

# Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador

La aplicación del método científico a la tarea educativa ha tenido ventajas e inconvenientes. De una parte, ha permitido desarrollar ampliamente las técnicas educativas; de otra parte, entender la educación como una ciencia al modo moderno ha olvidado su finalidad más importante: el cultivo perfeccionador de la naturaleza humana. Se precisa recuperar este fin en la tarea educativa y se proponen para ello dos medidas. La primera, recuperar el método socrático para alcanzar lo verdadero, lo bueno y lo bello. La segunda, que el profesor desempeñe su tarea desde el desarrollo de su propia humanidad, es decir, desde las virtudes.

**Palabras clave:** método científico, método socrático, tarea educativa, virtudes.

---

**Nc013**

---

Raquel  
Lázaro

---

Profesora del Departamento  
de Filosofía.  
Universidad de Navarra  
rlazaro@unav.es

---

## Teachers Experts in Humanities. The Educator's Methods and Virtues

The application of the scientific method to educational tasks has had advantages and disadvantages. On the one hand, it has allowed educational technologies skills to develop a great deal; on the other hand, to understand education as a science in the modern sense has left its most important purpose forgotten: the perfection of human nature. This purpose needs to be recovered in education and we propose two measures. First, to recover the Socrates' method to reach truth, good and beauty. Secondly, that the teacher should carry out his task from the development of his own humanity, that is to say, from virtues.

**Keywords:** scientific method, Socrates' method, educational task, virtues.

## 1. UN DIAGNÓSTICO ACERCA DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

A propósito de la educación, en la primera mitad del siglo XX se lamentaba Simone Weil de que a los niños en los colegios se les enseñaba según el método científico –orgullo de la modernidad–: aprendían muchos datos y manejaban con destreza nuevas técnicas, sin embargo, no se podía asegurar por ello que los alumnos *supieran más, ni mejor*. La imagen de la que se servía la autora francesa para ejemplificar el fondo de la cuestión era que los niños en el colegio habían aprendido en los libros muchas cosas acerca de la composición química de las estrellas, sobre sus tamaños reales y, a pesar de ello, no sabían verdaderamente *qué era* una estrella, pues nunca habían contemplado una. El sol que se estudia ya no tiene conexión con el que se ve (Weil, 1996, p. 53). Las estrellas estudiadas en los libros, ya no se contemplaban. Luego, ¿quién podría afirmar que verdaderamente se conocen?, ¿es que se puede saber *realmente* algo al margen de la actividad propia del espíritu humano que es la contemplación?, ¿puede un libro sustituir a la realidad convirtiéndose en una representación suficiente de ésta?

La instrucción misma adolece de la lógica del *trabajo dividido*: se busca obsesivamente el resultado y el prestigio, pero no hay tiempo, ni interés para la búsqueda de la verdad, ni para la contemplación, que implica siempre una relación directa con la realidad y mediada por el afecto, por el amor. Los *cultivados* acumulan mayor cantidad de conocimientos con su instrucción, pero no por ello se encuentran más cerca de la verdad, ni se hacen ellos mismo más buenos y verdaderos. El “espíritu de verdad” –la expresión es de Weil– está ausente de la técnica, de la ciencia y de las letras debido al *pragmatismo* y al *espíritu de la ciencia moderna* que todo lo invade. La misma idea anota González Quirós cuando señala que la educación en la situación contemporánea ha roto con los dos conceptos básicos de toda tradición educativa: la verdad y la virtud (2006, p. 90). También Spaemann coincide con la denuncia de Weil de una civilización tecnificada y un trabajo dividido que impide una “educación para la realidad”, que Spaemann traduce en un educar para *que lo real pueda aparecer como real*, como *lo que es*. Sin amor, sin afirmar incondicionalmente la realidad, esa tarea es imposible (2003, pp. 484-486). Pero justo el amor como motor es lo ausente en el método moderno.

La cuestión de fondo a la que apuntan estos autores es que el *hombre moderno* y, por tanto, el contemporáneo –resultado último de aquel– ha olvidado el acto que le es más propio al espíritu humano: la gente ya no contempla, ya no reposa su mirada sobre la realidad

## NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD. MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

para dejarse invadir por su verdad, su bondad y su belleza. De modo habitual ya no se contemplan las estrellas, ni las puestas de sol; como mucho “se contemplan cuadros” en un museo, pero de un modo rápido porque hay mucha gente, quedan muchas salas por visitar y después del museo queda mucho por hacer. La *contemplación se ha convertido en un lujo*, que sólo unos pocos de vez en cuando se pueden permitir, porque el resto de la humanidad está implicado continuamente en la acción frenética. Ahora bien, perder la contemplación como actividad es perder el contacto con la realidad; dirigirse a ella no desde el afecto que su belleza despierta, sino desde hipótesis utilitaristas y pragmatistas que representan una realidad distinta de la real, una realidad configurada desde nuestros intereses calculadores.

Se puede decir entonces que lo invisible –el espíritu y su actividad– ha cedido su puesto prioritario, directivo e integrador a lo visible. Lo corporal reclama más atención que lo espiritual, se cultiva y cuida con esmero; basta ver la oferta de gimnasios, centros de estética para ellas y ellos, clínicas de control de peso, etc. Esa ausencia notable y más o menos consciente del espíritu se manifiesta, por ejemplo, en el trabajo, hecho sin alma, como quien va a cumplir un expediente y a realizar algo ajeno a su propia existencia, algo de lo que no se siente ni dueño, ni autor sino productor y responsable en la medida en que a cambio se obtiene un salario. Éste es el *término* de la acción de trabajar y no hay otro *fin* más allá de ese término. El trabajo no contribuye a la perfección humana, sino que es algo de lo que uno se libera felizmente el fin de semana para poder dedicarse a lo que verdaderamente le gusta y al margen de cualquier posible aspiración cara a la propia mejora. El ocio ya no es lo deseable al modo clásico –para cultivar lo propiamente humano–, sino uno de los mayores negocios contemporáneos. El trabajo, en las condiciones apuntadas, no puede ser acción contemplativa, tan sólo puede ser esfuerzo para un ejercicio pragmático o utilitarista.

