesta le satisface bien porque las distintas generaciones necesitan repetirse esa pregunta. Se trata de la cuestión sobre la propia identidad que podría formularse así: ¿yo, quién soy? Ahora bien, esto puede parecer una cuestión muy lejana para un libro sobre ética docente, pero si atendemos a lo que afirma Joseph Rassam (1979) cuando dice: “Se educa por lo que se es más que por lo que se sabe; también se enseña más lo que se es que lo que se dice”, entonces la pregunta por la identidad del educador adquiere un protagonismo incuestionable. Para esclarecerla parece prioritario bosquejar qué es la identidad y pasar después a delimitar con más exactitud la identidad del educador. Pero esto no se puede realizar

sin antes hacer alguna referencia siquiera al contexto contemporáneo y a las suspicacias que la idea de identidad despierta, pues se la considera una noción especialmente problemática.

2.1.1. La noción posmoderna de identidad

Efectivamente, en el pensamiento contemporáneo la cuestión de la identidad es rechazada con frecuencia por considerarla egoísta o violenta (Malo, 2015). Esta acusación se dirige a dos niveles distintos de actuación: plano individual y plano colectivo. Por un lado, se considera que la noción de identidad se ha empleado muchas veces para provocar la violencia entre grupos supuestamente homogéneos. Pero también se entiende que el recurso a la noción de identidad ha servido en la historia para ejercer la violencia sobre los individuos concretos, al instarles a considerarse miembros de un grupo porque tienen tal o cual característica recibida, por su nacimiento o condición social, etc.; y por tanto, se les fuerza a comportarse como miembros de ese grupo por encima de sus elecciones o gustos.

Desde el punto de vista colectivo, que la noción de identidad haya servido para fines egoístas y violentos son dos extremos que desgraciadamente se han dado en la historia de Oriente y Occidente. Muchas guerras, genocidios y matanzas se han perpetrado en nombre de la defensa de una identidad (de raza, de nación, de religión, etc.) supuestamente amenazada por otra identidad que le era contraria. Lo que torna ese concepto en algo en extremo inflamable es el intento de contestar a la pregunta por la identidad con el recurso a un único criterio, es decir, estableciendo un sistema de clasificación dominante (Sen, 2007). Este criterio único permite en teoría construir una identidad que cohesionan homogéneamente a todos los miembros del grupo en cuestión, anulando las diferencias individuales de los sujetos que lo componen en torno a ese único criterio, que puede ser, por ejemplo, la raza o la religión. Como señalaba más arriba, en nombre de la defensa de estos grupos se han cometido numerosos crímenes, de ahí que se llegue a afirmar que la idea de identidad ha estado en el origen de muchos brotes de violencia.

Hay autores que, para neutralizar la posible violencia oculta en la noción de identidad de criterio único, abogan por una identidad elaborada con una pluralidad de filiaciones entre las que el sujeto debe elegir y decidir (Sen, 2007; Bauman, 2005), por tanto, el sujeto pertenecería a una pluralidad de grupos. Esto significa que los ciudadanos de una sociedad no se agrupan en bloques homogéneos drásticamente configurados por una sola categoría sino que cada uno de ellos pertenece a muchas categorías a la vez. Reconocer esto impide la polarización de la población en grupos enfrentados. Por ejemplo, cada individuo de un país no se identifica solo por su raza, sino también por su nivel cultural, su profesión, sus creencias, etc. La propuesta es interesante y atinada; está por ver su capacidad pacificadora en la crisis real de un estallido de violencia de este tipo.

Por otro lado, en el seno de la sociedad occidental posmoderna también es difícil responder de modo individual a la cuestión de la propia identidad. La rebelión frente a todo lo que no ha sido decidido por uno mismo, por considerarlo ilegítimamente impuesto, marca agudamente el pensamiento contemporáneo. La noción de identidad, con frecuencia asociada a factores recibidos, está constantemente bajo sospecha de ser empleada con intenciones constrictivas. Por tanto, contestar a la pregunta de quién es uno mismo, resulta una tarea hercúlea que a menudo se queda sin realizar.

Aparece así una situación de perplejidad en la que se encuentra con frecuencia el hombre contemporáneo, incapaz de decir quién es, porque la noción de identidad se ha convertido en algo problemático que conspira contra la libertad individual, cuando no potencialmente violento. De modo muy resumido, se podría decir que este es el contexto actual en el que se discute la noción de identidad. Lo traemos aquí a colación porque nos parece necesario explicitar que al hablar de la identidad del educador nos vamos a desmarcar de esta polémica.

