

2

Reseñas bibliográficas

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2017).

Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano.

Madrid: Dykinson. 338 pp.

El libro ha sido coordinado por los profesores José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes y en él participan veintitrés profesores pertenecientes a doce universidades de Reino Unido, Italia, México y España, los cuales abordan, desde la perspectiva de la filosofía de la educación, el tema de la Educación de las Capacidades Humanas. La perspectiva desde la que se enfoca el tema la señalan los coordinadores en la introducción al concretar que la búsqueda de una sociedad digna se puede apoyar en la teoría de las capacidades o el enfoque del desarrollo humano. Las aportaciones de autores tan significativos como Martha Nussbaum o Amartya Sen coinciden en señalar que la mejora de una sociedad no se puede basar únicamente en el incremento de la renta nacional, sino que se requieren otras condiciones que permitan a las personas al-

canzar la plenitud de sus capacidades básicas. A partir de esta premisa se plantea la necesidad de profundizar en el concepto de capacidad, de determinar cuáles son las capacidades básicas y cuál debe ser la acción educativa que permita el «cultivo y crecimiento» de las mismas, utilizando las palabras de los propios autores.

Para alcanzar este objetivo se incorporan las aportaciones de los profesores señalados, llevando a cabo una encomiable tarea de organización y encuadre que ha permitido agrupar los temas en cuatro grandes ámbitos: en el primero se aborda el estudio de las capacidades desde los prismas de la diversidad, la ética, la universalidad y la vulnerabilidad; en el segundo se realizan análisis teóricos, epistemológicos y filosóficos sobre el componente ético y su relación con las capacidades; en el tercero se analizan las capacidades en relación con la responsabilidad social de las universidades y con las aportaciones de las investigaciones y experiencias sobre Aprendizaje-Servicio que se están llevando a cabo durante los últimos años; y en el último ámbito se

pone el acento en una de las dimensiones más sensibles de la teoría de las capacidades, como es la que afecta a aquellas personas que se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad.

En las próximas líneas intentaré extraer lo esencial de las aportaciones de los diferentes autores que han participado en esta obra, aglutinados en torno a uno de los temas más relevantes, como es el del desarrollo de las capacidades humanas y que, como señalan los coordinadores, tiene connotaciones en ámbitos tan diversos como el filosófico, el ético, el sociopolítico, el económico o el educativo.

La primera parte, con dos artículos de los profesores José Antonio Ibáñez-Martín y James C. Conroy, aborda el tema común de la capacidad para convivir y la superación del odio, pero desde diferentes perspectivas. El primero analiza las diferencias entre Sen y Nussbaum sobre la lista de capacidades, planteando una serie de interrogantes sobre la posición de Nussbaum que, sin dejar de reconocer la relevancia de sus aportaciones, le suscitan serias dudas sobre la capacidad de las mismas para responder a los retos más importantes de nuestra sociedad. El profesor Conroy realiza una reflexión sobre el *Brexit*, por el que han apostado grupos importantes de ciudadanos del Reino Unido, fundamentando sus razonamientos en la idea de que *nosotros no somos como ellos*. Tanto en los medios de comunicación como en las creencias populares, la variedad de emigrantes que entran en el Reino Unido, así como la variedad de motivos sociales, políticos, económicos, etc., son fundidos en una común identidad de *los otros*. El autor señala que esta

sospecha populista sobre *El Otro* tiene un paralelismo histórico con las tradicionales disputas habidas entre Gran Bretaña y los países del continente europeo, con el trasfondo del problema religioso que tanto odio y desencuentro ha generado. Para superar esta situación, el autor plantea que la enseñanza de la religión no sea una alineación con las creencias del *Otro*, sino que se lleve a cabo como un escrutinio profundo de nuestras propias creencias, sistemas, culturas y valores.

En la segunda parte, en la que se incorporan las aportaciones de siete autores, el profesor Giuseppe Mari plantea que para promover el crecimiento de las capacidades es necesario identificar la referencia humana en la educación, ya sea en los menores o en las personas adultas. En el profundo análisis que hace del término «competencia», señala la necesidad de entender la misma como algo que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. El profesor Antonio Bernal pone de relieve el protagonismo que ha adquirido la educación, como *capacidad fértil* para el desarrollo de la persona. Entiende que las capacidades no están limitadas a las habilidades que posee una persona, sino que están vinculadas al entorno político, social y económico, de tal manera que lo que somos capaces de hacer y de ser configura nuestras posibilidades para poder elegir y actuar. El profesor emérito de la UNED, Emilio López Barajas, realiza un profundo análisis epistemológico sobre el significado y sentido del desarrollo humano. Este concepto requiere saber de la intencionalidad, y esta se relaciona con la voluntad y la libertad humana. El uso de estos conceptos por parte de políticos y administrativos

que desconocen los supuestos epistemológicos acerca del significado de conceptos como el de información, cognición o conocimiento puede tener consecuencias importantes, en forma de exclusión, de muchos en la carrera por el desarrollo. La profesora Ana Pagès aborda ciertos matices del concepto de *capacidad como ser* a partir del enfoque de Nussbaum y del papel que da a Aristóteles en este concepto, identificando e interpretando sus connotaciones implícitas. Entiende la autora que el concepto de *capacidad* debería ser ampliado con otras nociones complementarias como son *disposición* y *diligencia*. La profesora M^a del Rosario González plantea que la educación emocional debe contemplar la conexión existente entre ética, deseo y emoción, y su articulación con el conocimiento del bien, el juicio moral y el entrenamiento en la virtud. El conocimiento ético debe integrar las experiencias fundamentales, aquellas que afectan a la integralidad de la vida y que no pueden ser desoídas en una educación ética integral. La profesora Aurora Bernal analiza la relación existente entre el enfoque de las capacidades y la educación del carácter, concluyendo que desde ambos planteamientos se entiende la educación como una realidad imprescindible para la vida humana individual y social y, por lo tanto, para el desarrollo humano. Por ello postula una integración de ambas perspectivas al objeto de lograr un enfoque más completo de la realidad. Los profesores Juan Luis Fuentes y Jesús Albertos proponen la clarificación y diferenciación del concepto *educación del carácter* de otros afines como *educación moral*, *educación en valores*, *educación emocional* o *educación para la ciudadanía*, con los que se mezcla y en-

treceza. Para ello se fijan como objetivo establecer los límites propios y distintivos de estas concepciones y especialmente entre *educación del carácter* y *educación para la ciudadanía*.

En la tercera parte, dedicada a la formación de capacidades en la universidad, las profesoras M^a G. Amilburu, Marta Ruiz Corbella y el profesor Juan García Gutiérrez realizan un estudio sobre la formación de las capacidades en la Educación Superior, incidiendo en la responsabilidad social de las universidades. Consideran que es necesario aportar conocimientos que ayuden a profundizar y reflexionar sobre la dimensión ética de nuestras actuaciones, pero también entienden que es importante generar experiencias que faciliten la vivencia de la responsabilidad social. Las profesoras Concepción Naval y Elena Arbués analizan la implantación de la metodología de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior y sus bondades como portadora de diferentes competencias básicas y específicas, poniendo especial relevancia en su aportación al desarrollo de competencias profesionales, aquellas que mejoran las posibilidades de las personas para encontrar un empleo y mantenerlo. El profesor Francisco Esteban estudia el tema del desarrollo de capacidades que nutran el carácter de las personas en el contexto de la responsabilidad social de las universidades. Entiende que las universidades deberían formar en tres capacidades básicas que permitiesen educar a un alumnado socialmente responsable: la capacidad de reconocerse como aprendiz de la cuestión moral, la capacidad de abrazar las excelencias morales de la formación universitaria y la

capacidad de comprometerse a aprender algo en particular. La profesora Teresa Yurén y el profesor José Antonio Arnaz analizan la Formación Universitaria en la Responsabilidad Social, en el marco de la Agenda 2030 de la ONU. Esta propuesta, que pretende un futuro mejor para la humanidad, requiere de la participación de las personas y de las instituciones en las que se integran. La Educación Superior tiene una especial responsabilidad en el logro de un desarrollo humano sostenible.

Finalmente, en la cuarta parte, dedicada al desarrollo de capacidades en situaciones de vulnerabilidad, el profesor Fernando Gil analiza el tema de la educación y el desarrollo de capacidades en prisión, poniendo de manifiesto algunas de las dificultades existentes. Estas provienen de ámbitos muy diversos: el propio sistema penitenciario, el ambiente cultural que rodea a las personas, el mundo académico o las que provienen de los propios internos. A lo largo del texto se van desgranando las propuestas pedagógicas dirigidas a la mejora de las prácticas educativas penitenciarias que inciden en el desarrollo de las capacidades. Por su parte, el profesor Vicent Gozálviz reflexiona sobre discapacidad, educación y vida digna, analizando el concepto de justicia como elemento necesario para la construcción teórica de la educación inclusiva, adentrándose en el análisis crítico del enfoque de las capacidades y su repercusión en las personas con discapacidad intelectual y concluyendo con un alegato a favor de una teoría de la justicia revisada y capacitadora. Los profesores J. L. Sánchez, Juan M^a Díez y Sergio Pérez se plantean el desafío de pensar la discapacidad, descubriendo las

posibilidades y riquezas que encierra en sí misma para asumir la tarea del acompañamiento desde una nueva dimensión más profunda y humana. El profesor J. Alfredo Pérís aborda el tema de la filosofía de la maternidad en la filmografía de Mitchell Leisin, poniendo el acento tanto en lo decisiva que es para caracterizar a la mujer como en la dimensión espiritual de la misma. La profesora Sara Martínez analiza las bases filosóficas para la educación moral a través de la compasión. Para ello sigue la propuesta de Nussbaum de ir al corazón de la moralidad a través de la compasión. Finalmente la profesora Alicia García explica cómo se articula el enfoque de las capacidades descrito por Nussbaum, en *crear capacidades* desde la educación.

Cruz Pérez ■

Kristjánsson, K. (2015).
Aristotelian Character Education.
London: Routledge. 186 pp.

La relevancia del libro que reseñamos aquí viene avalada por varios factores. Por un lado, cabe destacar la trascendencia que ha tenido en el ámbito académico, evidenciada en las diferentes respuestas recibidas en la *Journal of Moral Education* por autores como Curren, Miller o Lapsley, así como la publicación de un *précis* del libro elaborada por el propio autor, junto a la respuesta a los autores anteriores. Por otro lado, destaca la pertinencia de un texto cuya temática está recibiendo una atención creciente en muchos países de todo el mundo. En efecto,

la educación del carácter está siendo objeto de estudio en los últimos años, como muestra del giro ético que, en palabras de Ibáñez-Martín, está presenciando la educación.

De hecho, aunque el título pueda parecer que nos está remitiendo a la historia de la educación en la Grecia clásica, una de las principales aportaciones del libro es su fuerte vinculación con la actualidad. El catedrático del Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham es muy consciente del momento clave en que se publica este texto y, en consecuencia, escribe atendiendo a las necesidades del momento. Es por ello que tiene una naturaleza teórica, pero con claras aplicaciones prácticas, tratándose de un libro de filosofía de la educación con gran cercanía a la psicología y accesible a los educadores, pues si bien aborda cuestiones de calado, trata de hacerlo en un lenguaje accesible, claro, directo, con ejemplos de la vida cotidiana que facilitan su comprensión, sin quedarse en el mero ejercicio académico e intelectual. Este carácter filosófico es evidente también en el estilo de escritura, muy analítico y estructurado, y centrado en la refutación como método de trabajo.

Se trata de una defensa de la educación del carácter de base aristotélica pero actualizada –o, como el autor explica, reconstruida–, conforme a la práctica y evidencias contemporáneas, más allá de la mera interpretación de los escritos del filósofo griego. Toma como principio la consideración de los resultados de los estudios empíricos, entendiendo que el propio Aristóteles así lo haría si viviera en nuestro tiempo.

En el primer capítulo realiza un breve recorrido por el concepto de carácter desde la segunda guerra mundial, donde el pesimismo moral fue terreno abonado para acoger al modelo de Kohlberg frente al relativismo que parecía imponerse. No obstante, tras varias décadas de auge, esta visión racionalista cedió terreno ante lo que denomina el paradigma del *niño emocionalmente vulnerable*, que psicologizó el carácter y le privó de su contenido moral mediante conceptos como la inteligencia emocional. Según Kristjánsson, tras ello nos encontramos en la era de la plenitud del niño –*flourishing child*–, que pone la atención en el desarrollo humano en todo su potencial, incluyendo satisfacción subjetiva junto con criterios objetivos externos. Sirven también estas primeras páginas del libro para describir conceptos como carácter, virtud o la políticamente incorrecta noción de vicio, así como sus diferentes variantes, destacando aspectos como la necesaria concreción en cada una de las personas, la posibilidad de identificar un núcleo de virtudes que aparecen en la mayoría de los sistemas filosóficos y religiosos, así como la pertinencia de potenciarlas todas de forma conjunta.

El autor proporciona diez razones por las cuales Aristóteles está recibiendo una atención renovada en los educadores del carácter, que a la vez definen esta concepción: 1) base ontológica de realismo o naturalismo moral, 2) teoría detallada de la plenitud como fin último del ser humano, 3) reconocimiento del valor intrínseco de la plenitud humana, 4) lenguaje sobre la virtud accesible a educadores y educandos, 5) establecimiento de un punto medio en las virtudes que señala el objetivo, 6)

lugar relevante otorgado a las emociones, 7) reflexión holística y crítica de las virtudes, 8) atención a la comunidad en la formación del carácter, 9) identificación de diferentes niveles de desarrollo moral que incluyen conductas, emociones y cogniciones, y 10) superación de la dicotomía entre educación moral directa e indirecta.

Avanzando al capítulo 2, expone una serie de mitos sobre la educación del carácter, tratando de rebatirlos mediante argumentos filosóficos y datos de estudios empíricos, así como partiendo de autores clave en la educación moral contemporánea, lo que demuestra su conocimiento experto en el ámbito. No mantiene, sin embargo, una postura dogmática, reconociendo en ocasiones algunas carencias de la educación del carácter que es pertinente subsanar, y en consecuencia postula su neoaristotelismo como una necesaria reconstrucción de los planteamientos del filósofo griego.

Estos dos primeros capítulos, de carácter introductorio, dejan abiertas varias cuestiones y problemas que se abordan en el resto del libro. El primero y, para Kristjánsson, el más importante, es el que alude a la evaluación de la educación del carácter. Sorprende en un filósofo una preocupación tan clara por la evaluación, lo que considera una necesidad para el fortalecimiento y continuidad de esta concepción educativa. Tras analizar minuciosamente y con un planteamiento crítico los métodos más comunes de evaluación, aboga por la combinación de estrategias que deben considerar tanto los clásicos pretest-posttest con grupos de control, los autoinformes, la triangulación, los dilemas morales y los métodos de observación

etnográficos, junto con otros más innovadores como el *big data*, el análisis lingüístico y la neurociencia.

El cuarto capítulo, quizá el más complejo del libro, se centra en el escasamente estudiado cultivo de la *phronesis*, el cual implica una contradicción, pues requiere un pensamiento crítico que se entrena en sus primeros momentos mediante la habituación irreflexiva. Su reconstrucción aristotélica defiende que la *phronesis* tiene una tarea muy compleja de organizar la vida buena que no puede reducirse a una mera adquisición de habilidades, pues requiere de una comprensión teórica profunda de lo que significa dicha vida buena de acuerdo con el conocimiento empírico de la naturaleza humana y su aspiración teleológica a la felicidad o *eudaimonía*. Por ello, defiende la necesidad de ambas cosas en la educación de la *phronesis*: habilidades que permiten afrontar situaciones particulares, pero también una visión teórica general que facilite el acceso a los universales. En consecuencia, concluye que la educación del carácter debe promoverse tanto transversalmente en todas las asignaturas como de forma específica en una concreta.

La pertinente pregunta sobre si la educación del carácter puede deshacer los efectos de una mala crianza es objeto de estudio del capítulo quinto. Frente al pesimismo aristotélico por la ausencia de habituación, Kristjánsson propone reconsiderar la prioridad de la vida contemplativa en un mundo imperfecto, lo que puede aceptar otros modos de vida más adecuados, como por ejemplo aquellos que consisten en ayudar a quienes se encuentran en situación de necesidad. Esta reconstrucción es conseguida con éxito por

el autor partiendo de otras ideas aristotélicas que permiten admitir el cambio moral en la persona, al mismo tiempo que se mantiene su vinculación a la filosofía del peripatético. Entiende que es posible que quienes han tenido una mala educación adquieran una vida buena moralmente a través del contacto con modelos virtuosos y la reflexión sobre los fines de la vida humana. El proceso será duro y complejo, al descubrir la distancia que tiene que recorrer, y requerirá de una buena dosis de inteligencia y capacidad para pensar en términos abstractos sobre los fines de la vida humana. Es decir, podrá hacerlo mediante la contemplación filosófica y no solo con la prudencia, pues es necesario mirar más allá de la regulación de las virtudes.

En el sexto capítulo se aborda el diálogo socrático como método en la educación moral, respondiendo a las acusaciones vertidas sobre la educación del carácter por su supuesto desprecio a la relación dialógica. El lugar privilegiado que ocupa la *phronesis* en el pensamiento aristotélico y la necesidad de su cultivo mediante la interacción entre educador y educando son dos de los argumentos fundamentales que plantea el autor para cuestionar tal idea. Además, la noción aristotélica de la amistad también nos ayuda a discutir esta aparente dicotomía, pues la interacción y diálogo entre caracteres amigos maduros constituye un elemento que contribuye a la excelencia personal, o, en palabras del autor: «Friendship is thus an important, perhaps the most important, school of virtue» (p. 125).

La formación del profesorado ocupa el séptimo capítulo y, más concretamente, la dimensión moral de su profesión.

Advierte que, aunque esta dimensión es reconocida por los educadores, reclaman procedimientos para poder otorgarle valor educativo, pues sienten una inseguridad y carencia de recursos que no es atendida en su formación inicial. Mediante un provocador ejemplo de un profesor chino que huyó de la escuela para salvar su vida ante un terremoto, dejando a sus alumnos solos frente al peligro, plantea los riesgos de lo que denomina «constructivist-cognitive paradigm» en la concepción de la identidad del profesorado y de su dimensión afectiva. Como consecuencia de lo anterior, propone una medida que no está exenta de controversia y que consiste en tener en cuenta el carácter para la aceptación de candidatos en la formación del profesorado, lo que resulta conflictivo por las dificultades de evaluación expuestas por el propio autor en el tercer capítulo del libro. Junto a ello, recomienda que el carácter sea un tema central en la formación del profesorado, que supone un trabajo más reflexivo de autoconocimiento y una evaluación más crítica desde una perspectiva moral, y permite descubrir los valores que yacen en el propio carácter antes de aventurarse en la tarea de transmitir valores a otros.

El último y conclusivo capítulo se queja de la escasa consideración del carácter en las políticas educativas, dominadas por cuestiones como la gestión del aula y la adquisición de resultados. Afirma que para cambiar esta situación es necesario influir en los ciudadanos, pues en cuanto los políticos descubran que aquellos apoyan realmente concepciones como la educación del carácter, cambiarán sus políticas. Otro de los obstáculos más importantes que Kris-

tjánsson encuentra es la carencia de un modelo satisfactorio de educación moral, aplicable y aceptado por la gran mayoría de educadores. Quizá sea demasiado optimista cuando formula cuatro condiciones que permitirían que esto fuera realidad: debería atender a las necesidades del momento actual, establecerse en un consenso político entre la izquierda y la derecha y ser apoyado por una teoría filosófica y psicológica. Según él, la educación del carácter reúne todas condiciones excepto la última, pues la psicología no constituye aún un apoyo firme a la ética de la virtud ni a la educación moral, debido a varias razones cuya responsabilidad es compartida entre educadores y psicólogos.

Entre las múltiples y ricas aportaciones de este libro, apenas recogidas aquí, voy a terminar destacando su visión optimista y esperanzadora de la educación. Una educación que, afortunadamente, ha recobrado el interés por las cuestiones morales, a lo que el autor contribuye ampliamente sentando algunas bases imprescindibles para que perdure en el tiempo. ¿Le acompañamos en esta tarea?

Juan Luis Fuentes ■

Barraca Mairal, J. (2017).

Originalidad e Identidad Personal. Claves antropológicas frente a la masificación.

Madrid: Editorial San Pablo. 149 pp.

En este profundo y esclarecedor ensayo, el autor trata de encontrar una respuesta a una de las preguntas que, con toda probabilidad, más veces se han formulado los hombres: ¿quién soy yo? Una

pregunta que de forma inevitable interpela al propio cuestionador.

El Prof. Barraca acomete sus indagaciones sobre esta cuestión en cuatro grandes bloques. En el primero aborda la complejidad de la identidad de la condición humana y pone un especial énfasis al señalar algunos de los factores que en la sociedad actual parecen más relevantes. Son factores que pueden contribuir a enmascarar y oscurecer la identidad personal, confundiendo así a quienes, desde la más profunda sinceridad, han optado por aventurarse a saber quiénes son.

Desde la honda y crítica perspectiva de la antropología realista, el autor pasa revista a algunos de los factores lacerantes que acaso obstaculizan o desfiguran el encuentro consigo mismo. Confieso que, tal vez con la intención de animar al potencial lector de esta publicación, he tratado de exteriorizar algunos de los interrogantes que su lectura ha suscitado en mí.

¿Puede conducirse la propia vida en la ignorancia de quien se es o se quiere llegar a ser? ¿Qué aporta la propia experiencia al conocimiento de la identidad personal? ¿Es preciso reflexionar sobre lo que constituye la trama de la existencia cotidiana? ¿Puede la masificación de una sociedad globalizada disolver la singularidad personal y transformarla en apenas un número más, solo útil para el cálculo estadístico? ¿Cómo distinguir la verdadera identidad del protagonismo del yo, la búsqueda de aprobación social o el narcisismo? ¿Somos sensibles a los intentos de manipulación, personal y colectiva? ¿Sabemos identificarlos? ¿Disponemos de los suficientes recursos para enfrentarnos a ellos?

En el segundo bloque, el filósofo se abre al estudio de la relación y el diálogo entre el yo y el tú. El encuentro con el otro contribuye, desde el origen, al conocimiento de la propia identidad. La dimensión social de la identidad de la persona es un ingrediente que no es renunciable en este proyecto de conocimiento personal.

En realidad, no hay yo sin tú. ¡Cuántas veces el encuentro con el tú es lo que realmente permite profundizar en el conocimiento del yo! ¿Es la relación interpersonal autoconstitutiva de la identidad personal? ¿Qué cabe inferir del hecho de que la persona sea un ser relacional y esencialmente dialógico? ¿Es que acaso no puede moldear el yo propio la relación con el Otro? ¿Puede haber identidad personal sin la experiencia de querer y ser querido?

En el tercer bloque, el Prof. Barraca afronta el problema de la originalidad del ser humano. Esta originalidad personal nos remite a la cuestión acerca del origen personal, que se funda sobre la unicidad singular de cada ser humano. La apelación que hace el autor a la paternidad manifiesta a las claras esta originalidad: «El hijo —escribe— es siempre único, aunque no sea el único hijo. [...] Ningún padre ama o puede siquiera amar con un amor idéntico a todos sus hijos, [...] ama a cada uno con un amor diferente, incomparable e irrepetible, personalísimo» (p. 71). De esta originalidad y su desarrollo depende el itinerario vital por el que cada persona opta. Consecuencia de esa elección será la biografía personal que resulte. Esta originalidad radical es primordial y no es una realidad centrípeta ni clausurada, como tampoco gira en torno al propio yo, aunque este sea en parte consecuencia de aquella.

Esta originalidad es creativa y se abre a cuantos necesitan de ella, al mismo tiempo que ella busca ser acogida, reconocida y valorada por los demás. La forma en que se proyecta y comunica a los demás no cabe en ninguna categoría, esquema, tópico, generalización, modelo, etc., por la sencilla razón de la poderosa vinculación existente (antropológica y ontológica) entre el ser personal y la originalidad biográfica.

Por esta causa, ninguna institución (familia, escuela, empresa, etc.) pueden sacrificar, aplastar o aniquilar la originalidad personal, en aras de alcanzar el supuesto bien común. Al intentarlo se incurriría en la contradicción de hurtar a la persona lo más valioso que tiene, aquello que precisamente aporta a los otros y al bien común. Esto tiene especial vigencia en el ámbito de la educación, porque «la tarea educativa radica, fundamentalmente, en acertar a ayudar a que se despliegue la vida de una forma orgánica y en sintonía profunda con la propia originalidad personal» (p. 101).

Lamentablemente, sin embargo, la sociedad de masas no parece ser demasiado sensible al deber de respetar la originalidad y el itinerario biográfico y creativo, libremente elegido por las personas. La masa anónima e indiferenciada, por el contrario, reduce los sujetos a números, lo que aplasta y disuelve lo más radicalmente humano que hay en ellos.

Al olvidarse del misterio de la persona —lo que suele interpretarse como algo no sometido a la razón y, por tanto, irracional—, la desnuda de su valor irrepetible: poner sus dones a merced de su vocación en el servicio a los otros. Un recurso ne-

fando por el que pierden todas las personas y el bien común, sin que con ello nadie gane nada.

En este bloque el lector puede encontrar la ayuda necesaria para responder a algunas de las preguntas que ahora formulo y que acaso le atañan de un modo personal: ¿es la originalidad algo que se confunde con lo estrambótico y extraño? ¿Pueden calificarse de originales algunos de los comportamientos de los usuarios en las redes sociales? ¿Está la originalidad al servicio exclusivo del protagonismo del yo? ¿Sirve de algo la originalidad, si la persona no se conoce a sí misma? ¿Cabe la posibilidad de que la persona se «reinvente» a sí misma? ¿Totalmente? ¿No hay tal vez «invariantes» personales que jamás podrán ser modificados? ¿Es la originalidad una mera imagen fantástica para escapar de sí o lucrar la atención de los espectadores a los que la persona imita y se adapta? ¿No será que la originalidad está más bien al servicio de la identidad personal, de la continuidad y fidelidad a la propia vocación, al proyecto de vida por el que con libertad se optó? ¿Puede delegarse la propia libertad? ¿Puede hacerse la propia vida al dictado de las modas, usos y costumbres cambiantes? ¿Acaso no es cada cual el padre de sus actos y el autor de su vida personal?

Por último, en el cuarto bloque, el Prof. Barraca reúne la identidad y originalidad personal en diálogo con la justicia. «Todos los valores importan a la hora del desarrollo de la propia identidad, todos ellos alimentan nuestra originalidad», escribe. De todos ellos, pone un especial énfasis en la justicia, «clave de cualquier esfuerzo educativo. Esto, por cuanto la justicia rige el

orden que subyace en el encuentro mutuo de las diferentes originalidades e identidades aliadas en las diversas relaciones humanas y, también, en las educativas, las orientadas al desarrollo integral de los sujetos» (p. 109).

¿Puede establecerse alguna relación entre la justicia y el desarrollo personal? En mi opinión, algunos tienen un concepto de justicia muy restringido, que se limita a solo lo material. La consideran, probablemente, como una sola e inmensa tarta que hay que distribuir entre todos, en porciones exactas e idénticas. Sin embargo, el desarrollo personal, por ejemplo, es un bien espiritual más valioso que los bienes materiales, y también tiene relación con la justicia. Su desarrollo depende en buena parte del uso que cada persona haga de su libertad.

Las personas vienen a este mundo con un conjunto de diversos rasgos positivos, que le han sido regalados (dones), todos valiosos, pero muchos de los cuales están aún en un estado potencial. Es preciso desarrollarlos, de manera que se actualicen y sean todo lo activos y eficaces que puedan llegar a ser.

Podrá sostenerse que esos dones son personales y pertenecen radicalmente a sus respectivos propietarios. De aquí que alguna afirmación, como la siguiente, no sea infrecuente escuchar: «estos valores son míos y puedo hacer con ellos lo que me plazca». Son escasas las objeciones que pueden ponerse a la anterior afirmación. En efecto, esos valores, con que ha sido dotado ese sujeto, son suyos y solo a él pertenecen. Y como tal poseedor puede hacer con ellos lo que le plazca.

Pero, si lo observamos desde la dimensión social de su persona, entonces sí que cabe objetar, y objetar algo importante y con toda seriedad. Si ese sujeto desarrolla esos valores será más competente, resolverá con facilidad graves problemas y servirá mejor a los demás. Supongamos que ese sujeto está especialmente dotado para la enseñanza. En la medida en que desarrolle esos valores (conocimientos, empatía, capacidad de buscar la verdad, fluidez verbal, comunicación, motivación, etc.) incrementará también su eficacia como profesor y la posibilidad de hacer más felices a sus futuros alumnos.

Los valores de que dispone, ciertamente, son suyos. Las consecuencias de que los desarrolle o no, en parte son suyas y en parte no. Si no desarrolla su capacidad de buscar la verdad, es probable que encuentre serias dificultades para transmitir la a sus alumnos; si no amplía sus conocimientos, es posible que les trasmita su propia ignorancia, y así sucesivamente.

Los valores de que está dotado el citado profesor siguen siendo suyos, pero no todas las consecuencias de lo que ha hecho o dejado de hacer con ellos. Muchas de esas consecuencias afectan, de forma grave, a sus alumnos: la pereza para buscar la verdad, la desmotivación por el conocimiento, etc.

En definitiva, el profesor del ejemplo anterior se ha servido de unos bienes iniciales (el regalo de los dones que ha recibido, ciertas perfecciones perfectibles) que no ha sabido, querido o podido desarrollar y que, en consecuencia, son perfecciones venidas a menos, es decir, imperfecciones (disvalores) que, en cambio, sí transmitirá

a sus alumnos (personas, que no son de su propiedad y que tenían derecho a una mejor educación).

En este sentido, su comportamiento cabría calificarlo de injusto, porque ha minusvalorado o arruinado sus valores iniciales; porque en tanto que persona, no se ha desarrollado en toda su estatura; porque en tanto que profesor, ha transmitido a la siguiente generación la deficiencia que acusa en los valores recibidos que no ha cultivado. Este modo de comportarse impide «dar a cada uno lo que le es debido», que es lo propio de la justicia.

A fin de cuentas, los valores no desarrollados le han impedido crecer como persona. Ha transformado la «perfección perfectible» inicial en que los valores consistían en un relativo deterioro o ausencia de los valores finales disponibles (imperfección personal).

Por el contrario, si hubiera hecho crecer sus valores iniciales, ahora sería una persona valiosa (encarnaría una cierta plenitud de valores que, con esfuerzo, ha conquistado a partir de lo dado); facilitaría a sus alumnos el aprendizaje de lo que les enseña («con él aprender es fácil», dirían); contribuiría a que se sintieran más seguros y confiados en sus propias capacidades (lo que mejoraría su autoestima y autoconcepto), y hasta es posible que algunos de ellos acaso traten de imitarle o se inspiren en su ejemplo a la hora de descubrir su propia vocación.

Según parece, contagiar a los alumnos la pasión por la verdad y la justicia es un buen principio sobre el que asentar el arte de educar. Pero de muy poco servirá una exposición erudita de estos valores si

el profesor no los encarna en su persona. Encarnar esos valores no es otra cosa que incorporarlos a la vida cotidiana como hábitos de comportamiento. Importa más aquí la conducta que la exposición teórica, por brillante que esta fuere.

Cuando un valor se encarna en la persona se transforma en virtud. Un valor encarnado no es más que lo que conocemos con el término de virtud. Crecer en virtudes es una de las formas más originales de desarrollar y proyectar la originalidad inicial. Cuanto mayor sea el crecimiento en el ámbito de las virtudes, más densa y consistente será la identidad personal.

En esta breve publicación, Javier ha sabido presentarnos una apretada y clara síntesis de una de las cuestiones que más afecta al hombre contemporáneo. En realidad, la cuestión es tan vieja como el mismo hombre. Lo nuevo tal vez sea el modo en que el hombre actual rehúsa afrontar estas cuestiones, a pesar de sentirse interpelado por ellas. A través de estas páginas, su autor abre nuevos horizontes a la persona, lo que es muy de agradecer. A ello se suman dos importantes méritos más: la claridad de su exposición, sin problematizar en exceso estas cuestiones, y –lo que es todavía más relevante– el esfuerzo por tratar de apuntarnos algunas soluciones. Mi agradecimiento más sincero por todo lo que me ha enseñado a través de este texto.

Recomiendo la lectura reflexiva de este ensayo del Profesor Barraca a profesores y alumnos, psicólogos y pedagogos, psiquiatras y psicoterapeutas, y a todos los profesionales que de una forma u otra tengan que habérselas con lo más valioso del mundo: la atención y el servicio a las personas.

Mi agradecimiento, de un modo especial, a la editorial San Pablo por el cuidado, la corrección y el buen gusto manifestado en la impresión y edición de esta publicación.

Aquilino Polaino-Lorente ■

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016).

Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado.

Madrid: Ápeiron Ediciones. 260 pp.

¿Qué importancia tiene el desarrollo del talento? ¿Puede, de hecho, ser atendido? ¿Cuál es el mayor reto de un profesor? ¿Se puede mejorar el modelo actual de enseñanza? Estas y otras muchas son preguntas que surgen a cualquier persona interesada en el mundo educativo o inmersa en él. *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*, escrito por Joseph S. Renzulli y Sally M. Reis, permite al lector no solo contestar ampliamente cada una de estas cuestiones, sino también descubrir todo un modelo para el enriquecimiento del alumnado que abre el horizonte hacia un mundo de posibilidades educativas que permiten alcanzar la finalidad de la educación y de la acción educativa: dar a cada alumno lo que necesita para un aprendizaje óptimo. El modelo SEM (*Schoolwide Enrichment Model*), a través del conocimiento en profundidad de las fortalezas de los alumnos, les ofrece la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que hacen que su formación sea completa, y que ellos mismos redescubran la ilusión de aprender.

Joseph S. Renzulli, profesor en la Universidad de Connecticut y director del National Research Center on the Gifted and Talented, lleva varias décadas dedicado al estudio y desarrollo del talento. Entre sus numerosas publicaciones, se encuentran libros como *Light Up Your Child's Mind: Finding a unique Pathway to Happiness and Success* o artículos como el publicado en 1978, *What Makes Giftedness*. Entre sus méritos cabe destacar que fue designado *Board of Trustees Distinguished Professor* en la Universidad de Connecticut y Doctor Honoris Causa en Leyes por la McGill University de Montreal. Uno de sus grandes logros es la creación del programa *Confratute* para la formación del desarrollo y del talento, del que Sally M. Reis es codirectora. Sally M. Reis, Vicerrectora de Asuntos Académicos y profesora en la Universidad de Connecticut, trabaja también como investigadora en el National Research Center on the Gifted and Talented. Autora de más de 140 artículos, 11 libros y 50 capítulos de libros, Reis centra su investigación en los grupos especiales de alumnos con altas capacidades. Además, colabora con equipos editoriales como *Gifted Child Quarterly*, y ha sido la presidenta de la National Association for Gifted Children (NAGC). Ha sido galardonada con el título *Distinguished Scholar of the National Association for Gifted Children*, y ha sido nombrada, al igual que Renzulli, *Board of Trustees Distinguished Professor* por la Universidad de Connecticut.

Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado es un libro cuya lectura resulta más que conveniente para cualquier educador. En sus ocho capítulos se puede apreciar el carácter teórico de la obra, que

profundiza con orden, claridad y sencillez en el modelo SEM, aportando una sólida base teórica. Por otro lado, y aportándole un mayor valor al texto, presenta un claro afán práctico de tal manera que, al finalizar la lectura, se cuenta con ideas nítidas y aplicables al aula o al centro escolar, recomendaciones y experiencias reales que hacen que la lectura de este libro tenga una inmediata repercusión sobre el educador y su forma de llevar a cabo su práctica educativa.

El primer capítulo de este libro introduce de manera breve el porqué y el qué del desarrollo del talento y del enriquecimiento. Junto a ello, los autores establecen ya desde el inicio una serie de conceptos e ideas clave como el trabajo con problemas de la vida real, el cambio de rol del profesorado o la importancia de un aprendizaje que vaya más allá del meramente deductivo (didáctico), dejando una idea bien definida del aprendizaje y enseñanza enriquecidos. Con este tipo de aprendizaje «el papel del estudiante se transforma del de alguien que aprende una lección al de un investigador en primera persona, y el papel del profesor cambia del de instructor y diseminador de conocimiento al de una combinación de asesor, facilitador de recursos, mentor y guía personal» (p. 31). Además, la presentación de los objetivos que se persiguen en el desarrollo del modelo SEM se establece como horizonte y como base de todas las actuaciones que se llevan a cabo en el desarrollo del modelo. «Las escuelas deberían ser lugares enriquecedores en los que la mente, el espíritu y los valores de cada estudiante se expandan y desarrollen una atmósfera agradable, interesante y que plantee retos» (p. 33).

Con esto llegamos a la segunda parte del libro, donde se ofrece una visión general del modelo. La introducción del modelo de los tres anillos, que define la alta capacidad como «la interacción entre tres aspectos básicos: estar por encima de la media a nivel de aptitud, alto nivel de creatividad y alto compromiso con el trabajo» (p. 45), y bajo el principal objetivo del modelo, «promover un aprendizaje final divertido y desafiante en un amplio abanico de diferentes tipos de escuelas, niveles educativos y alumnado diverso desde un punto de vista demográfico» (p. 39), se presenta el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela o SEM. En él, se identifica al alumnado con talento a través las «puntuaciones en test, nominaciones de profesores, padres e iguales, y ejemplos de potencial creativo o productividad» (p. 49) bajo el Modelo de Identificación de la Puerta Giratoria (RDIM), actualmente conocido como Sistema de Identificación de Renzulli (o modelo RIS). Con esto, los alumnos seleccionados pasan a formar parte de una *cantera de talento* a través de la cual acceden a una variedad de servicios adaptados a sus intereses y estilos de aprendizaje. En este capítulo se encuentran brevemente recogidos los tres componentes del modelo SEM a partir de los cuales se ofrecen formas de aprendizaje enriquecido a los alumnos con talento, que son: las modificaciones en el currículo ordinario, los clúster de enriquecimiento y el continuo de servicios especiales. A través de estos se ofertan diversos servicios que componen *la cartera de servicios*: la evaluación de las fortalezas individuales, las técnicas de modificación del currículo y la enseñanza y aprendizaje enriquecidos. De esta manera se «proporciona un plan detallado para desarrollar

el talento y las capacidades así como para fomentar la productividad creativa de los alumnos» (p. 66).

Con la visión de conjunto que ofrecen los dos primeros apartados del libro, nos adentramos en el tercer capítulo, que centra la atención del lector en el continuo de servicios especiales, y trata de plasmar cómo debe llevarse a cabo la implementación de estas opciones educativas en función de cada alumno y de sus necesidades. Es por ello que los autores destacan la importancia de tener claro el *continuo de potencialidades* (o input) de los alumnos, a través del cual se agrupan las aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de los mismos. Después, se ofrecen una serie de métodos organizativos que permiten el desarrollo de las potencialidades previamente destacadas (proceso). Finalmente, se obtiene un *continuo de rendimiento* (output), donde quedan demostrados los aprendizajes desarrollados por los alumnos. En este contexto, resulta de utilidad el agrupamiento de los alumnos, en gran medida utilizado en el modelo SEM por su flexibilidad y por la práctica cooperativa que se establece entre los alumnos que forman parte de un mismo grupo. A lo largo del capítulo se establecen aspectos tan importantes como los criterios a la hora de formar los grupos y el manejo de estos o el esencial papel del profesor para un adecuado rendimiento por parte de los alumnos.

«La equidad no es el resultado de experiencias de aprendizaje idénticas para todos los alumnos sino que, más bien, se trata del resultado de un amplio espectro de experiencias diferenciadas que tienen en cuenta las fortalezas únicas de cada alumno» (p. 69). Con esta afirmación que-

da definida la razón de ser del «Portfolio del talento», cuarto capítulo de este libro y primer componente de la cartera de servicios. El modelo SEM se fundamenta, entre otras cosas, en la convicción de que es necesario conocer las fortalezas de los alumnos para poder construir a partir de ahí el aprendizaje más apropiado para el estudiante. Es por ello que, a través de este portfolio, se trata de conocer los puntos fuertes en tres áreas: aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje, de los que recogen información a través de diferentes métodos como las escalas SRBCSS o el *interest-al-zyer*.

Continuando con la presentación de los servicios que se ofrecen a través del modelo SEM, llegamos al capítulo 5, «Compactación y diferenciación del currículo», a lo largo del cual los autores tratan de ofrecer al lector una visión pormenorizada de la diferenciación y compactación del currículo, explicando cómo llevar a cabo, paso a paso, la modificación curricular. «La compactación del currículo es una estrategia de diferenciación que incorpora contenidos, procesos, productos, gestión de la clase y el compromiso personal de los profesores para atender las diferencias tanto de los individuos como de los pequeños grupos» (p. 126). El interés de este capítulo está, entre otros aspectos, en las guías que aporta sobre cómo llevar a cabo un proceso de compactación curricular, incluyendo ejemplos, preguntas frecuentes y recomendaciones diversas.

Con el sexto capítulo llegamos al tercer componente de la cartera de servicios que se ofrece en el modelo SEM, el aprendizaje y la enseñanza enriquecidos. «El aprendizaje enriquecido tiene como

objetivo sustituir el aprendizaje pasivo y dependiente por un aprendizaje independiente y comprometido» (p. 165). Este objetivo se ve alcanzado con el Modelo Triádico de Enriquecimiento «diseñado para fomentar la productividad creativa de los más jóvenes mediante la presentación de diversos temas y áreas de interés, y el entrenamiento para que sean capaces de aplicar el contenido avanzado, habilidades de proceso y metodología» (p. 166) propias del área de interés que hayan escogido. El modelo triádico de enriquecimiento se compone de tres tipos: Tipo I (actividades exploratorias de carácter general), Tipo II (actividades de entrenamiento grupal en el desarrollo de destrezas y habilidades) y Tipo III (investigaciones individuales o en pequeño grupo sobre problemas reales), ampliamente explicado a lo largo del capítulo. El Modelo Triádico de Enriquecimiento puede implementarse a través de *clusters* de enriquecimiento, «grupos de estudiantes de distintos cursos y edades que comparten intereses comunes y que se juntan durante periodos de tiempo especialmente planificados para proseguir sus intereses» (pp. 189-190).

Por supuesto, el Modelo Triádico de Enriquecimiento tiene muchas más formas de empleo y puede servir de base para el desarrollo de distintas áreas de contenido. Un ejemplo de esto es el capítulo 7, donde se explica el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela en la lectura o SEM-R (*The Schoolwide Enrichment Model in Reading*). «El SEM-R se focaliza, a través de tres fases diferenciadas, en el enriquecimiento de todos los estudiantes a través de la implicación en una lectura libremente elegida y que supone un

desafío, acompañada de la formación en habilidades tanto de pensamiento de orden superior como estratégicas» (p. 205). Merece la pena detenerse en la lectura de este capítulo y del modelo propuesto, pues según avala la investigación, sus efectos son muy positivos en los alumnos.

Finalmente, llegamos al último capítulo del libro, «La implementación del Modelo SEM de Enriquecimiento para toda la Escuela mediante el uso de un nuevo recurso *online* para el enriquecimiento y la diferenciación». En este último apartado, los autores hacen referencia al *Renzulli Learning*, que no es otra cosa que la versión electrónica del modelo SEM. En el creciente apogeo del uso de Internet y de cursos *online*, *Renzulli Learning* se presenta como una oportunidad para favorecer la enseñanza y aprendizaje enriquecidos de una forma más cercana y adaptada a los últimos avances, «combinando la fortaleza de la evaluación *online* con la tecnología de los motores de búsqueda» (p. 214).

Esta obra se presenta como una interesante lectura, que introduce al lector en una nueva visión de las posibilidades educativas que se pueden dar dentro del aula, y de la importancia del desarrollo del talento en las escuelas. No se trata de atender al alumno medio; tampoco de responder solo a las necesidades del alumnado de más nivel, o al de menos. El desarrollo del talento supone encontrar y exprimir las potencialidades de cada alumno. Ese es el verdadero fin de la educación, el verdadero papel de la educación y la más clara definición del desarrollo del talento.

Patricia Olmedo Ariza ■

Prats, E. (2015).

Teorizando en Educación: entre erudición, poesía y opinionitis.

Barcelona: UOC. 173 pp.

Solemos empezar a leer los libros por la página uno y continuar pacientemente por la senda que los autores nos indican sin mayor problema. Hay casos, como cuando los textos son una colección de artículos independientes, en los que es casi indiferente por dónde empezar, pero hay otros casos en los que el autor juega con el lector y propone un orden que casi oculta, o al menos esconde, el sentido último del texto. Este puede ser uno de estos casos, pues parece que el texto tiene sentido porque hay un capítulo tres y que todo el texto es un diálogo y una respuesta a lo planteado en el tercero de los cuatro capítulos que componen esta obra de Prats. Trastocaré el orden del libro para presentarlo empezando por el capítulo tres; luego continuaré por el uno para terminar con el que en nuestra opinión es el mejor de todos, que es el segundo.

Vivimos tiempos en los que el pensamiento pedagógico no está de moda, parece incluso más bien que es el objetivo a batir en cualquier tertulia o artículo de opinión. Desde luego para muchos no es un área de conocimiento que haya alcanzado el estatuto de ciencia y es el reino donde viven cómodas las opiniones, pues no tienen un conocimiento científico con el que confrontarse. Pululan así numerosos textos que se dedican a desprestigiar el trabajo de la pedagogía como si fuese pura ideología y fuese imposible hacer ciencia. Como si todo conocimiento estuviese al mismo nivel y resultase imposible estable-

cer una jerarquía objetiva de valor. Este es el problema de base que el autor trata de analizar en el tercer capítulo de este libro.

Sucede con las actividades prácticas, y la educación lo es, que siempre hay problemas para encajar la teoría y la práctica. Muchos estudiantes, por ejemplo, acusan a la universidad de falta de formación práctica y exceso de teoría olvidando que toda práctica contiene teoría y que hay dos tipos de personas en relación con este asunto: los que saben qué teoría guía su práctica y quienes no lo saben, pero evidentemente la tienen. Se dibuja así la idea de que las teorías pueden ser explícitas o implícitas y que seguramente todos los que damos clase, en cualquiera de los niveles en los que trabajemos, sobrevivimos con una mezcla de las dos. Como reconoce el autor, todos los que ahora somos profesores hemos sido alumnos y hemos ido adquiriendo de manera inconsciente creencias pedagógicas que permanecen ocultas incluso para nosotros mismos.

Este creer que podemos enseñar sin tener teoría educativa provoca un cierto desprecio a este mundo que no sirve para explicar lo que debo hacer y que puede, incluso, conducirnos a la confusión. Es posible, para los que así piensan, enseñar sin teoría pedagógica, pues solo la práctica docente y el conocimiento de la materia bastarían para enseñar.

Pero eso no es cierto; las teorías, como antes dijimos, siempre existen, solo que no suelen ser explicitadas. Es precisamente el carácter de fuente de ideas implícitas sobre la educación el que Enric reconoce en la actual literatura antipedagógica: «no se trata de anatematizar estos libros, sino

de saber recoger precisamente algunas de sus tesis principales y observar cómo desde la Pedagogía, ahora en mayúsculas, estamos intentando, hace ya algunas décadas, romper con discursos simples que reducen la realidad a categorías poco digeribles» (p. 147). En efecto, la lectura de estos textos nos puede permitir redescubrir o afrontar aquellos problemas prácticos con los que lidia la profesión docente, haciéndolo ahora desde una teoría sistemática y no desde la *opinionitis*. Pero es que, además, estos libros de *antipedagogía* muestran sin querer la realidad de un conocimiento que no es el de las disciplinas sino el de su enseñanza, asuntos que, como siempre hemos sabido en pedagogía, son distintos. Sin embargo, ese no es su único valor, hay más, pero para descubrir ese algo más hubiera sido deseable una disección más precisa y rigurosa de las tripas de esos manuales de *antipedagogía*, mostrando así que no solo tienen valor por su explicitación de lo implícito sino también porque los hay de diferente nivel y porque algunos pueden acertar en algunos diagnósticos. El tratamiento general de los mismos que se hace en el texto nos impide distinguir el grano, que lo hay, de la paja, que también abunda. Por utilizar la terminología filosófica, en la actual literatura antipedagógica no solo hay *doxa* sino también *endoxa*. Ciertamente muchos de esos libros son reactivos, respiran un aire de «trinchera» y se escriben «desde la trinchera», y ese origen lastra mucho sus posibilidades y su valor, pero no podemos dejar de reconocer en ellos reflexiones valiosas e incluso brillantes en algunos casos.

Frente al capítulo tres sitúa Enric Prats otros dos capítulos. Uno, el primero,

dedicado a repasar los paradigmas tradicionales desde los que teorizar sobre la educación. Un capítulo interesante para quien quiera informarse de las principales escuelas de teoría educativa vistas sobre todo a través de los ojos de teóricos catalanes pero más prescindible para los expertos en el campo. Hubiera ganado el capítulo situándolo después del tercero, dedicado a las pedagogías amarillas, las ideas pedagógicas implícitas y la *opinionitis*, pues hubiese obligado al autor a escribirlo de otra manera actualizando, de manera forzosa, el interesante patrimonio de la teoría de la educación.

El último de los capítulos de los que damos cuenta es el segundo, titulado «La mirada poética: cuando la ficción teoriza sobre educación». Es para nosotros la parte más interesante del libro, por varios motivos. Primero porque establece una relación que, aunque no es nueva, sigue siendo fructífera entre ficción y teoría. La ficción, cuando es buena, nos permite resaltar la complejidad de los fenómenos educativos y brinda al análisis teórico enormes posibilidades. Enric Prats analiza en este capítulo tres obras y lo hace armado con una cuarta que sirve como una especie de llave interpretativa que permite extraer conocimiento pedagógico de obras que no son estrictamente de pedagogía. Las tres obras que utiliza/analiza el autor son: *El profesor* de Charlotte Brontë (1857), *Me casé con un comunista* de Philip Roth (1998) y *Wilt* de Tom Sharpe (1976), y como llave interpretativa la autobiográfica obra de Pennac *Mal de escuela* (2007).

A través del recorrido por las distintas páginas de los libros formamos la mirada

sobre los problemas clásicos de la relación educativa, la burocracia escolar, el papel de las disciplinas académicas, el idealismo del profesor, la realidad hipercompleja de las aulas, los escolares, la adolescencia, la autoridad y tantos temas clásicos de la reflexión teórica de la educación. Un capítulo escrito desde una buena selección de textos.

Termina el libro con un cuarto capítulo que es más bien un epílogo que reivindica la necesidad de la teoría educativa, pues «sin educación no hay humanización» (p. 168).

David Reyero ■

Segura Peraita, C. (Ed.) (2017).

El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía.
Madrid: Escolar y Mayo. 180 pp.

El interés por la figura de Sócrates como modelo de actitud vital e intelectual y el análisis del llamado «método socrático» no han dejado de estar presentes a lo largo de toda la historia del pensamiento occidental. La reciente traducción al español de *La muerte de Sócrates* de Romano Guardini (Ediciones Palabra, 2016), así como la publicación de *Sócrates, hoplita de la polis* de Eduardo Esteban, *Éloge de Socrate* de Pierre Hadot, *¿Matar a Sócrates?* de Gregorio Luri o *Sócrates. La muerte del hombre más justo*, dejan constancia de esa renovada vigencia. A esta conmemoración socrática permanente se incorpora ahora la edición de este volumen colectivo coordinado por Carmen Segura Peraita, profesora de filosofía en la Universidad Complutense de Madrid.

Las nueve aportaciones que componen este libro confluyen en un objetivo común: estudiar las posibilidades de aplicación del método socrático en la actualidad, tanto en las aulas de secundaria y bachillerato como en el nivel de la enseñanza universitaria, así como en otros ámbitos de la sociedad (empresas, asociaciones, organismos públicos...). Se trata, por tanto, de reconstruir y actualizar la práctica del método socrático en un entorno que en principio se le presenta como abiertamente hostil, dada la obsesión utilitarista y pragmática que preside el mundo actual.

Al hablar de «método socrático» no se alude tanto a unas técnicas y procedimientos concretos que respondan a una idea unívoca y rigurosa (de hecho, no existe un acuerdo unánime sobre qué significa y en qué consiste) sino más bien a una actitud, a una manera de ver el mundo y de comprender la realidad. La ironía —el reconocimiento de la propia ignorancia— y la mayéutica —el arte de ayudar a dar a luz— serían los dos momentos fundamentales de esta disposición existencial que lleva al profesor a comprometerse con la educación moral de sus alumnos, fomentando su madurez intelectual mediante el diálogo, el autoanálisis y la reflexión.

En «Recuperar el método socrático en la educación contemporánea», Astrid Acha expone su experiencia personal en un colegio al intentar implantar el método socrático como profesora de la asignatura de Filosofía y Ciudadanía. Comienza explicando brevemente las dos fases del método en el contexto del aula: la *ironía* es una fase deconstructiva, negativa o de preparación que consiste en hacer preguntas al estudiante del tipo «¿qué es X?», cuyas res-

puestas van siendo refutadas por el maestro (las objeciones no se basan en decir lo contrario de lo que enuncia el alumno, sino en decirlo de un modo diferente) y cuyo objetivo es que este pueda reconocerse ignorante de algo que creía saber (en este reconocimiento de nuestra ignorancia o de los límites de nuestro conocimiento residiría la primera sabiduría verdadera, similar a la *docta ignorantia* de los clásicos); por su parte, la *mayéutica* es una fase constructiva, positiva y de indagación que «consiste en guiar las respuestas del alumnado hacia la definición universal mediante razonamientos inductivos» (p. 13), de modo que el maestro opera como orientador que enseña a los alumnos a avanzar por sí mismos. Si la primera fase se corresponde con la metáfora del pez torpedo, a la segunda le aviene la imagen de la partera que ayuda a dar a luz a los niños.

Las principales dificultades para implantar el método socrático en las aulas residen en el elevado número de alumnos, la escasa cercanía y confianza que existe entre el profesor y los estudiantes, el supuesto estatuto del docente como autoridad en plena posesión del conocimiento, las exigencias curriculares y la necesidad de evaluación de unos contenidos y de un temario concreto. Sin embargo, los profesores deben esforzarse por llevar a las aulas el afán de examinarse a uno mismo y a los demás, la búsqueda de la definición universal y la finalidad pedagógica de conformar buenas personas. El propósito último debe ser fomentar el pensamiento autónomo y crítico entre sus alumnos, así como propiciar su madurez intelectual y moral.

Desde una perspectiva eminentemente práctica, y situado en el contexto del

asesoramiento o la consultoría filosófica, Dries Boele explica en «Los beneficios del diálogo socrático» el éxito que ha logrado en Holanda el diálogo socrático como forma de abordar en grupo temas como la responsabilidad, la confianza mutua o los valores éticos, ya sea con individuos particulares, en empresas o en la formación de profesionales. Comienza Boele explicando en qué consiste esta práctica y cuáles son sus resultados, después analiza la concepción de la filosofía en que se fundamenta y finalmente enumera sus principales beneficios. La conclusión final que extrae es que el diálogo socrático, cuyos lemas fundamentales serían «conócete a ti mismo» y «atrévete a usar tu inteligencia», puede considerarse un ejercicio de ética personal y una herramienta eficaz para desarrollar el arte de vivir.

En «El secreto del método socrático: fracasos y éxitos», Beatriz Bossi reflexiona sobre las habilidades (y debilidades) mayéuticas desplegadas por Sócrates en algunos diálogos platónicos como el *Gorgias*, el *Banquete* y el *Fedro*, con el fin de establecer en qué sentido pueden servirnos de inspiración en la tarea de enseñar. Su conclusión es la necesidad de atender no solo a la vertiente intelectual de los alumnos sino también a la emocional, de modo que el maestro demuestre que domina su arte de dar a luz no solo un discurso sino un nuevo modo de vivir.

Más allá de su carácter destructivo, ya ampliamente estudiado por Martha Nussbaum, Laura Candiottto analiza en «La antigua y la nueva vergüenza. El potente reconocimiento de la impotencia a través del diálogo socrático» el uso que hace Sócrates del sentimiento de ver-

güenza para lograr la purificación de sus interlocutores, y se plantea si se debería rechazar la imagen del profesor inspirada en Sócrates, viéndolo como un «profesor malo» que humilla a sus alumnos. Para ello se centra en el análisis de los sentimientos y el papel que la «inteligencia emocional» desempeña en cualquier proceso compartido de construcción del conocimiento. Desde la perspectiva del diálogo socrático, se podría reinterpretar incluso la compasión a la luz de la necesidad de convertir la vergüenza en una especie de amor al prójimo.

Por su parte, en «El uso del método socrático en el análisis de los textos» Juan José García Norro se propone «elaborar un procedimiento que facilite el aprendizaje activo y el descubrimiento por parte del estudiante de algunos de los contenidos que constituyen una materia de estudio» (p. 93). A causa del excesivo número de alumnos que suele copar las aulas, el trabajo oral tiene que ser necesariamente complementado por el trabajo con textos escritos, que muchas veces puede servir de labor previa para la reflexión y la posterior puesta en común durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entender el texto es solo el comienzo de esta labor; el alumno debe poner en relación aquello de lo que habla el texto con fenómenos y circunstancias de su vida cotidiana, comprendiendo que se está tratando de algo que le afecta (a pesar de la antigüedad del autor o de la aparente distancia de lo que cuenta); finalmente, se requiere que el estudiante tome posición respecto al tema tratado, que «arguya en contra o a favor de las propuestas del texto, que encuentre nuevas ilustraciones

de lo que en él se dice, que aplique lo que recomienda a otras situaciones análogas, etc» (p. 99). El ejemplo práctico desarrollado paso a paso por el profesor García Norro sobre «La concepción de la democracia de la Atenas clásica» resulta enormemente ilustrativo.

En «Pregunta, purificación y temple de ánimo», Carmen Segura trata de definir la diferencia entre instrucción y educación, expone una reflexión sobre la naturaleza del diálogo y termina con una propuesta de práctica orientada al comentario de los textos filosóficos. Por su parte, José Sánchez Tortosa explica la puesta en marcha del «Proyecto Telémaco», un intento de aplicar las nuevas tecnologías al desarrollo del método dialéctico entre los estudiantes. Y Kristof Van Rossem expone en «Cómo dirigir un diálogo socrático», el caso concreto de su experiencia en la dirección y guía del diálogo socrático con estudiantes universitarios, definiéndolo como «una conversación en la que uno o más participantes investigan: a) la verdad de las afirmaciones de su propia experiencia o de la experiencia de otra persona, y b) el valor de los argumentos que se dan en esas proposiciones» (p. 140).

Por último, en «Preguntar cosas que ya se saben cómo son. Proceder socrático y enseñanza de la filosofía», Guillermo Villaverde López cuestiona la viabilidad de poner en práctica el método socrático en las aulas, si bien reivindica la figura de Sócrates como apoyo para introducir a los alumnos en temas importantes como: «a) en qué consiste la filosofía en general; b) en qué consiste la actitud teórica/científica, y qué relación hay entre filosofía y ciencia; c) en qué consiste la actitud mo-

ral, y d) en qué sentido el diálogo racional (el “juego lingüístico de la validez”) está relacionado con b) y c)» (p. 173).

En conclusión, el método socrático se revela en este libro colectivo como un potente antídoto frente a las visiones estrechas que reducen la educación a la mera instrucción técnica, pues persigue despertar en los estudiantes un verdadero y permanente deseo de saber, de tal modo que sean ellos mismos los protagonistas activos de su propia formación. Así, siguiendo la imagen clásica de la partera, el profesor se convierte en un mentor que acompaña y guía a los estudiantes y se compromete existencialmente en su formación integral y en su desarrollo moral, personificando la dimensión ética de la verdadera educación, puesto que, en último término, educar es enseñar a vivir.

Ernesto Baltar ■

Una visita a la hemeroteca

En los últimos años hemos presenciado un creciente interés por la educación del carácter en diferentes partes del mundo. Aunque son ya varias décadas en las que la preocupación por el cultivo de las virtudes se ha hecho un hueco en los proyectos educativos y en la práctica diaria de muchos educadores, no ha sido hasta los últimos diez años cuando se ha extendido en el ámbito académico el estudio sobre esta temática.

Uno de los focos más potentes, tanto en lo que concierne a su producción investigadora como a su repercusión social, es el Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham.

Dirigido por el profesor James Arthur, reúne a investigadores de la talla de David Carr y Kristjan Kristjánsson y en su aún corta trayectoria como centro –fue establecido en 2012–, cuenta con numerosas publicaciones y proyectos de investigación que abarcan áreas variadas como la educación, la psicología, la enfermería y los negocios, entre otras. Anualmente, organiza en el Oriel College de Oxford un congreso que en el año 2018 alcanza su sexta edición y se centra en el rol de las virtudes en la esfera pública.

En su página web, traducida también al español y al chino, pueden encontrarse informes en abierto en los que con un lenguaje accesible se trata de dar a conocer al gran público las contribuciones de considerar el carácter en la educación y en las profesiones en general. Sin embargo, no es nuestro objetivo reseñar estos materiales, sino que como corresponde a esta sección pondremos la atención en cuatro artículos recientemente publicados por los tres catedráticos citados.

Arthur, J. (2016).

Convergence on Policy Goals: Character Education in East Asia and England. *Journal of International and Comparative Education*, 5 (2), 59-71.

El primer artículo que vamos a analizar aquí alude a una de las aspiraciones de la educación del carácter y la plenitud humana: la transculturalidad. En él, el director del Jubilee Centre for Character and Virtues dirige la mirada hacia el este asiático a fin de analizar los puntos

fundamentales de la evolución de las propuestas de educación del carácter que se están desarrollando en distintos países y comparar con la situación en Inglaterra, para identificar problemas comunes y soluciones aplicadas.

Expone cómo, a pesar de que la formación del carácter se encuentra tradicionalmente en la legislación de muchos de estos países, en los últimos años se observa un notable desarrollo en formas diversas. Ante ello, resulta pertinente preguntarse si este crecimiento tiene relación con los excelentes resultados que sus estudiantes vienen obteniendo en PISA, en cuanto que el carácter tiene entre sus objetivos la plenitud y excelencia a todos los niveles de la persona, lo que incluye las virtudes intelectuales y las morales e instrumentales que contribuyen al éxito académico. Sin embargo, la respuesta a dicha pregunta quedará para investigaciones posteriores, al no haber aún suficientes evidencias empíricas que lo demuestren.

Uno de los problemas que Arthur encuentra en su estudio son las reticencias a aprender de las prácticas educativas de otros países debido a las diferencias culturales existentes. Si bien reconoce la vinculación que el núcleo básico de ideas que fundamentan la educación del carácter en esos países asiáticos tiene con el confucianismo, su desarrollo en la práctica educativa es muy diverso y comparten muchos principios con la visión aristotélica del carácter, como, por ejemplo, un equilibrado colectivismo.

Entre las principales críticas que el autor realiza a la formación del carácter en el amplio conjunto de países analiza-

dos, en comparación con Inglaterra, se encuentra su aún escasa atención a las condiciones que, como explica Kristjánsson en su libro *Aristotelian Character Education*, constituyen el punto de partida para que esta concepción educativa se mantenga en el tiempo, a saber: 1) su concordancia con las percepciones públicas de los problemas actuales, 2) un amplio consenso político sobre los beneficios de la educación del carácter, 3) una sólida base filosófica, y 4) el apoyo de la evidencia empírica psicológica.

Con respecto a Inglaterra, si bien afirma que se cumplen las tres primeras condiciones, debiendo avanzarse en la cuarta, se sitúa en la línea crítica de la filosofía de la educación contemporánea y apunta riesgos importantes para el desarrollo de la educación del carácter en la cultura dominante de la rendición de cuentas, los estándares y el propósito de medir cada comportamiento humano.

Más interesantes son las ideas que señalan que Inglaterra puede aprender de los países del este asiático y que se resumen fundamentalmente en dos. La primera alude a cuestiones prácticas de la enseñanza cotidiana del carácter, directas e indirectas, centradas especialmente en la figura de los maestros, lo cual supone el inconveniente de una mayor carga de trabajo que convendría considerar para que ello no implicara un colapso del sistema educativo. La segunda, de carácter más filosófico, supone el hecho de que, a pesar de las diferencias, todos los estudiantes son percibidos teniendo en cuenta su naturaleza humana compartida, lo que supone que todos deban ser tratados como iguales.

Kristjánsson, K. (2016).

Flourishing as the aim of education: towards an extended 'enchanted' Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42 (6), 707-720.

Kristján Kristjánsson aborda la idea del florecimiento o plenitud humana desde una perspectiva aristotélica como objetivo de la educación. Avanzando el trabajo realizado en publicaciones anteriores, donde destaca el citado libro *Aristotelian Character Education*, publicado en 2015, pone en evidencia la importancia que el concepto de plenitud humana ha adquirido en la producción académica sobre la ética de la virtud, la psicología positiva y la filosofía de la educación.

Con un lenguaje más complejo que el utilizado en su libro, y dirigido en esta ocasión a un público más especializado, Kristjánsson plantea que la visión aristotélica de la plenitud humana posee muchas ventajas para los educadores y recuerda que no se puede conseguir sin ser moralmente bueno, haciendo realidad las virtudes morales. Sin embargo, según él, este concepto implica ir más allá de las concepciones de formación del carácter que parceladamente se centran en virtudes instrumentales como la resiliencia o en morales como la compasión, pero que dejan sin atender a las virtudes intelectuales. En consecuencia, propone superar ciertas perspectivas actuales que resultan excesivamente parciales, así como algunas propuestas del propio Aristóteles que merecen ser revisadas a la luz de las nuevas evidencias empíricas y normativas de las que el filósofo carecía, especialmente aquellas relacionadas con la psicología humana.

Resulta también de interés el análisis que realiza de Platón como complemento de las propuestas aristotélicas y admite que ciertos elementos de su filosofía pueden servir de apoyo para alcanzar la plenitud humana, especialmente, aquellos relacionados con la aspiración a lo bueno, lo verdadero y lo bello. Sin embargo, al profundizar en las propuestas platónicas encuentra obstáculos difíciles de salvar que chocan frontalmente tanto con la perspectiva aristotélica como con la neoaristotélica defendida por Kristjánsson, como su excesivo racionalismo y su totalitarismo político. El autor del artículo resulta muy explícito en sus palabras cuando afirma que: «By drawing on Plato, educators will quickly find themselves biting off more than they can chew» (p. 712).

Una característica notable de muchos autores del entorno anglosajón es su valentía en afrontar cuestiones clave, aquellas que, a pesar de su controversia e incluso de correr el riesgo de ser políticamente incorrectas, se sitúan en el núcleo de la cuestión y lo estudian en todas sus dimensiones. En este sentido, el artículo se pregunta si una visión ampliada del florecimiento humano requiere de un supernaturalismo o teísmo para atender las experiencias transpersonales o trascendentales que se requieren en este florecimiento. El autor argumenta que el teísmo proporciona fuentes valiosas de conocimiento de tales experiencias independientemente de su nivel de verdad, pero entiende que hay una forma de comprender la trascendencia que no descansa necesariamente en una visión religiosa del mundo. En la línea de la obra de otro neoaristotélico y promotor de la educación del

carácter como David Carr, su propuesta se encamina a potenciar esta autotrascendencia con las obras de arte occidentales clásicas inspiradas en creencias teístas. Esta trascendencia aporta algo más a la visión del florecimiento aristotélica y moderna: «teachers should expose students to experiences where they are most likely to come into contact with the ideals of truth, beauty, and goodness. Legends, fairy tales, and folk stories will provide an important initial resource in this regard. Radically put, if the transcendental urge is really part of the human *ergon*, teachers working within the paradigm of education for flourishing have a duty to help students experience emotions of aesthetic ecstasy and moral and intellectual elevation» (p. 714).

Kristjánsson, K. (2017).

Recent Work on Flourishing as the Aim of Education: A Critical Review.

British Journal of Educational Studies, 65 (1), 87-107.

El tercer artículo que proponemos constituye una continuación del anterior en cuanto que se centra en el concepto de plenitud humana, pero con una naturaleza más dialéctica al establecer un debate con propuestas que han aparecido en los últimos años sobre el tema en el ámbito educativo. Entre ellas identifica tres grupos de pensadores: uno que se define explícitamente como neoaristotélico y parte de las ideas del filósofo griego reconstruyendo algunos de sus planteamientos en función de las necesidades y avances actuales; un segundo grupo que evita citar a

Aristóteles, pero cuyos puntos esenciales tienen una base sólida que no se distancia en exceso de este autor, por lo que pueden complementarse y enriquecerse; y un tercer grupo, que es el principal objetivo de sus críticas, que posee como ejes fundamentales la autoestima y la inteligencia emocional.

La principal objeción que cabe realizar a este tercer grupo en su concepción de la plenitud humana reside, según Kristjánsson, en su enfoque subjetivo del bienestar, que es o bien esencialmente hedonista y no establece diferencias entre placeres (lo que supone, entre otras cosas, aceptar que las sensaciones proporcionadas por las drogas son un bienestar real), o bien lo que se conoce como *life-satisfaction account* (que entiende que una vida con pocas aspiraciones, pero cumplidas, puede ser considerada una vida plena).

Frente a ello, las propuestas que consideran la plenitud humana desde un punto de vista objetivo y subjetivo, tienen mayor sustento. Entre ellas, destaca nuestro autor el *PERMA model*, enraizado en la psicología positiva, que trata de introducir las virtudes en las visiones subjetivas del bienestar, o la *self-determination theory* (SDT), que también ha adoptado un giro aristotélico que acepta necesidades universales de autonomía, competencia y relación.

Así las cosas, la necesidad de reconocer indicadores externos y no solo internos es la primera condición de plenitud humana en términos aristotélicos, lo que incluye aspectos físicos, sociales, políticos y económicos. Aquí resulta importante señalar uno de los pilares del pensador griego, su

consideración de la influencia del contexto en el florecimiento, lo que deja fuera del control directo del individuo algunas cuestiones e introduce la idea de *suerte moral*. Es decir, la plenitud no solo depende de la voluntad de la persona, sino que en ella influye la crianza e implicación de los padres, el buen gobierno y las leyes, condiciones económicas suficientes, buena salud, belleza física, fortaleza de carácter, familia y amigos, etc. Ahora bien, como acertadamente señala Kristjánsson, esto no significa que la suerte sea condición suficiente para la plenitud humana, relegando a un segundo lugar al esfuerzo cuando aquella es favorable. Más bien al contrario, el esfuerzo debe ser mayor cuando la suerte favorece al individuo, pues le permite acceder a mayores niveles de excelencia moral. En palabras del autor: «Abundant moral luck even places extra demands on us, both because the higher the ape climbs, the more he is liable to show his tail, and because a person blessed with external riches has the potential to become not only a *phronimos* (a paragon of ordinary virtue), but a *megalopsychos* (a paragon of extraordinary virtue) whose privileged position commits him ethically to the role of a public benefactor. One always needs to cut one's coat according to one's cloth, large or small, in order to flourish» (p. 7).

Una consecuencia pedagógica relevante de esta idea es si el educador debe ocuparse de alguna manera de estos aspectos externos a la voluntad humana, pero tan importantes para alcanzar su plenitud. El propio autor se cuestiona si ello no supondría sobrecargar aún más una profesión ya sobrecargada, con no pocas responsabilidades en la educación del carácter de

los estudiantes. Su respuesta es bastante razonable y, si bien reconoce la incapacidad de los educadores para ocuparse de todos estos factores externos, no les exime de alzar la voz frente a las injusticias. A ello quizá podría añadirse algo más como la necesaria coordinación con otros profesionales socioeducativos y la especial atención que debe ponerse en estos casos a virtudes como la resiliencia.

Junto a los criterios objetivos y subjetivos del florecimiento humano, la segunda condición identificada por el autor es el sentido de significado y el propósito de las acciones, pues no podrá considerarse una vida plena y excelente a aquella que aparentemente esté caracterizada por buenas obras, pero cuyo objetivo sea inmoral. Nos encontramos aquí uno de los pilares aristotélicos que responde de manera contundente a las críticas que le acusan de un conductismo acrítico, cuestión en la que entraremos con más detalle en el último artículo que analizamos a continuación.

Por último, Kristjánsson proporciona una visión del florecimiento humano para la que reclama evidencias empíricas que la apoyen. Esta visión se encuentra vinculada a la naturaleza humana y por ello produce placer al individuo cuando se completa; es una actividad más que un estado y no solo se posee, sino que además se expresa; como claramente se observa en Aristóteles y contrariamente a algunas críticas recibidas, no tiene una única dimensión individual, sino también y en buena medida social, ya que se alcanza en relación con los otros; es compatible con una forma moderada de pluralismo moral, pero no lo es con el relativismo moral y cultural; supone permear el currículum

al completo y las decisiones que se toman en la escuela; y, en definitiva, es el fin último de los seres humanos y el objetivo de toda acción educativa que merezca este nombre.

Carr, D. (2016).

Virtue and Knowledge.

Philosophy, 91 (3), July, 375-390.

El cuarto y último texto que proponemos aquí profundiza en uno de los aspectos señalados por Kristjánsson como parte de la plenitud humana que promueve la educación del carácter, a saber, la integración de los diferentes tipos de virtudes, en este caso, el conocimiento y la virtud moral, o dicho de otro modo, pone la atención en la dimensión moral del conocimiento. Así pues, el profesor David Carr realiza una fundamentación epistémica de la deliberación moral, teniendo en cuenta ideas platónicas, reflexiones de la filósofa y novelista Iris Murdoch y ejemplos literarios.

Según plantea, la deliberación moral requiere del conocimiento con sentido de la realidad, lo que se observa con claridad en la figura de Sócrates, quien no considera el conocimiento una mera intuición o habilidad técnica que produzca resultados prácticos, sino como un conjunto de verdades racionales sobre uno mismo y el mundo que le rodea. Esto supone que el error moral pueda no residir únicamente en el comportamiento sino también en la apreciación incorrecta de la realidad o, en otras palabras, la acción correcta puede no ser suficiente para ser moral, si no va acompañada de un adecuado conocimiento de la realidad.

La posibilidad del conocimiento de la realidad ha sido discutida desde el tiempo de Platón hasta la actualidad, cuando la ética moderna se divide entre los defensores del subjetivismo y relativismo moral, por un lado, y los que apoyan teorías más objetivistas pero conciben el compromiso moral como la observancia racional de normas generales no excesivamente convincentes. En respuesta a estos dos extremos surge la moderna neoraristotélica ética de la virtud a mediados del siglo xx, que enfatiza la dimensión práctica de la razón como elemento más característico en su moral, llegando a asemejar en algunos casos las prácticas morales con habilidades técnicas. Sin embargo, el propio Aristóteles rechazaba esta identificación por la presencia de la *phronesis*, que es diferente de la *techne*, donde la primera se dirige al ordenamiento de los fines del ser humano mientras la segunda alude a la producción de artefactos de distinto tipo. Además, como explica Carr, la ética de la virtud se ha centrado demasiado en la distinción aristotélica entre la sabiduría teórica y la práctica, donde la segunda se aleja de la búsqueda de la verdad y de las raíces teóricas de la virtud moral, lo que ha tenido gran repercusión en muchos autores contemporáneos que entienden que la sabiduría práctica debe centrarse en las circunstancias particulares sin hacer referencia al conocimiento de las normas de carácter general sobre la plenitud humana. No obstante, para Carr, si indagamos en la *Ética Nicomáquea* encontramos razones para percibir la sabiduría teórica y práctica más cercanas entre sí, como, por ejemplo, el problema de la incontinencia, que para Aristóteles es resultado de una visión equivocada de los deseos, lo

que implica no solo acción práctica sino también reflexión y conocimiento teórico.

Para desarrollar su argumento sobre el conocimiento virtuoso, resultan pertinentes los ejemplos que plantea acudiendo a Murdoch, de claras raíces platónicas, y a las narraciones clásicas. Murdoch evidencia el hecho de que la ignorancia no exime de responsabilidad cuando es autotimpuesta y voluntariamente decidida, y refuerza la relevancia del conocimiento para la virtud moral sin que dicho conocimiento garantice por sí mismo la conducta moral, aunque pueda encaminar a la persona hacia ella, situándola en mejor posición de actuar moralmente.

A propósito de la leyenda británica de Arturo, Carr expone el problema de la percepción sesgada de la realidad, entre otras cosas, por el egocentrismo del observador. Sin embargo, propone la experiencia, entendida como historia personal continua, como promotora del conocimiento moral, especialmente por sus características dolorosas y el aprendizaje de los errores, algo que ha caído en el olvido de algunas corrientes de formación moral contemporáneas que simplifican en exceso el aprendizaje moral, donde no se trata únicamente de evitar situaciones incómodas, sino de comprender su significado y la manera de afrontarlas.

Los métodos de Sócrates presentados por Platón en sus diálogos, donde el maestro va refutando ordenadamente las definiciones aportadas por su interlocutor, parecen acercarnos a la idea del conocimiento moral y, al mismo tiempo, alejarse de la postura aristotélica por su excesiva abstracción y desvinculación de la experiencia práctica, en cuanto que no

es suficiente con conocer la virtud sino que es necesario ser bueno, practicarla. Sin embargo, como explica nuestro autor, la virtud implica el ordenamiento de los apetitos y los afectos, por lo que el conocimiento moral no debe encaminarse exclusivamente al descubrimiento de las verdades sobre nosotros mismos o el mundo, aunque también se requiere este conocimiento, pues es difícil ser bueno si no se sabe lo que es la bondad. Por ello, las visiones platónica y aristotélica, según Carr, son compatibles y hacen posible la idea de conocimiento virtuoso.

Finalmente, concluye afirmando que el progreso moral es posible sin la experiencia en primera persona, pues precisamente la literatura la hace accesible. Austen, Dickens o Hardy son buenos ejemplos de ello, a los que Carr acude en repetidas ocasiones a lo largo de sus numerosas publicaciones, donde experimentar directamente la dureza de situaciones de aprendizaje moral no resulta imprescindible. Por ello, es necesario incluir más literatura –podríamos añadir, buena literatura– en la educación moral de las personas, en cuanto que constituye una prometedora fuente de conocimiento virtuoso.

Sirvan estos cuatro artículos como muestra del aumento significativo de la producción científica y la solidez filosófica que muestra la educación del carácter, lo que parece indicar que no se trata de una simple moda más, sino que previsiblemente se irá consolidando con un referente internacional en la educación moral que, sinceramente, resulta cada vez más necesario en la pedagogía contemporánea.

Juan Luis Fuentes ■

Una visita a la red

En esta visita traemos algunas referencias interesantes de apoyo al profesorado. Si bien todas ellas ponen su foco en la dotación de recursos educativos digitales, diferenciaremos dos escenarios diversificados y sustancialmente valiosos para la actividad docente de cualquier etapa educativa. De un lado encontramos Educanave (<https://goo.gl/ZfiQVR>), una propuesta española que combina los materiales didácticos con la interacción de sus usuarios. La plataforma dispone de segmentación por etapa curricular: educación infantil, primaria y secundaria, encontrándose un apartado exclusivo interesante dedicado a juegos. En todas sus secciones es posible encontrar actividades interactivas para que los alumnos participen de forma autónoma o en grupos bajo el concepto de *game based learning*. En función de la etapa educativa, la taxonomía y categorización interior de recursos queda diferenciada o bien por competencias o por materias concretas.

Dentro del ámbito anglosajón, encontramos dos plataformas cargadas de recursos didácticos y experiencias. La primera de ellas es TeachersFirst (<https://goo.gl/tCf6Wm>), plataforma web que dispone de recursos para el aula, recursos profesionales y, sobre todo, ofrece el diálogo como canal dentro de su comunidad de profesores, padres y alumnos, lugar donde es posible intercambiar experiencias educativas entre todos sus miembros. Mención especial merece su sección de recursos para el aula, pues presenta una categorización amplia diversificada entre lengua e idiomas, matemáticas, ciencias, arte o historia, donde es posible locali-

zar multitud de recursos externos como juegos, noticias, experiencias o artículos. Bien es cierto que, a diferencia del anterior portal indicado, esta web no pone su foco en la interacción, sino en la disposición propia de materiales para su uso externo a la plataforma.

Por último, y para finalizar nuestra visita, encontramos TeachThought (<https://goo.gl/Z5oVhP>), una plataforma fundada por un exmaestro de inglés, Terry Heick, cuyo objetivo principal es el fomento de capacidades y desarrollo del profesorado. En ella es posible encontrar una

amplísima relación de artículos categorizados por aspectos como el pensamiento crítico, el aprendizaje, la enseñanza o las nuevas tecnologías. De forma adicional, resulta recomendable su sección gratuita de *podcasts*, descargables tanto desde iTunes como desde Google Play, así como vía *online*, donde el usuario encontrará entrevistas y reflexiones de profesionales de la enseñanza sobre temáticas relacionadas con la investigación, la docencia, las nuevas metodologías o la reflexión pedagógica.

Javier Bermejo ■