

An outline of an indirect method for education in virtue inspired by Aristotle

Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles

Javier PÉREZ GUERRERO, PhD. Assistant Professor. Universidad Internacional de la Rioja (javier.perez@unir.net).

Abstract:

This article focuses on the theoretical justification for an indirect method for character education inspired by Aristotle. In the *Nicomachean Ethics*, Aristotle discusses a *dianoethical* virtue he calls *synesis* that can be developed without the need to expose learners to real moral situations that compromise them, as it is not a mandatory or imperative virtue like prudence, but merely a discriminatory one. Accordingly, the method we propose here is indirect as it does not try to increase ethical virtues by planning opportunities for moral action by the students, but rather by encouraging the development of their moral criteria, which for Aristotle is not a fixed rule of right actions but rather a habit developed in

which the frameworks by which human affairs are judged are enriched thanks particularly to education based on morally meaningful stories and fables.

Keywords: Aristotle, ethical education, formation of character, moral criteria, pedagogical methods.

Resumen:

Este artículo trata de justificar teóricamente un método indirecto para la formación del carácter inspirado en Aristóteles. En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles habla de una virtud *dianoética*, la *synesis*, que puede desarrollarse sin necesidad de exponer al aprendiz

Revision accepted: 2019-02-20.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 274 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Pérez Guerrero, J. (2019). Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles | *An outline of an indirect method for education in virtue inspired by Aristotle*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 385-401. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

year 77, n. 274, September-December 2019, 385-401
revista española de pedagogía



385 EV

a situaciones morales reales que lo comprometan, puesto que no es una virtud preceptiva o imperativa, como la prudencia, sino sólo discriminativa. De esta manera, el método que se propone es indirecto porque no pretende incrementar las virtudes éticas programando oportunidades para la acción moral de los estudiantes, sino fomentando el desarrollo de su criterio moral, que en Aristóteles no es una norma o regla fija de rectitud de las acciones,

sino un hábito que se desarrolla en la medida en que, gracias sobre todo a la educación basada en fábulas y narraciones moralmente significativas, se enriquecen los esquemas de acuerdo a los cuales se juzgan los asuntos humanos.

Descriptores: Aristóteles, criterio moral, educación ética, formación del carácter, métodos pedagógicos.

1. Introduction

In 2001, Nussbaum (2015) noted the consolidation of a change in trends in the field of moral philosophy involving an upsurge in interest in the Aristotelian ethics of virtue, displacing the Kantian and utilitarian models as dominant ethical conceptions. Since then, this change in trend has become stronger. In parallel, in the field of education there has been growing interest in ethical education inspired by Aristotle (Carr, 1999; Carr & Steutel, 1999; Arthur, 2003; Curren, 2010, 2013; Lewis, 2012; Kristjánsson, 2007, 2010, 2016) insofar as it is aimed at forming a virtuous character, in other words, the development of a way of being and behaving consistent with a well-lived human life. In fact, some authors have argued that promoting this *human flourishing* which is the target of Aristotelian ethics should be the central aim of all education (Brighouse, 2006; Seligman, 2011).

Nonetheless, the ethical education of virtues also poses a series of questions that must be answered (Noddings, 2009). In this article we will consider the questions relating to the efficacy of the pedagogical methods used, leaving to one side many other questions which could undoubtedly also be the object of discussion.

One of these methodological questions relates to how we can evaluate advances or achievements in this subject (Kristjánsson, 2015), given that the criterion for correct action in Aristotle's ethics is not a general rule for rectitude in observable actions, but rather the internal willingness of the person who acts, "so what in the end matters for the moral evaluation of virtues is not merely observable behaviour, but the emotions with which an action is performed, the motivation behind it and the manner in which it is performed" (Carr, Arthur, & Kristjánsson, 2017, p. 3). So, "the problem is that without being able to

penetrate into the minds of the pupils and eliciting their reasons for acting, we do not know if a new character schema (*hexis*) has been activated or not” (Walker, Roberts, & Kristjánsson, 2015, p. 87). It is possible to “evaluate the *frequency* with which a student obeys a given behaviour pattern. But never the extent to which a virtue has been developed” (Isaacs, 2010, pp. 464-465). Ultimately, as Aristotle observes, any increase in our moral dispositions cannot be perceived (1985)¹ and so is hard to evaluate.

However, perhaps the most important pedagogical question posed by a possible systematic education in virtues relates to the very possibility of encouraging the growth of virtues out of context, in other words, “in the absence of the immediate personal involvement in a given moral predicament” (Carr & Harrison, 2015, position 1926 of 2514). In a setting with prior planning and supervision by the educator, the student’s supposedly virtuous behaviour can become a sort of representation, as the studies by Hartshorne, May, Maller, & Shuttleworth showed (1928), because the affective elements that influence action and are essential for virtue are modified in formal educational settings.

Therefore, planning opportunities for moral action with which we can *effectively* educate the students’ character, as Lickona, Schaps, and Lewis (2003) intend, runs into this difficulty. For this reason, most character education programmes implemented in schools restrict themselves to developing instrumental habits (Ryan, 2013; Kristjánsson, 2015), which do not have an intrinsic good *intentio* and so are not genuinely ethical virtues in the Aris-

totelian sense, but which do not require the student to be involved in challenging moral situations to develop them. Experiences that involve intimate, morally relevant choices by students occur in situations that are hard to regulate and control and often in informal educational settings:

Learning of knowledge and competences is an activity that can to some extent be planned, evaluated, and subjected to norms. That is to say, it can be governed by the *techne*. This is what we would call *instruction or teaching*. Ethical-moral education, in contrast, resists any control; it responds to situations that cannot be defined in advance since it involves a high degree of uncertainty (Ortega Ruiz, 2016, p. 259).

In this article we will justify the use of an indirect method for training adolescent students’ character inspired by the texts in which Aristotle speaks of a virtue, *synesis*, which is similar to prudence but unlike prudence does not have a direct connection to action through the will, since it is not preceptive or imperative but only discriminative or judicative. Accordingly, the method proposed is indirect as it develops neither the ethical virtues nor prudence itself but rather a disposition which must accompany them and which consists of the habit of skilfully judging human affairs from the ethical perspective.

To achieve our objective, in the second section we will identify some of the fundamental differences between technical education and education in virtue, as Aristotle understands it. In the third section, we will emphasise the indispensable value of informal contexts for ethical education,

and we will specify the function the school must perform in relation to these informal contexts. In the fourth section, we refer to the progressive character of Aristotelian ethics, which makes it possible to clarify the relationship between the rational and emotional aspects of a virtuous action. In the fifth section we analyse the notion of *synesis*, which is the key concept on which we base the justification of an indirect method for character training inspired by Aristotle. To clarify this concept, in addition to Aristotle's text we will use the explanations provided by Thomas Aquinas, that great commentator on the Greek philosopher. In the sixth section we discuss some of the features an educational programme for developing moral criteria in accordance with Aristotelian ethics should have. Finally, we provide some conclusions on the study.

2. The peculiarities of learning ethical virtue compared with technical learning

In *Book VI* of the *Nicomachean Ethics*, Aristotle distinguishes between technical action, which he calls *poiesis*, in other words, production, which is done as a means for achieving an aim different to itself, and whose virtue corresponds to art (*techne*), and action which he calls *praxis*, which is an aim in itself, and whose virtue is prudence (*phronesis*): “since making aims at an end distinct from the act of making, whereas in doing the end cannot be other than the act itself: doing well is in itself the end” (NE, 1140b6-7).

As Polo notes, “the result of human action is not just external; on the contrary,

what is most important is what happens to the person for having done it” (2003, p. 175). For this reason, prudence, which is the virtue pertaining to *praxis*, “does not concern what is produced, which is external to man, but rather the good and bad of the man himself” (Aquinas, 2000, p. 240). Prudence does not judge and resolve on the advisability of using some given means or some other ones to achieve the external aim — these are the aims of technique — but rather on the advisability of action in order that the person who performs it achieves the aim of perfecting him or herself as a human being.

What determines the *praxis* character or ethical character of action is the internal disposition accompanying it, given that the action reinforces this disposition, whether it is good or bad. This reinforcement is the impact of the action on the particular agent who performed it. For this reason, there is a certain circularity in the Aristotelian approach; according to it, virtuous actions are performed by virtuous people and virtuous people are those who do virtuous actions. Nonetheless, in its growth, virtue is the result of action: “the faculties given us by nature are bestowed on us first in a potential form; we exhibit their actual exercise afterwards. ... The virtues on the other hand we acquire by first having actually practised them, just as we do the arts” (NE, 1103a26-32).

For Aristotle, virtues and vices are not routines but rather ways of being created by routine, by repetition of the same operations (NE, 1103b21) and not by nature, although habit is a way of being that is hard to change because “it is a sort of

nature” (NE, 1152a33). Virtuous habits are not just a matter of being accustomed, which can vary as the circumstances that generate it vary, but it is the rootedness of *praxis* in the will, where it remains as though it were inscribed (Polo, 2003).

Any virtuous action reinforces the will’s intention to do good and so has an impact on all of the virtues. The virtues lose their meaning if they are analysed separately and not in their “interpenetration” (Rice 1996, p. 277), as they cannot “exist in isolation from each other” (NE, 1144b32-34).

Therefore, it is clear that ethical virtue cannot be acquired in the same way as a technical skill, nor can it be taught in the same way. We will identify some of the most important differences between technical and ethical learning below.

From the technical perspective, know-how is the most important thing and so if something is done badly, it is preferable for this to be voluntary and not the result of a lack of skill. In contrast, from the ethical perspective, knowledge is “of little or no avail” for the virtues (NE, 1105b 2-3), and it is not acceptable to do something bad voluntarily (NE, 1140b22-24). In the case of learning a technique, errors are an integral part of the learning process, like baggage which helps with acquiring the competence, but in the acquisition of ethical virtues, error is counterproductive and *de-educational*.

Furthermore, “we can speak of excellence in Art, but not of excellence in Prudence” (NE, 1140b21-22), in other words, in prudence and so too in ethical virtues,

there is always the potential for further growth. Virtue as a concept is not something finished or completed in Aristotle, but rather, as Annas notes (2011, p. 38), an “*essentially developmental notion*”, so that the process of acquiring virtue is always combined with the exercise of virtue, or to put it another way, virtue is always *in crescendo*. The process of acquiring virtue is an end in itself, given that virtue is not an end result but an increase in a disposition which, before the action that strengthened it, was weaker. By contrast, in technical learning, practice is directed wholly at the outcome, namely achieving proficiency or mastery.

Furthermore, technical knowledge and the learning of it form fields that can be more or less delineated, but we cannot do this with ethics as they encompass all specifically human activities and all aspects of life. There are no fields outside ethics and learning about them: “Humans are those living beings that cannot act without improving or becoming worse. We are beings who experience positive or negative learning” (Polo, 1996, p. 85).

Moreover, the relationship between technical learning and emotion is extrinsic. In contrast, there can be no moral learning without it being simultaneously emotional: “in Aristotelian ethics, virtues are dispositions, not just to act in particular ways, but also to feel in particular ways” (Escámez & Ortega, 2006, p. 114), so that “the man who does not enjoy doing noble actions is not a good man at all: no one would call a man just if he did not like acting justly” (NE, 1099a17-20).