2.1.2. Identidad y sentido de la propia existencia: una alternativa a la noción posmoderna

No nos vamos a desmarcar del término porque no existe otro vocablo mejor en castellano para aludir a la realidad personal que se quiere nombrar con la palabra *identidad*. De ahí que no renunciemos a ella, pero la vamos a emplear sin el lastre señalado más arriba: la connotación de violencia y egoísmo. Así liberada, la identidad también puede ser entendida como una reflexión profunda sobre la conciencia que tenemos de nosotros mismos, para ello hay que saber interpretar correctamente todas las experiencias vinculadas al propio desarrollo personal y social. De este modo, la identidad tiene un carácter integrador de la propia vida. Así entendida, la identidad solo se alcanza con una racionalidad profunda que descubre “el sentido de la propia existencia” (González, 2009). En el curso de esa reflexión sobre sí mismo, el individuo puede reconocer lo que tiene de recibido y puede asumirlo libremente y disponer de ello. Para realizar tal cosa es preciso el ejercicio de la razón y el uso de la libertad. Ahora bien, porque en la identidad se incluye el ejercicio de la libertad también tiene en ella una parte importante lo que señalábamos en el capítulo primero sobre el crecimiento de la persona y la aspiración a la vida plena. Desde el momento en que la razón y, por tanto, la libertad hacen su entrada para contestar quién es quién, es imprescindible plantearse la cuestión ética. Por eso la discusión sobre la identidad del educador tiene su hueco en un libro sobre ética educativa.

Pues bien, si aplicamos al educador esta idea de identidad, entendida como una reflexión profunda sobre la conciencia de sí mismo a la luz de las experiencias vitales vinculadas con el propio desarrollo, nos sale una ecuación bastante interesante: en este caso, la identidad viene definida por el ejercicio de una misión concreta. Lógicamente, no estamos buscando la identidad de esa persona en tanto que

persona, sino la identidad de esa persona en tanto que ha asumido una de las tareas más importantes que tiene encomendada la humanidad: ayudar a otro ser humano para llegar a ser *plenamente* lo que ya es. Recordemos que en el capítulo anterior habíamos visto que el ser humano tiene como tarea vital alcanzar esa humanidad *en plenitud*: es humano desde el principio, pero ser humano incluye que puede llegar a una plenitud que no está dada, que debe conquistar. El educador es quién ayuda a crecer de este modo, y, por tanto, la identidad del educador vendrá señalada por su idoneidad para esta tarea.

Cuando el educador reflexiona sobre la conciencia que tiene de sí mismo para encontrar su identidad, y al hacerlo se detiene a considerar su experiencia vital en el ejercicio de esta tarea, lo primero con lo que se encuentra es con *aquel* que recibe su ayuda. Porque si algo es la educación es un empeño estrictamente interpersonal, que afecta a lo más radical del ser humano (Llano, 2007). Con esto no se quiere decir que afecte solo a lo más radical del educando sino también a lo más radical del educador, porque este se encuentra con aquello que Constantin V. Gheorghiu llamaba una obra maestra: esto es el hombre, la única obra maestra del cosmos; indefinible, indescriptible, solo se le capta cuando se le vive como una obra de arte.

Se trata de un encuentro que desafía al educador porque consiste en la encomienda de ayudar a esa obra maestra para que llegue a ser todo lo magistral que pueda llegar a ser. Semejante reto coloca al educador frente a sí mismo y le insta a trabajar como un artista porque solo así se puede hacer frente a la obra de arte. Pero si además no es una obra de arte cualquiera, sino que el educador ha de trabajar con una obra maestra, no basta con imitar el actuar de un artista. El educador se ha de convertir él mismo en un artista para poder ejercer el arte de educar obras maestras. De ahí que se pueda decir que la educación no es esencialmente un método, ni un programa, ni una técnica, ni se puede evaluar según su eficiencia o resultados; todo esto ocupa un segundo o tercer momento del actuar educativo. La educación es sobre todo un arte y como todo arte requiere consagrarse a ella, dedicarse en cuerpo y alma; es un compromiso vital que transforma a la persona porque pone en juego la propia personalidad. Como señala Alvira (1985) citando a Eugenio D'ors, cualquier oficio se puede convertir en arte, en poesía o en invención si el que lo realiza consagra al oficio su vida, no permitiendo que esta se escinda en grandes ideales por un lado y trabajo cotidiano por otro; sino que convierte el menester cotidiano y el ideal en una misma cosa, que es a la vez obligación y libertad, rutina estricta e inspiración constantemente renovada.

Se trata de un compromiso vital que pone a toda la persona en juego porque el educador no ha de transmitir sencillamente unos conocimientos, para eso no es necesario un empeño vital ni ejercer ningún arte. Más que llenar un vaso, el educador debe encender un fuego: con la llama de la educación se despiertan las conciencias, la luz de los espíritus y el ejercicio de la libertad. El combustible ya estaba allí, pero con la educación hay que provocar que comience a arder (Lorda, 2010). Lo que esto quiere decir es que propiamente no se enseña, más bien se aprende. Dicho de otro modo, la enseñanza

consiste en conseguir que el discípulo aprenda. Esto podría parecer una verdad de Perogrullo, pero no lo es porque encierra la clave de por qué educar es un arte y no otra cosa. Efectivamente, el educador no puede aprender en lugar de su discípulo, ni formarse en sustitución de él; eso solo lo puede hacer el aprendiz, y, además, lo hará si quiere, porque aprender es un acto radicalmente libre. De modo que el educador se encuentra de frente con un ser libre al que ha de acompañar en el ejercicio, bastante esforzado por cierto, de desarrollar al máximo todas sus capacidades. Pero precisamente por su carácter de novel, el discípulo no ve del todo la urgencia de desarrollar sus potencialidades, o bien no las ha descubierto o bien, en el peor de los casos, lo dilata porque le resulta costoso. Incluso puede ralentizar su proceso formativo por las tres razones a la vez. Ahí es donde entra en juego el arte del educador: conseguir que el discípulo quiera aprender. Este es el mayor desafío de la tarea educativa y no hay en el mundo técnica ni estrategia que lo resuelva. Solo el arte del educador –su *savoir faire*– puede conseguirlo.

La educación es el arte de motivar, inspirar, atraer, sugerir, iluminar, conmover el alma de los discípulos para que se dejen cautivar por la belleza de la verdad y la atracción de los bienes morales y estéticos (Lorda, 2010). Para conseguir esto, con cada discípulo habrá que actuar de un modo distinto; y también cada momento requerirá un modo de hacer diferente: acertar con lo adecuado para cada uno en cada momento es lo que distingue al verdadero educador de la persona que simplemente actúa como educador. Ahí se pone en juego el arte de educar; es un tacto, una intuición para saber qué teclas o resortes del espíritu conviene tocar, en qué momento, con qué intensidad.

Es cierto que, para despertar el deseo de crecer como persona, formarse y aprender, el educador cuenta con varios elementos que se pueden resumir en dos acciones paradigmáticas: premiar o castigar, en ellas están incluidas las distintas variantes tales como aprobar o suspender, alabar o rechazar, animar o regañar, etc. Pero en el fondo, sin llegar a ser coacción, porque en educación lo que se consigue con coacción es inútil y negativo (García Morente, 1975), sí que son recursos en cierto modo condicionantes (Lorda, 2010). No quiere esto decir que el educador no los deba emplear con acierto y maestría, pero son insuficientes. Para atraer libremente a sus discípulos hacia los bienes de la educación necesita involucrarse él personalmente, podríamos decir que de un modo testimonial, porque eso es en definitiva un testimonio, un ejemplo de vida, como desarrollaremos con más detalle en el séptimo capítulo. De modo que hay unos rasgos identitarios o cualidades que configuran un concreto modo de ser humano. Estos rasgos no es que propiamente cualifiquen al que los posee para ejercer la educación. Expresado así volveríamos a reducir la actividad educativa a la aplicación práctica de un conjunto de saberes, metodologías y técnicas de enseñanza. Más bien, estas cualidades son un modo de ser que atraviesa la entera existencia de la persona y lo coloca en una especial manera de estar en el mundo que no deja indiferente al discípulo. El educador es un ejemplo por su honestidad en el saber, por su atención benevolente hacia el discípulo, por su capacidad de percibir y respetar lo diferente, por su mirada cuidadosa hacia el mundo y por su actitud de escucha.

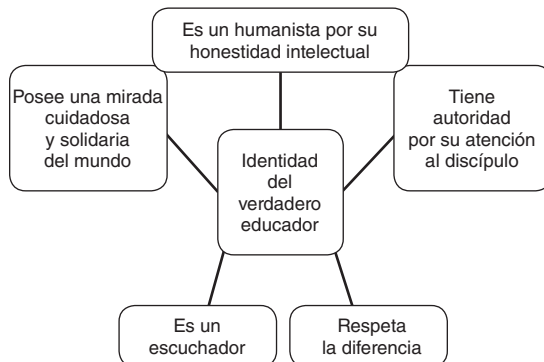


FIGURA 2.1. Principales rasgos identitarios del verdadero educador

Esos rasgos lo convierten en el artista del que venimos hablando, porque el principal recurso educativo que emplea es su propia persona que motiva sin coaccionar, inspira sin imponer y atrae hacia el bien sin violentar.

Dada la importancia que tienen, conviene detenerse ahora con más detalle en cuáles son esos principales rasgos identitarios del educador y en qué consisten.

