

CANTÓN MAYO, I. (2009). *Modelo sistémico de evaluación de Planes de Mejora*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 413 páginas.

«La calidad del sistema educativo depende, en definitiva, de la calidad de las personas que lo desempeñan» (Wilson, 1992: 126). Con esta frase se nos invita a adentrarnos en el libro *Modelo sistémico de evaluación de Planes de Mejora*.

La educación actual se concentra en la búsqueda de soluciones pragmáticas con el fin último de la búsqueda de mayor calidad; dentro de esta perspectiva aplicada, la autora nos habla de *mejora* como término que puede conceptualizarse como modelo «blando» de calidad, de los prácticos para los prácticos.

De los numerosos cambios en materia de educación que se han producido en las últimas dos décadas, se plasman iniciativas evaluadoras de los centros para conseguir su mejora; a este fin, se destaca la relevancia que adquiere la calidad, la innovación y la mejora en educación. Dentro de esta línea aparecen las primeras convocatorias para Planes Anuales de Mejora en los centros educativos (1996-1997), que tendrá continuidad en los años siguientes, desde el Ministerio de Educación y en las comunidades con transferencias como es el caso de Castilla y León, cuyas convocatorias son autonómicas desde 1999.

Pero ¿por qué es necesario evaluar los Planes de Mejora? El libro nos ofrece varias razones: existe un intento generalizado de encontrar

fórmulas de calidad en educación, pero no abundan los estudios teóricos y científicos que nos ayuden a la sistematización de las llamadas prácticas de calidad. Además, los estudios existentes reflejan enfoques muy diversos, y hasta contradictorios en lo que se entiende por el desarrollo de prácticas educativas de calidad. No conocemos la efectiva mejora producida, ni su duración, ni las modificaciones que se producen en los centros con ellos; no sabemos si es deseable su implantación general o deben mantenerse de forma voluntaria, como hasta ahora.

Entre las páginas del manual podemos dar respuesta a este «deseamos saber» sobre los Planes de Mejora desde la marcada estructura que nos presenta el libro: tres partes bien diferenciadas, siendo la primera de acercamiento teórico al marco general de la calidad y la mejora; una segunda parte en la que se realiza el planteamiento y el desarrollo de la investigación de campo; y, finalmente, la tercera parte constituida por los resultados y, atendiendo a las señas de identidad del libro, las propuestas de mejora.

Podemos afirmar que el objetivo declarado es describir para conocer y mejorar el estado y desarrollo de los Planes de Mejora en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, desde la perspectiva de los profesores, ofreciendo propuestas para mejorarlos.

El trabajo se inscribe en el modelo de evaluación creado por Stufflebeam y Guba, englobando cuatro tipos de evaluación, que aluden a las siglas que dan nombre al modelo: *contexto, input, proceso y producto* (CIPP), viniendo a complementar, más que suplantar, otras evaluaciones realizadas por las instituciones educativas, aportando el componente de mejora de lo que se hace.

Se nos muestra gran interés por la calidad entre los profesores, mucho compromiso personal y profesional, pero aún con un nivel de implantación escaso y con ciertas resistencias, fundamentalmente en el campo ideológico y temporal. Las aportaciones llegan inscritas como pautas de mejora basadas en los resultados, que seguramente pueden ser modificadas, discutidas o

no compartidas, pero se precisa entusiasmar al profesorado con los Planes de Mejora, inspirar y convencer de la posibilidad de cambio, motivar, aligerar y sostener, en definitiva, «todo puede hacerse mejor, y toda mejora es importante, aunque a primera vista pueda parecer insignificante».

Estamos ante un libro que nos presenta las dos caras de una misma moneda, los secretos teóricos y la vertiente pragmática de los Planes de Mejora, desde el análisis de su aplicación a los centros, y donde se nos muestra claramente el largo camino que nos queda por recorrer en materia de calidad dentro de las instituciones educativas.

Ana Rosa Arias Gago
Universidad de León

FERNÁNDEZ CANO, A., y FERNÁNDEZ GUERRERO, I. M. (2009). *Crítica y alternativas a la significación estadística en el contraste de hipótesis*, Madrid, La Muralla, 200 páginas.

El contraste de hipótesis ha constituido durante mucho tiempo la clave de bóveda de una gran parte de la investigación científica. Permite desarrollar, en la práctica, el concepto popperiano de falsabilidad de las hipótesis. No hay más que someter a prueba las hipótesis, para ver si los datos procedentes de la realidad coinciden con los esperados por el modelo teórico. Si no se da esa coincidencia entre hechos y predicciones (con ciertos márgenes de tolerancia), se producirá el rechazo de la hipótesis. El modelo es simple y claro, y ha servido como armazón de la investigación científica durante décadas.

La principal herramienta matemática que se ha utilizado para fundamentar las decisiones sobre la aceptación o rechazo de hipótesis ha sido la significación estadística. Mediante ella se intenta comprobar si las eventuales diferencias entre datos y predicciones teóricas se pueden explicar por las esperables

variaciones al azar o si, por el contrario, ha de descartarse esa explicación y optar por a hipótesis alternativa. Tal y como muestran los autores, toda esta lógica matemática se ha ido construyendo a lo largo del siglo XX, básicamente a partir de dos grandes tradiciones teóricas: por un lado, la de Ronald Fisher, y por otra, las propuestas de Karl Pearson y Jerzy Neyman. El texto nos presenta una breve pero clara revisión de las aportaciones de ambas tradiciones en el híbrido en el que se ha convertido el uso actual de la noción de significación estadística y de contraste de hipótesis.

El libro que nos ocupa no es otro manual de estadística que se limite a explicar el cálculo y la interpretación de la significación estadística en el contraste de hipótesis. Va más allá y realiza un análisis crítico de la lógica subyacente a ese análisis, sus limitaciones, sus sesgos (por ejemplo, el dependiente del tamaño de la muestra, de tal modo que con tal

de aumentarlo suficientemente siempre puede llegar a falsearse la *Hipótesis Nula*), lo arbitrario que son los valores elegidos para delimitar las áreas de rechazo (ejemplificado en el ingenioso «seguramente Dios ama casi tanto al 0,06 como al 0,05» de Rosnow & Ronsenthal, 1989). También se analizan las interpretaciones incorrectas que, con excesiva frecuencia, se realizan del contraste de hipótesis.

Revisados los cuantiosos problemas que plantea el uso del concepto de significación estadística, los autores analizan las razones que explican el mantenimiento de su uso en la literatura y, sobre todo, las alternativas disponibles. A esta última parte dedican la segunda mitad del libro. Analizan procedimientos como el análisis del

tamaño del efecto, la estimación interval, la inferencia bayesiana, etc. Es de destacar que, además de consideraciones metodológicas, los autores realizan variadas recomendaciones prácticas, que incluyen sugerencias sobre programas informáticos y análisis concretos.

Se trata, en suma, de un texto que supone una puesta al día integral, crítica y clara sobre un tema fundamental en la investigación científica. Es una obra orientada a investigadores, tanto en formación como en ejercicio, que deseen comprender mejor la evolución y alternativas disponibles para este importante tipo de análisis cuantitativo.

Francisco Aliaga
Universidad de Valencia

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (coord.) (2009). *Educación, conocimiento y justicia*, Madrid, Dykinson, 341 páginas.

El nombre de la filosofía de la educación en nuestro país se encuentra indiscutiblemente vinculado al del profesor Ibáñez-Martín, quien desde hace ya bastantes años viene estudiando esta disciplina y motivando a su estudio a quienes se encuentran a su alrededor. Así, pues, el texto que aquí reseñamos significa un paso más en el camino investigador sobre esta materia, en el que se recogen aportaciones ciertamente diversas, pero con innegable interés para la misma. Unido a esto, es digno de elogio la conmemoración del sexagésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a la que este libro quiere sumarse, acudiendo así al compromiso que desde la misma Declaración se requería a la educación. Las páginas introductorias, a cargo del mismo coordinador, apuntan algunas de las principales consecuencias educativas del texto de las Naciones Unidas y abren paso a la primera parte de la obra. Comenzamos, pues, dirigiendo la mirada hacia las Constituciones de

los Estados de América Latina, para desvelar con Soberanes el sentido que se le otorga en tales textos a la educación. Seguidamente, Naval abordará la cuestión de la necesaria educación para la ciudadanía, como promotora de la participación en los asuntos públicos y la responsabilidad social compartida de nuestros jóvenes, donde escuela y familia están llamadas a desempeñar un insoslayable papel. Y será este último aspecto sobre el que girará el oportuno capítulo firmado por Bernal, quien identifica a la familia como «la referencia antropológica de la ciudadanía» (p. 70). Tampoco está exenta de referencias al ámbito familiar la aguda reflexión de Escámez, García López y Pérez Pérez, en la que plantean la creciente desvinculación social de los individuos, característica de nuestro tiempo. Proponen repensar la relación individuo-sociedad en orden a tratar de compatibilizar el desarrollo de la identidad personal y la autorrealización profesional, con los requisitos de la justa convivencia en comunidad.

En la segunda parte del libro, García Amilburu y Ruiz Corbella escudriñan la más que pertinente cuestión de si tiene cabida la filosofía de la educación en un diseño de educación por competencias. La respuesta se fundamentará, entre otros aspectos, en la oportunidad que la filosofía concede al hombre para reflexionar sobre el mundo que le rodea, así como para orientar su existencia en él.

Dos capítulos conforman la tercera parte, en la que Boavida muestra cómo los planteamientos pedagógicos actuales adolecen de un vacío axiológico y una pérdida del sentido de la trascendencia, que demandan con urgencia una búsqueda de los principios y finalidades perdidas, para que la educación siga siendo un deber emanado de su capacidad para hacer al hombre libre y moralmente responsable. Inmediatamente después, Curren acudirá a la teoría de la justicia de Rawls para abordar los retos que las sociedades plurales plantean al derecho a la educación y a otros derivados del mismo.

Son también dos los capítulos agrupados en la cuarta parte del libro, donde López-Barajas se pregunta sobre la situación actual de la teoría de la educación y su contribución a la práctica educativa, a través de una revisión de las corrientes de pensamiento que han tenido repercusión en la conformación de esta área de conocimiento. A continuación, Pagés reflexiona sobre las dificultades del educador para transmitir aquello que las palabras no consiguen abarcar y que evidencia sus limitaciones y fracasos en tal tarea, cuando así tratan de hacerlo.

La más extensa será la quinta parte del libro, estrenada por un capítulo de Gervilla y Pérez Alonso-Geta, que sin duda sorprenderá a aquellos que afirman la desaparición de las creencias religiosas de las sociedades

contemporáneas y la necesidad de eliminar todo atisbo de religión del ámbito educativo. Quintana Cabanas planteará un asunto muy relacionado con este último, a saber, la necesidad del ser humano de una cosmovisión que le ayude a dar sentido a su existencia, lo que requiere de una imprescindible participación de la educación y la articulación de tres tipos de conocimientos: razón, sentimientos y mística, en orden a alcanzar la sabiduría. Y fue sin duda la sabiduría la mayor aspiración del considerado primer maestro y filósofo de Occidente, de cuyas enseñanzas y de su misma figura extrae Barrio Maestre consecuencias educativas de gran interés. Según expone, la educación adquiere su sentido cuando parte de una pretensión de verdad y se encamina hacia ella bajo un supuesto antropológico determinado, concebido como deseable por encima de otros. Modelo antropológico que Bouché podría calificar como no exclusivo de una cultura concreta, pues propone estudiar los conceptos de justicia y educación propios de las *culturas primitivas*, con la esperanza de encontrar en ellos elementos comunes y valiosos bajo el paraguas del respeto a la dignidad de la persona. A continuación, García Carrasco analiza el paradigma educativo predominante, tratando de poner de relieve varios de los flecos que éste deja sueltos, mostrando así la necesidad de repensar algunos aspectos del mismo. En un plano más concreto se moverán las dos últimas aportaciones de esta quinta parte del libro, donde González Martín pondrá el dedo en la llaga al mostrar la descompensación derechos-deberes que parece haberse instalado en la conciencia del ciudadano actual. La preocupación por el excesivo protagonismo del criterio político en el ámbito pedagógico será el núcleo principal del trabajo de Patricia Villamor,

quien, partiendo de varios ejemplos reales, mostrará la necesaria vinculación entre ambas disciplinas, pero, a su vez, su campo propio de decisión.

Finalmente, se cierra esta obra colectiva con dos últimas aportaciones del coordinador de la misma, primero, y de Hirsch, después. Ibáñez-Martín sitúa su habitual búsqueda de la excelencia esta vez en el ámbito escolar y propone siete concretas estrategias que logran que la mejora de la educación parezca tarea fácil. Y ya en el último capítulo se realiza un análisis de los principios y reglas sobre ética profesional que conformaron el marco teórico de un proyecto de investigación sobre esta temática, desarrollado en la

Universidad Nacional Autónoma de México.

La naturaleza del libro y de este mismo texto impide que esboce aquí nada más que brevísimos e injustos enunciados, en la medida que no son capaces de delinear solamente algo de lo importante que se recoge en cada capítulo. No obstante, hemos tratado de proporcionar una panorámica de los trazos que configuran esta obra con la visible intención de contagiar al lector nuestra satisfacción por su estudio, así como el convencimiento por el innegable interés educativo de la misma.

Juan Luis Fuentes
Universidad Complutense de Madrid

MORELL, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?*, Alicante, Marfil y Universidad de Alicante, 96 páginas.

La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior y el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, conlleva una transformación y adaptación en el modelo de enseñanza con respecto a la situación actual. Este cambio ha sido plasmado en el documento «Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad», elaborado en el año 2006 por Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Consejo de Coordinación Universitaria.

La «clase magistral» es la metodología más empleada e, incluso, en algunos casos, es la única metodología que se emplea. La clase magistral se acompaña de distintos métodos; métodos que van de la resolución de problemas o casos prácticos, hasta ejercicios, trabajo

en grupo y debates. Es la práctica pedagógica tradicional muy enraizada en educación superior. En ella el maestro es un trasmisor de conocimientos y el alumno un receptor pasivo de información. El maestro es el poseedor de la verdad y el alumno es un vaso vacío que hay que llenar (Moon, 2003).

A la clase magistral va dedicada la primera parte de este manual, configurado por los siguientes capítulos: 1) ¿Qué es una clase magistral?; 2) ¿Cuáles son los componentes de la clase magistral? ¿Qué hay que saber de cada componente?; 3) ¿Qué estilos de enseñanza existen?; 4) ¿Qué diferencia existe entre una clase participativa y una clase no participativa? 5) ¿Por qué deberíamos aumentar la participación? 6) ¿Cómo podemos fomentar la participación? 7) Estrategia a seguir para lograr una clase magistral interactiva 8) Ejercicios de reflexión y autoevaluación

de nuestras propias actuaciones en el aula.

Es necesario plantear estrategias participativas de aprendizaje que involucren la actividad del estudiante y que resultan coherentes con los principios del aprendizaje constructivista y significativo expuestos por Piaget y Vygostky. Piaget propone que la inteligencia crea estructuras por medio de la organización de sucesivas acciones realizadas sobre los objetos (Piaget, 1980). Piaget «no entendió el conocimiento como un hecho dado..., sino como un proceso, como un elemento en evolución... que se construye a sí mismo a través de la acción» (Bedoya y Gómez, 1997: 142). Es igualmente importante el aporte de la teoría de desarrollo cognoscitivo y aprendizaje de Vygotsky al constructivismo, asentada sobre la premisa de que el desarrollo intelectual del individuo no puede ser entendido sin referencia al medio social, y que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde el primer día de la vida (Vygotsky, 1978).

Estos cambios en la concepción de la metodología de enseñanza en un periodo de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior suponen y conllevan cambios significativos en la planificación y organizaciones didácticas, habilidades de comunicación, estrategias docentes, orientación y uso de las TIC.

Se pueden contar con muchas iniciativas puestas en marcha relacionadas con la renovación de metodologías educativas y su adaptación al EEES, pero se necesita un mayor apoyo institucional en recursos e incentivos, ya que estas iniciativas dependen y recaen frecuentemente en profesorado especialmente motivado y sensibilizado por adecuar sus propuestas al Espacio Europeo de Educación Superior. Así, en la segunda parte Morell recoge algunas propuestas dirigidas

a fomentar la participación del alumnado en diferentes titulaciones y desarrolladas por diferentes especialistas: 1) Aprendiendo inteligencia artificial en clase de juegos y realidad virtual, de Fidel Aznar Gregori y Carlos Villagrà Arrendó; 2) ¿Podemos motivar al alumnado para que participe activamente en la exposición de conocimientos teóricos en el aula? Una experiencia sociolingüística inglesa, de Miguel Ángel García Yeste; 3) Cómo no enredarse con las prácticas de sistemas operativos en red, de Virgilio Gilart Iglesias, Diego Marcos Jorquera y Francisco Mación Pérez; 4) Aprender contabilidad enfrentándose a supuestos prácticos próximos a la realidad empresarial, de Sonia Sanabria García; 5) ¿Cómo el alumno utiliza al máximo el material didáctico facilitado por el profesor?, de Silvia Spairani Berrio; 6) El papel de la exposición oral del alumnado en la clase magistral. Experiencia de interacción en Derecho Inmobiliario VII, de M^a Teresa Canto López; 7) La participación de los alumnos: el caso de la asignatura Prefabricación y control de ejecución, de Encarnación García González; 8) Una invitación a participar en la geografía de las migraciones, de Juan David Sempere.

Aunque se constata que se han iniciado ciertos procesos de adecuación al Espacio Europeo de Educación superior, es necesario abordar un proceso institucionalizado y estructurado de renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas, en las que el centro y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el propio alumnado, para que construya su propio proceso de aprendizaje y deje de ser un mero receptor de información.

Esperanza Bausela Herrera
Universidad Nacional de
Educación a Distancia

PÉREZ PÉREZ, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula. Programas de intervención educativa*, Madrid, EOS, 252 páginas.

El tema de la convivencia escolar se está convirtiendo para muchos centros escolares en algo prioritario, ya sea por la importancia que se otorga a los valores que encierra, ya sea por los elevados niveles de conflictividad que se producen en las aulas y la preocupación que ello suscita en la comunidad educativa. En casi todos los foros de discusión y debate sobre los problemas de la educación, los profesores señalan de manera invariable que el comportamiento del alumnado constituye una de las preocupaciones fundamentales de su tarea docente, a la vez que ponen de manifiesto la escasez de recursos y técnicas eficaces para abordar el problema.

En un intento de dar respuesta a estas preocupaciones, el profesor Cruz Pérez presenta una propuesta educativa que recoge el fruto de varios años de investigación y experiencia sobre el tema, y se focaliza en potenciar la intervención del alumnado en la organización de la vida del aula para mejorar el clima de convivencia. El tema lo aborda desde una perspectiva global y preventiva en la que el aprendizaje de valores y normas se convierte en la estrategia básica de intervención, con la intención de lograr aprendizajes profundos y duraderos que conduzcan a la autonomía moral del alumnado. Este objetivo es considerado básico por el autor para vivir y desenvolverse en el mundo actual que cada vez es más plural y diverso, y en el que es necesario aprender a convivir pacíficamente, compartiendo proyectos comunes con otras personas, respetando las diferencias y los derechos de los demás y cumpliendo las normas fundamentales que nos damos entre todos.

En el libro se defiende la necesidad de organizar un modelo de convivencia que regule las relaciones entre las personas del centro escolar

y ayude a afrontar los conflictos de un modo constructivo. Este modelo debe ser participativo, implicando al alumnado en la elaboración y organización de las normas de aula y del centro. Se considera fundamental que los alumnos y alumnas se sientan protagonistas y autores del modelo de convivencia del aula. Unas pautas de convivencia que hayan sido elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase, se alejan del modelo impositivo y autoritario, lo cual les otorga una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento.

El libro, estructurado en diez capítulos, consta de tres partes claramente diferenciadas. En la primera, integrada por dos capítulos, el autor nos ofrece un marco conceptual de los valores, así como una reflexión sobre la importancia de educar en valores en la sociedad actual, exponiendo suficientes argumentos, tanto desde la perspectiva social como individual, que justifiquen la necesaria inclusión de la enseñanza de los valores en la escuela. La segunda parte, que incluye del tercero al sexto de los capítulos, se centra en las normas, tanto en su fundamentación teórica como en estrategias y técnicas efectivas para su enseñanza y evaluación. Entre las técnicas señaladas, el autor hace especial hincapié en la asamblea de aula como escenario idóneo para que el alumnado proponga, debata y participe en la elaboración de las normas y consecuencias que han de regir la vida del aula. La tercera parte, formada por los cuatro últimos capítulos, engloba los contenidos más prácticos de la obra, describiendo de forma clara y detallada programas de convivencia que han sido ampliamente trabajados y experimentados en el medio escolar.

Se presentan, en concreto, tres programas de convivencia adaptados a

diferentes edades y niveles educativos (Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, segundo y tercer ciclo de Primaria y Educación Secundaria) y con una base común: la inclusión de técnicas y estrategias que se dirigen a potenciar la intervención del alumnado en la organización de la vida del aula mediante la elaboración de normas de comportamiento y convivencia. Los programas constan de entre 11 y 17 actividades (dependiendo de la etapa educativa a la que van dirigidos) y se agrupan en fichas, las cuales han sido plasmadas en el libro, significando un recurso práctico de gran utilidad para el docente.

En definitiva, cabe recomendar la lectura de este libro a todos aquellos que trabajan en el ámbito de la educación o que están en periodo

de formación. Su marco teórico, utilidad práctica, lectura amena, organización clara de contenidos, riqueza de recursos y pistas novedosas y sugerentes son motivos suficientes para acercarse al libro y motivarse en la aplicación de los procedimientos allí descritos. Es cierto que los centros educativos tienen influencia limitada en factores externos como son la familia, el grupo de amigos o los medios de comunicación, con lo que no podemos depositar en ellos toda la responsabilidad de enseñar a convivir. Sin embargo, se ha podido demostrar que una serie de respuestas impulsadas desde los centros pueden mejorar, y mejoran de hecho, la convivencia. Sin duda, la obra recoge algunas de ellas.

Laura García Raga
Universitat de València

SONNENFELD, A. (2010). *Liderazgo ético. La sabiduría de decidir bien*, Madrid, Encuentro, 208 páginas

En su célebre libro *La democracia en América, tomo I*, el estudioso y político francés Alexis de Tocqueville nos dice con suma claridad «que por no ser enemigo de la democracia he querido exponer su verdad. Los hombres rechazan la verdad cuando viene de sus enemigos, y sus amigos apenas se la dicen; por eso yo se la he mostrado». Así pues, Tocqueville es amigo de la coherencia en su actuar, al no aceptar una dicotomía entre el decir y el hacer, pero, al mismo tiempo, no deja de alertarnos ante los rasgos sombríos de la sociedad democrática, descritos por él como *tiranía de la mayoría*, apelando a la responsabilidad moral de cada ciudadano para evitarla. El progreso de la sociedad dependerá de elegir las soluciones «buenas» y no las «malas», actuando con la disposición personal de servir a los demás. Y, para ello, ha de actuar en absoluta consonancia con lo que piensa.

La silueta del sabio, del prudente, del buen líder, muestra un único

perfil; en todas sus acciones se presenta de modo idéntico porque, sobre todo, el líder es coherente. Esto es precisamente lo que Alfred Sonnenfeld, de modo aleccionador, nos expone en *Liderazgo ético*, aunque no deje de ser por ello una provocación, pues ser un buen líder, principalmente en tiempos de crisis, es un desafío constante.

Es un reto porque la abundancia de medios de comunicación ha desatado una auténtica lucha por el poder, multiplicándose exponencialmente el riesgo de la manipulación. Esto, en gran parte, se debe a que se ha sustituido la ética en primera persona por una ética coyuntural y que Sonnenfeld denomina ética en tercera persona, lo que lleva a no asumir la responsabilidad en sus últimas consecuencias: lo considera uno de los grandes peligros del hombre, que cree estar haciendo el bien y, sin embargo, genera a su alrededor desórdenes, el primero de los cuales es el de la hipocresía.

El profesor Sonnenfeld desarticula con especial clarividencia la ética de los mínimos que, a la postre, conduciría a la visión pesimista de Thomas Hobbes, «el hombre es un lobo para el hombre». Según esta visión de la ética, lo bueno tan sólo representaría una opción subjetiva que no se podría exigir universalmente. La necesidad de dar alguna razón de un comportamiento moral que no cuenta con un fundamento incondicional, sino que sólo es validado por el consenso otorgado en un momento determinado, convierte a la persona que actúa en una marioneta que depende en todo momento de ese pensamiento dominante. Con este planteamiento faltaría un punto de apoyo moral sólido que tantas veces hemos podido admirar en figuras de la talla de un Sócrates o de la Madre Teresa de Calcuta.

Como conocedor de la filosofía alemana, Sonnenfeld nos recuerda que para Immanuel Kant, el amor se descarta como motivo moral, porque el amor ignora el deber, y se basa, la mayoría de las veces, en el altruismo y la generosidad del «darse», siendo esta afirmación una de las condiciones necesarias que nos aporta Sonnenfeld para poder liderar con excelencia. El único motivo que reconoce Kant es el «respeto a la ley» y, de este modo, el enlace entre ser bueno y ser feliz es meramente externo; sólo si se quiere lo que se debe se recibe lo que se quiere. En Kant, tan sólo se trata del puro concepto de deber, que no se funda en un querer antecedente, siendo entonces algo casi físico, un instrumento de manipulación psicológica para quien desearía hacer desaparecer la idea del deber. De esta forma, la moral kantiana supone una moral sin implicación personal, externa y que, «a la postre», no compromete; por lo tanto, anula la responsabilidad propia de la libertad.

Si lo consigue, bien. Si no, propiamente carece de sentido decir que tenía razón. Tener razón consistiría únicamente en imponerse e imponer un deber que deberá cumplirse, aunque no corresponda al dictado de la propia conciencia, y esto para el autor de *Liderazgo ético* es uno de los errores en los que podría caer el líder. Esta afirmación también concuerda con Alexis de Tocqueville, para quien la libertad es algo verdaderamente santo, pero sólo la virtud sería merecedora de ese título. Pero, así concluye Tocqueville, «¿qué es la virtud sino la libre elección de lo que es bueno?».

Sonnenfeld, al igual que Tocqueville, supera en su libro la idea kantiana de un deber puro, pues no se trata de hacer el deber por el deber, sino de ver en lo que se hace un bien, ya que se adquiere un compromiso personal que involucra en la acción que, si es buena, engrandece como persona, y por esto mismo ayuda a mejorar al «otro» y a la sociedad entera. Esto es muy importante para el autor, que destaca la trascendencia social del actuar individual. Por eso, afirma que el buen líder no puede olvidar que su primer y principal cometido es el servicio a los demás, transmitiendo así la importancia de las acciones personales en el marco de las relaciones sociales. Es decir, ve el bien como algo bueno y que, por tanto, ha de hacer y, al hacerlo, se ennoblece todo su ser. Adquirir lo bueno para uno mismo presupone saber qué es ese bien. La pregunta: ¿qué es lo verdaderamente bueno para mí?, sigue siendo actual. Y es imposible que quiera el bien para los demás si no sé en qué consiste el bien para mí. De ahí, la necesidad de conocer mi propia naturaleza, mi propia intimidad; y de esta forma tener la certeza de no confundir el bien con el mal.

A través de estas páginas, Sonnenfeld expone un humanismo revalorizado

en la libertad del servicio a los demás, que fundamenta con aportaciones de los filósofos desde la antigüedad hasta el día de hoy, pero actualizando sus teorías y dándoles

la frescura de su propia visión humanista, volcándola en el papel del líder, al que todos estamos llamados.

Concha Serrano Alcaide