There is also another difference we already alluded to in the introduction, relating to the particular circumstances that must surround an experience for it to be truly educational for the ethical character. The experience needed to acquire a technique is repeatable since the technical dimension — in other words, how the action is performed from a procedural perspective — is precisely the educational factor contained in the experience, and so it can be repeated at will in a workshop, a laboratory, etc. But, as Aristotle notes, actions are not done virtuously simply because they are done in a certain way, but rather because the person who does them has a particular disposition to do them, yet “for the possession of an art, none of these conditions is included” (NE, 1105b1-1105b2). If, as Aristotle states, “we become just by doing just acts, temperate by doing temperate acts” (NE, 1103a34-1103b1), we do not do this because we repeat certain specific procedures, since there is an infinite number of possible ways in which one can act justly or moderately, but because we have a similar internal disposition when we repeat actions. The experience that favours the development of virtue is an intimate experience that cannot be repeated at the instruction of the educator.

3. The relationship between formal and informal settings in ethical education

The particular properties of the ethics of virtue compared with technique make it difficult to teach. It was the Ancient Greeks who first considered this problem and asked whether ethical virtue could

really be taught. For Plato, virtues can be taught since all of them have the same form (*eidos*) which determines and unifies them (Plato, 2000), and which is knowledge of the truly good. Teaching cannot transmit this form in the strict sense but it can awaken the *memory* of it. However, for Aristotle, this knowledge accompanies virtue but is not the same as it (NE, 1144b17-30), since ethical virtue is the result of choices that follow the right reasoning of a mode that is not a necessity. Virtue is not knowledge of what is good. Nor is it solely the result of being habituated or accustomed to certain forms of behaviour. Nonetheless, for Aristotle, it is possible to supply or provide appropriate conditions for young people to develop virtues.

In any case, the truth is that education in virtues, insofar as it entails a *praxis* in the sense indicated, which does not just involve putting particular knowledge into practice, but correcting or reinforcing intimate dispositions that commit the subject, and insofar as it is in a way *all-encompassing*, is shown to be a task that resists planning and, consequently, formal teaching.

Accordingly, Espinosa Zárate (2016) has called attention to the importance of informal contexts for moral education. On the one hand, she underlines the importance of the *experiential aspect* involved in all learning and, therefore, the ethical character of all formal learning, which is independent of the subject and content and which, in contrast, can be the object of transversal planning. All educators should pay more attention to this experiential aspect of learning:

So, although what is usually important in teaching-learning processes in technical disciplines, what matters the most, is the result or the outcome achieved for the student through the teaching action — measurable results in quantitative terms of the amount of information absorbed or the skill or competence developed —, we should not forget the importance of the path, of the process itself — the acquisition of ways of proceeding, habits that take root in the student to some extent at least — ... which comprise the moral dimension embedded in the educational endeavour and which have more depth, a greater level of profundity, than the results themselves (Espinosa Zárate, 2016, p. 60).

However, another important path for action to ensure that moral development is encouraged by educational institutions is to provide students with the necessary resources so that in the informal learning settings where the students' character is really shaped they will be able to raise their experiences to the category of formative experiences: "In the formal sphere, it is necessary to teach to cultivate the capacities that allow us to make use of opportunities for informal learning" (Espinosa Zárate, 2016, p. 72). And we achieve this by establishing a connection between school work and the student's own life. This gives the education true depth and essentially means encouraging a reflexive attitude through which the student can examine the situations life presents to him, something requiring a certain equilibrium between distance and closeness to these situations (2016). In other words, we should help students be "present in the reality they study" (Bárcena Orbe, 2012, p. 27) so they can acquire this correct distance from their own reality and so that,

with the necessary guidance and orientation, an intellectual and emotional development that has an impact on the moral character of the students is possible.

It is not then a matter of stretching the meaning of school by introducing *life itself* into what should be a life school and making students experiment and learn in the classroom in the same way as in the street or in their homes. It is, to say the least, doubtful that an experience offered through a deliberate and controlled process will be as profound as experiences that are not controlled by the free will of the teachers (Adorno, 1998). It is more a case of taking the clarity acquired at school through reflective and systematic education into the life of every student so that he can examine and evaluate it intelligently, turning life experiences that would otherwise be merely anecdotal into educational ones. It is necessary to *clarify values* at school through a reflexive process (Vilar, 1999).

This effort to cultivate judgement, self-awareness, and habits of self-examination, which are essential to be able to manage one's own life competently (Curren, 2013), should be a common undertaking by all teachers, and should be present in all areas. However, it is advisable for this also to be the object of specific planning to "establish a time for active, reflexive, and creative work on moral topics by the students" (Buxarrais, 1999, p. 11).

Before considering this specific planning, we will contextualise it in the Aristotelian ethics which we have been using from the start as a frame of reference for this study.

4. Moral development in Aristotle

Various authors believe that in order to benefit from the advantages Aristotelian ethics offers current pedagogy and psychology, it is a good idea to consider it as a model for moral development in which levels relating to different states of spiritual development can be distinguished (Sherman, 1989; Tobin, 1989; Kristjánsson, 2007; Silverstein & Trombetti, 2013; Sanderse, 2015). The classification of characters Aristotle presents can, to a certain point, be considered diachronically, albeit without the strictly procedural focus of the theories inspired by Kohlberg.

After an early childhood stage marked by getting accustomed to particular behavioural patterns and norms, where obedience and emulation are the main resources that allow children to “enter the palace of Reason through the door of Habit and Tradition” (Peters cit. in Fernández Herero, 1991, p. 146), the adolescent must gain in autonomy through reflection, self-examination, and rational criticism: “Aristotle’s description of *phronesis* entails its developmental dependence upon a period of radical intellectual reassessment of the traits of character (*hexeis*) that one has been sensitised to, and internalised previously, in less intellectual fashion” (Kristjánsson, 2015, p. 122).

But in this step from unthinking, heteronomous development of patterns of behaviour to the subsequent phase in which practical reason becomes an autonomous guide for behaviour, there seems to be a hiatus that is hard to explain, as, in effect, “how can a *hexis* involving practical reason

mysteriously emerge from the automatic practice of externally motivated acts?” (Silverstein & Trombetti, 2013, p. 236-237).

Kristjánsson (2007) provides the following solution to this paradox of moral education: habituation or accustoming aimed at shaping a future virtuous character — a process that is always linked to an emotional development — creates a predisposition in adolescents to be more sensitive and receptive to the rational arguments that critically justify moral actions. Good learned habits have an affective load that paves the way for rational argument, so that they are a pre-condition for the formation of moral criteria and, therefore, virtue (2007). It is the previously developed *moral sensitivity* that makes ethical critical reasoning useful in practice. In other words, the key to moral development is this integration of emotion and reason which would not be possible without an initial stage of habituation of the child in a setting characterised by strong affective ties and authority. And on this matter Kristjánsson is in agreement with a thinker as far-removed from the Aristotelian tradition as Adorno, according to whom:

It is the so-called “good children” that as adults become autonomous people capable of offering opposition and resistance. ... What I really mean by this is that the process by which one comes to be an emancipated person presupposes, as its foundational moment, the moment of authority (1998, pp. 120-121).

The emotional response supports the rational insight whenever this response has been correctly taught. Finding

pleasure where it should be found, and abhorring what one should, is of the greatest importance for ethical virtue (NE, 1172a21-23), hence the necessity “as Plato points out, of having been definitely trained from childhood [*neos*] to like and dislike the proper things; this is what good education [*paideia*] means” (NE, 1104b11-13). For Aristotle it is very important to find pleasure in those actions that are naturally pleasant and not just pleasant because of our habits, which can be depraved, and to enjoy them in the correct way and in the right measure (NE, 1148b15-19).

So, in small children we find a level, prior to the truly ethical ones, which we could call “pre-moral”, in which affective aspects, relating to what is pleasant and unpleasant, and rational aspects fundamentally guide behaviour. This is the level of the *morally indifferent* (*hoi phayloi*) (Kristjánsson, 2007). In the case of children, this indifference is innocent, but in the case of adults that stay at this level, who according to Aristotle, comprise the mass (*hoi polloi*) (Garrett, 1993), their behaviour is unacceptable because they lack the necessary rational discernment. The morally indifferent believe that happiness consists of things like bodily pleasure, honour, or money (NE, 1095a22-23). For them “there is no place for the idea that moral and intellectual virtue could play a role in their flourishing too” (Sanderse, 2015, p. 388). The morally indifferent are human in an unthinking and incoherent way, as though they do not take their human condition seriously (Garrett, 1993).

Therefore, although knowledge is not the most decisive matter in ethics, as we have seen, it is a necessary condition if we are to have a correct perception of the attitudes and behaviour compatible with a well-lived human life (McDowell, 1997; Sherman, 1989; Carr, 2016), which implies an education which is intellectual as well as emotional, thus making it possible to overcome the state of moral indifference. This level is abandoned insofar as one acquires

the rational capacity (emerging *phronesis*) to discriminate between virtuous and vicious acts. This means that one has become practically wiser, which includes discerning the particulars of the situation, reading a situation in its morally salient aspects, and hitting the mean in one’s emotional responses (Sanderse, 2015, p. 390).

So, according to Aristotle, acquiring this capacity or rather discriminative disposition, which discerns and knows how to make the best reading in moral affairs, is equivalent to acquiring a virtue he calls *synesis*.

5. Aristotelian *synesis*

Aristotle mentions a dianoetic virtue which is very close to prudence, although it is not the same as it, and which “is exercised through learning” (NE, 1143a17). This virtue is called *synesis*, a noun related to the verb *syniemi*.

Synesis has been translated in various ways, such as “understanding”, “good sense”, “good judgement”, etc., but none of these terms expresses the meaning

Aristotle intended to give this word, as he relates it closely to learning. According to Aristotle, the exercise of this virtue, *synesis*, concerning “what another person says about matters that are in the sphere of Prudence” (NE, 1143a15) is the same relationship as found between learning (*manthanein*) and science (*episteme*). The verb *syniemi* is related to learning, as its various meanings reflect actions involved in the process of learning, such as “to focus attention on”, “to observe”, “to listen”, “to realise”, “to come to understand”, and also, “to come to an agreement” or “to understand each other”. According to Long (2002), this verb derives from *synidein*, which means “to see together” or “at the same time”. Taking all of this semantic field together, we could suggest that “it connotes a sort of intelligence directed towards and intimately related to others” (2002, p. 58). In this way, terms such as “understanding” or “good judgement” do not reflect the *relational and educational* aspect that is inherent in the Greek term in the way Aristotle uses it. *Synesis* is correct judgement, or correct moral criteria, but acquired or, rather, enriched, under the influence of some type of teaching.

Synesis is exercised while another speaks (*allou legontos*) about matters relating to moral wisdom, and “it indicates that *synesis* is never pursued in isolation, but in dialogical encounters with others” (Isidori, 2015, p. 533). *Synesis* relates to everything that is not the object of science but rather of deliberation, and which can cause uncertainty or perplexity (*aporeo*) (NE, 1143a5-6) and so it is

a criteria that can be enriched by sharing the perspective of others who have lived concrete experiences and situations different from one’s own (Long, 2002). *Synesis* is the habit of understanding the moral considerations of others and learning from their experiences, putting oneself in their place, and so it not only includes cognitive elements but also affective ones (Isidori, 2015) and its character is more intuitive than procedural (Zagal, 1999).

Exercising this virtue is not the same as having or attaining prudence, but it is the virtue of one who has the growing ability to discern critically good and bad in human affairs, even if he does not decide or resolve to act. So, while prudence guides (*epitaktike*) and is exercised by resolving and urging, *synesis* is merely critical (*kritike monon*) (NE, 1143a8-10). *Synesis* does not move us to act, unlike prudence, which is normative and prescribes what one should do: “prudence is preceptive of action and not just consultative or judicative” (Aquinas, 2000, p. 254). *Synesis* is hypothetical and the actions that are the object of its judgements remain *indefinitely deferred* until prudence acts (Aquinas, 1990, p. 433). *Synesis* should not bear the urgency of the decision, like *phronesis* (Isai, 2013).

Without real experience that interpellates each individual, urging him to decide and act in one way or another and committing him, it is not possible to be truly prudent, to achieve the excellence of *phronimos*. But it is possible, above all thanks the testimony of others, to develop

a moral criteria, which is vital for being prudent. For this reason, Aquinas is right when he states that we cannot regard Aristotelian *synesis* as a type of virtue that generates prudence (Aquinas, 2000), given that it is merely a *view* of a moral situation, which should be followed by “another operation that directs or requires one to proceed to action” (2000, p. 254). This is the fundamental difference between *synesis* and *phronesis*; only the latter connects judgement to action (Zagal, 1999). Thus, the critical discrimination of *synesis* does not, in itself, make a human being better or worse, nor should it be pursued for itself. *Synesis* is subordinate to prudence and only achieves its complete meaning thanks to it. For this reason, Aquinas regards *synesis* as a potential part of prudence (as also are *gnome* and *eubulia*) (Aquinas, 1990, p. 429).

Synesis is a certain acquired lucidity that corrects the erroneous appraisal of what is appropriate, eliminating the corrupted understandings of the intellect (1990, p. 432). The judgement of *synesis* is not *praxis*, because, as we have observed, it does not have an essential relationship with the act of will called “rule” or “precept”, which connects to action, but it is a true view for which we are all, to some extent, responsible. *Synesis* is not something everyone possesses, like mere opinion (NE, 1143a1-2). As Aristotle affirms, if we were not to some extent the cause of or responsible for our view (*phantasia*) in ethical questions, we would not be the cause of our character, or of our ethically bad actions (NE, 1114b2-4).

“All wicked men (*mojceros*) are ignorant of what they ought to do and refrain from doing”, states Aristotle in one of his more Socratic moments (NE, 1110b27-28). Correct ethical perception of situations must be at the beginning of moral action, and should be the starting point for all ethical training (Silverstein & Trombetti, 2013), although this knowledge is only a necessary condition for virtue; it is not a sufficient condition. This perception is an appraisal of the situation, not just a description, and so it contains factors relating to desires and emotions, the good or bad handling of which in the subsequent deliberation and choice determines the moral quality of the actions.

6. Theory and narrative in a plan for training moral criteria

Many of the authors who have argued that it is desirable to cover Aristotelian ethics in contemporary education, also coincide in giving great importance, to training character, to using the stories contained in the great works of universal literature as something to study (Carr & Harrison, 2014). On this point they also agree with Aristotle himself who discussed the great educational value of the fables performed in the theatre. In his *Poetics*, Aristotle states that poetry is more philosophical than history as it tells “how a person of a certain type will on occasion speak or act, according to the law of probability or necessity” (Aristotle, 1999, p. 158). Poetry concerns what could happen (1999, p. 158), specifically as a believable or foreseeable occurrence given the situations and the characters embroiled in them. In other words, what happens in

these tales is not just the idea of the author, but instead shows a moral truth that anyone wishing to increase their practical wisdom should heed.

As Aristotle states, the best criterion when judging the virtuous character is not observable action but the goodness or badness of the choice (NE, 1111b5-6), which depends on the extent to which it is voluntary. And this voluntary nature can sometimes only be appreciated through the displeasure, indifference or pleasure with which the decisions are taken, as happens with *mixed actions*, actions to some extent imposed by circumstances, like when one must choose a lesser evil. Understanding human choices requires a narrative knowledge, rather than a scientific-descriptive one (MacIntyre, 1987), that awakens our admiration, our compassion, or our rejection. Critical-moral thinking must be backed up “by moral sensitivity, by moral emotion” (Noddings, 2009, p. 101) so that it does not become a disquisition without a human core that can end up justifying any option. And these artistically developed tales, with carefully chosen characters, situations, and actions help us develop this moral sensitivity related to narrative knowledge.

Nonetheless, as Nussbaum states (2015, p. 16), “the novel only provides ethical intuition if it is read in connection with systematic study of ethical theory”. There should be a rational theory that gives some unity and coherence to the particular moral judgements, so that these are not arbitrary and can be justified. Aristotelian ethics is not an ethics of general rules, but neither is it a casuistic one.

In an educational plan, this systematic study of ethical theory should adopt the model of dialogue or of *constructive* discussions, in which people seek the answers to the questions posed in a joint investigation effort that does not aim to reach a consensus, but rather along with theoretical principles, the analysis of the stories and the students’ own experiences can consider the moral meaning of actions in depth. The teacher should avoid instruction and an authoritarian attitude, and opt for dialogue, which is “an essential feature of any veritable form — ancient or modern — of Aristotelian character education” (Kristjánsson, 2015, p. 127). What Noddings calls “immortal conversations” (2009) should emerge in these sessions, in other words, formal and informal discussions that tackle the great human concerns about the ultimate meanings of existence.

In the seminars that should accompany the analysis of the stories, it is vital that there is an atmosphere of cordiality and trust (Berkowitz, 2011) given that “trust and acceptance are necessary conditions to contribute to moral development” (Martínez, 1999, p. 26). It is ultimately through friendship “that we become capable of reassessing, reinforcing, revitalising and, if necessary, restructuring our broad moral schemas” (Kristjánsson, 2015, p. 125). Following the programme of the *Nicomachean Ethics*, the topics to cover in these seminars could include happiness, misfortune, worldly goods, pleasure and pain, actions and habits, the voluntary nature of actions, prudence, virtue and vice, moral incontinence and indifference, brutality, friendship and its forms, contemplation, etc.

Ultimately, “education of *phronesis* requires both things: skills that make it possible to face particular situations, and also a general theoretical vision that facilitates access to universals, in which contemplation occurs in terms of reflection on the purposes of existence” (Fuentes, 2018, p. 367), and so it is necessary to develop, both sensitivity in discernment of specific situations and the intellectual comprehension of the general normative statements, as this development is co-dependent.

The moral experiences that are narrated or performed not only act as examples that can illustrate the general statements of the theory, but also as new situations that can demand a certain re-interpretation of these very statements, which makes it possible to enrich them and comprehend their meaning more profoundly. It is not true that a character educator has to be “more a proponent of heroes and inspiring stories” than of ones that “make ethical decisions problematic and inspire compassion”, as Noddings claims (2009, pp. 21-22). The series of situations examined leads to a framework which functions as guidance for facing new situations which, in turn, modify and enrich the framework, so that thanks to these stories we not only obtain models or examples to imitate, but a better comprehension of all of the reasons and circumstances that lead the protagonists act in a particular way, and to become human beings with certain moral features.

Therefore, in order to train moral criteria regarded as a habit and not as a fixed rule this *oscillation* is required

between the general normative statements of the ethical theory which are, naturally, related to the principles of *praxis*, and narratives or performances of situations and specific characters that are analysed and on which particular judgements are made. Accordingly, on the one hand, “the law is considered to be a sum of prudent decisions” (Nussbaum, 2015, p. 386), and, on the other hand, a certain *tact* is developed that makes it possible to judge the new situation accurately without falling into the temptation of trying to make it fit into a general principle as in a sort of *bed of Procrustes*. And this tact is in relation to the flexibility of the previous schemes, which act as guidelines but which in turn we are constantly enriching.

7. Conclusions

Synesis is a potential part of prudence, and so it is not enough on its own to increase someone’s virtue. If we progress from the good judgement of *synesis* to making a choice, it is thanks to the act of prudence, which *creates virtues* (Aquinas, 1933, p. 1069). Prudence not only reveals the path that leads to good, but it also chooses the necessary models to achieve it. And as this is a vital step for training moral character, a plan intended to develop *synesis* is an indirect way of training this character. For an ethical education inspired by Aristotle, the development and enrichment of moral judgement is always an intermediate objective, never a final one, as it enables people to perform a virtuous action but it does not constitute it in act.

The development of moral criteria is vital for virtue, as the capacity for the act to occur is also necessary. This development is not spontaneous. It is not something everyone has when the right moment of psychological maturity arrives. Instead it is essentially educational and occurs throughout one's life, since *synesis* is not a set of rules that can be learnt once and for all, but rather is an attitude which is always open to enriching the schemes used as a guide in specific actions. Nonetheless, there is a critical period in its development: adolescence. In these years, people must rationally re-evaluate habits and ways of acting internalised from the surroundings with little reflection and which have left an affective imprint and, where appropriate, they must be backed up, modified, or rejected by one's own judgement of *synesis*. For this reason, and given the universal nature that training of the moral character should have in schools, it would be wise to locate an ethical education programme of this sort in the final part of the Obligatory Secondary Education stage.

As we have seen, affects, when correctly educated, encourage young people to be more receptive of rational ethical arguments, making them take root more firmly in their psyche and have a greater influence on their practical judgement and their behaviour. This means that an ethical education that is not interested in the students' emotional development but only their ethical reasoning will be of dubious efficacy. Training of the ethical character requires both components,

with affective education having greater weight in a first stage and rational criticism gradually becoming more important.

In the framework of an Aristotelian ethics, an educational programme for training moral criteria should not so much employ moral dilemmas to which univocal solutions are supposed to be given, based on unchanging principles, but rather stories that present human characters with marked moral traits and show the degree of compatibility that exists between these traits and a well-lived life, as well as the possibility of changing these traits, sometimes owing to the beneficial influence of a true friendship, or maybe because of an unexpected change of fortune. This enables students to practise the *judgement of similar possibilities* that Nussbaum discusses, increasing their capacity for comprehension and compassion (Martínez Mares, 2017), without which moral criteria can become strict, forgetting that "matters of conduct and expediency have nothing fixed or invariable about them, any more than matters of health do" (NE, 1104a1-4).

Note

¹ We will quote from this edition of the *Nicomachean Ethics*, using the initials "NE" followed by the Bekker numbering.

References

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford: Oxford University Press.

- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles (1999). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Arthur, J. (2003). *Education with Character. The Moral Economy of Schooling*. Londres: Routledge Falmer.
- Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 25-57.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50 (3), 153-158.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. London: Routledge.
- Buxarrais, M. R. (1999). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. In M. Martínez & J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Carr, D. (1999). Cross Questions and Crooked Answers: The Modern Problem of Moral Education. In J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in Morality* (pp. 24-43). London: Routledge.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34 (2), 137-151.
- Carr, D. (2016). Virtue and knowledge. *Philosophy*, 91 (3), 375-390.
- Carr, D., Arthur, J., & Kristjánsson, K. (Eds.) (2017). *Varieties of virtue ethics*. London: Palgrave Macmillan.
- Carr, D., & Harrison, T. (2015). *Educating Character Through Stories* [Kindle version]. Retrieved from <https://www.amazon.com/Educating-Character-Through-Stories-David-ebook/dp/B00S8B5MAQ>
- Carr, D., & Steutel, J. (Eds.) (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.
- Curren, R. (2010). Aristotle's Educational Politics and the Aristotelian Renaissance in Philosophy of Education. *Oxford Review of Education*, 36 (5), 543-559.
- Curren, R. (2013). A neo-Aristotelian account of education, justice, and the human good. *Theory and Research in Education*, 11 (3), 231-249.
- Escámez, J., & Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación*, 18, 109-134.
- Espinosa Zárate, Z. (2016). La educación moral en contextos informales. *Teoría de la Educación*, 28 (2), 53-73.
- Fernández Herrero, B. (1991). El esquema de Kohlberg revisado: R. S. Peters y la educación moral temprana. *Teoría de la Educación*, 3, 127-148.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causa y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35, 353-371.
- Garrett, J. E. (1993). The Moral Status of 'the Many' in Aristotle. *Journal of the History of Philosophy*, 31 (2), 171-189.
- Hartshorne, H., May, M., Maller, J. B., & Shut-tleworth, F. K. (1928). *Studies on the nature of character (vol. 1)*. New York: Macmillan.
- Isaacs, D. (2010) *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Isai, M. D. (2013). Phronesis between Ethics and Ontology. *Philosophia. Studia Universitatis Babes-Bolyai*, 58 (2), 69-84.
- Isidori, E. (2015). Education as Synesis: A Hermeneutical Contribution to the Pedagogical Theory of Educational Practice. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 531-536.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotion, and Education*. Farnham: Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2010). *The Self and its Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2016). Flourishing as the aim of education: towards an extended, 'enchanted' Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42 (6), 707-720.
- Lewis, P. (2012). In defence of Aristotle on character: toward a synthesis of recent psychology, neuroscience and the thought of Michael Polanyi. *Journal of Moral Education*, 41 (2), 155-170.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). *CEP's eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Long, C. P. (2002). The ontological reappropriation of phronesis. *Continental Philosophy Review*, 35 (1), 35-60.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, M. (1999). Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral. In M. Martínez & J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Martínez Mares, S. (2017). Bases filosóficas para la educación moral a través de la compasión. In J. A. Ibáñez-Martín & J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 307-324). Madrid: Dykinson.
- McDowell, J. (1997). Virtue and reason. In R. Crisp & M. Slote (Eds.), *Virtue Ethics* (pp.141-162). Oxford: Oxford University Press.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. C. (2015). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 243-264.
- Platón (2000). *Diálogos, II*. Madrid: Gredos.
- Polo, L. (1996). *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid: Unión Editorial.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental, Tomo II. La esencia de la persona humana*. Pamplona: EUNSA.
- Rice, S. (1996). Dewey's conception of "virtue" and its implication for moral education. *Educational Theory*, 46 (3), 269-282.
- Ryan, K. (2013). The failure of modern character education. **revista española de pedagogía**, 71 (254), 141-146.
- Sanderse, W. (2015). An Aristotelian Model of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 49 (3), 382-398.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourishing. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character: Aristotle's theory of virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Silverstein, A., & Trombetti, I. (2013). Aristotle's Account of Moral Development. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33 (4), 233-252.
- Tobin, B. (1989). An Aristotelian Theory of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 23 (2), 195-211.
- Tomás de Aquino (1933). *Scriptum super Sententiis Magistri Petri Lombardi*. Paris: Sumptibus P. Lethielleux. Retrieved from http://capricorn.bc.edu/siepm/DOCUMENTS/AQUINAS/Aquinas_Super_libros_Sententiarum_v3_%281933%29_ocr.pdf (Consulted on 2018-10-25).
- Tomás de Aquino (1990). *Suma de Teología III. Parte II-II (a)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino (2000). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.
- Vilar, J. (1999). Clarificación de valores. In M. Martínez & J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.

- Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67 (1), 79-96.
- Zagal, H. (1999). Synesis, euphyia y anchinoia. Algunas habilidades para el conocimiento del singular. *Anuario Filosófico*, 32 (1), 129-145.

Author's biography

Javier Pérez Guerrero has a doctorate in philosophy from the Universidad de Navarra. He has worked at the

Universidad de Navarra and the Universitat Internacional de Catalunya and is currently an Assistant Professor in the Faculty of Education of the Universidad Internacional de la Rioja. His lines of research are the philosophy of education, anthropology and the theory of knowledge.

 <https://orcid.org/0000-0003-0378-1060>

Table of Contents

Sumario

Studies *Estudios*

Javier Pérez Guerrero

An outline of an indirect method for education in virtue inspired by Aristotle

Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles

385

Vicent Gozávez, Luis Miguel Romero-Rodríguez, & Camilo Larrea-Oña

Twitter and public opinion. A critical view for an educational outlook

Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo

403

Alberto Sánchez Rojo

Pedagogy of attention for the twenty-first century: beyond a psychological perspective

Pedagogía de la atención para el siglo XXI: más allá de una perspectiva psicológica

421

Ali Carr-Chellman, Sydney Freeman Jr., & Allen Kitchel

Leadership for the negentropic online enterprise

Liderazgo en la empresa online neguentrópica

437

Notes *Notas*

Íñigo Sarria Martínez de Mendivil, Rubén González Crespo, Alexander González-Castaño, Ángel Alberto Magreñán Ruiz, & Lara Orcos Palma

A pedagogical tool based on the development of a computer application to improve learning in advanced mathematics

Herramienta pedagógica basada en el desarrollo de una aplicación informática para la mejora del aprendizaje en matemática avanzada

457

Arnon Hershkovitz, Agathe Merceron, & Amran Shamaly

The role of pedagogy in one-to-one computing lessons: a quantitative observational study of teacher-student interactions

El papel de la pedagogía en clases con computadoras uno a uno: un estudio observacional cuantitativo de las interacciones profesor-alumno

487

Arantxa Azqueta, & Concepción Naval

Entrepreneurship education: a proposal for human development

Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano

517

Jesús López Belmonte, Santiago Pozo Sánchez, Arturo Fuentes Cabrera, & Juan Antonio López Núñez

Content creation and flipped learning: a necessary binomial for the education of the new millennium

Creación de contenidos y flipped learning: un binomio necesario para la educación del nuevo milenio

535

Book reviews

Barraca Mairal, J. Aportaciones a una antropología de la unicidad. ¿Qué nos distingue y une a los humanos? [*Contributions to an anthropology of uniqueness: what distinguishes and unites human beings?*] (Aquilino Polaino-Lorente). **Bernal, A.**

(Coord.). Formación continua [*Continuous training*] (Jesús García Álvarez). **Carrió-Pastor, M. L. (Eds.).**

La enseñanza de idiomas y literatura en entornos virtuales [*Teaching language and teaching literature in virtual environments*] (Amare Tesfie). **Chiva-**

Bartoll, O., & Gil-Gómez, J. (Eds.). Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente

[*University service-learning: intervention and research models in initial teacher training*] (Marta Ruiz-Corbella). **557**

Table of contents of the year 2019

Índice del año 2019

571

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 274 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles

An outline of an indirect method for education in virtue inspired by Aristotle

Dr. Javier PÉREZ GUERRERO. Profesor Contratado Doctor. Universidad Internacional de la Rioja (javier.perez@unir.net).

Resumen:

Este artículo trata de justificar teóricamente un método indirecto para la formación del carácter inspirado en Aristóteles. En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles habla de una virtud *dianoética*, la *synesis*, que puede desarrollarse sin necesidad de exponer al aprendiz a situaciones morales reales que lo comprometan, puesto que no es una virtud preceptiva o imperativa, como la prudencia, sino solo discriminativa. De esta manera, el método que se propone es indirecto porque no pretende incrementar las virtudes éticas programando oportunidades para la acción moral de los estudiantes, sino fomentando el desarrollo de su criterio moral, que en Aristóteles no es una norma o regla fija de rectitud de las acciones, sino un hábito que se desarrolla en la medida en que, gracias sobre todo a la educación basada en fábulas y narraciones moralmente significativas, se en-

riquecen los esquemas de acuerdo a los cuales se juzgan los asuntos humanos.

Descriptor: Aristóteles, criterio moral, educación ética, formación del carácter, métodos pedagógicos.

Abstract:

This article focuses on the theoretical justification for an indirect method for character education inspired by Aristotle. In the *Nicomachean Ethics*, Aristotle discusses a dianoethical virtue he calls *synesis* that can be developed without the need to expose learners to real moral situations that compromise them, as it is not a mandatory or imperative virtue like prudence, but merely a discriminatory one. Accordingly, the method we propose here

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-02-2019.

Cómo citar este artículo: Pérez Guerrero, J. (2019). Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles | *An outline of an indirect method for education in virtue inspired by Aristotle*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 385-401. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

año 77, nº 274, septiembre-diciembre 2019, 385-401
revista española de pedagogía



is indirect as it does not try to increase ethical virtues by planning opportunities for moral action by the students, but rather by encouraging the development of their moral criteria, which for Aristotle is not a fixed rule of right actions but rather a habit developed in which the frameworks by which human affairs

are judged are enriched thanks particularly to education based on morally meaningful stories and fables.

Keywords: Aristotle, ethical education, formation of character, moral criteria, pedagogical methods.

1. Introducción

En el año 2001, Nussbaum (2015) constataba la consolidación de un cambio de tendencia en el universo de la filosofía moral que consistía en una revitalización de la ética aristotélica de la virtud, que desplazaba a los modelos kantianos y utilitaristas como concepciones éticas dominantes y, desde entonces, este cambio de tendencia no ha hecho más que afianzarse. De forma paralela, ha crecido, en el ámbito educativo, el interés por la educación ética inspirada en Aristóteles (Carr, 1999; Carr y Steutel, 1999; Arthur, 2003; Curren, 2010, 2013; Lewis, 2012; Kristjánsson, 2007, 2010, 2016), en la medida en que se orienta a la formación del carácter virtuoso, es decir, al desarrollo de un modo de ser y de conducirse acorde con una vida humanamente lograda. De hecho, algunos autores han defendido que promover ese *florecimiento humano* al que apunta la ética aristotélica debería ser el propósito central de toda educación (Brighouse, 2006; Seligman, 2011).

teresan en este artículo los relacionados con la eficacia de los métodos pedagógicos empleados, dejando aparte otras muchas cuestiones que, sin duda, pueden ser también objeto de discusión.

Una de estas cuestiones metodológicas se relaciona con el modo de evaluar los avances o los logros en esta materia (Kristjánsson, 2015), puesto que el criterio de la acción correcta en la ética del Estagirita no es una norma general de rectitud de las acciones observables, sino más bien la disposición interna de quien actúa,

de modo que lo que finalmente importa para la evaluación moral de la virtud no es meramente la conducta observable, sino las emociones con las que es realizada, la motivación que hay detrás, y el modo en el cual es llevada a cabo (Carr, Arthur y Kristjánsson, 2017, p. 3) (la traducción es del autor)¹.

De esta manera, «el problema estriba en que, sin ser capaces de penetrar en las mentes de los pupilos y hacer patentes sus razones para actuar, no sabemos si un nuevo esquema de carácter (*hexis*) ha sido activado o no» (Walker, Roberts y Kristjánsson, 2015, p. 87) (la traducción es

del autor). Se puede «evaluar y calificar la frecuencia con que un alumno cumple con una conducta determinada. Pero nunca el grado en que haya desarrollado una virtud» (Isaacs, 2010, pp. 464-465). En definitiva, como señala Aristóteles, el incremento en nuestras disposiciones morales no es perceptible (1985)², por lo que difícilmente puede ser evaluable.

Pero, probablemente, la principal cuestión pedagógica que plantea una posible educación sistemática de las virtudes versa sobre la posibilidad misma de favorecer el crecimiento de las virtudes fuera de contexto, es decir, «en ausencia de una tesitura moral dada que involucre personalmente, de un modo inmediato, [al estudiante]» (Carr y Harrison, 2015, posición 1926 de 2514) (la traducción es del autor). En un contexto de programación previa y de supervisión del educador, la conducta supuestamente virtuosa del alumno puede convertirse en una suerte de representación, como mostraron los estudios de Hartshorne, May, Maller y Shuttleworth (1928), ya que los componentes afectivos que influyen en la acción, y que son esenciales para la virtud, son modificados en contextos educativos formales.

Por lo tanto, programar oportunidades para la acción moral con las que educar de modo *efectivo* el carácter de los estudiantes, como pretenden Lickona, Schaps y Lewis (2003), se topa con esta dificultad. Por este motivo, la mayoría de los programas escolares que se llevan a cabo para educar el carácter se limitan a desarrollar hábitos de tipo instrumental (Ryan, 2013;

Kristjánsson, 2015), que no tienen una *intentio* de bien intrínseca y, por lo tanto, no son realmente virtudes éticas en sentido aristotélico, pero cuyo desarrollo no requiere que el estudiante se vea envuelto en tesituras morales apremiantes. Las experiencias que comportan una íntima elección, moralmente relevante, de los estudiantes, se desarrollan en situaciones poco regulables y controlables, y en contextos educativos más bien informales:

El aprendizaje de saberes y competencias es una actividad que puede ser, en alguna medida, planificada y evaluada, ser sometida a normas. Es decir, puede estar regida por la *tecne*. Es lo que llamamos *instrucción o enseñanza*. La educación ético-moral, por el contrario, se resiste a todo control, responde a situaciones que no pueden ser previamente definidas por contener un amplio grado de incertidumbre (Ortega Ruiz, 2016, p. 259).

En este artículo vamos a justificar el empleo de un método indirecto para la formación del carácter en estudiantes adolescentes inspirándonos en los textos en los que Aristóteles habla de una virtud, la *synesis*, que es afín a la prudencia, pero que, a diferencia de esta, no tiene conexión directa con la acción a través de la voluntad, porque no es preceptiva o imperativa sino solo discriminativa o judicativa. De esta manera, el método que se propone es indirecto porque no desarrolla las virtudes éticas, ni la misma prudencia, sino una disposición que debe acompañarlas, y que consiste en el hábito de juzgar con acierto, desde el punto de vista ético, los asuntos humanos.

Para alcanzar nuestro objetivo estableceremos, en la segunda sección, algunas diferencias fundamentales entre la educación técnica y la educación en la virtud, tal como la entiende Aristóteles. En la tercera sección, destacaremos el valor insustituible de los contextos informales para la educación ética, y precisaremos la función que debe desempeñar la escuela en relación a dichos contextos informales. En la cuarta sección, aludiremos al carácter progresivo que posee la ética aristotélica, y que permite aclarar la relación entre los aspectos racionales y emocionales del acto virtuoso. En la quinta sección analizaremos la noción de *synesis*, que es el concepto clave en el que se fundamenta la justificación de un método indirecto para la formación del carácter inspirado en Aristóteles. Para dilucidar este concepto nos serviremos, además del texto de Aristóteles, de las precisiones que sobre esta noción aporta el gran comentarista del Estagirita que es Tomás de Aquino. En la sexta sección discutiremos algunos rasgos que debe reunir una programación educativa para el desarrollo del criterio moral de acuerdo a la ética aristotélica. Por último, se precisarán algunas conclusiones del estudio.

2. Las peculiaridades del aprendizaje de la virtud ética comparado con el aprendizaje técnico

En el *Libro VI* de su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles hace una distinción entre la acción técnica, a la que denomina *poiesis* (es decir, producción), que se realiza como medio para conseguir algún fin distinto de ella, y cuya virtud corresponde al arte (*te-jne*), y la acción a la que denomina *praxis*,

que es fin en sí misma, y cuya virtud es la prudencia (*fronesis*): «El fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo: la buena acción (*eupraxia*) misma es su fin» (EN, 1140b6-7).

Como afirma Polo, «el resultado de la acción humana no es solo exterior; por el contrario, lo más importante es lo que le acontece al hombre por haberla realizado» (2003, p. 175). Por este motivo, la prudencia, que es la virtud propia de la *praxis*, «no versa sobre lo producido que está fuera del hombre, sino sobre el bien y el mal del hombre mismo» (Tomás de Aquino, 2000, p. 240). La prudencia no juzga y resuelve sobre la conveniencia de emplear estos o aquellos medios para conseguir el fin externo, eso es objeto de la técnica, sino sobre la conveniencia de la acción para que, quien la realiza, alcance el fin de perfeccionarse en tanto que ser humano.

Lo que determina el carácter *práxico* o ético de la acción es la disposición interna que la acompaña, en la medida en que la acción refuerza dicha disposición, ya sea buena o mala. En este refuerzo consiste el repercutir de la acción sobre el propio agente que la realiza. Por este motivo, se da cierta circularidad en el planteamiento aristotélico, según la cual, la acción virtuosa es la que hace el virtuoso, y el virtuoso es quien hace acciones virtuosas. No obstante, en su crecimiento, la virtud es resultado de la acción: «En todo aquello que es resultado de nuestra naturaleza, adquirimos primero la capacidad y después realizamos la operación [...], en cambio, adquirimos las virtudes mediante el ejercicio previo, como en el caso de las demás artes» (EN, 1103a26-32).

Para Aristóteles, las virtudes y vicios no son costumbres, sino modos de ser generados por la costumbre, por la repetición de las mismas operaciones (EN, 1103b21), y no por la naturaleza, aunque el hábito es un modo de ser difícil de cambiar, porque «se parece a la naturaleza» (EN, 1152a33). El hábito virtuoso no es el mero acostumbramiento, que puede variar en la medida en que varían las circunstancias que lo generan, sino que es el arraigar de la *praxis* en la voluntad, donde queda como grabada (Polo, 2003).

Cualquier acción virtuosa refuerza la intención de bien de la voluntad y, por lo tanto, tiene una repercusión en todas las virtudes. Las virtudes pierden su sentido si se las analiza por separado y no en su «interpenetración» (Rice 1996, p. 277), puesto que «no se pueden separar unas de otras» (EN, 1144b32-34).

Por lo tanto, se hace evidente que no puede adquirirse la virtud ética como se adquiere una habilidad técnica, ni puede enseñarse de la misma manera. A continuación, vamos a exponer algunas de las diferencias más relevantes entre el aprendizaje técnico y el ético.

Desde el punto de vista técnico, el saber hacer es lo más importante, de tal modo que, cuando se hace algo mal, es preferible que se haga voluntariamente, y no por falta de pericia. En cambio, desde el punto de vista ético, el conocimiento tiene «poco o ningún peso» para las virtudes (EN, 1105b2-3), y no es aceptable hacer algo mal voluntariamente (EN, 1140b22-24). En el caso del aprendizaje de una técnica, los errores son parte integrante del proceso

de aprendizaje, como un bagaje que ayuda a adquirir la competencia, pero en la adquisición de las virtudes éticas el error es contraproducente y *deseducativo*.

Además, «mientras existe una excelencia del arte, no la hay de la prudencia» (EN, 1140b21-22), es decir, en la prudencia y, por lo tanto, en las virtudes éticas, siempre queda potencialidad para crecer más. El de la virtud no es un concepto terminal en Aristóteles, sino más bien, como dice Annas (2011, p. 38), una «*noción esencialmente de desarrollo*», de modo que el proceso de adquisición de la virtud y el propio ejercicio de la virtud, son solidarios, o sea, que la virtud es siempre *in crescendo*. El proceso de adquisición de la virtud es fin en sí mismo, puesto que la virtud no es un resultado terminal, sino un incremento en una disposición que, antes de la acción que la refuerza, era más débil. En cambio, en el aprendizaje técnico, la práctica se orienta totalmente al resultado, que es alcanzar la pericia o la maestría.

Por otro lado, las técnicas y su aprendizaje son campos que pueden delimitarse más o menos, pero esto no es posible hacerlo con la ética, puesto que abarca todas las actividades específicamente humanas, y todos los aspectos de la vida. No existen ámbitos ajenos a la ética y a su aprendizaje: «El hombre es aquel ser vivo que no puede actuar sin mejorar o empeorar. Somos seres que experimentan aprendizaje positivo o negativo» (Polo, 1996, p. 85).

Por otra parte, la relación del aprendizaje técnico con la emoción es extrínseca. En cambio, no hay aprendizaje moral sin que, a la vez, sea emocional: «en la ética

aristotélica, las virtudes son disposiciones, no solo para actuar de maneras particulares, sino para sentir de maneras particulares» (Escámez y Ortega, 2006, p. 114), de modo que no es bueno «el que no se complace en las buenas acciones, y nadie llamaría justo al que no se complace en la práctica de la justicia» (EN, 1099a17-20).

Y existe otra diferencia a la que ya hemos aludido en la «Introducción», y que tiene que ver con las peculiares circunstancias que deben rodear a la experiencia para que esta pueda ser verdaderamente formativa del carácter ético. La experiencia que se precisa para adquirir una técnica es repetible en la medida en que es precisamente su dimensión técnica, es decir, el modo en que se realiza la acción desde el punto de vista procedimental, el factor educativo que encierra la experiencia, de modo que esta puede repetirse a voluntad en un taller, en un laboratorio, etc. Pero, como afirma Aristóteles, las acciones no están hechas de acuerdo con la virtud simplemente por ser hechas de cierta manera, sino también porque el que las hace tiene cierta disposición al hacerlas, condición que «no cuenta para la posesión de las demás artes» (EN, 1105a28-1105b2). Si, como afirma Aristóteles «practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados» (EN, 1103a34-1103b1), no lo hacemos porque repitamos unos procedimientos específicos, pues existen infinitud de posibles modos en los que se puede actuar de manera justa o moderada, sino porque repetimos acciones con una disposición interna semejante. La experiencia que favorece el desarrollo de la virtud es una experiencia íntima que no puede reiterarse a discreción del educador.

3. La relación entre los contextos formales e informales en la educación ética

Estas peculiaridades que posee la ética de la virtud frente a la técnica convierten en problemática su enseñanza. Y fueron los antiguos griegos los que, en primer lugar, abordaron este problema y se preguntaron si la virtud ética podía ser realmente enseñada. Para Platón, las virtudes pueden enseñarse en la medida en que todas tienen una misma forma (*eidos*) que las determina y unifica (Platón, 2000), y que es el conocimiento de lo verdaderamente bueno. La enseñanza no puede transmitir en sentido estricto esa forma, pero puede despertar el *recuerdo* de ella. Sin embargo, para Aristóteles, ese conocimiento acompaña a la virtud, pero no se identifica con ella (EN, 1144b17-30), puesto que la virtud ética es fruto de elecciones que siguen a la recta razón de un modo no necesario. La virtud no es el conocimiento de lo bueno. Tampoco es fruto exclusivo de la habituación o acostumbramiento a determinadas conductas. No obstante, para Aristóteles, sí que pueden proveerse o facilitarse las condiciones adecuadas para que los jóvenes desarrollen las virtudes.

En cualquier caso, lo cierto es que la educación en las virtudes, en la medida en que comporta una *praxis* en el sentido apuntado, que no se reduce a poner en práctica ciertos conocimientos, sino en corregir o reforzar disposiciones íntimas que comprometen al sujeto, y en cuanto que es en cierto modo *omniabarcante*, se revela como una tarea reacia a la programación, y, por lo tanto, a la enseñanza formal.

En este sentido, Espinosa Zárate (2016) ha llamado la atención sobre la trascendencia que poseen los contextos informales para la educación moral. Por una parte, esta autora insiste en subrayar la importancia del *aspecto vivencial* que posee todo aprendizaje y, por lo tanto, del carácter ético que tiene toda enseñanza formal independientemente de su materia y de sus contenidos, y que, por otra parte, puede ser objeto de una programación transversal. Y a este aspecto vivencial del aprendizaje se le debe dedicar una mayor atención por parte de todos los docentes:

Así pues, aunque en los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas técnicas lo que suele importar, lo que más cuenta, es el resultado o el efecto conseguido en el estudiante a través de la acción docente —resultados medibles en términos cuantitativos, de cantidad de información o de habilidad o competencia desarrollada—, no hay que olvidar la importancia del camino, del propio proceso —la adquisición de unos modos de proceder, de unos hábitos que han calado en el alumno, al menos en cierta medida— [...] que constituye la dimensión moral inserta en la tarea educativa y que tiene más calado, alcanza un nivel de profundidad superior, que los resultados mismos (Espinosa Zárate, 2016, p. 60).

Pero otra vía de actuación importante para que, desde las instituciones educativas, se favorezca el desarrollo moral, es dotar a los alumnos de los recursos necesarios para que, en los contextos de aprendizaje informales, que son en los que, realmente, se va a conformar el carácter de los estudiantes, estos sean capaces de elevar sus experiencias a la categoría de experiencias formativas: «desde el ámbito formal hay

que enseñar a cultivar las capacidades que nos permiten sacar partido de las ocasiones de aprendizaje informal» (Espinosa Zárate, 2016, p. 72). Y esto se consigue estableciendo una conexión entre el trabajo escolar y la propia vida del estudiante, que dota de verdadera profundidad a la educación, y consiste, fundamentalmente, en el fomento de una actitud reflexiva por la que el estudiante es capaz de examinar las situaciones que le presenta la vida, lo que exige un cierto equilibrio entre distancia y cercanía respecto a dichas situaciones (2016). Es decir, debemos ayudar a que el estudiante se haga «presente en la realidad que estudia» (Bárcena Orbe, 2012, p. 27), que adquiera esa distancia justa frente a su propia realidad, y que, con la guía y la orientación necesarias, permita un desarrollo intelectual y emocional que tenga un reflejo en el carácter moral de los estudiantes.

No se trata, por tanto, de forzar el sentido de la institución escolar introduciendo, en lo que debe ser una escuela de vida, a la *vida misma*, y que los estudiantes experimenten y aprendan en las aulas del mismo modo que en las calles o en sus casas. Es, cuando menos, dudoso que una experiencia ofrecida mediante un proceso deliberado y regulado pueda alcanzar la misma profundidad que la experiencia no controlada por el libre arbitrio de los educadores (Adorno, 1998). Se trata más bien de llevar la claridad adquirida en la escuela, a través de una educación reflexiva y sistemática, a la vida de cada estudiante, de modo que sea capaz de examinarla y evaluarla de modo inteligente, transformando en educativas unas experiencias vitales que, en otro caso, podrían tener un

valor meramente anecdótico. Es preciso *clarificar los valores* en la escuela a través de un proceso reflexivo (Vilar, 1999).

Ese esfuerzo por cultivar el juicio, la autoconciencia y los hábitos de autoexamen, que son esenciales para poder gestionar la propia vida de un modo competente (Curren, 2013), debe ser una empresa común a todos los docentes, y debe estar presente en todas las áreas. No obstante, es aconsejable que sea objeto, además, de una planificación específica que «establezca un tiempo de trabajo activo, reflexivo y creativo del alumno y de la alumna sobre temas morales» (Buxarrais, 1999, p. 11).

Pero, antes de hablar de esta programación específica, vamos a contextualizarla dentro de la ética aristotélica que, desde el inicio, hemos empleado como marco referencial de nuestro estudio.

4. El desarrollo moral en Aristóteles

Distintos autores consideran que, con vistas a aprovechar todas las ventajas que ofrece la ética aristotélica a la pedagogía y la psicología actuales, es pertinente considerarla como un modelo de desarrollo moral en el que se pueden distinguir niveles que se relacionan con distintos estados de desarrollo anímico (Sherman, 1989; Tobin, 1989; Kristjánsson, 2007; Silverstein y Trombetti, 2013; Sanderse, 2015). La tipología de caracteres que presenta Aristóteles puede ser considerada, hasta cierto punto, de manera diacrónica, aunque sin el enfoque estrictamente procesual que poseen las teorías inspiradas en Kohlberg.

Después de una etapa infantil marcada por el acostumbamiento a determinadas pautas y normas de comportamiento, donde la obediencia y la emulación son los principales recursos que permiten a los niños «entrar al palacio de la Razón por el pasillo del Hábito y la Tradición» (Peters cit. en Fernández Herrero, 1991, p. 146), el adolescente debe ganar en autonomía a través de la reflexión, el autoexamen y la crítica racional: «la descripción de Aristóteles de la *fronesis* implica la dependencia, para su desarrollo, de un período de re-evaluación intelectual de los rasgos del carácter a los que uno ha sido previamente receptivo y ha interiorizado» (Kristjánsson, 2015, p. 122).

Pero en ese paso que media entre el desarrollo irreflexivo, heterónomo, de pautas de comportamiento, y la posterior fase en la que la razón práctica se convierte en guía autónoma de la conducta, parece existir un hiato difícil de explicar, pues, en efecto, «¿cómo puede emerger misteriosamente una *hexis* que envuelve a la razón práctica, de la repetición mecánica de actos externamente motivados?» (Silverstein y Trombetti, 2013, p. 236-237).

La solución que aporta Kristjánsson (2007) a esta paradoja de la educación moral es la siguiente: la habituación o el acostumbamiento orientado a un futuro carácter virtuoso, que es un proceso que está siempre ligado a un desarrollo emocional, genera una predisposición en los adolescentes que los hace más sensibles y receptivos a los argumentos racionales que justifican críticamente las acciones morales. Las buenas costumbres aprendidas

poseen una carga afectiva que abona el terreno para el argumento racional, de modo que son una pre-condición para la formación del criterio moral y, por lo tanto, para la virtud (2007). La *sensibilidad moral* previamente desarrollada es la que hace provechoso, en la práctica, el razonamiento crítico ético. Es decir, que la clave para el desarrollo moral es esta integración de emoción y razón que no sería posible sin una primera etapa de habituación del infante en un entorno caracterizado por los fuertes lazos afectivos y por la autoridad. Y en esto está de acuerdo un pensador tan distante de la tradición aristotélica como Adorno, según el cual,

son los llamados «niños buenos» los que de mayores se convierten en personas autónomas y capaces de ofrecer oposición y resistencia [...]. Con ello, lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad (1998, pp. 120-121).

La respuesta emocional respalda al discernimiento racional siempre y cuando esa respuesta haya sido correctamente educada. El hallar gusto en aquello en lo que debe hallarse, y odiar lo que se debe, es de la máxima importancia para la virtud ética (EN, 1112a21-23), de modo que es necesario «haber sido educado de cierto modo ya desde joven (*neos*), como dice Platón, para poder complacerse y dolerse como es debido; en esto consiste, en efecto, la buena educación (*paideia*)» (EN, 1104b11-13). Para Aristóteles es muy importante encontrar placer en aquellas acciones que son placenteras por naturaleza, y no solo por nuestras aficiones, que pueden llegar

a ser depravadas, y que se disfrute de ellas en el modo correcto y en la justa medida (EN, 1148b15-19).

Así pues, en los infantes nos encontramos con un nivel, previo a los propiamente éticos, que podemos llamar *pre-moral*, en el que son los aspectos afectivos, relacionados con lo grato y lo ingrato, y no los racionales, los que guían fundamentalmente el comportamiento. Este nivel es el de los *moralmente indiferentes* (*hoi fayloi*) (Kristjánsson, 2007). En el caso de los niños, esta indiferencia es inocente, pero en el caso de los adultos que se mantienen en este nivel y que, según Aristóteles, son la mayoría (*hoi polloi*) (Garrett, 1993), su conducta es inaceptable porque carecen del discernimiento racional que es exigible. Los moralmente indiferentes creen que la felicidad consiste en cosas tales como el placer corpóreo, el honor o el dinero (EN, 1095a22-23). En ellos «no hay lugar para la idea de que la virtud moral e intelectual pueda jugar un papel también en su felicidad [*flourishing*]» (la traducción es del autor) (Sanderse, 2015, p. 388). Los moralmente indiferentes son humanos de una manera irreflexiva e incoherente, como si no se hubieran tomado en serio su condición humana (Garrett, 1993).

Por lo tanto, aunque el conocimiento no sea lo más determinante para la ética, como hemos visto, sí es una condición necesaria para la virtud disponer de una percepción correcta de las actitudes y conductas que son compatibles con una vida humana lograda (McDowell, 1997; Sherman, 1989; Carr, 2016), lo que implica una formación intelectual, además de emocional,

que permita superar el estado de indiferencia moral. Este nivel se abandona en la medida en que se adquiere.

Capacidad racional para discriminar entre los actos virtuosos y viciosos [...], lo cual incluye discernir las particularidades de la situación haciendo una lectura de ella en sus aspectos morales más destacados y sintiendo su significado en la respuesta emocional de uno (Sanderse, 2015, p. 390).

Pues bien, según Aristóteles, adquirir esa capacidad o, mejor, disposición discriminativa, de discernir y saber hacer la lectura más acertada en los asuntos morales, equivale a adquirir una virtud a la que denomina *synesis*.

5. La *synesis* aristotélica

Aristóteles menciona una virtud dia-noética que es muy cercana a la prudencia, aunque no coincide con ella, y que «se ejercita en el aprender» (EN, 1143a17). Esta virtud es denominada *synesis*, sustantivo que se relaciona con el verbo *syniemi*.

Este término, *synesis*, ha sido traducido de diversos modos, como entendimiento, sensatez, buen juicio, etc., pero ninguno de estos términos expresa por completo el significado que Aristóteles pretende darle a esta palabra, pues la relaciona estrechamente con el aprendizaje. Según Aristóteles, en la misma relación en que se encuentra el aprender (*manthanein*) respecto de la ciencia (*episteme*), se encuentra el ejercicio de esta virtud, *synesis*, respecto de «aquellas cosas que son objeto de la prudencia cuando habla otro» (EN, 1143a15). El verbo

syniemi está relacionado con el aprender, puesto que sus diversos significados apuntan a acciones implicadas en el proceso de aprendizaje, como fijar la atención en, observar, escuchar, darse cuenta de, llegar a comprender, y también, ponerse de acuerdo o entenderse. Según Long (2002), este verbo deriva de *synidein*, que significa ver juntamente o a la vez. Tomando todo este campo semántico en conjunto, se puede sugerir que «connota una especie de inteligencia dirigida hacia e íntimamente relacionada con otros» (la traducción es del autor) (Long, 2002, p. 58). De esta forma, términos como entendimiento o buen juicio, no reflejan este aspecto *relacional y educacional* que es inherente al término griego en el sentido en que lo utiliza Aristóteles. La *synesis* es cierto juicio, o cierto criterio moral, pero adquirido o, mejor, enriquecido, bajo la influencia de algún tipo de magisterio.

La *synesis* se ejerce mientras habla otro (*allou legontos*) acerca de los asuntos que competen a la sabiduría moral, y «esto indica que la *synesis* nunca es buscada en soledad, sino en un encuentro dialógico con otros» (la traducción es del autor) (Isidori, 2015, p. 533). La *synesis* versa sobre aquello que no es objeto de ciencia sino de deliberación, y que puede provocar incertidumbre o perplejidad (*aporeo*) (EN, 1143a5-6), de modo que es un criterio que puede enriquecerse compartiendo el punto de vista de otros que han podido vivir experiencias y situaciones concretas distintas a las de uno mismo (Long, 2002). La *synesis* es el hábito de comprender las razones morales de los otros y aprender de sus experiencias poniéndose en su lugar, de modo que no solo incluye elementos

cognitivos, sino también afectivos (Isidori, 2015), y tiene un carácter más intuitivo que procesual (Zagal, 1999).

Ejercer esta virtud no equivale a tener prudencia ni a alcanzarla, sino que es la virtud de quien tiene la capacidad creciente de discernir críticamente el bien y el mal en los asuntos humanos, aunque no deba decidirse o resolverse a actuar. Así, mientras la prudencia es directiva (*epitaktike*), y se ejerce resolviendo e instando, la *synesis* es meramente crítica (*kritike monon*) (EN, 1143a8-10). La *synesis* no mueve a actuar, como la prudencia, que es normativa y dicta lo que se debe hacer: «la prudencia es preceptiva del obrar y no solo consultiva o judicativa» (Tomás de Aquino, 2000, p. 254). La *synesis* es hipotética y las acciones que son objeto de sus juicios permanecen como *indefinidamente diferidas* hasta que actúa la prudencia (Tomás de Aquino, 1990, p. 433). La *synesis* no debe soportar la urgencia de la decisión, como la *fronesis* (Isai, 2013).

Sin la experiencia real que interpela a cada uno y le urge a decidir y actuar de un modo u otro, comprometiéndolo, no es posible ser verdaderamente prudente, alcanzar la excelencia del *fronimos*. Pero sí es posible desarrollar, gracias sobre todo al testimonio de otros, un criterio moral que es imprescindible para ser prudente. Por este motivo, tiene razón Tomás de Aquino al afirmar que no podemos considerar la *synesis* aristotélica como una suerte de virtud que genere la prudencia (Tomás de Aquino, 2000), puesto que se trata de un mero *parecer* sobre una situación moral, al que debe seguir «otra operación que mande

o prescriba que se proceda al acto» (2000, p. 254). Esta es la diferencia fundamental entre la *synesis* y la *fronesis*: que solo la segunda enlaza el juicio con la acción (Zagal, 1999). De este modo, la discriminación crítica de la *synesis* no hace mejor o peor al ser humano, ni debe ser buscada por sí misma. La *synesis* se subordina a la prudencia y solo alcanza su sentido completo gracias a ella. Por este motivo, la *synesis* es considerada por Tomás de Aquino como una parte potencial de la prudencia (como también la *gnome* y la *eubulia*) (Tomás de Aquino, 1990, p. 429).

La *synesis* es cierta lucidez adquirida que corrige la apreciación errónea de lo conveniente, eliminando las concepciones viciadas de la inteligencia (1990, p. 432). El juicio de la *synesis* no es *práxico*, porque, como hemos indicado, no tiene una relación esencial con el acto de la voluntad denominado imperio o precepto, que conecta con la acción, pero es un cierto parecer del que somos, en cierta medida, responsables. La *synesis* no es algo que todo el mundo posea, como la simple opinión (EN, 1143a1-2). Como afirma Aristóteles, si no fuéramos en cierta medida causas o responsables de nuestro parecer (*fantasia*) en cuestiones éticas, tampoco seríamos causa de nuestro carácter, ni de nuestras acciones éticamente malas (EN, 1114b2-4).

«Todo malvado (*mojceros*) desconoce lo que debe hacer y aquello de lo que debe apartarse», afirma el Aristóteles más *socrático* (EN, 1110b27-28). La correcta percepción ética de las situaciones debe situarse en el inicio de la acción moral, y debe ser el punto de arranque de todo entrenamiento ético

(Silverstein y Trombetti, 2013), aunque este conocimiento solo sea condición necesaria pero no suficiente para la virtud. Esta percepción es una discriminación valorativa de la situación, no solo descriptiva, por lo que envuelve factores apetitivos y emocionales, cuya buena o mala gestión, por parte de la posterior deliberación y elección, es determinante para la calidad moral de las acciones.

6. Teoría y narrativa en una programación para la formación del criterio moral

Muchos de los autores que han defendido la conveniencia de atender a la ética aristotélica en la educación actual, han coincidido también en conceder una gran importancia para la formación del carácter a la utilización de las historias contenidas en las grandes obras de la literatura universal como materia de estudio (Carr y Harrison, 2015). Y, en este punto, coinciden con el propio Aristóteles, quien escribe sobre el enorme poder educativo que poseen las fábulas representadas en el teatro. En su *Poética*, Aristóteles afirma que la fábula literaria es más filosófica que la historia en la medida en que dice «a qué tipo de hombres les ocurre decir o hacer tales o cuales cosas verosímil o necesariamente» (Aristóteles, 1999, p. 158). Las fábulas tratan acerca de lo posible (Aristóteles, 1999), pero justamente en tanto que devenir verosímil o previsible dadas las situaciones y los caracteres en ellas envueltos, es decir, que lo que acontece en estas historias no es mera ocurrencia del autor, sino que muestra una verdad moral digna de ser atendida por quien pretende incrementar su sabiduría práctica.

Como afirma Aristóteles, el mejor criterio a la hora de juzgar el carácter virtuoso no es la acción observable, sino la bondad o maldad de la elección (EN, 1111b5-6), que depende del grado de voluntariedad de la misma. Y, en ocasiones, ese grado de voluntariedad solo se aprecia por el disgusto, la indiferencia o el agrado con el que se toman las decisiones, como ocurre en las *acciones mixtas*, acciones forzadas hasta cierto punto por las circunstancias, como cuando se debe elegir un mal menor. Comprender las elecciones humanas requiere de un conocimiento narrativo, más que científico-descriptivo (MacIntyre, 1987), que despierte nuestra admiración, nuestra compasión o nuestro rechazo. El pensamiento crítico-moral debe estar respaldado «por la sensibilidad moral, por la emoción moral» (Noddings, 2009, p. 101), para no convertirse en una disquisición sin entraña humana que pueda acabar justificando cualquier opción. Y estas historias artísticamente elaboradas, con caracteres, situaciones y acciones cuidadosamente escogidas, ayudan a desarrollar esta sensibilidad moral que se relaciona con el conocimiento narrativo.

No obstante, como afirma Nussbaum (2015, p. 16), «la novela solo aporta intuición ética si se lee en conexión con el estudio sistemático de la teoría ética». Debe existir una teoría racional que dé cierta unidad y coherencia a los juicios morales particulares, para que estos no caigan en la arbitrariedad y puedan ser justificados. La ética aristotélica no es una ética de normas generales, pero tampoco es una casuística.

En una programación educativa, este estudio sistemático de la teoría ética debe adoptar el modelo del diálogo o del coloquio *constructivo*, en el que se busquen las respuestas a los interrogantes planteados en un esfuerzo común de investigación que no pretenda llegar a consensos, sino que, junto con los principios teóricos, el análisis de las historias, y la propia experiencia de los estudiantes, consiga profundizar en el significado moral de las acciones. El docente debe evitar la instrucción y la actitud autoritaria, y optar por el diálogo que es «un rasgo esencial de cualquier forma auténtica —antigua y moderna— de la educación aristotélica del carácter» (Kristjánsson, 2015, p. 127) (la traducción es del autor). En estas sesiones deben surgir las que Noddings denomina conversaciones inmortales (2009), es decir, aquellos diálogos, tanto formales como informales, en los que se abordan las grandes preocupaciones humanas en torno a los sentidos últimos de la existencia.

En los coloquios que deben acompañar al análisis de las historias, es imprescindible un clima de cordialidad y confianza (Berkowitz, 2011), puesto que «la confianza y aceptación es condición necesaria para contribuir al desarrollo moral» (Martínez, 1999, p. 26). En último extremo, es por la amistad «por lo que nos hacemos capaces de reevaluar, reforzar, revitalizar y, si es necesario, reestructurar nuestros esquemas morales generales» (Kristjánsson, 2015, p. 125). Siguiendo el programa de la *Ética a Nicómaco*, algunos de los temas que tratar en estos coloquios pueden ser los siguien-

tes: la felicidad, el infortunio, los bienes exteriores, el placer y el dolor, las acciones y los hábitos, la voluntariedad de los actos, la prudencia, la virtud y el vicio, la incontinencia y la indiferencia moral, la brutalidad, la amistad y sus tipos, la contemplación, etc.

En definitiva, «la educación de la *phronesis* requiere de ambas cosas: habilidades que permiten afrontar situaciones particulares, pero también una visión teórica general que facilita el acceso a los universales, en donde tiene lugar la contemplación en cuanto que reflexión sobre los fines de la existencia» (Fuentes, 2018, p. 367), de modo que es necesario desarrollar, tanto la sensibilidad en el discernimiento de las situaciones concretas, como la comprensión intelectual de los enunciados normativos generales, siendo ese desarrollo codependiente.

Las experiencias morales narradas o representadas, no solo sirven como ejemplos que pueden ilustrar los enunciados generales de la teoría, sino también como situaciones nuevas que pueden exigir cierta reinterpretación de estos mismos enunciados, lo que permite enriquecerlos y comprender de una manera más profunda su significado. No es cierto que un educador del carácter deba ser «más partidario de los héroes y los relatos inspiradores» que de los que «problematizan decisiones éticas y despiertan compasión», como afirma Noddings (2009, pp. 21-22). La sucesión de las situaciones examinadas precipita en un esquema que sirve de orientación para afrontar las nuevas situaciones que, a su vez, van modificando

y enriqueciendo el esquema, de modo que, gracias a estas historias, no solo obtenemos modelos o ejemplos que imitar, sino una mayor comprensión de todas las razones y circunstancias que llevan a los protagonistas a actuar de determinada manera y a convertirse en seres humanos con determinada fisonomía moral.

Por lo tanto, para la formación del criterio moral considerado como un hábito, y no como una regla fija, se requiere de esta *oscilación* entre los enunciados generales normativos de la teoría ética que, naturalmente, están relacionados con los principios de la *praxis*, y las narraciones o representaciones de situaciones y caracteres concretos que se analizan, y sobre las que se emiten juicios particulares. De modo que, por una parte, «la ley es considerada una suma de decisiones prudentes» (Nussbaum, 2015, p. 386), y, por otra, se desarrolla cierto *tacto* que permite juzgar con acierto la situación nueva sin caer en la tentación de tratar de hacerla encajar en un enunciado general como en una especie de *lecho de Procasto*. Y ese *tacto* está en relación con la flexibilidad de los esquemas previos que nos sirven de guía, pero, a la vez, vamos, de manera constante, enriqueciendo.

7. Conclusiones

La *synesis* es una parte potencial de la prudencia y, por lo tanto, ella sola no se basta para incrementar la virtud. Si del buen juicio de la *synesis* se pasa a la elección, es gracias al acto de la prudencia, que es *generadora de virtudes* (Tomás de Aquino, 1933). La prudencia no solo aclara

el camino que conduce al bien, sino que elige los medios necesarios para alcanzarlo. Y, como ese paso es imprescindible para la formación del carácter moral, una programación destinada a desarrollar la *synesis* es un método indirecto para la formación de este carácter. Para una educación ética inspirada en Aristóteles, el desarrollo y enriquecimiento del juicio moral es un objetivo siempre medial, nunca final, pues capacita para la acción virtuosa, pero no la constituye en acto.

El desarrollo del criterio moral es imprescindible para la virtud, como es necesaria la potencia para que se dé el acto. Ese desarrollo no es espontáneo, no es algo que tengan todos llegado el oportuno momento de madurez psicológica, sino que es esencialmente educativo, y tiene lugar a lo largo de toda la vida, pues la *synesis* no es un conjunto de reglas que puedan aprenderse de una vez por todas, sino una disposición que está siempre abierta a enriquecer los esquemas que utiliza como guía en las acciones concretas. No obstante, existe un período crítico en su desarrollo: la adolescencia. En esos años, las costumbres y los modos de actuar interiorizados del entorno de manera poco reflexiva, y que han dejado una impronta afectiva, deben ser racionalmente revaluados y, en su caso, respaldados, modificados o rechazados por el juicio propio de la *synesis*. Por este motivo, y por el carácter universal que debe tener la formación del carácter moral en los centros escolares, lo aconsejable es situar una programación de educación ética de este tipo en el tramo final de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Como hemos visto, los afectos, correctamente educados, propician que los argumentos éticos racionales encuentren mayor receptividad en los jóvenes, calen de manera más significativa en su ánimo y tengan una mayor influencia en su juicio práctico y en su conducta. Esto quiere decir que una educación ética que no se interese por el desarrollo emocional de los estudiantes, sino tan solo por el de su razonamiento ético, es de dudosa eficacia. La formación del carácter ético requiere de ambos componentes, teniendo un mayor peso, en una primera etapa, la educación afectiva y adquiriendo de forma paulatina un mayor protagonismo la crítica racional.

En el marco de una ética aristotélica, un programa educativo para la formación del criterio moral no debe emplear tanto dilemas morales a los que se pretende dar soluciones unívocas a partir de principios inmutables, sino historias que presenten caracteres humanos con rasgos morales marcados y muestren el grado de compatibilidad que existe entre estos rasgos y una vida lograda, así como la posibilidad de cambio de dichos rasgos, a veces por la influencia benéfica de una amistad auténtica o quizá por un inesperado vuelco de la fortuna. Esto permite a los estudiantes entrenarse en el *juicio de posibilidades parecidas* del que habla Nussbaum, aumentando su capacidad de comprensión y compasión (Martínez Mares, 2017), sin la que el criterio moral puede convertirse en rigorista, olvidando que «en lo relativo a las acciones y a la conveniencia, no hay nada establecido, como tampoco en lo que se refiere a la salud» (EN, 1104a1-4).

Notas

¹ La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

² En adelante se citará esta edición de la *Ética a Nicómaco* con las iniciales «EN» seguidas de la numeración Bekker.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles (1999). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Arthur, J. (2003). *Education with Character. The Moral Economy of Schooling*. Londres: Routledge Falmer.
- Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 25-57.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50 (3), 153-158.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Londres: Routledge.
- Buxarraís, M. R. (1999). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. En M. Martínez y J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Carr, D. (1999). Cross Questions and Crooked Answers: The Modern Problem of Moral Education. En J. M. Halstead y T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in Morality* (pp. 24-43). Londres: Routledge.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34 (2), 137-151.

- Carr, D. (2016). Virtue and knowledge. *Philosophy*, 91 (3), 375-390.
- Carr, D., Arthur, J. y Kristjánsson, K. (Eds.) (2017). *Varieties of virtue ethics*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating Character Through Stories* [version Kindle]. Recuperado de <https://www.amazon.com/Educating-Character-Through-Stories-David-ebook/dp/B00S8B5MAQ>
- Carr, D. y Steutel, J. (Eds.) (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. Londres: Routledge.
- Curren, R. (2010). Aristotle's Educational Politics and the Aristotelian Renaissance in Philosophy of Education. *Oxford Review of Education*, 36 (5), 543-559.
- Curren, R. (2013). A neo-Aristotelian account of education, justice, and the human good. *Theory and Research in Education*, 11 (3) 231-249.
- Escámez, J. y Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación*, 18, 109-134.
- Espinosa Zárate, Z. (2016). La educación moral en contextos informales. *Teoría de la Educación*, 28 (2), 53-73.
- Fernández Herrero, B. (1991). El esquema de Kohlberg revisado: R. S. Peters y la educación moral temprana. *Teoría de la Educación*, 3, 127-148.
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causa y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35, 353-371.
- Garrett, J. E. (1993). The Moral Status of «the Many» in Aristotle. *Journal of the History of Philosophy*, 31 (2), 171-189.
- Hartshorne, H., May, M., Maller, J. B. y Shuttlesworth, F. K. (1928). *Studies on the nature of character* (vol. 1). New York: Macmillan.
- Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Isai, M. D. (2013). Phronesis between Ethics and Ontology. *Philosophia. Studia Universitatis Babeş-Bolyai*, 58 (2), 69-84.
- Isidori, E. (2015). Education as Synesis: A Hermeneutical Contribution to the Pedagogical Theory of Educational Practice. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 531-536.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotion, and Education*. Farnham: Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2010). *The Self and its Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Londres: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2016). Flourishing as the aim of education: towards an extended, «enchanted» Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42 (6), 707-720.
- Lewis, P. (2012). In defence of Aristotle on character: toward a synthesis of recent psychology, neuroscience and the thought of Michael Polanyi. *Journal of Moral Education*, 41 (2), 155-170.
- Lickona, T., Schaps, E. y Lewis, C. (2003). *CEP's eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Long, C. P. (2002). The ontological reappropriation of phronesis. *Continental Philosophy Review*, 35 (1), 35-60.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, M. (1999). Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral. En M. Martínez y J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Martínez Mares, S. (2017). Bases filosóficas para la educación moral a través de la compasión. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 307-324). Madrid: Dykinson.
- McDowell, J. (1997). Virtue and reason. En R. Crisp y M. Slote (Eds.), *Virtue Ethics* (pp. 141-162). Oxford: Oxford University Press.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. C. (2015). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. **revista española de pedagogía**, 74 (264), 243-264.
- Platón (2000). *Diálogos, II*. Madrid: Gredos.
- Polo, L. (1996). *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid: Unión Editorial.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental, Tomo II. La esencia de la persona humana*. Pamplona: EUNSA.

- Rice, S. (1996). Dewey's conception of «virtue» and its implication for moral education. *Educational Theory*, 46 (3), 269-282.
- Ryan, K. (2013). The failure of modern character education. **revista española de pedagogía**, 71 (254), 141-146.
- Sanderse, W. (2015). An Aristotelian Model of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 49 (3), 382-398.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourishing. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character: Aristotle's theory of virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Silverstein, A. y Trombetti, I. (2013). Aristotle's Account of Moral Development. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33 (4), 233-252.
- Tobin, B. (1989). An Aristotelian Theory of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 23 (2), 195-211.
- Tomás de Aquino (1933). *Scriptum super Sententis Magistri Petri Lombardi*. Paris: Sumptibus P. Lethielleux.
- Tomás de Aquino (1990). *Suma de Teología III. Parte II-II (a)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino (2000). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.
- Vilar, J. (1999). Clarificación de valores. En M. Martínez y J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Walker, D. I., Roberts, M. P. y Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67 (1), 79-96.
- Zagal, H. (1999). Synesis, euphyia y anchinoia. Algunas habilidades para el conocimiento del singular. *Anuario Filosófico*, 32 (1), 129-145.

Biografía del autor

Javier Pérez Guerrero es Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Ha sido profesor en la Universidad de Navarra, en la Universitat Internacional de Catalunya y en la actualidad es Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Sus líneas de investigación son la filosofía de la educación, la antropología y la teoría del conocimiento.

 <https://orcid.org/0000-0003-0378-1060>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios Studies

Javier Pérez Guerrero

Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles

An outline of an indirect method for education in virtue inspired by Aristotle

385

Vicent Gozálvex, Luis Miguel Romero-Rodríguez y Camilo Larrea-Oña

Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo

Twitter and public opinion. A critical view for an educational outlook

403

Alberto Sánchez Rojo

Pedagogía de la atención para el siglo xxi: más allá de una perspectiva psicológica

Pedagogy of attention for the twenty-first century: beyond a psychological perspective

421

Ali Carr-Chellman, Sydney Freeman Jr. y Allen Kitchel

Liderazgo en la empresa online neguentrópica

Leadership for the negentropic online enterprise

437

Notas Notes

Íñigo Sarria Martínez de Mendivil, Rubén González Crespo, Alexander González-Castaño, Ángel Alberto Magreñán Ruiz y Lara Orcos Palma

Herramienta pedagógica basada en el desarrollo de una aplicación informática para la mejora del aprendizaje en matemática avanzada

A pedagogical tool based on the development of a computer application to improve learning in advanced mathematics

457

Arnon HersHKovitz, Agathe Merceron y Amran Shamaly

El papel de la pedagogía en clases con computadoras uno a uno: un estudio observacional cuantitativo de las interacciones profesor-alumno

The role of pedagogy in one-to-one computing lessons: a quantitative observational study of teacher-student interactions

487

Arantxa Azqueta y Concepción Naval

Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano

Entrepreneurship education: a proposal for human development

517

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

Jesús López Belmonte, Santiago Pozo Sánchez, Arturo Fuentes Cabrera y Juan Antonio López Núñez

Creación de contenidos y *flipped learning*: un binomio necesario para la educación del nuevo milenio

Content creation and flipped learning: a necessary binomial for the education of the new millennium **535**

Reseñas bibliográficas

Barraca Mairal, J. *Aportaciones a una antropología de la unicidad. ¿Qué nos distingue y une a los humanos?*

(Aquilino Polaino-Lorente). **Bernal, A. (Coord.).**

Formación continua (Jesús García Álvarez). **Carrió-**

Pastor, M. L. (Eds.). *La enseñanza de idiomas y*

literatura en entornos virtuales (Amare Testie). **Chiva-**

Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (Eds.). *Aprendizaje-*

Servicio universitario. Modelos de intervención e

investigación en la formación inicial docente (Marta

Ruiz-Corbella). **557**

Informaciones

La **revista española de pedagogía** y la dialéctica cuidado-métrica (José Antonio Ibáñez-Martín); SITE XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación; X Jornada de Jóvenes Investigadores/as de Posgrado en Teoría de la Educación; I Conferencia Internacional de Investigación en Educación (IREd'19); **Una visita a la hemeroteca** (David Reyero); **Una visita a la red** (David Reyero). **571**

Índice del año 2019

Table of contents of the year 2019 **583**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **591**



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid