

Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos

Este trabajo intenta llamar la atención sobre un concepto algo descuidado en las reflexiones teóricas sobre la educación, a menudo excesivamente centradas en aspectos instrumentales de la enseñanza. Se trata de la noción de hábito. Si la educación tiene algo que ver con la ayuda al crecimiento de la persona, ha de comprenderse ante todo como la promoción de ciertos hábitos intelectuales y morales que hacen más plena nuestra vida. El artículo aborda sumariamente el concepto de persona, y después se ocupa del crecimiento personal a través del hábito. Los hábitos son una prolongación de nuestra naturaleza primaria, hacen más “habitable” nuestra existencia y nos suministran una autodisponibilidad que nos hace más libres.

Palabras clave: persona, crecimiento, hábitos, libertad.

Ea013

José María
Barrio Maestre

Profesor Titular de
Antropología Pedagógica
de la Educación.
Universidad Complutense
de Madrid
jmbarrio@edu.ucm.es

How to Form the Second Nature. Anthropological Notes on Habits Education

This text tries to draw the attention of the reader to a rather neglected concept in theoretical reflections on education, usually focused on the instrumental aspects of teaching. It is about the notion of habit. If education has something to do with personal development, it has to be understood as the promotion of some intellectual and moral habits that make our lives more fulfilled. This paper briefly describes the concept of person and then tackles the issue of personal growth through habits. Habits are the prolongation of our primary nature. They make our lives more livable and provide us with an auto-availability that makes us more free.

Keywords: person, growth, habits, freedom.

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de las consideraciones subsiguientes es proponer, en forma de líneas maestras, algunas reflexiones que puedan orientar una práctica educativa inteligente. Ésta nunca podría serlo sin un previo hacerse cargo, fundamental y fundamentado, de qué es el hombre como sujeto educable y educando y, concretamente, sin tomar nota del esencial inacabamiento humano: qué es lo que en él está hecho, y qué queda aún en él por hacer. Esto es lo que queda objetivado con el concepto de *naturaleza*, que se refiere tanto a aquello con lo que “nacemos” –naturaleza esencial o primigenia– como a aquello que llegamos a ser porque lo hacemos ser en nosotros, obrando. Esta última naturaleza, que supone la activación operativa de la primera, es a la que en el lenguaje aristotélico se designa con la voz *segunda naturaleza*, y se constituye como el sedimento que en nosotros resulta de los hábitos operativos, la huella que nos deja nuestro modo habitual de obrar, y que podemos describir como una cierta prolongación ergonómica de nuestro ser, pues hace visible lo que hemos llegado a ser como resultado de un trabajo (*ergon*) prolongado y costoso. Tal es el asunto que me propongo examinar aquí desde la óptica propia de la Antropología filosófica de la educación.

Partimos del supuesto de que el ser humano es resultado, por una parte, de una iniciativa, gratuita, que obviamente él mismo no ha tenido: no somos como consecuencia de haberlo decidido nosotros, e igualmente tampoco somos personas ni seres libres como resultado de nuestra libre decisión. No hemos decidido libremente ni ser, ni ser personas, ni ser libres. Pero, por otro lado, también somos en cierto modo lo que llegamos a ser, y lo que libremente nos hacemos ser. En otras palabras, somos lo que decidimos ser, pero sobre una base, fáctica, que no hemos decidido nosotros: nos la hemos encontrado hecha. Y eso que está *hecho en nosotros*, pero no por nosotros, esa hipótesis (*substratum*) sustancial de lo que somos –nuestro ser, y nuestro ser-libre– es lo que nos confiere la posibilidad –y, por cierto, también la necesidad– de hacer nuestra propia vida, en lo que de nosotros depende. Nadie decide *sobre* esa hipótesis, pero todos decidimos *desde* ella (Millán-Puelles, 1967, p. 414). Contando con ella, cada ser humano está llamado a esculpir su propia identidad biográfica como *coautor*.

Decía Ortega y Gasset que el hombre tiene “vida biográfica”, no meramente biológica. Pero lo que eso implica –y Ortega ya no es tan perspicaz para verlo– es que nuestra vida la escribimos nosotros a partir de algo que en mí, no por mí, ya está escrito. Eso ya escrito es una *naturaleza primigenia* –aquella con la que he “nacido”–, a saber, la facticidad de mi ser y de mi ser-libre, mientras que el resto de mi narrativa biográfica la escribo yo a golpe de libertad. El *uso* que hago de mi ser-libre, paradójicamente presupone el *hecho natural* –no libre– de ser-libre.

Si bien los primeros renglones de esa narración autobiográfica –fecha de nacimiento, sexo, filiación, patria, etc.– ya estaban escritos antes de que nosotros comenzáramos a escribir, lo más sustantivo de mi propia identidad biográfica es lo que, a partir de esa naturaleza pri-

migenia, queda conformado como *segunda naturaleza*, es decir, como identidad sobrevenida, como lo que llego a ser a partir de lo que me “hago ser”, obrando.

La naturaleza primaria o primigenia es hipótesis e hipóstasis sustancial –a saber, condición y sustrato– de la segunda. Algunos filósofos –entre ellos, Ortega– han visto en esa hipótesis primigenia una “hipoteca”, digámoslo así, para la segunda. Entiendo, por el contrario, que la naturaleza primigenia del ser humano no supone un gravamen para su libertad, sino precisamente lo contrario, su misma condición de posibilidad. Tan fáctico y, digamos, “natural” –hecho en él, no por él– le es al ser racional su ser libre, como al irracional su respectivo no serlo (Millán-Puelles, 1967, p. 410).

La segunda naturaleza sólo puede ser un desarrollo de la primera. Desenvolverse como ser humano sólo es posible para quien ya es humano, aunque siempre de manera inacabada y perfectible. Mas en ese ser humano radica ya, precisamente, su estar llamado a expandirse, a crecer como lo que es y, *sensu strictissimo*, a “ser más”, algo que es impensable para cualquier realidad no personal, que tan sólo se limita a ser lo que es. El hombre, en cambio, siempre puede ser más que lo que es. Veremos en qué forma es esto posible.

