

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Valores, virtudes y éxito escolar

Consejo
Escolar
del Estado

Segunda Época/Vol. 4/N.º 6/2015



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 6/JUNIO 2015

VALORES, VIRTUDES Y ÉXITO ESCOLAR

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente

Roberto Mur Montero

Consejero de la Comisión Permanente

Jesús Pueyo Val

Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)

José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)

Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)

Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Luis Cordero Ceballos

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García

Francisco J. Carrascal García

Julio Delgado Agudo

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

Alfredo Fierro Bardají

José Luis Gaviria Soto

Samuel Gento Palacios

María Luisa Martín Martín

José María Merino

Sara Moreno Valcárcel

Arturo de la Orden Hoz

Francesc Pedró i García

Beatriz Pont

Gonzalo Poveda Ariza

María Dolores de Prada Vicente

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1HGx8AF>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-15-152-3

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es

Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

José Antonio Marina. Filósofo y escritor **5**

Una aproximación filosófica

La herencia de la filosofía clásica y su vigencia en la actualidad. Manuel Maceiras Fafián **7**

La acción educativa como compromiso ético. José Antonio Ibáñez-Martín **19**

La formación cívica en un nuevo marco histórico. Eugenio Nasarre Goicoechea **29**

Los fundamentos científicos

La educación del carácter. Perspectivas internacionales. Aurora Bernal, M.^a del Carmen González-Torres y Concepción Naval **35**

Las emociones en el desarrollo de las virtudes. Ignacio Morgado Bernal **47**

Habilidades no cognitivas y diferencias de rendimiento en PISA 2009 entre las comunidades autónomas españolas. Ildefonso Méndez, Gema Zamarró, José García Clavel y Collin Hitt **51**

La experiencia educativa

Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. José García-Velasco **63**

Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. José Álvarez Rodríguez y Andrés Palma Valenzuela **73**

Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. Andrés Jiménez Abad y Ángel Sanz Moreno **81**

Buenas prácticas y experiencias educativas

La mejora de la competencia en comunicación lingüística: «Alehop» y la experiencia en un contexto desfavorecido. Elvira Molina Fernández **91**

Una escuela entre todos y para todos. M.^a Isabel Lorente García **97**

Otros temas

Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: la Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) de 1955. María Jesús Martínez-Usarralde **107**

Recensiones de libros

Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo (Antonio Machado, ed. 2009). Alfredo Fierro **113**

El instituto del Cardenal Cisneros. Crónica de la enseñanza secundaria en España (1845-1975) (Begoña Talavera; Gloria González, 2013). Pedro Palacios **115**

Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología (J. C. Ballesteros; J. Elzo; E. Megías; M. A. Rodríguez; A. Sanmartín, 2014). Ana M.^a Rubio Castillo **117**



LA ACCIÓN EDUCATIVA COMO COMPROMISO ÉTICO¹

EDUCATIONAL ACTION AS ETHICAL ENGAGEMENT

José Antonio Ibáñez-Martín

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

El atractivo de los resultados obtenidos por las ciencias físico matemáticas llevó en Estados Unidos a mediados del siglo pasado a importar sus métodos a la investigación educativa, promoviendo un modelo sistémico-tecnológico en la pedagogía, a lo que se fue sumando un relativismo en las consideraciones morales. Estas ideas comenzaron a extenderse en España hacia 1970 y se consolidaron después de 1980, tras la aprobación de la Constitución en 1978, que movió a muchos a pensar que en la educación bastaba con el lenguaje jurídico de los nuevos derechos fundamentales. Pero una nueva reflexión ha llevado a desarrollar un giro ético en los saberes pedagógicos, tras numerosos estudios que muestran cómo la educación no se entiende bien desde un marco tecnológico sino que exige plantearse desde el horizonte de la práctica aristotélica teleológica. En el artículo se exponen las bases de ese giro explicando el sentido más profundo de la pedagogía dentro del conjunto de los saberes y las características específicas de una auténtica relación educativa, respetuosa con el desarrollo de cada individualidad y con el sentido de la acción educativa. El artículo concluye con un decálogo de lo que se pide hoy al profesor educador como mentor.

Palabras clave: giro ético en la educación, la educación como práctica, el saber pedagógico, relación profesor-alumnos, compromiso moral del profesor-mentor.

Abstract

The appeal of the results by mathematics physical sciences, led in the United States, in the middle of last century, to importing their methods to the educational research, being promoted a systemic - technological model in the pedagogy, to what a relativistic conception was adding in the moral considerations. These ideas began to spread in Spain by 1970 and were consolidated after 1980, following the approval of the Constitution in 1978, which moved many to think that in the education it was enough with the juridical language of the new fundamental rights. But new thinking has led to develop an ethical turn in pedagogical knowledge, after numerous studies showing how education is not well understood from a technological framework but demands to rise from the horizon of the Aristotelian teleological practice. In the article the basis of this shift are presented explaining the deeper meaning of pedagogy within the set of knowledge and the specific characteristics of an authentic educational relationship that respects the development of individuality and the deep sense of the educational relationships. The article concludes with a Decalogue that designs the meaning in these days of being a teacher educator and mentor.

Keywords: ethical turn in education, education as practice, pedagogical knowledge, teacher-students relationships, moral engagement of the teacher-mentor.

1. Introducción

La revista *Ethos* publicó en el 2014 un número monográfico sobre el tema *Moral Experience* que comenzaba señalando cómo en el 1990 apareció otro monográfico titulado *Moral Relativism*, con el objeto de mostrar cómo los antropólogos americanos, cuya asociación científica edita esa revista, estaban fascinados ante «*the obvious and historical diversity in moral system*» (FISKE, A. P. y MASON, K. F. 1990, 131), lo que les llevaba a mantener la relatividad de los códigos éticos, ideales y valores, que, por ello, eran cuestiones cuyo estudio y problematización carecían de sentido. Sin embargo, Zigon y Throop, cuando veinticuatro años más tarde, editan el citado nuevo monográfico, afirman que «*anthropologists are increasingly turning their attention to phenomena they designate as either moral as ethical*», (ZIGON y THROOP, 2014,1) de tal forma que nos encontramos ante un “giro ético dentro de la antropología” que desea analizar el sentido de la vida ética o moral, dejando a un lado el olvido relativista que había predominado en tiempos anteriores.

Lo que vamos a estudiar en este artículo es si el mundo de la educación ha discurrido por cauces similares, y si cabe, en su caso, hablar, de un *giro ético* en la educación, es decir, preguntarnos si hace un cuarto o un tercio de siglo, la conversación sobre los aspectos éticos de la educación era claramente secundaria, como de algo escasamente abierto al análisis científico y si, por el contrario, en la actualidad, podemos pensar que los planteamientos están modificándose. Concretamente, se trata de saber si la ética hoy ocupa un lugar distinto en la reflexión sobre la actividad educativa del que tenía hace unos años y si la conceptualización actual de la figura del profesor –que debe ser objeto de análisis en los programas de formación del profesorado–, al reflexionar sobre las actividades –dentro y fuera de la escuela– del profesor y sus responsabilidades éticas, nos lleva a pensar que al profesor en estos momentos se le pide un compromiso ético en su trabajo y en sus relaciones con los estudiantes.