2.2. Rasgos de identidad del educador

2.2.1. *Es un humanista porque es honesto*

Recientemente, se ha producido algo similar a un fenómeno de masas en el mundo cultural francés. El protagonista de tan insólito acontecimiento se llama François-Xavier Bellamy y ha conseguido pronunciar una conferencia sobre filosofía dos veces al mes durante años consecutivos en el Théâtre Saint-Georges de París, completamente abarrotado. Pero ¿de qué habla Bellamy para haber levantado tamaña expectación? Habla de muchas cosas sobre el pensamiento, la cultura, la necesidad de la reflexión y el coste social de educar a nuestros jóvenes, de los cuales la inmensa mayoría se encuentran completamente ayunos del pensar. Pero hay una idea que atraviesa todo su discurso y que, en cierto modo, le da unidad y contribuye a levantar esa fascinación. Bellamy denuncia que en el mundo occidental contemporáneo ha tenido lugar una ruptura única en la historia que ha consistido en que una generación ha renunciado a transmitir a la siguiente aquello que tenía para darle: el conjunto del saber, lo que llamamos cultura, la herencia constituida por la experiencia humana inmemorial. De ahí que Bellamy (2018) califique a las jóvenes generaciones como “los desheredados”.

Hemos llegado a esto porque transmitir un contenido cultural se considera una invasión ilegítima en la autonomía de cada cual. Se entiende que es competencia exclusiva

de cada uno elaborar su propia visión del mundo y del ser humano. Otro modo de hacerlo, por ejemplo, que los padres o los educadores influyan en esa elaboración del cuadro de valores del joven, se considera un ataque frontal a la libertad personal.

Ciertamente, hay una gran insistencia en que es necesaria una educación de calidad y se destinan a ello infinidad de recursos. Los países compiten en los distintos *rankings* internacionales para situarse en puestos adelantados en el rendimiento escolar de los jóvenes; y no se puede negar que en matemáticas, física, química o ciencias en general algunos de ellos consiguen resultados fabulosos. Pero en lo relativo a otras cuestiones tales como: ¿quién es el ser humano?, ¿qué coste tienen para él sus actos libres?, ¿cuál es el fin de la vida humana (en el caso de que ese fin exista)?, o ¿qué hace que una sociedad sea más humana que otra? El vacío es casi absoluto. Hay miedo a responderlas con un contenido concreto por el riesgo a ser considerado un intolerante respecto de otras visiones. Y así, nos conformamos con una educación humanística meramente formal. Se educa a las nuevas generaciones en conceptos generales como el respeto, la tolerancia o la ciudadanía, pero completamente vacíos de contenido, esperando que cada uno sea capaz de construir solo su propia jerarquía de valores.

Sin embargo, esto es una aspiración utópica y por ello irreal. Por ejemplo, en la cuestión de la tolerancia no podemos obviar que para que haya tolerancia hay cosas que no se pueden tolerar porque son ellas en sí mismas intolerables: la tolerancia universal es la máxima intolerancia. Pretender educar en la tolerancia sin enseñar lo que se puede tolerar y lo que no, es una contradicción.

Esto es lo que denuncia con tanto acierto Bellamy y lo que ha provocado el éxito de su discurso, probablemente porque da en la diana de una de las mayores tensiones del pensamiento contemporáneo. Además, es una tensión que no tenemos resuelta porque no hemos llegado a responder a la siguiente pregunta. Si al educar transmitimos una determinada visión del mundo a los jóvenes, acaso a través de esa influencia ¿estamos avasallando su libertad? Este mismo problema se planteó en el primer capítulo, al hilo del surgimiento de la libertad moral y los hábitos. Ahora lo enfocaremos desde esta otra perspectiva: ¿es lícito transmitir una cosmovisión del mundo a través de la enseñanza de las humanidades? Todo parece indicar que si queremos educar ciudadanos:

No podemos olvidar algo que se lleva experimentando con indudable éxito desde hace unos veinticinco siglos, es decir, dos milenios y medio. Y eso que no debemos dejar que se pierda es la realidad de que las mentalidades jóvenes solo podrán formarse en el oficio de la ciudadanía si se logra que su educación sea una simbiosis con las grandes creaciones de nuestra civilización occidental (Llano, 2001: 21).

Aquellos que nos han precedido también se enfrentaron a las grandes preguntas sobre la existencia y el sentido de la vida humana. Transmitir a nuestros jóvenes las respuestas que formularon, lejos de marginarlos y alienarlos, significa darles entrada en ese diálogo multiseccular. Esto permite potenciar al máximo la vitalidad educativa, pues esta se multiplica no tanto por “pautas estereotipadas, sino por inmersión en un ambiente

fértil, a través de una convivencia culta” (Llano, 2016: 24), y qué ambiente puede ser más fértil que la cultura acumulada en el devenir de toda una civilización. Al introducirlos en esa convivencia a través del diálogo multiseccular nos tomamos en serio su capacidad de razonar, no en vano la adquisición de la verdad solo es posible cuando se alcanza su razonabilidad. Cuando se comprenden las razones por las que se afirma algo como verdadero se capta su razonabilidad, es decir, se la ve como una afirmación digna de ser aceptada. Este es el único camino para poseer la verdad: el camino de la libertad, porque al admitir como verdadero algo que vemos digno de ser aceptado lo hacemos libremente.

Incluir a nuestros jóvenes en la conversación milenaria que supone el cultivo de las humanidades implica establecer una corriente comunicativa que es para ellos un desafío a su libertad inteligente y un antídoto frente al totalitarismo. Por el contrario,

el olvido de las Humanidades conduce a la incomunicación, la incomunicación lleva al aislamiento, y el aislamiento –como advirtió Hannah Arendt– es pre-totalitario. La mejor manera para asegurarse de que nadie piense algo “políticamente incorrecto” [...] es sencillamente que no piense. [...] Las Humanidades facilitan que se logren cuatro metas educativas de la mayor trascendencia:

1. La comprensión crítica de la sociedad actual;
2. La revitalización de los grandes tesoros culturales de la humanidad;
3. El planteamiento profundo de las cuestiones fundamentales que afectan a la vida de las mujeres y de los hombres;
4. El incremento de la creatividad y la capacidad de innovación. Y estas finalidades poseen hoy la mayor actualidad (Llano, 2001: 20-21).

Con esto no se quiere decir que el educador deba ser un erudito y que la mayor calidad educativa provenga de la acumulación de saber. Desde esa perspectiva caeríamos en el reduccionismo, tantas veces denostado, de contraer la educación a pura transmisión de conocimientos. El educador para transmitir ha de saber, pero no basta simplemente con saber sino que ha de “saber bien” según la feliz expresión de García Morente (1975). Este matiz que podría parecer una disquisición innecesaria es el que marca la diferencia entre un saber sin pensamiento y un saber pensado. Un saber sin pensamiento es la costra exterior del conocimiento, la contracción del conocimiento a lo meramente útil. Es la fórmula práctica que se comunica fácilmente, la memoria lo retiene y lo aplica. En contraposición, el saber pensado es la auténtica forma del saber que consiste en comprender a fondo lo que se sabe, no simplemente para aplicarlo sino porque se ha llegado a entender lo que es, se ha intuido la estructura más profunda de su realidad. Se trata de conocer la índole esencial de las cosas, el famoso εὔρηκα (‘eureka’) de Arquímedes o la experiencia intelectual de comprender la realidad. Este saber es en sí incommunicable, en el sentido de que es el discípulo el que tiene que pensarlo porque el educador no lo puede pensar por él (García Morente, 1975). Nuevamente despunta el arte de la educación para conducir al educando a realizar una experiencia intelectual de este tipo, que le permita no solo conocer a fondo una cuestión puntual, sino adquirir la disposición intelectual

para entrar en diálogo con los logros sapienciales que a lo largo de los siglos nos han ido regalando las personas que han sido capaces de conocer así.

Se comprende, por tanto, que la honestidad del educador le lleve a poner la mayor atención en transmitir a los jóvenes esta inmensa riqueza sapiencial que es el conjunto de experiencias humanas inmemoriales que llamamos cultura. Su honradez le lleva a no desposeerles de esta herencia que les corresponde. Al transmitir este tesoro está educando en libertad porque el hombre culto es eminentemente libre. Desarrollaremos con un poco más de detalle las contribuciones educativas de la cultura y, más concretamente, su vinculación con el aprendizaje ético en el capítulo octavo. Continuamos ahora describiendo las características identitarias del educador.

2.2.2. Se reconoce su autoridad porque es benevolente

Para plantear esta cuestión conviene detenerse en la lectura que hace Rhonheimer (2000) –siguiendo en esto a MacIntyre– de la ética aristotélica en lo que concierne a la adquisición de la virtud, más en concreto al círculo que esta cuestión parece entrañar. Según Aristóteles, la virtud se adquiere ejerciendo actos virtuosos, pero para realizar actos buenos hay que estar ya en posesión de la virtud. Con esta explicación, el círculo ya está servido y la perplejidad es total. ¿Cómo puedo comenzar a ser virtuoso si para adquirir la virtud parece que se ha de ser previamente virtuoso?, ¿acaso queda espacio aquí para la educación en la virtud? Para desenmarañar este embrollo, Rhonheimer recurre a las nociones de autoridad y benevolencia.

Cuando el educando se enfrenta a la adquisición de la virtud tiene una carencia fundamental, y es que para ejercer actos virtuosos es necesario conocer la acción buena que es preciso hacer en este contexto concreto, y sentirse en cierto modo atraído por ella: para ambas cosas es imprescindible ser virtuoso. Como el educando no lo es todavía, necesita suplir esa carencia para comenzar la adquisición de la virtud. Esa carencia se suple de manera vicaria, es decir, el educador hace las veces de persona virtuosa en sustitución del educando para introducirle en la virtud. Esto significa que el educando reconoce su autoridad para enseñar cuál es el acto virtuoso que se debe hacer aquí y ahora. Pero no se trata de una autoridad que coarte e imponga externamente un modo de actuar porque la virtud no se transmite con órdenes, ya que hacer algo simplemente porque ha sido mandado por otro no permite poseer la virtud. Se trata más bien de una autoridad que inspira, porque su fuerza no es de constricción sino de atracción hacia el bien. Es preciso que el educador encarne personalmente la virtud, entonces el educando percibe la benevolencia de aquel, y eso y no otra cosa es el reconocimiento de la autoridad. Como afirma MacIntyre (1988), la iniciación en la virtud está emparentada con la autoridad: cuando se percibe que esa persona es virtuosa se desea agradarla y entonces se realiza lo mandado por ella, porque, además, se quiere seguir su ejemplo. Así, primero está el amor a la persona virtuosa que nos enseña qué es la virtud, pero no teóricamente sino con su testimonio personal; desde ahí se llega al amor a la virtud

que se ha reconocido en esa persona. Con ello, MacIntyre subraya que es posible la orientación afectiva al bien.

Al hilo de estas reflexiones de MacIntyre, Rhonheimer insiste en que el nexo entre autoridad y libertad solo puede ser el amor o la benevolencia. Esto es lo más apropiado para educar a la persona, pues al ser libre solo puede ser educada en libertad, y eso exige que ella reconozca libremente la autoridad de quién le educa. Por eso, la autoridad no está reñida con la libertad; por el contrario, la verdadera autoridad educativa tiene como misión enseñar a ejercer rectamente la libertad. “El amor a la persona de quién ejerce la autoridad es la única forma de reconocimiento de esa autoridad que está en plena consonancia con la libertad. Pues no en vano el amor es un acto de libertad” (Rhonheimer, 2000: 227).

Pero es importante señalar que la educación para la virtud no se reduce a una cuestión afectivo-volitiva, como estudiamos en un capítulo posterior. Es preciso que intervenga también una dimensión cognoscitiva, porque la educación no se puede lograr de manera arracional. Adquirir y crecer en la virtud implica crecer en el conocimiento del bien. Cuando se acepta la autoridad del que enseña porque se percibe su benevolencia se produce una atracción afectiva hacia el bien que él encarna, lo que potencia una comprensión más profunda de ese bien que de algún modo se está experimentando. Es decir, en el proceso educativo se transmite la virtud no solo por medio de una relación afectiva entre personas sino también capacitando al que aprende para realizar sus propios juicios prácticos sobre cuál es el acto virtuoso aquí y ahora. Este aprendizaje tiene una estructura de hallazgo, de *inventio*, porque el educador no inculca normas o principios, más bien bajo su dirección el educando aprende a ejercer su capacidad cognoscitiva y a alcanzar el conocimiento sobre el bien y la virtud (Rhonheimer, 2000).

Este análisis de la autoridad ha puesto de manifiesto la asimetría que lleva implícita. Se trata de una asimetría doble. Por un lado, el ejemplo benevolente del educador lo coloca en una posición de referencia; por otro, el conocimiento del bien que transmite capacitando al educando a ejercer sus propios razonamientos prácticos lo coloca en una posición de guía. Ahora bien, parece que lo importante es no olvidar la índole de esta autoridad y de la asimetría que lleva aneja: la autoridad del verdadero educador no suprime la libertad sino que la inviste, la apoya, la suscita y la hace crecer, por eso su asimetría no aplasta sino que inspira.

2.2.3. Infunde respeto porque sus alumnos se saben respetados por él

Antes de adentrarnos en lo que pueda significar el respeto en el ámbito educativo, parece necesario analizarlo en su raíz antropológica general, dado que es una noción que ha sufrido distintos envites. En determinados contextos, es denostada por considerarla una noción decimonónica que solo sirve para mantener un orden social trasnochado sin someterlo a revisión; en otras situaciones, se recurre a ella para imponer lo que a la mayoría le desagrade, pero hay que respetarlo, lo que no contribuye a revalorizar este concepto. Pero, ¿qué es el respeto antes de que sus contornos se desdibujen por la instrumentalización pragmática?