Un diagnóstico parecido se detecta también en la educación. Tanto el profesor que la ejerce como el alumno a quien se dirige han olvidado en numerosas ocasiones que la *educación*, al cultivar lo propiamente humano, no puede ser concebida tan sólo ni principalmente como una técnica, ni como una ocupación sin más, sino como un *arte*. Cuando algo tan elemental se olvida es fácil comprobar que los profesores ya no ejercen su tarea como *un escribir y esculpir en las almas de sus alumnos* –si se quiere emplear la expresión socrática–, sino más bien como un adiestrar en técnicas, donde muchas veces está ausente la cuestión directriz de toda tarea educativa: el cultivo per-

feccionador del hombre, único esfuerzo humano capaz de liberarle verdaderamente de sus miedos y debilidades, al tiempo que le abre a un horizonte infinito de acción; o bien, en expresión de Alasdair MacIntyre, la tarea imprescindible que nos permite llegar a ser un *razonador práctico independiente* (MacIntyre, 2001).

Se vive entonces –consciente o inconscientemente– del principio ilustrado de que el saber técnico y racional, el que deriva de la aplicación del método científico, es el que concede la libertad y, por tanto, sólo un saber así libera al hombre, porque es el único que concede verdaderamente poder, y *el saber desde la ilustración es poder*. La razón moderna y lo científico-técnico se pueden desembarazar de la tradición y de cualquier autoridad que no sea la propia (González, 2006, p. 90). El dominio que da la técnica le concede al hombre tal seguridad que todo lo puede esperar de las destrezas de las propias capacidades; por tanto, no hay que cultivar el espíritu desde la verdad, sino lo técnico desde la ciencia. Las cosas del espíritu son arbitrarias; en cambio lo técnico es racional. El cultivo de las humanidades, de la historia, de la lengua, las convicciones morales y las creencias religiosas tienen su interés, pero de esas disciplinas y creencias no cabe esperar ya un aporte útil para la libertad o el conocimiento de lo que se estima importante.

Resultado de todo ello es que el dominio que se alcanza sobre lo externo es proporcional a la *pérdida de dominio que el hombre tiene sobre sí mismo*. Cuanto más cree saber de las cosas externas que pretende dominar, *menos se conoce a sí mismo*. Cuanto más volcado está en esa actividad frenética externa, más vacía y olvidada está su interioridad. Quizá eso explique la paradoja en la que se encuentra buena parte de nuestros contemporáneos, entre quienes están también nuestros alumnos: un dominio técnico que se pretende como seguro, acompañado de miedo, ansiedad y desesperación acerca de las cuestiones más vitales.

Cualquier chaval a partir de los ocho años –incluso antes– maneja un mp3, un ordenador o un móvil; eso sí, escasamente alguien se ha molestado en enseñarle la *templanza* adecuada en el uso de cualquiera de esos instrumentos, la *fortaleza* que exige renunciar a ellos en un momento determinado, un poco de *prudencia* a la hora de navegar por la web y evitar así más de un puerto indeseable, etc. Algo parecido podría ocurrir en el colegio. La destreza en el chatear y navegar está a la altura de cualquier bolsillo, incluso se puede dominar una lista de famosos compositores que los alumnos escuchan ya en la guardería. Pero, ni lo primero por sí sólo asegura un buen uso del

## NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD, MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

ordenador, ni lo segundo hace que el niño se cultive en la buena armonía que debe reinar entre las cosas y las personas. La *técnica* en sí misma necesaria y útil, no dice más que *razón de instrumento*. Esto significa que *exige siempre un fin*, y que convertirla a ella misma en fin no puede ser más que una notable corrupción. Pero la técnica y la ciencia heredada de la modernidad ilustrada no son neutras, sino que están viciadas de suyo por razón de la actitud que había en su día detrás de ellas, puesto que obedecía a un método que excluía previamente todo aquello que no se pudiera controlar mecánicamente, a saber, la vida con sus contingencias y sus accidentalidades (Grimaldi, 2006).

Si volvemos ahora a nuestra realidad más inmediata y concreta, con el fin de ilustrar este argumento, podríamos decir que aquel mismo chaval, que maneja con destreza el mp3 y el ordenador, es el que pasa horas delante del televisor viendo e idealizando la telerrealidad de los *reality shows* o de las series para adolescentes –tan irreales como los *reality*–, el que escasamente lee libros porque todo está en *google* en la proporción adecuada, y el que apenas habla con sus padres porque llegan tarde del trabajo y tan cansados que el diálogo se reduce a monosílabos. Pero, ese mismo chaval es también el que se conmueve ante la posibilidad solidaria de ayudar a alguien, el que si alguien le presta un poco de atención es capaz de absorber todo lo que le cuentan, el que se iría feliz con su padre a jugar al fútbol si se lo propusiera, etc. En el hombre sigue habiendo las mismas posibilidades de siempre: conformarse con la mediocridad que revela nuestra *condición* o aspirar a cierta perfección inscrita como tendencia en nuestra *naturaleza*. Y dado que el hombre escasamente llega a alcanzar algo noble él solo, la tarea educativa sigue siendo un reto apasionante. La educación exige cuidado y atención hacia los otros, un dar y un recibir inconmensurables de suyo (MacIntyre, 2001, pp. 119 y 121), lo cual no tiene sustituto válido por avanzada que se pretenda la ciencia y la técnica.

No obstante, buscar la perfección es tomado por el *hombre liberal burgués* como algo arrogante, imposible, una meta demasiado alta para ser practicada por el ser humano. El heroísmo ya no se lleva, la Ilustración pretendió acabar con ese afán de ver al hombre como un ser perfectible. La única posibilidad era que el hombre se atreviese con su razón y confiase en los progresos que la ciencia dirigida por esa razón autónoma y libre de prejuicios religiosos y morales fuese capaz de alcanzar. Desde la Ilustración se puede aspirar a ser ídolo para las masas, pero no un héroe que las sirva con su virtud. Lo que

cabe es que uno “modestamente” aspire a una posición profesional en la que el éxito de la propia realización está más o menos asegurado (Hazard, 1988, p. 275), aunque para ello haya que sacrificar la vida familiar o las relaciones de amistad que exigen un espacio y un tiempo que ahora ocupa un trabajo desmedido.

Al fin y al cabo: ¿quién es el hombre? La historia –piensan muchos– lo muestra convincentemente una vez y otra: un ser que difícilmente alcanza sus aspiraciones, que vive cómodo entre lo material, capaz de entusiasmarse momentáneamente con ideales nobles, solidarios, pero, a la vez, capaz del mayor grado de crueldad y violencia. ¿Quién puede confiar en un ser así, tan lleno de contradicción y debilidad? ¿No habrá sido un sueño vano haber pensado en alguna ocasión que el *hombre educado*, esto es, *cultivado en humanidad*, podría ser tan grande y tan noble como para poder hacer de su debilidad fortaleza, de su crueldad bondad, de su contradicción claridad? La ya mencionada Simone Weil concebía tales aspiraciones como reales, al tiempo que desconfiaba de encontrar hombres que fuesen capaces de encarnarlas. La subversión de lo humano ha sido tan grande y tan profunda que ¿quién podría volver a convencer a ese hombre de sus verdaderas aspiraciones y posibilidades?, ¿quién podría llevar a cabo una tarea educativa que decisivamente cultivase lo más importante y verdaderamente olvidado, esto es, el espíritu humano con lo que entraña de grandeza?

La paradoja acompaña a la condición humana. Es evidente. Por ello conviene no perder de vista que paradoja significa: “contradicción, al menos aparente, entre dos cosas o ideas”. Dado que la realidad no puede ser en sí misma contradictoria, pues eso mismo impediría el poder ser afirmada como algo realmente real, pues *lo que es* no puede ser y no ser lo mismo y su contrario al mismo tiempo y en el mismo sentido, sólo cabe decir que la aparente contradicción humana hace referencia a sus tendencias y que le corresponde al hombre, desde el conocimiento de la verdad y con una acción apoyada en ese conocimiento, realizar la tendencia hacia lo más perfecto para salir de la paradoja.

Weil afirmaba que la civilización contemporánea debía ser la civilización de la espiritualidad en el trabajo (1996, p. 86): había que volver a meter el espíritu, el pensar y el querer en el trabajo, y dejar de tratar al hombre como mera fuerza productiva, como si tan sólo de algo material se tratara. Esa empresa comenzaba justamente por la tarea educativa que debería tener al menos dos condiciones: superar el método científico-experimental y volver a despertar en los

educandos el amor por lo verdadero, lo bueno y lo bello. ¿Cómo hacerlo?

## 2. EDUCACIÓN Y MÉTODO

Antes de desarrollar el *cómo hacerlo*, se apuntan dos cosas. En primer lugar, habría que decir que la mirada sobre lo humano no experimenta hoy algo muy diferente a otros momentos históricos. Afir-mar que cualquier tiempo pasado fue mejor es excesivamente cómodo y relativamente falso. Cada tiempo presenta sus retos y dificultades. Claro que los matices varían de un tiempo a otro y quizá hoy destaque de un modo decisivo e inquietante el protagonismo que adquiere la violencia en la sociedad y en las aulas, de una parte, y la labor “formativa-desformativa” que desempeñan los *mass media* (González, 2006, p. 91), sustitutos muchas veces de los verdaderos mediadores en la educación: los padres y los profesores. El punto de partida, no obstante, para la tarea educativa sigue siendo un fondo que es necesario redescubrir: las posibilidades reales de perfección de la naturaleza humana, o si se quiere en términos más contemporáneos, el desarrollo adecuado del hombre conforme a su dignidad: recuperar la *confianza en la grandeza que el hombre tiene y es capaz de alcanzar*. En palabras de Weil (1996): “Un método de educación no es gran cosa si no tiene por inspiración la concepción de una cierta perfección humana... Hay que buscar la inspiración para una educación así, al igual que el método mismo, entre las verdades eternas inscritas en la naturaleza de las cosas” (p. 172). Cara a esto, como siempre, lo definitivo es *tener educadores expertos en humanidad*<sup>1</sup>, es decir, profesores destacados en la virtud, pues no es otra la realización de la perfección humana que la optimización de nuestra tendencia al bien. Sólo la mirada atenta sobre lo permanente y su realización puede superar el aparente pesimismo que se ha descrito en la primera parte de este escrito y que sólo un ingenuo realista se atrevería a negar, pues obede-

### NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD. MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

---

<sup>1</sup> “Expertos en humanidad” es una expresión usada ampliamente por Juan Pablo II a lo largo de su Magisterio. La empleó por primera vez el 11 de octubre de 1985. El Santo Padre hacía alusión en aquella ocasión a la necesidad de conocer a fondo el corazón del hombre para poder reevangelizar Europa. Aunque Juan Pablo II la empleó en numerosas ocasiones a lo largo de su Pontificado, la tomó prestada de Pablo VI, quien la empleó por primera vez en su visita a las Naciones Unidas el 4 de octubre de 1965. Pablo VI ofrecía al mundo la herencia y la tradición de la Iglesia para contribuir a la paz de las gentes y de los pueblos, dado que Ella era “experta en humanidad”.

ce a un modelo de hombre contemporáneo que no raras veces se nos presenta como ideal.

En segundo lugar, haciéndonos eco de las palabras de Weil, cabría recordar que desembarazarse del método científico-experimental en la tarea educativa no es renunciar a la técnica, ni a las técnicas pedagógicas –que es preciso enseñar–, sino más bien renunciar a que tengan un peso y lugar que no les corresponde, superando la actitud viciada que en concreto ese método presupone.

No hay que perder de vista que la aplicación del método científico-experimental nace en la modernidad con dos pretensiones: una, el afán de buscar la verdad; otra, el afán de dominar la naturaleza. Buscar la verdad es la tarea más noble que el hombre puede llevar a cabo. Si bien es cierto que buscarla al modo moderno, no es lo mismo que amarla, y es difícil “saber algo de verdad”, penetrar la intimidad de lo real, sino se ama aquello que se pretende conocer. La intimidad no se da en un primer golpe de vista, ni ante un desconocido. Se requiere afecto por algo para que lo íntimo, la esencia de las cosas, pueda ser conocida. Pero justo el amor es lo que se ausentó en la búsqueda moderna de la verdad. Se la buscaba esperando encontrar en ella seguridad y dominio. Pasado el tiempo y deslumbrados por la utilidad que se derivaba del dominio científico-técnico de la naturaleza, el *hombre mismo* ha sido reducido a objeto, es decir, a *naturaleza dominada* por esa misma técnica que con tanto orgullo aplica (Lewis, 1994). El hombre se entrega a un *saber de procedimientos*, es decir, de medios, y muy pocos se atreven a cuestionar desde un *saber de fundamentación*, la filosofía, y desde un *saber de salvación*, la fe, esos interrogantes que siguen siendo perennes en todo andar humano: el por qué y el para qué, el qué había al principio y qué habrá después. Pero, resulta difícil, prácticamente imposible, intentar educar a alguien sólo desde un saber de procedimientos y negando cualquier cuestión que trascienda la propia técnica.

Quizá el problema es que algunos importantes pensadores de aquel ya remoto siglo XVII no supieron distinguir que realidades distintas exigen métodos distintos y que en su afán por conquistar la verdad desde una ciencia única, más que respetar la riqueza de la realidad, redujeron ésta a los esquemas que cabían en el método que previamente se había diseñado. Ahora bien, puesto que educar es cultivar la vida humana, y nada hay más rico que eso, todo lo que suponga reducir la vida a esquemas racionales y abstractamente preconcebidos evidentemente no puede hacer justicia a la realidad viviente. Por eso la renuncia a la parcialidad e insuficiencia de ese mé-



todo presupone la recuperación de otro más adecuado y, además, hacerse cargo de aquello que quizá sin querer mató una parte de la modernidad en sus primeros momentos, es decir, *la vida* con lo que tiene de *contingente*, de *inseguridad*, de *incertidumbre* y de *riesgo*.

Apuntábamos que superar el método científico implica también superar la actitud que le acompañaba: la autosuficiencia racional y la pretensión de dominio posesivo. El hombre moderno quería ser libre ante la naturaleza y vivir desde su sola razón. La formulación no deja lugar a dudas a partir de Descartes. La razón debía ser seguridad suficiente y última, debía aprender a dominar el mundo para que nada del mundo la dominara. Lo imprevisible no podía tolerarse porque crearía incertidumbre y, por tanto, inseguridad. De ahí que lo importante fuese la formulación de las leyes, antes incluso que los experimentos, que servían tan sólo para verificar las leyes formuladas. Si la realidad no se ajustaba a las leyes, peor para la realidad. La aplicación de dicho método a la educación ha llevado a resultados fatídicos: se estudia el comportamiento del hombre y se ve a qué leyes responde, luego se estudian las técnicas que contribuyan del mejor modo a modificar su conducta en orden a dotarle de más poder y de más vida placentera, y ya está. Sería, por ejemplo, la aplicación del método moderno en clave pragmatista (Alvira, 1988, p. 132). Ese predominio de factores tecnocráticos en la configuración de la realidad, derivado del racionalismo moderno, muestra que el proyecto moderno resulta improseguible (Llano, 2006, p. 110). ¿Qué método aplicar si se prescinde del científico-moderno?

El *método socrático* vuelve a presentarse nuevamente como el más adecuado para tratar la vida y los asuntos relacionados con ella. En él la confianza en la realidad, en el otro y en la propia capacidad humana –*dada* en última instancia– impide la *autosuficiencia moderna*, pues confiar siempre es esperar algo de alguien. Es esa conciencia de algo no del todo terminado, ni definitivamente alcanzado, la que aleja una autosatisfacción en primera persona que ha de ser siempre efímera, molesta en los modos y “mortal” para cualquier tarea educativa. Quien educa siempre aprende; de ahí que la autosatisfacción fuese como un *harakiri*, es decir, el fin de esa capacidad de seguir aprendiendo. La autosatisfacción –de la que venimos hablando– desemboca en la ignorancia, nada más alejado del “sólo se que no se nada” socrático. Ya nos advirtió Platón en su día quiénes son los ignorantes: “[...] ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios, pues en esto es precisamente la ignorancia una cosa molesta: en que quien no es bello, ni bueno, ni inteligente se crea a sí mismo que lo es sufi-

## NOTAS

UN EXPERTO EN

HUMANIDAD. MÉTODO Y

VIRTUDES DEL EDUCADOR

cientemente. Así pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar” (*Banquete*, 204a). Alasdair MacIntyre (2001) lo ha puesto de manifiesto aludiendo a la necesidad que tiene el hombre de cultivar esas relaciones recíprocas en que se inscribe la vida humana, las cuales manifiestan la independencia-dependencia que siempre le acompañan.

La otra diferencia notable del método socrático frente al científico-moderno es que entraña un diálogo afectuoso con la realidad y con el otro, que lleva a la posesión amorosa y aleja del dominio posesivo que acaba tarde o temprano en despotismo violento. La posesión amorosa, por ser afirmación incondicional del otro, supone interés por él. Cuando se quiere algo se intenta tener, falso sería ese querer si no; pero ese *querer tener al otro* no le anula como persona, ni como ser libre, sino que es una posesión que *deja ser* (Spaemann, 1989). Busca junto al dejar ser el *ayudar a ser más*, en la medida en que todo amor verdadero es fecundo y, por tanto, querer a otro es necesariamente ayudarlo a crecer, ayudarlo a que el otro añada algo novedoso a su propio existir. Eso es *ser más*, eso es crecer.

La cuestión del método no es accidental, ni secundaria para lo que se pretende: ser profesores expertos en humanidad. Sin el *método adecuado* no se puede alcanzar lo que se pretende. El profesor experto en humanidad lo hemos definido anteriormente como un profesor con virtudes, que no se pueden alcanzar sin ser amante de lo verdadero, lo bueno y lo bello, y no se puede ser amante, en ese sentido platónico, si el método lo impide de suyo. El método científico al cuantificar la realidad matemáticamente expulsó el trascendental *bellum* de la realidad, de modo que ésta ya no se podía contemplar. De otra parte, *lo bueno* era llevar a cabo una actividad transformante de la realidad hasta hacerla al modo de la hipótesis imaginada e ideada. Esto se ve hoy en día, no sólo en el ámbito educativo a través de determinadas asignaturas estratégicamente diseñadas que buscan como fin alcanzar un tipo muy concreto de ciudadano, sino en el ámbito médico: dentro de poco el “niño bueno” será el que aparezca tal como lo diseñaron los padres de acuerdo con el médico. La manipulación educativa y genética está servida desde lo matemático-experimental. Finalmente, se entiende que *la verdad* ha de ser útil y la saca cada cual de sí con su sola razón, y si en las costumbres y en la convivencia diferimos por ser ámbitos contingentes y más difícilmente dominables y cuantificables, pues habrá que ponerse de acuerdo según consenso, sin atender a que la realidad en sí misma nos sirva de medida previa para nuestro comprender. En el

## NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD. MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

peor de los casos –para alcanzar ese mínimo de acuerdo, para convivir– se recurrirá, una vez más, a la vieja estrategia déspota, demagoga y dominadora de los sofistas. Sólo superado ese método se puede pretender alcanzar de nuevo la capacidad de amar lo verdadero, lo bueno y lo bello, únicos verdaderos garantes de la libertad humana, y móviles impercederos de una educación auténtica.

El educador ha de vivir de lo verdadero, lo bueno y lo bello, pues son la síntesis de la felicidad y nadie da lo que no tiene. No conviene perder de vista que la tarea de quien educa implica ayudar a sus alumnos a orientar su vida hacia aquella meta. Todo ello muestra que la *educación es un problema práctico*, pues se refiere al fin del hombre, la felicidad, la cual es algo práctico, y no un problema meramente teórico, menos pragmático, pues el pragmatismo no soluciona ningún problema de *fin final* (Alvira, 1988, p. 132). Quizá por ello haya señalado oportunamente el profesor Alvira que el olvido de la *filosofía práctica* ha tenido consecuencias graves para la educación, pues ésta se incluye en aquélla. Lo propio del saber práctico es que se aprende con el ejercicio. A educar se aprende educando y –sigue señalando el profesor Alvira– “un conocimiento para cuya adquisición es necesario el ejercicio personal, en la tradición filosófica no recibe el nombre de ciencia, sino que se le llama moral o bien arte, según se refiera a la *praxis* moral estrictamente dicha o a la *poiesis* o actividad productiva. Y es bien claro que la educación no es *praxis* moral, aunque la presuponga, por razón de lo cual ha de ser localizada dentro de las artes” (p. 135). Por tanto, como actividad la educación no es filosofía, ni ciencia empírica, ni técnica, ni acción moral, sino un arte (p. 131). De modo que no se le hace ningún favor queriéndola elevar a categoría de ciencia –en su sentido moderno–, lo cual no significa que no haya una ciencia acerca de la educación. Pero, lo que se quiere señalar con esto es que: “la ciencia de la educación es refleja y hecha a *parte post*, no es ella la que me hace obrar bien como educador. Precisamente por ello es posible –en cierto modo– saber ciencia de la educación y no saber educar” (p. 136). Esto justifica que aquí nos planteemos qué significa un profesor experto en humanidad, lo cual no cuestiona la ciencia de la educación que un supuesto profesor pueda tener, sino *a partir de qué condiciones su ejercicio redundará en la mejora de su propia humanidad y en la de aquel a quien educa*. Tener cierto conocimiento pedagógico no asegura ser un buen educador, y quien piense que para educar es preciso conocer primero teóricamente unas ciencias, para luego aplicarlas prácticamente mediante unas técnicas, se haya en un puro esquema moderno, del que hemos intentado salir, y se expone al fracaso educativo más rotundo (p. 137).

### 3. EDUCAR EN LO VERDADERO, LO BUENO Y LO BELLO

Un educador experto en humanidad es aquél que procura hacer de lo universal –lo verdadero, bueno y bello de lo que procura vivir– algo concreto y real. ¿Cómo? Encarnándolo. En el plano del saber se llama *cultivo de la propia disciplina*, en el plano de la acción se llama *virtud* y en el plano de la belleza se llama tener un *buen estilo*. No cabe, por tanto, que un educador caiga en la *vulgaridad*, que Gustave Thibbon (1976) definió hace años como un *mélange* (p. 15). Quien mezcla todo, nada distingue, eso es la vulgaridad: la falta de distinción, el alejamiento de lo universal-concreto arriba apuntado. Quien no distingue entre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, quien tiene el gusto estragado no aportará más que confusión, acciones anodinas bien intencionadas –en el mejor de los casos– y un mal estilo falto de todo decoro.

El educador ha de presentar bellamente aquello bueno –su disciplina y sus hábitos– que verdaderamente sabe y practica; y él mismo se ha de presentar bellamente en su porte, modos y maneras, como reflejo auténtico de la verdad que conoce y el bien que obra. Sólo entonces el educador podrá suscitar confianza y tener *autoritas* entre sus alumnos, no sólo *potestas*. Un porte y unos modos agradables son algo amable, y lo que se puede amar enseña siempre grandes verdades. El profesor mismo es entonces un libro en el que el alumno puede aprender.

No es ni mucho menos una cuestión menor. Hablaba de ello hace años Víctor García Hoz haciendo referencia a ese gran amante de la educación que fue Tomás Alvira:

“Limpieza, cordialidad, confianza y mutuo respeto son condiciones básicas de un ambiente adecuado a la educación. Tales condiciones sólo se pueden cumplir cuando irradian de la conducta de directivo y profesores. Y ése fue casi el milagro de Tomás. Hacer realidad una Escuela Universitaria en la que apenas se ponía el pie se respiraba una atmósfera de limpieza y buen gusto en las instalaciones materiales y porte de las personas que, no estará de más indicar que contrastaba drásticamente con el ambiente ordinario de los centros universitarios de aquellos años” (Alvira, 2004, p. 6).

Lo apuntado acerca de la Escuela Universitaria se puede aplicar al Instituto, al Colegio y al Aula. La distinción en el porte refleja la grandeza y dignidad de la tarea que se lleva a cabo, y enseña amablemente a los alumnos el respeto profundo que merece toda persona ante la que uno se presenta. El vestido y las maneras son un mo-

## NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD, MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

do de diálogo (Codina y Herrero, 2004), y carecer de la forma adecuada de aquéllos puede dificultarlo en algunos casos, e impedirlo en otros. No es una cuestión de un mal entendido elitismo, sino las condiciones básicas sobre las que se puede educar, es decir, comenzar a cultivar lo humano perfectible, donde la imitación, –no mecánica, pero sí novedosa– a partir de un modelo, sigue siendo con mucho lo verdaderamente eficaz.

Hoy en día se han puesto de moda los “códigos éticos”, un conjunto de normas que hacen referencia a modos de trabajar honestamente, también a modos de presentarse adecuadamente. Tanto en escuelas como en empresas cabe encontrar esos *códigos*. No obstante, “saber comportarse virtuosamente implica siempre algo más que el mero cumplimiento de las normas” (MacIntyre, 2001, p. 112).

El educador debe exigir un porte y maneras adecuados a sus educandos. Con ello no sólo les estará invitando a iniciar la escalada de lo verdadero, lo bueno y lo bello, sino que despertará en ellos la sensibilidad y actitud adecuada para prestar atención e interés ante lo que se enseña. Quizá una de las cosas que más dificultan la educación sea la zafiedad, la dispersión y el atolondramiento debido a la cantidad de reclamos externos que invaden el mundo de nuestros educandos; exigir al educando estar en los detalles del buen gusto y el decoro es un modo de corregir malos hábitos, cultivar su atención y motivarles. Se puede decir entonces que *el profesor escribe en las almas* de sus alumnos y que la comunidad que se establece entre ambos es fecunda y tiene fuertes lazos. Con palabras de Platón en el *Banquete*:

“En cambio, los (hay) que son fecundos según el alma... pues hay, en efecto... quienes conciben en las almas aún más que en los cuerpos lo que corresponde al alma concebir y dar a luz. ¿Y qué es lo que le corresponde? El conocimiento y cualquier otra virtud, de las que precisamente son procreadores todos los poetas y... artistas. Pero el conocimiento mayor y el más bello es, con mucho, la regulación de lo que concierne a las ciudades y familias, cuyo nombre es medida y justicia [...] el estar en contacto con lo bello y tener relación con ello, da a luz y procrea lo que desde hacía tiempo tenía concebido... de suerte que los de tal naturaleza mantienen entre sí una comunidad mucho mayor que la de los hijos y una amistad más sólida, puesto que tienen en común hijos más bellos y más inmortales” (209a, b y c).

De una parte, es claro que sin educación no es posible una sociedad justa y con sentido de la medida. De otra parte, no es posible

educar al margen de la virtud, pues sólo ella hace posible el florecimiento del hombre y de la sociedad (MacIntyre, 2001, p. 133), quizá por ello la virtud vuelve a estar presente en el discurso político contemporáneo (Naval, 2006, p. 143).

#### 4. LAS VIRTUDES DEL EDUCADOR

La importancia que tiene la tarea educativa en la sociedad es innegable e impagable. Si la tarea es importante, qué decir de quien la ejerce. Si nos centramos ahora en este punto, podemos comenzar por señalar algo obvio, pero no por ello menor, y que se desprende como conclusión de todo lo dicho hasta ahora: es buen educador quien suscita en el educando el gusto por aquello que enseña. Se enseña *materialmente*, es decir, determinados contenidos, y *formalmente*, es decir, modos, maneras, estilo, profundidad, actitud, cualidades, virtudes, etc. El buen profesor hace escuela. Por eso, en toda tarea educativa lo más importante no es el educando, sino el educador. Si bien el educando es fin inmediato de la tarea educativa, no se puede pretender que sea fin final, pues sin educador no hay educación y en toda tarea educativa quien más se perfecciona y más aprende es el educador; de no ser así, se puede afirmar –sin lugar a dudas– que quizá aún no desempeña bien su tarea (Alvira, 1988, p. 140). Educar es una síntesis de trabajar, dialogar y poseer (Alvira, 2005, p. 245).

El educador ha de *trabajar* al menos tres realidades. De una parte, la *disciplina* que pretende enseñar con empeño, esfuerzo e ilusión renovada. Educar bien no es repetir lo que ya se aprendió una vez, sino presentar atractivamente y con entusiasmo renovado –la expresión es de Eugenio D’Ors (1973)– aquello a lo que el profesor ha dedicado muchas horas de modo habitual y no esporádica, ni ocasionalmente. De otra parte, ha de trabajar también *su propia persona*, es decir, cultivar su propia libertad desde el saber; esto es otro modo de definir la virtud, pues realizar el bien implica saber realizarlo y además hacerlo, y todo ello exige el ejercicio de la libertad. Y finalmente ha de trabajar a sus *alumnos*, es decir, *los ha de estudiar*, esto es, saber cómo es cada uno, cuáles son sus cualidades, sus puntos buenos y sus puntos a mejorar, cómo ha de dirigirse a cada uno, porque no hay mayor injusticia que tratar a lo desigual del mismo modo, y entre nuestros alumnos si bien hay puntos de semejanza, lo que más abunda es la variedad de caracteres, personalidades, ambientes familiares, talentos, capacidades, etc. Todo ello exige la virtud. “Los maestros en general [...] habrán de tener en gran medida los hábitos que buscan inculcar; pero también necesitan poseer otras virtudes

## NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD. MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

que varían según el tipo de enseñanza que exige su rol” (MacIntyre, 2001, p. 107). Es de gran importancia lo que indica el autor escocés. El educador no está exento de responsabilidad. Sería una grave negligencia y una injusticia que pudiendo impedir una discapacidad o deficiencia en aquellos a quienes se educa, el maestro no sólo no la impida, sino que –lo que sería sin duda más grave– pudiese ser el origen de ella por manipulación, subordinación o explotación. En definitiva, que se hiciese cómplice de las deficiencias humanas de otros por carecer de virtudes, pues sin ellas “no sería posible cuidar y educar debidamente a otros” (p. 116).

¿Qué virtudes ha de tener el educador? En primer lugar, la *virtud de la justicia* que lleva a dar a cada uno lo suyo, comenzando por el propio profesor y continuado por sus alumnos. En segundo lugar, la *virtud de la prudencia*, ese saber práctico que adecua la regla universal con la realidad particular, y que en el ejercicio de la actividad educativa facilitará, una vez conocido el alumno, decidir sobre cuáles son los modos y cuál el momento adecuado para entablar un diálogo más personalizado, o exigir en un determinado punto, o premiar un esfuerzo notable, etc. Finalmente el trabajo del educador exige *fortaleza*, tanto para llevar a cabo un estudio intenso de la ciencia que uno cultiva, como para saber no tanto “atacar” al alumno, sino “resistir paciente y activamente” lo que haga falta hasta que se pueda exigir de él lo que sabemos que puede dar y no omitir dicha exigencia frenados por el miedo a fracasar o la dificultad que haya que superar al hacerlo.

El educador ha de *dialogar: con la disciplina* que cultiva, teniendo en cuenta los avances que en ella se descubren, *con los padres* –cuyas entrevistas vendrán determinadas atendiendo a las distintas etapas educativas por las que pasa un educando– y *con sus alumnos*. El diálogo es muy difícil; pocos hay que sepan dialogar verdaderamente, es decir, entablar una comunicación donde haya algo verdadero que se comunica, atención al otro, interés verdadero por lo que se dice, deseo de aprender con él y corresponder a ese diálogo con una nueva idea que sirva de enriquecimiento para ambos. Para dialogar bien el cariño, el afecto y el amor por la tarea y por el otro han de mediar. Por eso, se ha insistido también en que quien más aprende en una clase es el profesor si éste sabe suscitar un verdadero diálogo, pues fruto de aquél él habrá alumbrado nuevas ideas, insospechados horizontes, etc.

El diálogo exige una virtud poco cultivada a veces en el mundo educativo: la *humildad*. Es la *no autosuficiencia*. En el caso de un pro-

fesor se traduce no tan sólo en estar siempre dispuesto a aprender de todos y con todos, sino también en estar dispuesto a rectificar un error, a pedir disculpas si fuese el caso, pero sobre todo a no confiar en exceso en las propias capacidades al tiempo que se desprecia al que está en frente bajo la seguridad de que sabe necesariamente menos. El profesor humilde no es el apocado, o timorato, carne de cañón para sus alumnos, sino el profesor suavemente fuerte, es decir, aquel que sin arrogancia enseña, corrige y aprende sin abusar de su posición, que obviamente es la del fuerte por razón, al menos, de su saber. El primer Gran Canciller de la Universidad de Navarra empleaba una bella imagen: *el profesor se sabe poner de cuclillas*, a la altura de su alumno y desde ahí elevarle a su posición suscitando su interés.

La no autosuficiencia es una virtud directamente relacionada con *el amor a la verdad*. El humilde parte de la realidad para adecuarse a ella, sin pretender que sea la realidad quien se mida por el rasero de nuestros intereses. De otra parte, el profesor humilde sabe que dialogar verdaderamente con sus alumnos, que obviamente y de entrada saben menos que él, es prestarles un *servicio*. Pero justo en eso radica la dignidad y la grandeza del profesor: *disponer su poder a favor del que es más débil*; pues poder tiene tanto por su experiencia como por el saber y disciplina cultivados, y lejos de hacer de ellos un parapeto en el que refugiarse y creerse intocable, dispone esas armas a favor de quien está en una posición más inferior movido por el afecto. El profesor humilde no tiene miedo de que el alumno llegue a saber más que él –lo cual según sea el caso, a veces ciertamente es difícil–, sino que si algún temor cabe es el de no haber facilitado que el alumno siga avanzando a partir de donde él ha llegado.

No está de más recordar que la humildad es *la forma fundamental de la templanza* aplicada a la tendencia que tiene el hombre a querer sobresalir y destacarse, en la medida en que se somete dicha tendencia a los dictados de la recta razón (Pieper, 1980, p. 276). Además, sigue explicando Pieper, la humildad no es tampoco en primer término un comportamiento exterior, sino un modo de ser por dentro, que nace de una decisión libre y consciente de la voluntad, decisión que se traduce principalmente en la aceptación de uno mismo y de las realidades externas tal cual son. Por ello la persona humilde suele tener sentido del humor. El profesor humilde se sabe reír de sí mismo, en primer lugar, y de aquello a lo que hay que quitar un poco de solemnidad. Ya decía Séneca que la risa relativiza lo serio, y a veces los hombres nos tomamos a nosotros mismos dema-



## NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD. MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

siado en serio, o situaciones que no lo son tanto. Además el humilde es una persona serena, dejar ser a la realidad en paz; y esa serenidad se traduce habitualmente en sonrisa. La sonrisa es un modo de acoger la realidad y el humilde no tiene miedo ni empacho en recibir la realidad; en el caso del profesor, *recibir y acoger a realidades vivientes* como son sus propios alumnos.

Señalábamos también que el educador ha de tener un sentido adecuado de la *propiedad*. En la mayor parte de las ocasiones el término propiedad se interpreta en sentido material: tener una propiedad es apropiarse, es decir, hacer propio algo material, algo de lo que uno puede disponer libremente. Se entiende entonces que *tener* hace referencia a propiedades del tipo: una casa, un coche, un par de trajes, un bolígrafo, etc. Pero cabe un sentido espiritual del término propiedad: la educación se tiene o no se tiene, lo mismo ocurre con la familia, propiedad primera por excelencia; con la virtud no se nace, luego se adquiere, es decir, es una propiedad de orden espiritual. El que educa ha de saber distinguir entre ambos tipos de propiedad y desde luego poseer ambas y abundantemente la segunda, sobre todo por lo que hace referencia a la propiedad intelectual, –el cultivo de su ciencia– y a la virtud –el cultivo de su propia mejora y perfección como hombre–. No da igual tener que no tener, ni es accidental el tener respecto del ser. El ser es lo originario, sin duda, pero no se podría crecer en él sin propiedades tanto materiales –vestido, alimento y alojamiento, por señalar las más básicas–, como espirituales –tradicción, proyectos, virtudes, cultura, etc–. Por tanto, *el tener acaba siendo tan esencial como el ser*. ¿Qué sería de un hombre sin familia y sin ningún conocimiento y carente de toda virtud? Alguien que difícilmente reconoceríamos como semejante, salvo por su figura externa.

Las virtudes que se han de ejercitar para poder tener ese sentido recto de la propiedad son la *templanza* y la *fortaleza*. Hace falta ser templado para tener la propiedad material en la justa medida y no poseer tanto que el cuidado de lo material embote el espíritu hasta hacerle ciego para las cosas del alma. De otra parte, adquirir la propiedad espiritual requiere de las dos virtudes. Requiere fortaleza tanto para ejercitarse en el estudio como para adquirir las virtudes. Pero, también templanza para saber orientar la tendencia al cultivo de la inteligencia y evitar la curiosidad morbosa, por ejemplo.

Por último quisiera hacer referencia a una noción que me parece esencial en cualquier profesor que aspire a ser experto en humanidad. Se la tomo prestada al ya mencionado Tomás Alvira: *el concepto de vida aplicado al aula y a la educación*. La cita es larga y sirve para sin-

tetizar lo dicho. Refleja extraordinariamente bien cómo cuando la tarea educativa es vivida desde esa humanidad que el profesor cultiva primero en su propia existencia, el educador lo que acaba transmitiendo es *vida auténtica*.

“Comencé a trazar proyectos que me separasen del aula como salón de conferencia, que me alejaran del concepto de aula como lugar donde se desarrolla el binomio “explicar-examinar”, donde el profesor podría ser sustituido por cintas magnetofónicas o por vídeos, y fui llegando al concepto de *aula viva*, aula en la cual las actuaciones del profesor y los alumnos tuvieran realmente vida. Conocimiento y vida no son independientes. Pensé que el hombre es una persona con un orden y jerarquía internos: un todo único en el que las facultades cognoscitivas guardan una estrecha relación con el resto del organismo espiritual.

Mi vocación por la tarea educativa me llevaba a desear estar con mis alumnos en el aula, relacionarme con ellos. Es cierto que era una obligación, pero la hacía a gusto, con cariño, con naturalidad.

No quería estar *ante* mis alumnos, sino *entre* mis alumnos; quizá por eso, raramente me sentaba en el sillón del profesor y permanecía entre los pupitres el tiempo que duraba la clase.

[...] Veo el aula como la célula viva del colegio. Hoy sabemos que las células son las productoras de la energía en los organismos... Aula con vida, productora de energía, es aquella en la que el profesor y alumnos se sienten personas, seres sociales, que han de tener, por eso, relación constante y han de estar unidos por lazos de afecto, de cariño; en la que uno ve continuamente al otro –no a sí mismo con penoso egoísmo– para ayudarlo y para crear lazos de auténtica amistad.

Aula viva es aquella en la que el profesor ve en los ojos de cada alumno –celosías de un alma ávida de vivir– un constante interrogante que pregunta a todo –material o espiritual– y siente la obligación de contestarle, hoy o mañana, pero siempre con un sentido de responsabilidad.

Aula viva es aquella en la cual el profesor procura despertar en el alumno el deseo de saber, de amar el saber, considerándolo como un bien en sí mismo. Pero al estar ese bien ausente, será el deseo quien inclinará a la voluntad a poseerlo y cuando esto se haga realidad, se originará el gozo por la

**NOTAS**UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD, MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

posesión de un bien deseado... No podemos instar a los alumnos al estudio por el premio o por el castigo, ¡hay que lograr que sientan deseo de saber!

Ya sé que muchos alumnos tienden al mínimo esfuerzo, pero nosotros los profesores, en un aula viva, procuramos que deseen el estudio y que lo realicen con alegría. Conseguir la alegría en el estudio es una de las metas más preciosas que un educador puede marcarse... Hemos de acostumbrarlos a que sientan el gozo de esforzarse para alcanzar aquello que desean.

El profesor en un aula viva, señala caminos, pero el alumno los anda con su esfuerzo. Una niñez y una juventud a quienes no se ha habituado al esfuerzo, al trabajo, serán piezas inservibles en la sociedad cuando tengan que participar en ella.

También es aula viva aquella en la que el profesor enseña a sus alumnos a querer; sentimiento tan olvidado en la educación y que sin embargo es de una importancia extraordinaria en la vida.

Aula viva es la que trasciende y establece relaciones con Dios mismo con visión de eternidad.

En este ambiente es donde, a diario, vamos conociendo mejor a cada alumno, vamos “investigando” –pasando de la superficie– cómo es cada alumno, penetrando en su interior y, a la vez, vamos aprendiendo nosotros de los alumnos” (Alvira, 2004, pp. 7-9).

## 5. CONCLUSIONES

Se ha querido mostrar en este estudio que la pérdida de humanidad, que amenaza a nuestro mundo contemporáneo en general y a la tarea educativa en particular, se debe en buena medida a una aplicación inadecuada del método científico-experimental a las cuestiones antropológicas más vitales, entre ellas la tarea educativa.

El método científico exige medir la vida humana y su cultivo según el rasero de lo cuantitativo, los resultados y lo objetivamente manipulable conforme a hipótesis previas. La actitud que acompaña a este método es la de la autosuficiencia racional y dominativa; de ahí su pérdida de sentido de la realidad, la cual tiene algo de previamente dado que se resiste a la manipulación de lo meramente experimentable.

La aplicación de dicho método al ámbito educativo ha puesto el acento sobre técnicas pedagógicas y resultados cuantificables más

que sobre el esfuerzo que exige la tarea de perfeccionar lo humano en cada hombre. El resultado de ello ha sido la pérdida de la búsqueda y el interés por la verdad, el olvido de lo verdaderamente bueno, esto es, la capacidad perfectiva humana y, finalmente, la sustitución de la belleza –orden armónico entre lo externo e interno, entre lo visible y lo invisible, entre lo corporal y lo espiritual– por una vulgaridad en modos y maneras que a lo sumo sólo alcanza, en el mejor de los casos, cierta estética estereotipada.

Se ha querido destacar que se precisa superar el método moderno y recuperar el socrático, así como el espíritu que lo sostiene: el amor por la verdad, el bien y la belleza que aplicados a la tarea educativa permite rescatar la verdadera naturaleza de esta actividad que es un *arte*; lo cual no excluye el saber científico específico y propio de cada disciplina, si bien no puede quedar reducido a él.

En la tarea educativa el más importante es el educador. De ahí que recuperar la tarea educativa como instrumento civilizatorio primero en cualquier sociedad exija contar con verdaderos educadores, quienes sólo pueden serlo desde la excelencia de su saber, de sus virtudes y de su buen estilo. El profesor experto en humanidad es aquél que ha cultivado en sí la vida en un grado de excelencia.■

Fecha de recepción del original: 15-01-2007

Fecha de recepción de la versión definitiva: 22-06-2007

## REFERENCIAS

- Alvira, R. (1988). *Reivindicación de la Voluntad*. Pamplona: EUNSA.
- Alvira, R. (2004, octubre). *Vivir la educación: Tomás Alvira y la Escuela Universitaria de Magisterio de Formación*. Conferencia pronunciada en el Centro Universitario Villanueva, Madrid.
- Alvira, R. (2005). Antropología de la familia. En referencia a la educación en la sociedad democrática. En *Actas del II Congreso Internacional de la Familia: Educación y Familia* (pp. 243-247). Murcia: Quaderna Editorial.
- Codina, M. y Herrero, M. (Eds.). (2004). *Mirando la moda: once reflexiones*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- D'Ors, E. (1973). *Aprendizaje y heroísmo. Grandeza y servidumbre de la inteligencia*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- González, J. L. (2006). La educación en un contexto pluralista. En C. Naval y M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 90-108). Madrid: Encuentro.
- Grimaldi, N. (2006). *Descartes et ses fables*. Paris: Puf.
- Hazard, P. (1988). *La crisis de la conciencia europea (1680-1715)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lewis, C. S. (1994). *La abolición del hombre*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Llano, A. (2006). Humanismo cívico y ciudadanía de la familia. En C. Naval y M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 109-121). Madrid: Encuentro.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.
- Naval, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. En C. Naval y M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 137-153). Madrid: Encuentro.
- Pieper, J. (1980). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Platón. (1988). *Banquete*. Madrid: Gredos.
- Spaemann, R. (1989). *Lo natural y lo racional: ensayos de antropología*. Madrid: Rialp.
- Spaemann, R. (2003). *Límites: acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Thibon, G. (1976). *Où est le sacré?* Paris: C.L.C. Edition.
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Trotta.

## NOTAS

UN EXPERTO EN  
HUMANIDAD. MÉTODO Y  
VIRTUDES DEL EDUCADOR