Comenzaremos así presentando lo que consideramos que son las ideas básicas que han estado presente en los primeros desarrollos de la educación española tras la aprobación de la Constitución de 1978, para ver luego la evolución de estas ideas en el pensamiento pedagógico internacional y algunos de los fundamentos básicos de las perspectivas más recientes señaladas, concluyendo con una propuesta aforística de lo que entiendo que en estos momentos se pide a los profesores-educadores como expresión de su compromiso ético.

2. Los primeros planteamientos básicos sobre la educación, tras la aprobación de la Constitución Española

Evidentemente, la nueva estructura de derechos y libertades que se aprueban en la Constitución Española de 1978 había de tener una clara influencia en el marco de la educación. Pero, como es obvio, este marco toma cuerpo dentro de ese conjunto de ideas pedagógicas que habían empezado a consolidarse en esos años en los ámbitos de la pedagogía estadounidense, que, poco a poco, después de la Segunda Guerra Mundial había comenzado a ejercer su liderazgo en los planteamientos pedagógicos. Una clara expresión de ambas corrientes de ideas, la vemos en la siguiente descripción de los nuevos modos de entender la educación que nos ofrece un distinguido colega y amigo, Arturo de la Orden, que, a partir de 1981 y durante cerca de veinte años, sumará a su condición de Catedrático de la Sección de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, los cargos de Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y director de la revista *Bordón*, una de las revistas cualificadas de la investigación pedagógica española:

«En síntesis, concebimos la educación como un proceso sistémico de intervención tendente a optimizar la conducta humana –al hombre, en última instancia– con referencia a modelos individual y socialmente válidos plasmados en los fines, metas y objetivos educacionales. Se trata, pues, de un proceso intencional que puede ser contemplado en una perspectiva sistémica y tecnológica. Al caracterizar a la educación con atributos de sistema postulamos, como afirma Castillejo (1981), la posibilidad de intervenir y manipular las entradas (*input*) para regular el proceso y conformar los resultados o producto al modelo valioso de comportamiento implicado en los fines. La educación aparece, en consecuencia, como una

1. Este trabajo desea ser un homenaje a mi maestro Antonio Millán-Puelles, en el décimo aniversario de su fallecimiento (23 de Marzo de 2005) y a Abel Martínez Oliva, joven profesor de un Instituto de Barcelona, que el 20 de abril de 2015 murió a manos de un alumno cuando intentó defender a otros profesores y alumnos que estaban siendo heridos con un machete y una ballesta.

intervención sobre el ambiente, estructurando los estímulos que al interactuar con el individuo favorezcan la puesta en marcha de los procesos adecuados para la elicitación, desarrollo y fijación de las conductas deseadas». (de la ORDEN HOZ, A. 1988,163-164).

Estas palabras fueron pronunciadas primero en un Congreso Latinoamericano de Educación en Buenos Aires, en el 1983, y más tarde se recogieron en un libro homenaje al Prof. Fernández Huerta, que había trabajado en el Instituto San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, para ser a continuación Catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona. Un análisis de este texto nos lleva a individuar las siguientes ideas, que considero dominantes en esos años:

- La educación es una intervención técnica. Este planteamiento es diverso al de Kant, para quien la educación, sin olvidar su deseo de terminar alcanzando un estatuto científico, era un arte que se va perfeccionando según pasan las generaciones (KANT, 1911), así como, años más tarde, para Rassam, el arte de la actividad educativa se perfecciona no es tanto como obra de la historia cuanto como consecuencia de ciertas habilidades propias de quien lo ejercita, pues «todo arte presupone disposiciones que pueden mejorarse allí donde existen, pero no se pueden crear en quien está desprovisto de ellas» (RASSAM, 2015,100), del mismo modo que cada uno ejerce el arte de la educación «según su temperamento y su propio estilo» (RASSAM, 2015, 96). Como vemos, la perspectiva que se presenta en el texto citado es muy diferente: no es que junto a la dimensión artística se haga notar una dimensión científica o científico-técnica, sino que el arte, simplemente, ha dejado de tener lugar en la educación.
- La técnica de la educación se basa en una investigación sistemática, que se ha manifestado capaz, dice, de regular el proceso, gracias a un detenido estudio de ese objeto que es el ser humano y su ambiente. Como este estudio es complejo y se trata de optimizar los resultados, se explica el crecimiento de obras que se titulan *What Works, lo que funciona*, hasta el punto de que el *Institute of Education Sciences*, órgano dependiente del Departamento de Educación de Estados Unidos, ajeno a la política partidista, ha creado un centro de intercambio de información que se titula *What Works Clearinghouse*, donde tratan de responder a la pregunta sobre lo que funciona en la educación, proporcionando la información necesaria para dar a conocer lo que se necesita a la hora de tomar «*evidence-based decisions*».
- Los resultados o producto que la intervención educativa origina, leemos, han de ser algo evaluable y, por tanto, externo. La conversación sobre el hombre interior, desarrollada por personas tan variadas como Agustín de Hipona o José Ortega y Gasset, se convierte en una cuestión olvidada, pues en tal hombre interior no tenemos la capacidad de evaluar los resultados. Lógicamente, esa evaluación se considera como algo necesario y por tanto, según señala Biesta, nos encontramos con que los elementos básicos del discurso sobre educación pasan a ser la *learnification* y la *accountability* (BIESTA, 2015, 75), es decir, se centra la reflexión pedagógica en la importancia de aprender, dejando a un lado la importancia básica en ese aprendizaje de reflexionar sobre su «contenido, finalidad y relaciones (*content, purpose and relationships*)» (BIESTA, 2015, 76), así como también en la importancia de poder rendir cuentas de ese aprendizaje a la sociedad, superando la imagen de la escuela como una caja negra en la que nadie sabe lo que realmente sucede, por muchos recursos económicos que a ella destine la sociedad.
- Los resultados externos que se trata de promover, según vemos, son las *conductas* que responden a los modelos socialmente válidos. El educador no es quien fijará las metas de su actividad, como tampoco quienes forman parte de una orquesta (que son llamados, a veces, *profesores*) crean la música que están tocando, sino que lo que se espera de ellos es que *interpreten* magistralmente lo que otra persona ha creado. Estos planteamientos conducen a un modo de entender al educador en el que se distingue entre el educador como profesional, que ejerce una función social, y el educador como persona, pues,

además, éste último tiene derecho a una intimidad en la que nadie debe entrometerse.

Una primera evaluación de estas ideas nos lleva a pensar que este modelo de intervención educativa, aleja de la reflexión y de la práctica pedagógica las dimensiones éticas y morales del quehacer educativo, a lo que han colaborado las aportaciones de otras perspectivas presentes en la sociedad, como las ideas entonces defendidas por una conocida Catedrática de Ética, especialmente activa en el desarrollo de la nueva educación constitucional, que mantenía que «no tenemos un modelo de persona ideal» y que pretender «formar *buenas personas* parece inútil, por poco fructífero, incluso por contraproducente. ¿Qué es por otra parte una buena persona? ¿Existen criterios para ella en un mundo tan complejo y mezclado como el nuestro? ¿Tenemos modelos? No los tenemos, ni probablemente haga falta alguna tenerlos» (CAMPS, 1993, 14-15). Esto puede resultar llamativo, sigue exponiendo, a quienes como Sócrates defienden una ética universal, pero «hoy nos convence más la actitud de los sofistas» «que aceptan y enseñan sin escrúpulos un saber ético opinable» (CAMPS, 1994, 17-18). Estas ideas, según la misma autora, no deja en manos del cinismo a la sociedad pues «contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta donde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente. Son valores producto de la civilización —no solo occidental, conviene repetirlo—, producto de más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeo-cristiana, la Ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un poso de valores, principios, ideales que se resumen en los llamados *derechos fundamentales*» (CAMPS, 1993,15).

La conclusión, según esta perspectiva, es clara: la incómoda posición de quien mantiene el relativismo de los valores, viene superada por la aceptación social de los derechos fundamentales reunidos en la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS, que podrá guiar la acción educativa para evitar la guerra permanente, basándonos en los principios «que ya nos resultan obvios: (...) igualdad, libertad, paz, tolerancia, respeto mutuo» (CAMPS, 1994, 19).

Nos preguntábamos en este epígrafe si el mundo de la educación española, en este último tercio de siglo, había discurredo por esos cauces tan ajenos a la reflexión ética como los antropólogos americanos advertían que había ocurrido en sus estudios. A la vista de los datos que acabo de ofrecer, es indudable la conclusión de que igualmente en nuestro caso se hacía posible que se produjera un giro ético, tanto más cuanto que a las perspectivas anteriormente descritas se fueron sumando las consecuencias ideológicas del movimiento postmoderno, desarrollado especialmente en Francia e Italia.

3. El giro ético en la reflexión sobre la educación.

Naturalmente hablar de un giro ético no significa plantear una especie de cambio de paradigma respecto a las ideas anteriores pues no cabe la menor duda de que las tesis que hemos expuesto a veces responden a errores pasados, a los que hay que encontrar alguna solución, y, en otras ocasiones, son acertadas, por lo que no deben ser rechazadas en su totalidad.

El giro ético lo que propone es un cambio de modelo, defendiendo que un lenguaje científico que se presenta ajeno al ámbito moral y que se traduce en una técnica orientada a optimizar la conducta humana, y que sigue las pautas señaladas por la mentalidad dominante, no es el lenguaje apropiado para interpretar el complejo mundo de la educación, como tampoco se consigue un esclarecimiento profundo de la figura del educador cuando se mantiene que en él son independientes su actividad educadora del núcleo de su persona.

La exposición de este giro ético la voy a centrar en dos aspectos. En primer lugar me referiré a algunos de los numerosos estudios que se han publicado, especialmente desde comienzos del siglo XXI y que entiendo han ido configurando un nuevo mundo conceptual para la educación y para la figura del educador, en el que el compromiso con la ética tiene un peso relevante. En segundo término, como sería una tarea imposible para los modestos límites de un artículo pretender analizar todos los temas que indicaré, señalaré

los fundamentos básicos de esas recientes posiciones, que, por otra parte, no pretenden ser originales sino reinterpretar a la altura de los tiempos ideas que han surgido en distintos momentos de ese quehacer tan antiguo como es el educativo, y que continuamente necesita una actualización y profundización.

Comencemos por el primer aspecto.

3.1. Las nuevas corrientes en el saber pedagógico

La configuración de un nuevo mundo conceptual que modifique lo que ha convertido en mentalidad dominante es una tarea compleja que se inicia con unos pocos trabajos que reclaman un cambio, trabajos que son semilla de otros que van surgiendo en distintos lugares de la discusión científica internacional. Ese nuevo mundo se consolida cuando los trabajos que los defienden estudian una panoplia completa de temas del horizonte en cuestión y van siendo progresivamente aceptados por la comunidad científica.

Me atrevería a señalar a tres autores como los iniciadores de este giro ético en la educación. Concretamente citaré a Alan Tom, que en 1980 publica un artículo titulado «Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education», que en 1984 es desarrollado en un libro donde rechaza el paradigma científico tecnológico para la educación, en la que no cabe imponer un sistema común, como el único mejor. En segundo término citaré a Freema Elbaz, quien en 1983 publica un libro muy interesante, en el que hace una visión general del pensamiento del profesor como muestra del conocimiento práctico. Por último, me parece justo citar a David T. Hansen (1989), que comienza una larga dedicación a estos planteamientos con un artículo en el que expone la importancia moral de los inicios de las clases.

A partir de 1990, el repertorio de autores y de temas comienza a tener mayor amplitud. Voy a tratar de seleccionar, reuniéndolos en tres grupos, los trabajos que me parecen más significativos.

En primer lugar citaré los estudios que subrayan la importancia de recuperar la conversación moral en el análisis de la educación en general y a la hora de determinar el marco conceptual en que se entenderá mejor el quehacer educativo. Para mí, tuvo una importante función el artículo que publicó John Wilson en 1983 donde contaba cómo había leído unos documentos del comité nombrado por los nazis para construir cámaras de gas teóricamente dirigidas a los deficientes mentales (*innerlich krank*). En su primera reunión, uno de sus miembros planteó los problemas morales de ese encargo, pues ni era claro delimitar el concepto de deficiente mental ni parecía correcto matar a quienes lo fueran. Esa propuesta fue desecha-

da, ya que se aseguró que no se estaba en un seminario de la universidad y que había que olvidarse de esas teorías pues no se estaba allí para hacer política sino para solucionar un problema. La aplicación de esta conversación a la actividad educativa es evidente, por lo que se explican los trabajos de Van Manen sobre la normatividad en el pensamiento educativo (1991) y el artículo de Ruth Jonathan sobre la importancia de la metafísica en el quehacer educativo (1998). En el tercer milenio volvemos a encontrarnos con trabajos relevantes como el artículo de Richard Pring sobre la educación como una práctica moral (2001), el de Hugh Sockett y Pamela Lepage pidiendo se recupere por los profesores el vocabulario moral hoy perdido cuando se hable de su trabajo (2002), el de Carrie Birmingham, que exige un nuevo modelo de reflexión pedagógica que considere la presencia de la ética en la educación (2004), el libro de Murrell y otros autores sobre la enseñanza como una práctica moral (2010), finalizando con dos momentos importantes, como fueron la creación de la revista *Ethics and Education*, en el 2006 y la publicación de un anuario de la *National Society for the Study of Education* titulado *A Moral Critique of Contemporary Education* (2013).

En segundo lugar citaré algunos trabajos que tienen una dimensión más aplicada en la que se trata de ver la escuela y la acción docente como un lugar en el que la ética tiene especial relevancia. Probablemente los trabajos más relevantes que se publicaron en los 90 fueron el libro de Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom y David T. Hansen sobre la vida moral de la escuela (1993) donde se realiza un interesante estudio etnográfico de la complejidad moral en la interacción escolar, el artículo que publica David T. Hansen sobre cómo formar a los profesores para que descubran que la moral está en la práctica docente (1998) y, sobre todo, el importante libro editado por David Carr y Jan Steutel donde se hace un profundo estudio del concepto de ética de la virtud y de educación moral (1999). En el siglo actual podemos subrayar el libro de Barbara Stengell y Alan Tom sobre los medios para desarrollar la vida moral en la escuela (2006), el libro de Hugh Sockett sobre la primacía de las disposiciones en la enseñanza y el aprendizaje (2011) y el reciente artículo de Gert Biesta (2015) que subraya cómo no se trata solo de promover el aprendizaje de materias, pues es preciso también levantar problemas epistemológicos y existenciales sobre la identidad del educando, lo que quiere decir estar en el mundo y la configuración del sentido. Aunque no se trate de un trabajo científico sino de un artículo aparecido en la prensa, me parece muy significativo el que publicaron Victoria Camps, Adela Cortina y José Luis García Delgado (2012), en el que reconocían que nos ha faltado un marco ético efectivo, capaz de estimular la responsabilidad social y un buen uso de la libertad, reconociendo la urgencia en



construir un suelo de valores compartidos y de fortalecer los recursos morales.

Por último cabría señalar el amplio grupo de trabajos que estudian las relaciones del profesor con la ética, tanto en su actividad docente como en la descripción del profesor como persona moral, también en cuanto miembro de una profesión. Señalemos algunas obras.

Los años 90 comienzan con un importante libro de Goodland, Solder y Sirotnik sobre las dimensiones morales de la enseñanza y la responsabilidad moral de las escuelas públicas (1990) y un artículo de Barbara G. Tabachnik y otros que tiene la novedad de que aborda el tema de la ética de la enseñanza desde la psicología (1991). Más tarde tenemos otros artículos de Freema Elbaz (1992) y de Barbara Stengell (1995), aunque probablemente los más interesantes son los libros de Hugh Sockett sobre la base moral del profesionalismo de los profesores (1993) y el artículo de Elizabeth Campbell sobre la conexión de la ética de la enseñanza con la educación (1997), que será objeto más tarde de un considerable desarrollo en el libro sobre el profesor ético (2003), en el que analiza al profesor tanto como educador moral cuanto como persona moral, asuntos que vuelve a estudiar en un *Handbook of Moral and Character Education* presentando la enseñanza respetuosa con la ética como una condición moral del profesionalismo (2008). Finalizamos esta presentación mencionando el libro de Chris Higgins que tiene en el título la referencia a la vida buena para analizar una ética de la práctica profesional de la enseñanza (2011) y dos artículos de otros ámbitos culturales como son el del sueco Gunnel Colnerud, que expone nuevos hallazgos en la ética de la educación (2006) y el reciente trabajo de José Antonio Jordán Sierra sobre la responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores, tal como lo entiende Max Van Manen (2015).

Como cabe observar, este nuevo giro ético es consecuencia de un amplio conjunto de investigaciones, cuyos fundamentos básicos vamos a abordar a continuación

3.2. Los fundamentos básicos del saber pedagógico

Evidentemente no cabe pretender agotar el tema que nos ocupa, como ya señalé. Pero sí me parece que es posible incidir sobre dos asuntos que entiendo son básicos, de los que uno se refiere a la condición de la pedagogía en el horizonte de los saberes y otro a las características específicas de la relación educativa.

3.2.1 La condición de la pedagogía en el ámbito de los saberes

La palabra *pedagogía* se ha aplicado a realidades muy diversas a lo largo de la historia. Como característica ampliamente compartida, diríamos que la pedagogía se refiere a una reflexión sobre la experiencia, pues, como dice Aristóteles, consideramos que el conocimiento y la capacidad para actuar pertenecen al arte más que a la experiencia y entendemos que las artistas son más sabios que los hombres de mera experiencia porque conocen las causas, que desconocen estos últimos (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 981 a)

Inicio este apartado con esta referencia a Aristóteles también para ofrecer algunas muestras de la complejidad que tiene una pedagogía científica, que desea superar la mera experiencia o el ejercicio de habilidades personales especialmente útiles para el ejercicio de la actividad educativa.

En efecto, la hondura del significado que Aristóteles da al término *arte* precisa una explicación. Según leemos en la *Ética a Nicómaco*, la ciencia tiene como objeto lo necesario, mientras que las cosas que pueden ser de otra manera se dividen entre las que son objeto de producción—mediante lo que Aristóteles califica como *techné*, traducido como *ars* al latín— y las que son consecuencia de la acción (ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1139 b) De esta manera, la técnica, o arte, está orientada a la producción y regida por la razón verdadera, que encausa correctamente la actividad humana para conseguir que llegue a ser aquello que se desea pero que podría no ser. Por su parte, la acción igualmente depende de la recta razón, que orienta cuando nos encontramos ante cosas que igualmente pueden ser o no ser, dentro del ámbito de lo que es bueno o malo para el hombre en cuanto hombre.

Si nosotros pensamos que la educación es un proceso natural que concluirá de modo necesario alcanzando ciertas metas, en la medida en la que conozcamos las legalidades que rigen las diversas dimensiones del ser humano, será procedente que busquemos los medios técnicos que conducirán a operativizar las metas que nos hayamos planteado, metas que no se alcanzarán si no se encontrara la tecnología adecuada. Esta línea de pensamiento lleva al desarrollo de ciertas ciencias de la educación, como la psicología del aprendizaje, donde se trata de descubrir las legalidades que rigen nuestro aprendizaje para establecer los métodos que nos permitan alcanzar los aprendizajes deseados. Obviamente este estudio tiene clara importancia y puede conseguirse pues el ser humano tiene una estructura bio-psicológica que es inamisible.

Ahora bien, esas legalidades que rigen una actuación humana que no puede ser de otra manera son pocas y de carácter más bien secundario, pues, en última instancia, la educación no exige tanto unos conocimientos especulativos que captan de un modo exacto la realidad ante la que nos encontramos, cuanto unos conocimientos teleológicos, gubernativos, que dan luz para orientar la capacidad del ser humano de trascender sus datos originarios, de un modo original y creativo, como no puede hacerlo el animal, que actúa siguiendo los dictados de sus instintos. Esa capacidad de trascender exige una reflexión sobre el sentido que damos a nuestra existencia, reflexión que será explícita cuando procuramos tener una vida examinada o que será implícita cuando simplemente nos dejamos mover por la ideología dominante.

Por tanto, además y por encima del descubrimiento de esas legalidades que investigan las ciencias de la educación, y que pueden dar lugar a técnicas utilísimas, la pedagogía está llamada a encontrar respuestas racionales a cuestiones esenciales, como es saber qué significa un desarrollo humano de la personalidad, cuáles son los conocimientos que realmente vale la pena buscar pensando que la vida no es infinita qué significa realmente una educación de la inteligencia y qué diferencia hay entre llenar el vaso o encender el fuego (IBAÑEZ-MARTÍN, J. A, 2010), cómo se puede conseguir ser «en el buen sentido de la palabra» bueno (MACHADO, A., *Retrato*), etc...