Para contestar esta pregunta seguiremos la explicación que ofrece Polo (1996) sobre los orígenes del carácter social del hombre. Lo original del hombre es que es un ser biológico supraespecífico porque su vida no está subordinada a la conservación de la especie. Por ser persona es inteligente y esto significa que persigue fines que van más allá del mantenimiento de la especie, no está subordinado teleológicamente a la especie; es más, puede incluso actuar en contra de su propia especie. Lo cual muestra que por ser inteligente es libre, lo que a su vez indica que el ser humano está abierto a unas leyes que no se cumplen automáticamente y se pueden conculcar. Pero por otro lado, aunque cada individuo humano esté por encima de la especie, ninguna persona humana agota la especie, la prueba de ello es que somos muchos. La especie está algo así como repartida entre todos.

La conjunción de ambas cosas –no estar subordinado a la especie y a la vez no agotar la especie– es lo que da lugar a la sociedad. Esta es precisamente la relación entre muchos individuos de una misma especie que –al no estar subordinados a la especie porque son personales– son libres y se les plantea el desafío de cómo convivir. La cuestión de la intersubjetividad emerge en esta encrucijada: el encuentro entre seres superiores a la especie porque son inteligentes y por tanto libres. Ese encuentro es dialógico, porque como es inteligente se expresa y crea redes comunicativas. Simultáneamente, como es libre, el hombre puede ir a favor o en contra de la especie: puede tratar al otro como semejante o lo puede matar.

El ser humano tiene por tanto que encarar el problema de la convivencia con sus semejantes porque relacionarse con otros individuos semejantes a él significa reconocer el carácter personal de los demás. Se encuentra conviviendo con otras personas de la misma especie. Como la especie está distribuida en cada ser humano porque nadie la encarna totalmente, nadie la agota; se dice que cada persona es un *tipo*. Que cada persona sea un tipo hace alusión a la distribución en diferencias cualitativas de la especie humana en tanto que no agotada por la persona. Por ser un tipo cada ser humano es irreductible: tiene algo en común con los demás y algo diverso. La pluralidad de personas equivale a la pluralidad de tipos. Que una persona sea un tipo significa que siempre hay algo (diferencias cualitativas) por lo que una persona es superior a otra y viceversa. El respeto es precisamente reconocer esto y honrar al otro por lo que veo que hay en él de típico, de irreductible. Pero como cada persona es un tipo, el respeto entraña rendirnos honor mutuamente, porque siempre hay algo en la otra persona que es superior a mí y a la inversa.

Su carácter típico explica por qué la persona no puede ser tratada como un número intercambiable. Hay algo peculiar, original, en cada ser humano, que es el resultado de la interacción de sus rasgos típicos con la esencia humana que permite perfeccionar esos rasgos al ponerlos al servicio del crecimiento de la esencia humana que son las virtudes. Concluye Polo, por esto cada persona y solo ella es la persona que es, de ahí que las personas no sean intercambiables sino irreductibles.

El verdadero educador percibe esa irreductibilidad en la persona del educando y precisamente se basa en ella para guiarle en ese proceso de perfeccionamiento personal que es la educación. Sabe que para el éxito de su empresa es necesario reconocer lo típico, lo personal, lo exclusivo de cada uno, porque educa personas y no máquinas.

Esta actitud del educador facilita que el educando se sienta respetado en su condición de persona única; sin saberlo expresar explícitamente, puede intuir que se valora aquello que solo él puede aportar.

2.2.4. Enseña a sus alumnos a ver porque él sabe mirar

Seguiremos en esta cuestión, algunas de las reflexiones que Alejandro Llano ofrece en su libro *Otro modo de pensar* (2016). Allí recurre a la maestría de Antonio Machado para ilustrar lo que quiere explicar:

*¡Ojos que a la luz se abrieron
un día para, después,
ciegos tornar a la tierra,
hartos de mirar sin ver!*

(MACHADO, “Proverbios y cantares XII”,
Campos de Castilla)

Esta es, a su juicio, una de las peores desdichas humanas: mirar sin ver. Ahora bien, ¿cómo ha de ser la mirada para lograr ver? Más concretamente aún, ¿qué es lo que hay que llegar a ver? Se puede atisbar que en esta búsqueda subyace la aspiración de hacer justicia a la realidad. Es decir, esta idea de que se puede mirar sin ver o de que es preciso empeñarse por llegar a ver porque puedes no conseguirlo significa que en la realidad hay algo así como niveles de profundidad o que la realidad es pluridimensional o poliédrica. Al mirar puedes ver solo una de sus muchas dimensiones o solo lo superficial o inmediato, y, por tanto, no llegar a ver lo real por mucho que mires. De ahí que hacer justicia a la realidad es reconocer que esta es gradual y compleja. El mundo no está dibujado en blanco y negro, está lleno de colores. Y el gran desafío que esto implica es llegar a percibir el despliegue de matices cromáticos como realidades que no pugnan entre sí; al revés, esa multiplicidad hace posible la fastuosa exhibición de color del mundo que nos circunda.

Pues bien, precisamente el verdadero educador lo es porque su tarea ayuda a conjurar esta desgracia de mirar sin ver. Para ello, el educador acepta el desafío de mostrar que las múltiples dimensiones de la realidad no siempre compiten entre sí. Por eso, si queremos llegar a ver, es urgente descubrir el sentido de la *diferencia*, que no es de por sí antagonica sino complementaria; al igual que los matices de color que con su diferencia completan la gama cromática. Cuando se cae en la cuenta de que no todo lo diferente es contrario, se inaugura un nuevo modo de pensar que no es excluyente sino integrador. Curiosamente se da aquí una fórmula que desafía a la matemática clásica. Cuando se desarrolla el pensar integrador se destacan unos bienes que cuando se comparten se multiplican: es la dimensión cualitativa de la realidad. En comparación con ellas, hay realidades que cuando se comparten disminuyen, en ellas prima la dimensión cuantitativa de la realidad; en

general, se puede decir que estos son todos los bienes materiales: el alimento, las materias primas, el dinero, la casa, etc. Sin embargo, como decía más arriba, hay otras realidades, las cualitativas, que crecen cuando se comparten. Es más, podríamos incluso aventurarnos a decir que solo crecen cuando se comparten. Estas son, entre otras, el conocimiento, la sabiduría, la alegría, el respeto, la paz, la convivencia, el reconocimiento, etc. Son aquellas realidades que constituyen el núcleo esencial de lo que los clásicos llamaban el bien común. Discurriendo así, este nuevo modo de pensar es capaz de descubrir el sentido de la diferencia, que es este: lo cualitativo está por encima de lo cuantitativo, porque lo cualitativo es la dimensión humana de la realidad, la infinita variedad de talentos y capacidades humanas. Todos ellos complementarios porque son insustituibles; tanto, como insustituible es cada persona. Al caer en la cuenta de esto, conseguimos dar más importancia a los valores cualitativos que crecen al compartirlos. Se revela así a la vez, el carácter complementario de la realidad y el pensar solidario que lo descubre.

En efecto, no es posible un pensar maduro en solitario, eso es una visión romántica pero irreal del pensamiento. Pensamos con otros, el pensar por ser humano es tan dialógico como los humanos mismos. Y, cuando ese pensar dialógico entiende el significado complementario de la diferencia, ya no es un simple pensar dialógico, sino que es un pensar solidario. El pensar solidario es aquel que comprende la complementariedad de la realidad humana y hace aquello que es lo único legítimo que se puede hacer con ella: la deja crecer armónicamente, la deja ser sin avasallarla. Es decir, el pensar solidario cuida de la realidad humana en su carácter de insustituible. Como dice Agustín Domingo (2013), en el mundo de hoy es urgente plantear el cuidado como raíz del conocimiento, como una actitud, disposición y forma de estar en el mundo. Un cuidado personal, personalizante y personalizador, planteado desde la condición dialógica de la vida humana.

Por eso el cuidado no es una pura pasividad; dejar crecer a la realidad no es desentenderse de ella. El cuidado es cultivo de la vida, es una cooperación respetuosa de las realidades con las que convivimos (Llano, 2016). Ese cooperar es ayudar a que lleguen a su plenitud, a que crezcan y se desarrollen todo lo que sean capaces. Porque la mirada cuidadosa del verdadero educador lo mantiene despierto, alerta, vigilante, de este modo consigue ver las posibilidades de crecimiento del educando, incluso en su fragilidad, dependencia y vulnerabilidad, descubre oportunidades de plenitud (Domingo, 2013). Y cuando la mirada del educador llega a este punto de ver incluso las posibilidades de plenitud radicadas en la propia limitación del educando, entonces ha conjurado definitivamente la desdicha humana de mirar sin ver. En ese punto ha comprendido –ha visto– que la excelencia, la buena educación no estriba tanto en adquirir cada vez más eficacia sino en crecer continuamente como persona (Llano, 2016). Esto solo se pone de manifiesto a la luz de la consideración de la fragilidad humana; cuando no se atiende a esta, parece que el valor de la vida humana está en sus capacidades, en sus facultades para pensar y actuar libremente. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a la vulnerabilidad surge la sospecha de que la dignidad de la vida humana no está en sus capacidades, porque entonces, ¿qué pasa cuando esas capacidades flaquean, enferman, no han sido desarrolladas o simplemente no están? ¿Acaso ese ser humano no llega a ser persona o deja de serlo? Muy duro sería