Lo más nuclear de la educación estriba, justamente, en ayudar a ese crecimiento o expansión del ser-persona de cada persona humana, lo cual comienza por aceptar el propio ser que ya se es, y no vivir enemistado con él. Para los griegos era éste el punto central de la sabiduría práctica –ética–: llegar a ser “amigo de sí mismo”. Esta idea se refleja paradigmáticamente en la famosa invitación de Píndaro, emblema y resumen de la intuición fundamental de la ética clásica: “Hombre, sé lo que eres”. Esto ha de leerse, en primer término, de la siguiente manera: haz que tu conducta se ajuste a tu ser –es decir, que no desmienta o desvirtúe tu ser persona humana– sino que más bien lo confirme. ¡Compórtate humanamente! Tiene sentido pedirle esto al ser humano, pues, en efecto, es el único animal que puede –ya que es libre– comportarse “inhumanamente”. (Cualquier forma de mal moral lo es siempre de conducta “inhumana”; así lo ha visto siempre el sentido común moral)¹. Mas eso implica que igualmente el bien moral tan sólo puede resultar de la libertad.

Ese tipo de conducta reduplicativamente humana –pues, por una parte, se la supone de alguien que ya es hombre y que, por otra, está llamado a desplegar y completar su humanidad operativamente– el hombre sólo puede practicarla de forma libre y propositiva, es decir, haciéndose cargo de quién es realmente, y asumiéndolo también como tarea; en una pa-

ESTUDIOS

CÓMO FORMAR LA
SEGUNDA NATURALEZA.
NOTAS ANTROPOLÓGICAS
ACERCA DE LA EDUCACIÓN
DE LOS HÁBITOS

¹ En la lengua alemana la palabra *Untat* designa la acción moral o jurídicamente abyecta o criminal. Y sin embargo, su traducción más literal al castellano sería la de “des-acción” o “in-acción”. El sentido obvio de que a esa voz se le adscriba ese significado es que la acción moralmente perversa “des-hace” a quien la hace o lleva a cabo.

labra, proponiéndose obrar como lo que es. El hombre necesita saber lo que es para serlo (Choza, 1982, p. 15), y también necesita proponérselo: no lo es sólo de una manera “natural” –en el sentido de instintiva, espontánea– ni tampoco en forma técnica o mecánica. Eso de ser hombre no sale solo: hay que hacerlo salir (e-ducarlo). En sus *Vorlesungen über Pädagogik*, Kant (1983, p. 31) describía la educación como “humanización del hombre” (*Menschenwerdung des Menschen*). Esta expresión parece confusa si se la toma en sentido ontológico: para que el hombre pudiese humanizarse, sería preciso que no fuese hombre todavía, es decir, que no fuese lo que es. En cambio, tomada en sentido moral, reviste una profunda significación.

En esa libre desenvoltura –aceptación y reafirmación del propio ser– estriba la ética realista (Millán-Puelles, 1994, 1996). Una ética realista, en efecto, es la que se propone como tarea que la segunda naturaleza –la que es fruto del “obrar”– efectivamente *secunde* a la primera, que es fruto del “ser”. Tal como lo decían los escolásticos latinos, *operari sequitur esse*. Mas en esa tarea, libremente asumida, de hacernos ser lo que somos, nadie puede suplantarnos, pero sí podemos ser ayudados. La educación consiste en esa ayuda.

En lo que sigue se abordará un lineamiento general de la educación como habilitación de la libertad para que sea capaz de abrirse a lo que nos ayuda a crecer como personas, a ser más. El hombre siempre es un ser inacabado. No nace “entero”, podríamos decir, ni termina nunca de “enterarse”. El ángulo desde el que se propone este lineamiento es el propio de la Antropología filosófica de la educación, de suyo un discurso teórico, pero capaz de suministrar luz para una orientación inteligente de la praxis educativa (Barrio, 2004). En último término, para ayudar a crecer a una persona como persona –en esto consiste la esencia de lo educativo– es menester hacerse cargo lúcidamente de qué es ser persona, y, en función de lo que es, qué puede *dar de sí*.

La hoja de ruta de nuestro análisis será la siguiente:

- 1.1. **Qué es ser persona.** En este primer apartado trataremos de definir, en rasgos muy generales, eso que he llamado naturaleza primera o primigenia.
- 1.2. **Cómo crece la persona,** es decir, cómo desarrolla o desenvuelve lo que es.
- 1.3. **Cómo puede consolidarse ese crecimiento mediante la formación de hábitos** (segundas naturalezas).
- 1.4. **En qué medida la provisión de hábitos nos hace más libres.**

1.1. Qué es la persona

Sería prolijo abordar aquí un examen detenido de lo más relevante que el discurso filosófico ha sugerido acerca de la noción de persona. Entre todas las definiciones que se han propuesto, me parece que la más cumplida es la que se atribuye a Boecio: “sustancia individual de naturaleza racional” (*rationalis naturae individua substantia*). Sin entrar en grandes dibujos, y teniendo en cuenta el sentido obvio que los términos que integran esta definición poseen en la tradición aristotélica –en la que se inscribe Boecio (s. V)– en ella quedan inequívocamente destacados dos elementos:

- a) La persona es un centro ontológico subsistente, intrínsecamente indiviso, pero extrínsecamente dividido de todos los demás (*indivisum in se et divisum a quolibet alio*), y, como tal, irreductible a una mera colección –*colectivum*– de personas;
- b) Por otro lado, y sin perjuicio de lo anterior, su peculiar esencia o naturaleza *racional* le confiere a la persona la posibilidad –y, diríamos, también la necesidad– de abrirse al horizonte en principio irrestricto de lo otro y los otros, es decir, de autotranscenderse.

Dicho de manera escueta: la persona es un “en sí” que, “desde sí”, se proyecta relacionalmente “fuera de sí”: *distinctum subsistens et respectivum*. Esta doble faceta del ser personal –la mismidad y la alteridad– es la que se pone de manifiesto en la peculiar relación que mantiene consigo mismo –intimidad, introversión– y con lo otro-que-sí. Ambas relaciones son igualmente constitutivas de la subjetividad, del sujeto personal o “yo”.

A los efectos de lo que aquí nos interesa, cabe describir el “yo” como un sujeto capaz de entender y de querer libre. Ambas operaciones –mejor dicho, las *capacidades operativas* correspondientes, que el ser humano posee, como potencias activas, desde el mismo momento en que comienza a ser un individuo vivo de la especie *homo sapiens sapiens*– constituyen al yo como sujeto personal, esencialmente dotado para la intimidad y la extraversión, por cierto, ambas cosas sinérgicamente conectadas, pues sólo “desde sí” es posible una proyección “fuera de sí” (nadie da lo que no tiene).

Pero, a la vez, esas capacidades características de la subjetividad –del sujeto personal– lo son en el hombre a consecuencia de una naturaleza racional que, sin dejar de serlo, se encuentra hipostáticamente vinculada a su ser animal. El hombre es *animal racional*: no menos, ni más, una cosa que la otra. También la corporeidad que específicamente le conviene constituye una hipótesis sustancial, una condición esencial de su propio ser-persona. La subjetividad humana es una subjetividad corpórea, y ello implica un condicionamiento fundamental de toda la actividad propiamente personal, no tan sólo una forma matizada de ejercerla.

La manera en que se conecta lo corpóreo y lo espiritual en la persona humana ha sido objeto de controversia desde que existe la filosofía. En lo que sigue queda asumido que esa conexión es un caso de lo que en términos aristotélicos podríamos llamar unión “hilemórfica”. En un ser vivo el alma es el principio vivificador (*anima*, en latín, *psyché*, en griego), a saber, el motor inmanente que hace posible los dinamismos propios de la actividad vital, tanto en el nivel vegetativo –propio, no exclusivo, de las plantas– como en el nivel sensitivo –propio, no exclusivo, de los animales irracionales– o el psiquismo superior –propio y exclusivo de los animales racionales–, cuya actividad se nutre del dinamismo y actividad sensitivo-corpórea, pero sin reducirse ni encapsularse en él. El principio vital activo que hace posible el dinamismo vegetativo –el crecimiento, por ejemplo, o la reproducción– es el mismo principio que hace posible la vida sensitiva e instintiva, y a su vez el que permite que

entendamos y queramos. Pero mientras que las operaciones vegetativas y sensitivas dependen, tanto en su ser como en su desempeño operativo, de la corporeidad, las operaciones propias del psiquismo superior en el hombre dependen de la corporeidad tan sólo en la constitución genética de ellas –concretamente, en la génesis de las operaciones intelectuales a partir del material sensible del que se extraen o “abstraen”–, pero no dependen de la corporeidad en su ser ya constituidas (como tales operaciones). La intelección o la volición libre no podría el ser humano ejercerlas sin un sustrato de actividad nervioso-cerebral, así como tampoco podría llevarlas a cabo si no comiera, si no metabolizara el alimento o no respirara, etc. Pero en ningún caso la intelección o la libre volición pueden explicarse en términos de impulsos eléctricos, reacciones bioquímicas o glandulares, y menos aún reducirse a estos fenómenos que les sirven de sustrato orgánico.

Que el dinamismo psíquico superior en el hombre pueda desenvolverse con independencia –funcional, no genética– del dinamismo corpóreo –digamos, “inferior”, tanto vegetativo como sensitivo– pone de relieve que el alma humana subsiste a la corrupción del cuerpo, toda vez que a un modo de obrar subsistente –aquí, funcionalmente independiente de la materia– ha de corresponder un ser igualmente subsistente. En efecto, como reza el viejo lema escolástico, el obrar sigue al ser, y el modo de obrar al modo de ser.

En consecuencia, todas las reflexiones que aquí se proponen dan por sentado:

- a) Que el hombre es algo más que lo que come.
 - b) Que la vida humana se abre a un destino trascendente, más allá de la muerte corporal.
- Al hablar de trascendencia no me refiero en principio a nada religioso (si bien la dimensión religiosa tampoco queda excluida de la capacidad que la subjetividad posee de autotranscenderse). En todo caso, lo que la autotranscendencia del ser personal ante todo significa aquí es que el sujeto está abierto, más allá de sí mismo, al plano de lo otro-que-sí en una forma tal que puede complementar su propio ser con aquello que él no es, con la realidad de lo otro en tanto que otro, en la doble forma del conocer y del querer. Esta autotranscendencia puede explicarse, negativamente, diciendo que el hombre no se entiende sólo desde sí mismo.

1.2. Cómo crece la persona

Esta doble forma de la autotranscendencia personal, en el entender y en el querer, implica que el yo es un ser abierto a la posibilidad de un enriquecimiento infinito como persona. En efecto, siempre podemos conocer más y mejor, y siempre podemos querer más y mejor. Esto supone que lo otro en tanto que otro puede formar parte del yo en tanto que yo. En la medida en que, además y a pesar de su alteridad, se nos presenta como *real*, lo otro-que-yo no nos resulta tan ajeno. Veamos cómo esto de hecho acontece.

A esa capacidad de ir más allá de sí (autotranscendencia), Heidegger se refirió con la expresión “libertad trascendental” (*transzendente Freiheit*). La subjetividad humana no está en-

cerrada dentro de los límites de su naturaleza física, sino abierta a la totalidad de lo real bajo la doble formalidad de lo verdadero y de lo bueno. Dicho a la inversa: no hay nada en la realidad, en ninguna realidad, que la haga opaca a la inteligencia o repulsiva a la voluntad. En lo que tiene precisamente de real, todo lo real es en principio apto para ser entendido (*verum*) y apetecido (*bonum*).

Dicho no-encapsulamiento del yo –esa plasticidad que le hace permeable a todo lo real– es una forma peculiar de “libertad” que concretamente se pone en acto en la trascendencia, es decir, en el ir más allá de sí mismo. Para referirse a esto, algunos autores emplean la expresión *libertad ontológica*, pues se deriva del tipo de ente que la persona es, a saber, un ser capaz de entender y de querer. En efecto, el rango de realidad propio del sujeto racional es aquel que se caracteriza por estar provisto de la aptitud para darse la presencia intencional, no material, de otras realidades distintas de la suya propia². La permeabilidad ontológica que hace posible que lo otro-que-yo pase al yo, o, por el contrario, que el yo se proyecte fuera de sí en la forma del tender (*intentio*), es la que queda aludida explícitamente por la voz “libertad trascendental”.

Mucho antes que Heidegger, a ello en parte ya se había referido Aristóteles (*De anima*, 8, 432 a 1) al decir que el alma humana es, de alguna manera, todas las cosas (*anima est quodam modo omnia*), puesto que todas las puede conocer, y, al conocerlas, las “es”, en la forma de asimilarlas, hacerlas suyas. Entre los filósofos griegos está muy presente la idea de que el hombre es un *microcosmos* –un universo a escala microscópica– toda vez que la capacidad intelectual que su naturaleza racional le confiere hace posible que el hombre se poseione de todo lo real que, a título precisamente de real, forma parte de su horizonte objetual.

Es lo que se señala con la voz “información”, que a menudo se emplea como sinónima de “conocimiento”. Esta palabra, y el uso que generalmente hacemos de ella, posee un sentido que puede rastrearse claramente en la filosofía aristotélica. “Informarse” de algo es hacerlo propio; concretamente, adquirir su misma “forma”. La forma (sustancial), en el lenguaje de Aristóteles, es el elemento ontológicamente más activo –y, por tanto, más real– de cada ente. Pues bien, cuando conocemos algo, la forma sustancial de lo conocido, además de informar materialmente –a la materia prima– la sustancia que conocemos, pasa también a informar de manera no material –“intencional”, se suele decir en filosofía– al *intellectus pas-*

ESTUDIOS

CÓMO FORMAR LA
SEGUNDA NATURALEZA.
NOTAS ANTROPOLÓGICAS
ACERCA DE LA EDUCACIÓN
DE LOS HÁBITOS

² Esa aptitud, naturalmente, también lo es para la “autopresencia”, una forma peculiar de ensimismamiento que caracteriza al yo como un ser capaz de intimidad, y tal capacidad es, precisamente, la que define al yo en el sentido más estrecho de este término. La aptitud para representarse lo otro *en tanto que real* coincide, en el yo, con la aptitud que éste tiene para representarse a sí mismo. El trascender del yo ocurre precisamente en la intelección y la volición de lo otro, mas la subjetividad en ambos casos se halla copresente a sí misma. La presencia “heterológica” de lo otro en tanto que otro coincide justamente con la presencia, digamos “tautológica”, del yo cabe sí (Millán-Puelles, 1967, p. 256). Esto es lo que queda perfectamente formulado en el *cogito* cartesiano.

sivus humano que la conoce. Estas dos últimas afirmaciones dan como resultado que conocer algo es una forma inmaterial de serlo (de asimilarlo, de hacerlo mío). La realidad que conozco me informa, de ella, y me conforma, a mí (Barrio, 2006).

Desde luego, la asimilación cognoscitiva no puede confundirse con la asimilación, por ejemplo, que hago de un alimento cuando me lo como. Aquí se trata de una asimilación material, que supone que lo asimilado deja de tener un ser propio después de la asimilación. El bocadillo que me como deja de ser bocadillo al comérmelo, y pasa a ser parte de mí. Estamos entonces ante un cambio sustancial que supone la privación de la forma sustancial para aquello que es asimilado. En la asimilación cognoscitiva, por el contrario, lo conocido –en tanto que conocido– no queda deformado –privado de su forma sustancial– al ser-conocido, sino que es el yo el que amplía su horizonte ontológico con el ser de lo conocido.

El modo en el que el yo se autotrasciende en la actividad de querer no es el que resulta de un asimilar lo otro en tanto que otro, sino mas bien de un *asimilarse* el volente a aquello que hace de objeto de su volición, al objetivo de su querer. Más que hacerlo mío, al quererlo me hago suyo. En una forma paradigmática esto se ve en el amor, una de las pasiones fundamentales del apetito racional humano (voluntad). Al amar, la persona en cierto modo se expropia de sí misma, sale de su propio centro vital para dirigirse a la realidad de la persona amada, en un dinamismo centrífugo o extático. (Ese perderse o expropiarse hay que entenderlo en forma parcialmente metafórica, pues sólo puede darse lo que se tiene; para darse a otro hace falta ser dueño de sí)³.

1.3. La formación de hábitos, clave del crecimiento de la persona

Cabe decir, como consecuencia de lo anterior, que la persona humana *es más* cuanto más y mejor conoce y quiere. Ser persona significa siempre poder ser más, incrementando con

³ El hecho de que al querer tiendo a asimilarme a lo querido tiene también una consecuencia de cierta relevancia para la antropología: al querer personas me personifico más, mientras que al querer cosas –mejor, realidades no personales– me “cosifico”. Esto no quiere decir que la tendencia hacia las cosas –por ejemplo, en la forma peculiarmente humana del dominio de ellas– suponga una degeneración del querer y un rebajamiento ontológico de la persona; pero lo que sí implica este concepto es que para que no se degeneren el querer, el objeto último de él han de ser siempre las personas. En otras palabras, podemos querer cosas, pero siempre hemos de quererlas *para* las personas (para mí o para otros). Querer las cosas por mor de sí mismas es un querer falso, ontológicamente, para la persona. En cambio, al querer personas –fines en sí mismos– me mantengo en mi propio nivel personal, e incluso lo acrezco. En resumidas cuentas, el querer se plenifica cuando tiene como objetivo otros centros personales –otros “yoes”– y, sin embargo, para la persona humana es mucho más fácil entender realidades no personales que entender a las personas, puesto que éstas siempre tienen intimidad, y toda intimidad implica cierta opacidad, impenetrabilidad. La persona es algo que puede ser mucho mejor amado que conocido, si bien, evidentemente, algún conocimiento hemos de tener de alguien para poder amarlo. Lo que en definitiva quiere esto decir es que el amor puede ir, personalmente, mucho más allá que el conocimiento. Y en ese sentido cabe entender que la forma más cumplidamente humana de autotrascendencia es el amor. Filosóficamente se puede aseverar que, en función del peculiar rango ontológico de la persona, ésta es una realidad esencialmente diseñada para el amor, para darlo y para recibirlo. Y si amar es darse a la persona amada, cabe igualmente concluir que quien no se da se pierde.

el ajeno el propio ser. La maduración de una persona estribará, entonces, en la provisión de hábitos que la perfeccionan en su entender y en su querer, que le ayudan a pensar y a actuar ordinariamente bien.

Llegados a este punto, toca exponer y desarrollar la siguiente propuesta: si educar es ayudar al hombre a que se humanice, la tarea educativa en último término ha de consistir en alentar una serie de conductas relativamente coherentes, que den estabilidad y firmeza a un comportamiento que el educador entiende ayuda a que el educando crezca como persona, es decir, que se ajusta tanto a su índole de persona como a la peculiar manera que cada persona tiene de realizar esa índole, digamos, con su propia personalidad.

Como cualquier otro animal, el hombre está provisto de instintos⁴. Éstos son pautas fijas y estereotipadas de una conducta que resulta determinada y previsible en función de los estímulos a los que el animal está sometido. Cumplen un papel esencial de cara a la supervivencia del individuo y de la especie zoológica a la que pertenece. En tanto que *racional*, el animal humano está dotado, además, de la posibilidad de suministrarse lo que llamamos *hábitos*. Los hábitos son la inteligente consolidación, mediante prácticas prolongadas en el tiempo, de pautas de conducta intelectual y moral que dan estabilidad al comportamiento, y que tienen la apariencia de un automatismo adquirido. A diferencia de los instintos, los hábitos no son innatos, y se adquieren por la repetición de actos.

Hay otra diferencia destacable entre instintos y hábitos, consistente en que mientras aquéllos poseen un carácter fijo y rígido –se desencadenan y desenvuelven siempre de la misma manera– los hábitos se desempeñan de una forma más flexible y variada. Por ejemplo, una persona que tiene hábito de estudio no hace siempre lo mismo: a veces memoriza, otras analiza, otras sintetiza, compara, etc. Ciertamente, esas operaciones, con ser diversas, tienen algo en común en la persona estudiosa, que es justamente lo que caracteriza la conducta que los latinos conocían con el nombre de *studium*: el esmero, la atención, el cuidado, la intensidad y la diligencia en todas las tareas que realiza. Pero es claro que el estudioso no hace siempre lo mismo ni de la misma manera.

En general, el hábito se desempeña en un contexto polimorfo y, aunque proporciona coherencia a todas las actividades, las sitúa a cada una en su propio ámbito y las encara de acuerdo con sus legalidades características. Esta flexibilidad, digamos “hermenéutica”, es posible en el animal racional porque entre el estímulo y la respuesta a él no existe una inme-

ESTUDIOS

CÓMO FORMAR LA
SEGUNDA NATURALEZA.
NOTAS ANTROPOLÓGICAS
ACERCA DE LA EDUCACIÓN
DE LOS HÁBITOS

⁴ Desde sus estudios de antropología biológica, Arnold Gehlen (1980) llega a poner en duda que en el hombre pueda hablarse propiamente de instintos, dado que en virtud de su carácter híbrido psico-somático éstos están transidos de espíritu y cultura en una forma tal que supera ampliamente los parámetros de la biología.

diatez absoluta: hay entre ambos una discontinuidad, no necesariamente cronológica, pero sí psicológica. Esa especie de “hiato” es lo que permite que el hombre se haga cargo de las razones para secundar o no la presión a la que le somete su entorno estimular. Nuestro comportamiento siempre está más o menos motivado por estímulos o motivos, pero no está determinado por ellos. Lo propio de la voluntad libre es precisamente su capacidad de *autodeterminación*. En ello consiste, propiamente, la libertad electiva.

Los hábitos, también a diferencia de los instintos, sólo podemos tenerlos si lo decidimos libremente y, como es natural, si ponemos los medios para tenerlos. La única manera de tenerlos es *obtenerlos* a base de repetir actos. El primero de esos actos exige de nosotros un esfuerzo especial, pero empeñándose uno en ese esfuerzo da un paso decisivo que deja una huella que permite y facilita que haya sucesivos pasos en esa misma dirección. Es como se consigue, por ejemplo, el hábito del estudio: poniéndose a estudiar un día tres horas seguidas, con la determinación –autodeterminación– de no levantarse del asiento hasta que pase ese tiempo, y poniendo en ello tanto interés y atención que uno esté dispuesto a conjurar decididamente cualquier sugestión que nos distraiga de nuestro propósito. Cuando se es muy pequeño se carece aún de esa capacidad de autodeterminación hacia algo que cuesta un cierto esfuerzo, y entonces se necesita quizá que otras personas mayores –los educadores, padres y maestros– empujen un poco al comienzo. Los educadores han de ser conscientes de que esa ayuda es necesaria, aunque sea algo costoso, sobre todo a ciertas edades más “difíciles”. Pero han de prestarla en forma tal –tratando de alentar más que de “imponer”– que la persona pueda ir sustituyendo progresivamente esa heterodirección por su propia autodirección. Un hábito sólo puede obtenerse libremente. Tal es la diferencia entre educar y domesticar. Pues bien, y continuando con el ejemplo, una vez que logramos estudiar tres horas seguidas con el mayor esfuerzo e intensidad que podemos, un día, dos, tres..., el cuarto día nos cuesta algo menos de esfuerzo que el tercero, el quinto aún menos, y así sucesivamente hasta que llega un momento en que, sin que deje de costar un cierto esfuerzo –digamos, sin que hacerlo sea algo que nos “brote” de manera espontánea– comprobamos que nos encontraríamos “raros” sin hacerlo.

Una imagen de esto podemos encontrarla en el caminar. En virtud de la inercia –la resistencia al cambio de estado, del reposo al movimiento, o a la inversa– si estamos parados el esfuerzo de dar el primer paso es el más costoso: hemos de correr el “riesgo” de alzar un pie (cosa que para un bípedo supone arriesgarse a una situación de inestabilidad). Pero una vez que hemos dado el primer paso, el segundo “casi” viene dado desde el primero, y ya en el tercero o cuarto alcanzamos la velocidad de régimen, y entonces lo que nos cuesta no es seguir andando, sino precisamente frenar, dejar de andar. Es una imagen simple, pero entiendo que bastante plástica de lo que ocurre en el terreno psicológico, y moral, con los hábitos. Una vez que se consolidan, proporcionan a la conducta una estabilidad y “régimen” que hace posible que uno se encuentre más cómodo en esa nueva situación que ha adquirido.

ESTUDIOS

CÓMO FORMAR LA

SEGUNDA NATURALEZA.

NOTAS ANTROPOLÓGICAS

ACERCA DE LA EDUCACIÓN

DE LOS HÁBITOS

Trabajar, para una persona laboriosa, sin que deje de suponerle siempre un cierto esfuerzo, le resulta “natural”, en el sentido de que no se concibe a sí misma “mano sobre mano”, perdiendo el tiempo.

La peculiar sinergia entre hábito y conducta se pone de manifiesto en que los hábitos, además de proceder de la praxis, predisponen a ella, y la refuerzan también en el plano motivacional. El hábito consiste no sólo en el resultado de la repetición de actos, sino en una inclinación dispositiva que hace a su sujeto apto, capaz de desempeñar las tareas con más facilidad, “sintiéndolas” como propias también desde el punto de vista afectivo. El sujeto así predispuesto sabe lo que quiere, y quiere lo que debe. En consecuencia, los hábitos suponen una cierta *economía del esfuerzo*, de modo que obrar secundando un hábito ya consolidado nos sale más fácil, nos proporciona mayor satisfacción, y una peculiar autodisponibilidad que posibilita, a su vez, emplear el esfuerzo “sobrante” o ahorrado en otras tareas, e incluso en la provisión de nuevos hábitos, y, así, ir poco a poco construyendo nuestra propia identidad moral. En este sentido se ha dicho que la ética es una *facilitación* de la existencia. Esa autodisponibilidad que proporcionan los hábitos igualmente se traduce en una mayor autonomía o “autarquía”: depender más de uno mismo y menos de las circunstancias externas.

Cuando esos hábitos operativos son buenos se denominan “virtudes”, y “vicios” cuando son malos. A su vez, distingue Aristóteles dos tipos de virtudes: las intelectuales o *dianoéticas*, que nos ayudan a pensar bien, y las morales, o *éticas*, que son las que nos perfeccionan en el querer. Un rasgo propio de la virtud es que, una vez que está bien asentada, los actos congruentes con ella –el discurrir con cordura, o el actuar correctamente– surgen con naturalidad, sin un especial esfuerzo, mientras que los actos contrarios a la virtud encuentran una resistencia casi física. Esto se percibe de manera muy particular en el caso de las virtudes morales. En rigor, deber hacer algo implica poder no hacerlo, al igual que deber evitarlo implica poder hacerlo. Pero el hombre virtuoso encuentra subjetivamente imposible aquello que va, como dicen los griegos, contra la piedad o las buenas costumbres. Le resulta incluso estéticamente repulsiva la idea de contrariar la obligación del respeto debido a los demás porque posee una noción clara del decoro, de la honestidad, de aquello que Sócrates llamaba la “belleza del alma”. Aristóteles lo resumió de forma paladina: No es noble quien no se goza en las acciones honestas. La virtud, dice, consiste en gozar rectamente⁵.

Como ya se ha dicho, para conseguir la virtud hace falta una generosa inversión de esfuerzo inicial: superar la resistencia e imprimir en los primeros pasos un especial ímpetu pa-

⁵ “Y como la música es del número de las cosas agradables, y la virtud consiste en gozar, amar y odiar rectamente, es evidente que nada debe aprenderse tanto y a nada debe uno habituarse tanto como a juzgar con rectitud y gozarse en las disposiciones morales nobles y en las actividades bellas” (Aristóteles, *Política*, 1340a 14-18).

ra que dejen profundamente marcada la huella que facilite y oriente otros pasos en esa misma dirección. Conseguir una virtud exige, primero, una orientación inteligente de la conducta: saber lo que uno quiere y aspirar a ello eficazmente, poniendo los medios. Hace falta emplear un esfuerzo moral, eso que entendemos como fuerza de voluntad. (La palabra “virtud” proviene del latín *vis*, fuerza). Cuando ese modo de obrar, por decirlo así, se troquela en nuestra conducta y uno se habitúa, ya no es necesario el derroche inicial, y actuar según esa pauta requiere cada vez menos empeño. Siempre hace falta un esfuerzo, al menos para mantener la trayectoria sin que se tuerza ni se pierda, pues por lo mismo que se adquiere –la repetición de los actos respectivos– un hábito puede perderse si se deja de poner por obra. Pero el esfuerzo necesario para mantener un hábito ya consolidado es menor que el que se consume en adquirirlo por vez primera.

Los actos virtuosos producen cierta satisfacción de la inclinación adquirida en la que la virtud consiste. Al afianzarse una buena costumbre, el comportamiento fluye con espontaneidad, y de ahí que Aristóteles designe las virtudes con el nombre de *segundas naturalezas*. “Naturalezas”, porque son manadero del que surgen o nacen ciertas conductas, operaciones o pasiones; y “segundas”, porque presuponen la existencia de eso que aquí hemos llamado naturaleza primaria o primigenia –la naturaleza esencial– y porque, a diferencia de ésta, que no se adquiere sino que es innata, aquéllas son adquiridas. Las segundas naturalezas –los hábitos morales, las costumbres– habilitan, cualifican y matizan nuestra propia naturaleza esencial, desarrollándola operativamente.

Hay, por último, otro aspecto de la virtud que reviste un especial relieve antropológico, y que podríamos resumir diciendo que los hábitos hacen más *habitabile* la vida humana. La palabra griega *ethos* –con “épsilon”– significa exactamente lo mismo que la voz latina *mos*, *moris*, de donde procede la nuestra “moral”: en ambos casos, costumbre, hábito, uso, modo estable de obrar. Pero en griego también existe la palabra *ethos* escrita con “eta”, y significa casa, habitación, guarida o patria, de la misma forma que del tema de genitivo de *mos* (*moris*) procede nuestra voz “morada”. Reflexionando sobre esta anfibología, se observa que hay una profunda concomitancia entre ambos sentidos. En efecto, las costumbres firmemente asentadas en nuestra vida le suministran un cierto arraigo y cobijo, una bóveda axiológica que nos protege de la intemperie y permite que nos sintamos en nuestro sitio, que estemos afianzados en la existencia y que nuestro pensar y actuar sean estables y coherentes, que seamos reconocibles para nosotros mismos, familiares y amigos, no extraños. En este sentido, todo *habitus* es *habitaculum*. Por el contrario, para la persona que carece de pautas estables de pensar y actuar –de “criterio”– su vida está hecha de improvisaciones y bandazos: resulta inhabitable por incoherente, inaferrable e indisponible. Ése es el “imbécil”, el que va por la vida como sin bastón (*baculus*), poco seguro en donde pisa, el apátrida, que carece de arraigo en suelo propio; en fin, el que, extraño de sí mismo, no sabe de dónde viene ni a dónde va.

1.4. Hábito y autodisponibilidad

Es un error entender los hábitos operativos como enfrentados a la libre espontaneidad y soltura de nuestro ser. Este error procede de una concepción muy popularizada de la libertad que tan sólo ve en ella la indeterminación y la espontaneidad. Vale la pena detenerse brevemente en una inspección más rigurosa de la noción de libertad, y de sus tipos fundamentales, que muestre la radical insuficiencia de este planteamiento reductivo.

a) La **libertad electiva** puede ejercerse de dos formas: eligiendo hacer algo o no hacerlo (*libertas executionis*) y, en caso de decidir obrar, hacerlo de un modo u otro (*libertas specificationis*). Para que la libertad electiva pueda ejercerse es necesaria una cierta indeterminación previa (*libertas a coactione*). Ahora bien, el mismo acto de la elección implica salir de esa indeterminación, para *autodeterminarse* precisamente hacia aquello que se elige. La libertad electiva se *realiza* en la autodeterminación, en el decidirse la voluntad hacia una de las posibilidades que tiene por delante. Esto significa que, al decidirse por una posibilidad, ésta deja de ser *mera* posibilidad y queda revestida de la necesidad *ab alio* que le otorga el efectivamente haberla elegido. De ahí que la libertad se “consume” con su uso, si bien ese uso es necesario para que la libertad sea real, es decir, para que pase de la potencia al acto. El compromiso resta indeterminación pero da dominio, y lo propio de la libertad electiva no es la indeterminación sino el autogobierno de la vida.

La facticidad de *haber elegido*, sin duda, es una cierta limitación de la libertad electiva (Barrio, 1999). Podemos volvernos atrás en nuestras decisiones, pero no podemos volver atrás el tiempo que hemos empleado en secundar la orientación que libremente nos dimos. El hecho de que la libertad humana se realiza en el tiempo, y que éste pasa irrevocablemente, constituye también una limitación fáctica del libre albedrío. Pero la peor coacción que puede tener una persona no es la dificultad externa para hacer lo que elige, sino la imposibilidad misma de elegir por no ser capaz de superar la perplejidad que lleva consigo el miedo al compromiso o al fracaso.

Tampoco se puede confundir la libertad electiva con la espontaneidad propia de los sentimientos. Éstos constituyen una respuesta al bien o al mal sensiblemente representados, y son espontáneos en tanto que actividades vitales con un principio propio, pero suponen siempre una estimulación originada por un principio extrínseco. Las personas predominantemente sentimentales son, por ello, más fácilmente manipulables, y efectivamente menos libres. Los sentimientos no son libres por sí mismos, sino sólo en la medida en que son gobernados por la voluntad. De ahí que pueda decirse que la voluntad es más espontánea que los sentimientos. En efecto, los sentimientos responden siempre a un estímulo diferente de ellos, mientras que lo propio de la libertad de albedrío es que ésta es efectiva en la voluntad que se *autodetermina*. Como ya se advirtió, la voluntad puede estar condicionada por motivos, pero sólo puede ser determinada por ella misma. Libertad, por tanto, no es veleidad. Lo propio de los sentimientos es ser conducidos, mientras que lo propio de la voluntad libre es

ESTUDIOS

CÓMO FORMAR LA

SEGUNDA NATURALEZA.

NOTAS ANTROPOLÓGICAS

ACERCA DE LA EDUCACIÓN

DE LOS HÁBITOS

conducir, gobernar. El libre albedrío implica un dominio de las facultades superiores sobre el nivel del psiquismo inferior (*dominium sui actus*)⁶. Dicho dominio hace posible que el hombre tenga parcialmente en sus manos su propia vida, pueda diseñar y ejecutar su propio “proyecto vital”, eso sí, dentro de los límites de la facticidad de su propio ser. Como ya vimos en su momento, el hombre puede escribir su propia narración biográfica a golpe de libertad, pero usando una gramática que él no ha inventado (Lewis, 1994, 58).

b) A diferencia de la libertad electiva, la **libertad moral** no es una libertad natural, es decir, que se tenga por el hecho de ser persona humana. La libertad moral tiene mucho que ver con la capacidad de querer realmente bienes arduos, difíciles de conseguir. Cuando efectivamente lo son, lograrlos cuesta esfuerzo y exige hacer una cierta violencia a las inclinaciones hacia lo fácil y agradable cuando eventualmente éstas entran en colisión con aquéllos. Sin dejar de tener inclinaciones hacia lo fácil y agradable, se trata de no ser-tenido o re-tenido por ellas. Cuando dichas inclinaciones entran en conflicto con un objetivo difícil, que “merece la pena” y que, por tanto, resulta esforzado alcanzar, la libertad moral se describe también como la fuerza moral necesaria para querer realmente –poniendo los medios– el bien moral arduo. La libertad moral es *libertad* porque supone la no esclavitud a dichas inclinaciones –el efectivo señorío sobre ellas–, y es *moral* porque consiste propiamente en la posesión de las virtudes morales.

La libertad moral se conquista haciendo uso de la libertad electiva. Mas no cualquier uso de ésta activa aquélla. La libertad moral –cuyos aspectos esenciales son el dominio de las pasiones y la aptitud para buscar el bien común (Millán-Puelles, 1995)– no se consigue, sin más, eligiendo, sino eligiendo bien, y esto hace falta aprenderlo, también con ayuda ajena, y principalmente con ayuda del buen ejemplo. La virtud, más que enseñarse, se aprende, sobre todo a través de la emulación. Como el vicio, la virtud se contagia, y se contagia por contacto, por fascinación, por seducción, por imitación y por repetición.

El uso moralmente bueno de la libertad electiva acaba generando, cuando tiene una pauta estable y coherente, una serie de hábitos que dan a la libertad una cierta necesidad moral. Dicha necesidad moral no resta libertad electiva a los actos que la engendran y, por tanto, los hábitos que la caracterizan, de la misma forma que se obtienen, también se pueden perder. Pero sí que otorgan un peso (*pondus*), una madurez que distingue a la libertad responsable de la meramente veleidosa. La libertad no consiste tanto en hacer *lo que me da la gana* como en hacer lo bueno *porque me da la gana*.

⁶ “Quod dominium sui actus habet, liberum est in agendo. Liber enim est qui sui causa est” (Tomás de Aquino, *Summa contra Gentiles*, III, 112, n. 2857).

Frecuentemente ocurre que lo bueno es, además, debido –si bien debo hacerlo *porque* es bueno– y este ser “debido” puede suponer, a su vez, una razón que me impulse a hacerlo. Por su lado, deber hacer algo implica poderlo hacer libremente –aunque también libremente poder omitirlo– pero con una libertad que no crea el fin de la propia acción, sino que más bien lo pretende, eso sí, a partir de un impulso propio, no empujado por nadie distinto de mí.

El concepto de *libertad moral*, y su íntima conexión causal con la libertad electiva –si bien se trata de dos libertades distintas– facilita, entre otras cosas, entender que la libertad no queda anulada por la existencia de un orden moral. Muy al contrario: éste no sería posible si no apelara precisamente a la libertad.

Es preciso subrayar que el autodominio, como tal, no es la justificación última de la libertad humana. Concretamente, el valor de la libertad moral, igual que el de la libertad electiva, es un valor de medio y, por tanto, depende del sentido que a esa libertad se le dé. Ahora bien, si ante la elección el libre albedrío indica que hay una previa indeterminación, la libertad moral señala que no hay indiferencia. Nuestras decisiones no son indiferentes: unas nos humanizan y enriquecen, mientras que otras nos empobrecen como personas. El dominio de sí, por tanto, es resultado de una existencia libremente orientada hacia un sentido; cabe decir que, en cierta medida, es más su efecto que su elemento determinante. De ahí que la libertad moral no pueda entenderse, al modo estoico, como puro autodominio voluntarista que anula las inclinaciones en busca de la apatía, sino como el resultado de un uso de la libertad electiva acorde con la verdad moral.

2. Reflexión conclusiva

La Teoría de la Educación hoy ocupa gran parte de su esfuerzo en estudiar los dinámicos del aprendizaje de destrezas, estrategias y aptitudes que se entienden son necesarias para que la persona pueda desenvolverse ventajosamente en el contexto sociocultural que le ha tocado vivir. También se dedica gran esfuerzo al estudio de en qué medida las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden propiciar una mejora en la eficacia de esos aprendizajes, sin duda necesarios. De todos modos, parece que existe el riesgo de olvidar algo mucho más importante que eso, y que constituye el núcleo esencial de la tarea educativa.

Educar, sobre todo, es habilitar la libertad de cada persona para que sea sensible a la llamada de lo valioso, de lo que le ayuda a crecer como persona. En este punto juega un papel de gran relieve recuperar una noción que parece descartada del discurso pedagógico, pero que los educadores con oficio saben manejar bien. Si entendemos que el objeto principal de la educación es la ayuda a la humanización de la persona humana, y eso no estriba sólo en que “tenga” más (medios, talentos, destrezas, etc.), sino –y sobre todo– en ayudarle a que “sea” más, hemos de recuperar el concepto de hábito, y el valor pedagógico del esfuerzo por suministrarse hábitos intelectuales y morales que posibiliten el desarrollo perso-

nal. En nuestros días esto exige repensar una noción que el discurso de la *pedagogical correctness* ha desvirtuado, y purificarla de todos los ecos retóricos que, más que aclararla, han contribuido a oscurecer su significado e importancia.■

Fecha de recepción del original: 27-04-2007

Fecha de recepción de la versión definitiva: 18-09-2007

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1960). De anima. En I. Bekker, Academia Regia Borussica (Eds.), *Aristotelis opera* (vol. 1, pp. 402-435). Berolini: Gruyter.
- Aristóteles. (1989). *Política*. (2ª ed. bil., 2ª reim.), (J. Marías y M. Araujo, Trads.). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Barrio, J. M. (1999). *Los límites de la libertad. Su compromiso con la realidad*. Madrid: Rialp.
- Barrio, J. M. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica* (3ª ed.). Madrid: Rialp.
- Barrio, J. M. (2006). La estructura "reiforme" de la subjetividad humana. Una panorámica del pensamiento de Antonio Millán-Puelles. *Anuario Filosófico*, 87(3), 785-801.
- Choza, J. (1982). Unidad y diversidad del hombre. Antropología versus metafísica. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 15-26.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Sígueme.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lewis, C. S. (1994). *El problema del dolor*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1994). *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1995). *El valor de la libertad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1996). *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.
- Tomás de Aquino. (1963). *Summa contra Gentiles* (Vol. 3) (G. Marietti, Ed.). Roma: Marietti.

ESTUDIOS

CÓMO FORMAR LA
SEGUNDA NATURALEZA.
NOTAS ANTROPOLÓGICAS
ACERCA DE LA EDUCACIÓN
DE LOS HÁBITOS