Evidentemente, todas estas cuestiones han sido no pocas veces objeto de reflexión. Podemos recordar tanto a Herbert Spencer (1859), como a Wayne C. Booth (1967) o a Warren Nord (1990), que han tocado la cuestión de cuál es el conocimiento que más vale la pena tener. Pero no deja de ser interesante leer a Dostoiévski cuando Trofimovitch exclama: «yo proclamo que Shakespeare y Rafael están por encima de la emancipación de los siervos, por encima de lo popular, por encima del socialismo, por encima de la nueva generación, por encima de la química y casi por encima de la humanidad entera, pues ambos son ya un fruto, un fruto auténtico de toda la humanidad, y acaso el mejor que darse pueda (...). ¿No sabéis que la humanidad puede existir sin los ingleses, sin Alemania, sin los rusos, por descontado, sin la ciencia, sin pan, pero no sin la belleza, pues sin ella no habría nada que hacer en el mundo?» (DOSTOIÉVSKI, 1985,515-516) ¿Tiene la belleza la importancia que en estas palabras se le atribuye? ¿Es el fruto más precioso que el ser humano puede desear para alcanzar la felicidad? ¿Cabe afirmar que los más pobres han sido excluidos de la reflexión sobre la belleza, siendo más necesaria para la vida que el pan o la química?

La educación puede reducirse a enseñar lo que se llamaban antes las primeras letras o a lo que ahora se denomina la *employability*. Pero la educación es, esencialmente, una luz sobre la nueva generación, dentro de la tragedia de una vida que como decía Ortega, se nos da pero no se nos da hecha. Por ello afirmaba Platón «digo que hablar cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a los otros es el mayor bien para un hombre, y que una vida sin examen no merece la pena ser vivida» (PLATÓN, *Apología*, 38a), del mismo modo que Ortega declaraba que «El hombre no puede vivir plenamente si no hay algo capaz de llenar su espíritu hasta el punto de desear morir por ello... Sólo nos empuja irresistiblemente hacia la vida lo que por entero inunda nuestra cuenta interior. Por esa razón yo no he podido sentir nunca hacia los mártires admiración, sino envidia. Es más fácil *lleno de fe morir* que exento de ella arrastrarse por la vida. La *muerte regocijada* es el síntoma de toda cultura vivaz y completa, donde las ideas tienen eficacia para arrebatar los corazones. Mas hoy estamos rodeados de ideales exangües

y como lejanos, faltos de adherencia sobre nuestra individualidad» (ORTEGA y GASSET, J, 1980, 122).

La conclusión de estas ideas es que interpretar los procesos educativos como la investigación de las legalidades de los hechos naturales desfigura el sentido profundo de la educación. La pedagogía, por el contrario, considero que es un saber práctico en el sentido aristotélico de la palabra, un saber prudencial sobre lo que es bueno o malo para el ser humano, como individuo y como miembro de la sociedad, un saber que hoy tiene una especial dificultad pues la pluralidad de requerimientos que en la actualidad se abaten sobre la educación –diversas poblaciones multiculturales, personas de edades muy variadas, demandas sociales cada vez más exigentes– convierten al saber pedagógico en una empresa erizada llena de dificultades.

Pasamos así al segundo asunto que nos proponíamos estudiar, como base del actual giro ético de los estudios pedagógicos.

3.2.2. Las características específicas de la relación educativa

Las consideraciones que acabamos de realizar tienen como necesaria consecuencia que el educador no puede tratar al educando como un objeto al que se le imprimiría la forma que se desee. Es evidente que el proceso educativo no puede tener su centro en el educador, aunque es preciso pensar cuál será el modelo acertado en la relación educativa.

Una respuesta simple podría ser basarse en la idea de Jaspers de la pura y espontánea comunicación de las existencias, en un diálogo entre el educador y el educando exento de codificación y regla que salva plenamente la simetría y la adecuación de lo tratado y el procedimiento que le conviene pues en ella dos sujetos se tratan mutuamente como lo que son: como sujetos. De esta forma, encuadrado en esta libre comunicación, la educación manifestaría claramente que no es un campo de dominio sino un ámbito en el que se hace al otro participe de lo que uno tiene, evitando de esta manera caer en la tentación de pisotear la autenticidad y la autonomía del otro, pues estaríamos moviéndonos en un diálogo sin pretensiones.

De hecho, no son pocos los movimientos filosóficos y pedagógicos que han pensado a la educación desde esta perspectiva y que han insistido en que el educador está para acompañar y no para someter o imponer unas ideas, ni para forjar la personalidad del educando. Expresión típica de este movimiento lo tenemos en la Universidad de Vincennes, creada poco después de Mayo del 68, a donde acudieron un buen grupo de excluidos de la Sorbona, a pesar de la relevancia que algunos de ellos tenían.

Vincennes comenzaba su andadura universitaria excluyendo los exámenes, como muestra de que el profesor debía abandonar cualquier signo de poder o de deseo de sometimiento. Pero la educación no puede prescindir de toda intencionalidad y Vincennes terminó abandonando esas prácticas, cambiando de lugar y pasando a llamarse París VIII, también para enterrar un pasado que no les facilitaba a sus graduados encontrar un trabajo, por la desconfianza que se tenía acerca de sus capacidades y conocimientos.

Evitar tratar al otro como un mero objeto es tan erróneo como dejarse llevar por una cómoda tolerancia, que se traduce en un real desinterés por la persona del educando. Quizá por ello se insiste en la importancia del tacto y la prudencia del educador, que puede venirse abajo en cualquier momento. Por ello, la educación verdaderamente es "un quehacer sutilísimo, tan delicado como responsable, merced al cual una libertad se enfrenta a otra para llevarla a su propia originalidad" (MILLÁN-PUELLES, A. 2012, 358). Naturalmente, ello exige una compleja reflexión sobre las características que deben orientar el ejercicio de la libertad promoviendo el libre desarrollo desde la también libre aceptación de la condición que le conviene como ser humano, y de las particularidades que esta condición tiene en cada persona.

4. El compromiso del profesor educador como mentor

Pretendo en este último epígrafe realizar una propuesta aforística de lo que considero que hoy se pide a los profesores como expresión



del nuevo (re)descubrimiento de su compromiso ético, y que me parece que se formula con la recuperación de la figura mitológica de Mentor, que se usa actualmente sobre todo en contextos que requieren una especial habilidad, pero que manifiestan diversas luces sobre las posibilidades del profesor, que van mucho más allá que la de ser un hábil enseñante.

Como es sabido, Mentor es el amigo a quien Ulises encarga la educación de su hijo recién nacido, Telémaco, durante el viaje que iba a iniciar. Más tarde, cuando Telémaco ya ha crecido, Atenea aparece disfrazada de Mentor y le conforta para que busque a su padre –que estaba retenido en una cueva por la ninfa Calipso– y consiga acabar con los pretendientes de su madre, reto que pone en sus manos, abandonando inmediatamente el palacio de Ulises.

Aquí vemos dos dimensiones distintas en la actividad de Mentor. La primera es la del profesor que imparte una buena enseñanza a un niño o a un adolescente. La segunda es la de un maestro que proporciona a su discípulo una orientación en su comportamiento y unas nuevas fuerzas que le permiten enfrentarse con obstáculos especiales que ha de superar para conseguir la excelencia y plenitud a la que aspira. Un análisis del Canto 1 de *La Iliada* nos permite sacar cinco conclusiones principales sobre la actuación de Mentor:

1. El Mentor no se limita a reflexiones generales sino que señala metas operativas que se deben realizar, metas sin lugar a dudas que ni son fáciles ni son indiscutibles: más aún, es dudoso que Penélope estuviera de acuerdo con lo que le estaba diciendo a su hijo: «ordena a tu madre que si su deseo la impulsa a casarse, que vuelva al palacio de su poderoso padre. Medita en tu mente y en tu corazón la manera de matar a los pretendientes en tu casa con engaño o a las claras».
2. Al señalar metas, Mentor, usa el imperativo, un imperativo que JASPERS calificaría como pedagógico, pues en el fondo es una forma de animar por parte de quien quiere lo mejor para el otro y le dice qué es aquello mejor.
3. Mentor es consciente que lo suyo es aconsejar, pues, en última instancia, cada uno, especialmente si hablamos de mayores de edad, es responsable de su propia vida.
4. Pero, además, Mentor no se contenta haciendo un comentario, sino que pide se preste oídos a sus palabras y le señala a Telémaco que no tiene edad para jugar a cosas de niños, y le recuerda la gloria que han alcanzado quienes han realizado acciones esforzadas, como Orestes. «Vamos, escúchame, presta atención a mis palabras... y es preciso que no juegues a cosas de niños, pues no eres de edad para hacerlo».

5. Por último, Mentor no pretende someter a Telémaco. Le ha dicho lo que debe hacer y le ha animado a llevarlo a la práctica, pero iluminar, guiar, animar no es convertir a los demás en muñecas de un guiñol. Mentor le deja solo. «Sé valiente. Yo me marcho ahora mismo a la rápida nave junto a mis compañeros. Tú ocúpate de esto y presta oídos a mis palabras».

El horizonte en el que se mueve Mentor vemos que es muy digno de reflexión y ello explica que la bibliografía actual sobre la figura del Mentor sea abundante y extendida en el mundo entero. A título de ejemplo, señalaremos los trabajos en Canadá de Aline GIROUX (1990), animando a enseñar a pensar, para pasar de profesor a mentor, en Estados Unidos a Jacobi (1991) haciendo una revisión de la importancia para el éxito en los estudios universitarios del profesor como mentor y a SCHWILLE (2008) que publica un largo trabajo sobre la importancia de transmitir en la formación inicial de los profesores algunas ideas que les ayuden a ser buenos mentores en la práctica profesional, en Inglaterra tiene interés el artículo publicado por Colin Wringe (2009) donde defiende la necesidad de enseñar a quienes deseen ser profesores de formarse para tener discípulos, tomando conciencia de que la educación es mucho más que una transferencia de conocimientos, en línea con las ideas señaladas por STEINER en su conocido libro *Lecciones de los maestros*, en España el trabajo de Alonso Sánchez-Ávila y Calles (2011) en el que estudia la satisfacción con el mentor según las diferencias por rol y sexo y en Rusia E. Yu Savin (2015) que analiza las peculiaridades del rol del mentor sobre los estudiantes de pedagogía, en comparación con las actividades de los supervisores universitarios.

Pues bien, teniendo en cuenta las circunstancias actuales, ¿Qué podríamos decir al profesor que quiere comprometerse con su trabajo, a quien ve su labor como un servicio a los demás, como una acción que más tiene valor que precio, pues a través de ella no solo quien la realiza se plenifica, sino que a la vez se promueve el desarrollo de los jóvenes, dándoles apoyo, guía y consejo en su apertura al mundo adulto? De manera aforística, presentaré diez recomendaciones que considero hoy deben ser consideradas.

1. El profesor mentor ha de tomar conciencia que su formación ni puede limitarse al aprendizaje de la materia ni ha de contentarse con unos conocimientos didáctico-técnicos para ser más eficaz en la transmisión de tales conocimientos. El saber más importante del profesor es descubrir que su trabajo es un quehacer ágil orientado a promover el mejor modo de ser persona y a ayudar, prudencialmente, a los alumnos a descubrirlo y a vivirlo, primero

mediando la enseñanza de las materias que tenga encomendadas. Todo profesor, también quien piensa que sólo se le paga por enseñar matemáticas, debe ser consciente que está llamado a ser un profesor de humanidad, como decía GUSDORF (1969).

2. El mentor ha de ayudar al alumno a que establezca prioridades en su vida. Esas prioridades ha de evitarse que se organicen simplemente teniendo en cuenta las modas del momento. Hoy se cree que no es nadie quien no es rico y famoso: es preciso señalar que no es posible que todos lo seamos y, además, la experiencia de la vida lleva a darse cuenta que muchas veces quienes lo son tienen una vida muy desdichada.
3. Algunos piensan que ser maestro significa dominar o adoctrinar al estudiante y, rechazando ese comportamiento, sienten su misión como facilitadores de las iniciativas de sus alumnos, acompañantes de su camino. Pero con ello equivocan su papel, pues si es necesario rechazar todo adoctrinamiento también lo es abandonar a sus alumnos ante una libertad sin referentes, que termina en el nihilismo.
4. El profesor mentor debe evitar magnificar la importancia que para cada ser humano tiene su grupo social originario, en el que crece. Nadie duda de la relevancia del medio social, pero sería patético que el profesor pensara que el horizonte cultural de sus estudiantes nada tiene que ver con la escuela sino con el nivel socioeconómico de donde provienen, pues esto significaría que cualquier tipo de esfuerzo, ya fuera de profesores o estudiantes, sería irrelevante. La esperanza de una vida mejor, una vida examinada y lograda, para el alumno, quedaría así arrebatada, olvidando el profesor que, especialmente ante los alumnos que provienen de los grupos sociales menos favorecidos, es él quien debe «sacar de ti tu mejor tú. Ese que no te viste y que yo veo» (SALINAS, 1982).
5. La madurez intelectual que se busca en los estudiantes exige del profesor mentor que evite dar la impresión de que busca que el alumno memorice unos contenidos. De lo que se trata es que «las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas, en las que ya se poseen. De lo contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia requiere la demostración, la prueba lógica que hace ostensible el nexo entre la conclusión y sus principios». (MILLÁN-PUELLES, A. 2013, 300).
6. Junto con la madurez intelectual hay que interesarse por la madurez moral. Toda institución educativa debe tener un ideario donde se precisen las grandes metas morales que la comunidad educativa tendrá en el horizonte. Los procedimientos para fijar este ideario podrán ser distintos, pero siempre deben poder someterse a la razón pública y estar orientados por el objetivo de que sirvan de catalizador para que los estudiantes alcancen una unidad sapiencial.
7. De alguna forma, esa unidad sapiencial se encuentra en la definición clásica del maestro como *vir bonus peritus dicendi*. El profesor mentor debe ser *perito*, en el decir, debe saber lo que explica. Pero, junto a ello, ha de ser *vir bonus*, un hombre bueno, lo que significa dos exigencias. Primera, tomar conciencia de que al profesor mentor no se le pide sólo una competencia técnica, sino que, ante todo, se espera de él un compromiso con el bien, una integridad y honestidad tanto en su actividad magisterial como en su vida privada, evitando aquellos comportamientos inadecuados que obstaculizan el desarrollo de los alumnos, especialmente si comprometen lo señalado en el ideario.
8. LA CARTA AL PADRE (KAFKA, 1976) ha de llevarnos a afirmar que, por muy eficaz que en algunos casos pudiera ser la conducta contraria, los educadores deben evitar maltratar a los alumnos, descalificarlos, insultarlos. La aceptación incondicional por el educador a pesar de los errores que el educando cometa, mueve de forma importante al educando a esforzarse por actuar de un modo más digno. Más aún, la confianza—sobre la que hay interesantes aportaciones de Fukuyama (1998) y de Bryk (2002)— y las mutuas expectativas facilitan la superación y el cumplimiento de los deberes personales y sociales.
9. Obviamente la relación con los estudiantes debe alcanzar una intensidad que antes no tenía. Los profesores mentores deben





tener una relación personal, una cercanía, una acogida, orientada a facilitar la madurez intelectual y moral del estudiante. Esto no es sencillo y quizá sólo se consigue cuando hay un amor de benevolencia a los estudiantes.

10. El profesor mentor tiene que pensar en ayudar a crecer al estudiante, que quizá terminará desarrollando su personalidad por lugares muy distintos de los que el mentor proponía. Pero atender a la individualidad de los estudiantes lleva también a modular el ritmo y la exigencia que se debe tener con cada uno, lo que obliga a hacer dos reflexiones. La primera se refiere a los rezagados. Es oportuno tener presente algunos testimonios históricos que muestran cómo un procedimiento de destrucción ha sido llevar a un grupo a una fuerte velocidad. En este sentido, es significativo leer la táctica de exterminio seguida por los turcos en mayo de 1915 contra los armenios cristianos del pueblo de Zeitun, a los que se obligó como cuenta Werfel (2003) a cambiar de residencia, llevándoles andando de un pueblo a otro, hasta que ese río humano fue desapareciendo, al irse muriendo poco a poco todos sus miembros, quedando al final cinco personas, que consiguieron sobrevivir. La segunda, muy distinta, se refiere a la experiencia de no pocos padres que ven con desolación cómo sus hijos con altas capacidades pierden toda motivación en la escuela al aburrirse ante un ambiente intelectual falto de cualquier estímulo, llegando algunos a dejar los estudios, también por el aislamiento social que sufren en clase. Saber plantear horizontes de grandeza a quienes son capaces de ellos es una estupenda manifestación de humildad y de servicio.

No tengo ninguna duda que cumplir este decálogo puede originar algunos sacrificios, y así a los americanos les gusta hablar de cultivar la disposición para recorrer una milla extra. Al profesor que realiza ese esfuerzo le será fácil descubrir el acierto de Platón cuando afirmaba que el mayor placer es escribir con ciencia en el alma del que aprende y «ver crecer, con el paso del tiempo, a estas tiernas plantas» (*Fedro*, 276 a-b)

5. Conclusión

El atractivo de los resultados obtenidos por las ciencias físico matemáticas llevó en estados Unidos a mediados del siglo pasado a importar sus métodos a la investigación educativa, promovándose un modelo sistémico-tecnológico en las ciencias humanas, lo que

condujo a un arrinconamiento en ellas de cualquier consideración moral. Esto tuvo una expresión en el número monográfico que la revista *Ethos* dedicó en 1990 al relativismo moral, como signo de trabajo en su ámbito de la antropología. Pero esa misma revista, en el 2014 publica otro monográfico titulado *Moral Experience* en el que señala que ha habido un giro ético en la antropología para poder entender con mayor profundidad sus temas de estudio.

Esas dos etapas en el modo de realizar los estudios de antropología en Estados Unidos se han producido también, e igualmente en España, en la forma de entender la reflexión sobre la educación. Para comprender con mayor profundidad el sentido de este giro, hemos presentado sus fundamentos, que explican el marco de la educación desde una perspectiva moral y que proponen cuál será el mejor modo de entender las relaciones entre el profesor-educador y los alumnos. En este sentido hemos hecho una propuesta, inspirándonos en la figura de Mentor, tal como se describe en *LA ILÍADA*, de qué significa, en concreto, ser hoy un profesor educador mentor que es consciente de que ni es el centro de la acción educativa ni puede darse por satisfecho simplemente porque sus alumnos hayan aprendido nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

- ALONSO GARCÍA, M. A., SÁNCHEZ-ÁVILA, C. y CALLES DOÑATE, A. M. (2011). «Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo». *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 69, nº 250, pp. 485-501.
- BIESTA, G. (2015). «What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism». *European Journal of Education*. Vol. 50, nº 1.
- (2015). «Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships». *Studies in Philosophy Education*. Nº 34, pp.229-243.
- BIRMINGHAM, C. (2004). «A model for pedagogical reflection». *Journal of Teacher Education*. Vol. 55, nº 4, pp. 313-324.
- BOOTH, W. C. (1967). *The Knowledge most worth having*. Chicago: Chicago University Press
- BRYK, A.S. y SCHNEIDER, B. (2002). *Trust in Schools. A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- CAMPBELL, E. (1997). «Connecting the ethics of teaching and moral education». *Journal of Teacher Education*. Vol. 48, nº 4 pp. 255-263.



- (2001). «Let right be done: trying to put ethical standards into practice». *Journal of Education Policy*. Vol. 16, nº 5, pp.395-411.
- (2008). «Teaching ethically as a Moral Condition of Professionalism». En NUCCY, L. P. y NARVAEZ, D. (Eds.) *Handbook of Moral and Character Education*, pp. 601-635. New York: Routledge.
- (2011). *The Ethical Teacher*. Maidenhead: Open University.
- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Centro de apoyo para el desarrollo de la reforma educativa.
- (1994). «¿Cómo se enseña la ética?». *Vela Mayor*. Vol. 1, nº 2, pp. 15-20.
- CAMPS, V., CORTINA, A. y GARCÍA DELGADO, J. L. (2012). «Democracia de calidad frente a la crisis» *El País*, 25 de septiembre.
- CARR, D. y STEUTEL, J. (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. New York: Routledge.
- COLNERUD, G. (2006). «Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues». *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 12, nº 3, pp. 365-385.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1988). «Hacia un modelo tecnológico de intervención educativa». En AA.VV. *Cuestiones de Didáctica*. Barcelona: Sociedad Española de Pedagogía y CEAC
- DOSTOIEVSKI, F. M. (1985). *Los Demonios*. Barcelona: Bruguera.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of practical Knowledge*. New York: Croom Helm.
- (1992). «Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching», *Teaching and teacher education*. Vol. 6, nº5/6, pp.421-432.
- FISKE, A.P. y MASON, K.F. (1990). «Introduction». *Número monográfico sobre Moral Relativism. Ethos*. Vol 18, nº 2.
- FUKUYAMA, F. (1998) *La confianza*. Madrid: Grupo Zeta.
- GIROUX, A. (1990) «Enseigner à penser: passer de maître à mentor». *Revue Canadienne de l'éducation*. Vol. 15, nº 3, pp. 229-244.
- GOODLAD, J. SODER, R y SIROTNIK, K. A. (Eds.) (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- GUSDORF, G. (1969) *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- HANSEN, D. T. (1989). «Getting down to business: the moral significance of classroom beginnings». *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 20, pp. 259-274.
- (1998). «The moral is the practice». *Teaching and Teacher Education*. Vol. 14, nº 6, pp. 643-655.
- HIGGINS, C. (2011). *The good life of teaching: an ethics of professional practice*. London: John Wiley.
- HOMERO. *La Iliada*.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2010) *¿Llenar el vaso o encender el fuego?* Universidad Complutense de Madrid.
- JACKSON, P. W., BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- JACOBI, M. (1991). «Mentoring and undergraduate academic success: a literature review». *Review of Educational Research*. Vol. 61, nº 4, pp. 505-531.
- JONATHAN, R. (1998). «When there are urgent concerns about education, why worry about metaphysics?». *Jahrbuch für Bildungs und Erziehungsphilosophie*. Vol.1, pp. 71-88.
- JORDÁN SIERRA, J. A. (2015). «La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores en su experiencia vivida: una mirada nueva desde Max van Manen». *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 73, nº 261, pp.381-396.
- KAFKA, F. (1976). *Carta al padre*. Madrid: EDAF
- KANT, I. (1911). *Kant, Pestalozzi y Goethe: sobre educación*. Composición y traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Daniel Jorro.
- MACHADO, A. (1907-1917). «Retrato», xcVII, *Campos de Castilla*.
- MILLÁN-PUELLES, A. (2012). «Los límites de la educación en K. Jaspers». En *Obras Completas, Volumen I*. Madrid: Rialp.
- (2013). «La formación de la personalidad». En *Obras Completas, Volumen III*. Madrid: Rialp.
- MURRELL, P. y OTROS. (2010). *Teaching as a Moral Practice: Defining, Developing, and Assessing Professional Dispositions in Teacher Education*. Harvard: Harvard Education Press.
- NORD, W. (1990) «The Knowledge most worth having». *What teachers need to know*. pp. 173-196. San Francisco: Jossey Bass.
- ORTEGA y GASSET, J. (1980). *El Espectador (Tomo I)*. Madrid: Espasa Calpe
- PLATÓN. *Apología*.
- Fedro.
- PRING, R. (2001). «Education as a Moral Practice», *Journal of Moral Education*. Vol. 30, nº 2, pp.101-112.
- RASSAM, J. (2015). «El profesor y los alumnos». *Diálogo filosófico*, nº 91, pp. 95-118. «Le professeur et les élèves» fue publicado originalmente en *Revue Thomiste* 76 (1976). Vol. 76, nº 1.
- SALINAS, P. (1933).«Perdóname por ir así buscándote...». En *La Voz a ti debida, Poesías completas*.
- SAVIN, E.YU. (2015). «The Role of Mentor-Student Relationship in Formation of Professional Competence in Pedagogy Students». *Psychological Science & Education*. Vol. 7, nº1, pp. 165-177.
- SCHWILLW, S. A. (2008). «The professional practice of mentoring». *American Journal of Education*. Vol. 115, November, pp.139-177.
- SOCKETT, H. (1983). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- (2011). *Knowledge and Virtue in Teaching and Learning: The Primacy of Dispositions*. New York: Routledge.
- SOCKETT, H y LEPAGE, P. (2002) «The missing language of the classroom». *Teaching and teacher education*, nº 18, pp.159-171.
- SOCKETT, H. y BOOSTROM, R. (2013). *A Moral Critique of Contemporary Education*. New York: The National Society for the Study of Education. Vol. 112, Issue 1.
- SPENCER, H. (1859). «What knowledge is of most worth?». *Westminster Review*.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

- STENDEL, B y TOM, A. (1995). «Taking the moral nature of teaching seriously». *The Educational Forum*, nº 59, pp.154-163.
- (2006). *Moral matters. Five ways to develop the moral life of schools*. New York/London: Teachers College.
- TABACHNICK, B. G., KEITH-SPIEGEL, P. y KENNETH, S. (1991). «Ethics of teaching: Beliefs and behaviors of psychologists as educators». *American Psychologist*. Vol. 46, nº 5, pp. 506-515.
- TOM, A. (1980). «Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education». *Curriculum Inquiry*, nº 10.
- (1984). *Teaching as a moral craft*. New York/London: Longman
- VAN MANEN, M. (1991). «Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting». *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 23, nº 6, pp. 507-536.
- WERFEL, F. (2003). *Los cuarenta días del Musa Dagh* (pp.107-126). Buenos Aires: Losada.
- WILSON, J. (1983). «A Letter from Oxford». *Harvard Educational Review*. Vol. 53, nº 2, pp. 190-194.
- WRINGE, C. (2009). «Teaching learning and discipleship: education beyond knowledge transfer». *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 43, nº 2, pp. 239-285.
- ZYGON, J. y THOOP, C. J. (2014). «Moral Experience: Introduction», *Número monográfico sobre Moral Experience, Ethos*, vol. 42, nº1.

El autor

José Antonio Ibáñez-Martín

Actualmente es Vice-Rector de Ordenación Docente y Doctorado en la Universidad Internacional de La Rioja. Comenzó su carrera docente en la enseñanza secundaria, donde fue Catedrático de Filosofía. Durante muchos años ha sido Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense. Por su amplia actividad investigadora, ha sido galardonado con diversos premios, como el Premio Raimundo Lulio –del Consejo Superior de Investigaciones Científicas–, el Premio Marqués de la Vega de Armijo –de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas– y el Premio Nacional de Ensayo, por su libro *Hacia una formación humanística*. Desde una perspectiva internacional puede destacarse que ha organizado y presidido trece reuniones científicas internacionales. Miembro de las sociedades internacionales de Filosofía de la Educación más relevantes, como la Philosophy of Education Society of Great Britain y la American Philosophy of Education Society. Es Director de la Revista Española de Pedagogía, que es la primera revista de investigación pedagógica escrita en español que fue incluida en la selectiva base de datos Journal Citation Reports. El Consejo de Gobierno de la Universidad Complutense le nombró Profesor Emérito y le concedió, en octubre del 2010 la Medalla al Mérito docente de la Universidad. En diciembre del 2013, el Rey le concedió la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio.