

## ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DEL CARÁCTER EN ARISTÓTELES

Concepción Naval. Universidad de Navarra University of Notre Dame (USA)

¿Es posible cultivar los valores éticos y morales en la enseñanza? La pregunta que se nos plantea es como una llamada a aquel persistente problema de la filosofía educativa griega: ¿puede enseñarse la virtud?, o dicho de otro modo: ¿cómo se adquiere la virtud?

En la enseñanza, en cuanto actividad que supone y posibilita la acción en quien enseña y en quien aprende, o en otros términos, entendida como proceso de comunicación, **se verifican límites** que en principio se presentan como salvables mediante un **discurso** que no atienda sólo a los elementos lógicos, sino que de algún modo, **acoja también recursos o medios retóricos y de algún modo poéticos**<sup>1</sup>.

Esos límites —que se verifican en el proceso de comunicación— podrían verse, desde una perspectiva, en la **realidad misma** que es de suyo relativamente ininteligible para el hombre, y también **en las mismas potencias humanas en su operatividad** —básicamente, en el discurrir lógico y en el desorden emocional— aun en aquellos casos en que no existieran dificultades objetivas para realizar esa comunicación.

El discurso que recurre a medios retóricos, contribuye —como aquí veremos, aunque no será posible desarrollar la cuestión con la extensión que sería deseable—, a salvar las limitaciones del discurrir lógico y aun cierto equilibrio emocional de tal modo que abre al acto comunicativo, tanto en el orden del conocimiento como en el de la voluntad y la afectividad. Así esos medios en la enseñanza se presentan como capaces de suscitar o posibilitar no sólo actos cognoscitivos sino también hábitos perfectivos del obrar práctico y virtudes dispositivas.

Es obvio que la educación no se resuelve en enseñanza; aunque provenga y se origine en ella. Consiste, en términos clásicos, en el cultivo de la inteligencia y la formación del carácter en el amplio sentido que estas expresiones poseen. El primer aspecto, rebasa nuestro concepto moderno de instrucción. Estos dos aspectos unidos, responden a un concepto de educación integral. Son complementarios en cuanto tienden a la realización del doble constitutivo del ideal de la vida.

El núcleo de toda cultura es ético y estético; es un *ethos* que se hace operativo a través de una *paideia*, es decir, de una **formación de la**

**sensibilidad y del carácter** que se decanta en un modo de percibir. De ahí que para hacer posible esa formación sea necesario atender a otros elementos que a los intelectuales-lógicos exclusivamente, en el caso de la enseñanza o en general, en una situación de comunicación docente que no se reduce a mera instrucción.

Lo que está en juego es la propia imagen del hombre, la afirmación o el desvanecimiento de ese núcleo personal, fundante de la vitalidad y del sentido. El hombre es el ser capaz de un crecimiento cognoscitivo y ético que queda establemente incorporado a la persona en forma de **hábitos**. Por tanto se trata de un saber vitalmente incorporado; un apropiarse de lo real, respetándolo en su ser propio.

El ideal de una información completamente neutral, en la que sólo se reflejen —con perfecto deslinde— hechos objetivos y opiniones subjetivas, es en un sentido un empobrecimiento y quizá una falacia. La sofística es el arte de hacer verosímil lo falso. En cambio la retórica es el arte de hacer verosímil lo verdadero, que bien necesitado está de parecer lo que es<sup>2</sup>. La pérdida de esa dimensión retórica del lenguaje en la modernidad es consecuencia de un cierto desfundamiento semántico. Si se pierde la realidad significada, el discurso persuasivo resulta vano. Actualmente se apunta a una rehabilitación de la retórica y de algún modo de la poética. Éstas, lejos de ser irrelevantes, reflejan la concreta y completa realidad del habla humana. Su recuperación, así como su intenso cultivo son una clara ganancia actual<sup>3</sup>.

El discurso retórico-poético, podríamos decir a modo de presentación, se dirige a un interlocutor presente, a cuya capacidad de percepción se apela; se basa en experiencias pasadas que la argumentación revive y se abre a proyectos compartidos, que son una invención de futuro. El pretendido automatismo de la vigencia de la verdad es quizá ideológico. En cambio, la fuerza intrínseca de la verdad merece y exige que se haga valer en el discurso.

Una cosa es la enseñanza y otra el aprender. Y la educación participa de ambas, pero no se resuelve en ninguna<sup>4</sup>. Si pasamos por alto esto, la educación se puede reducir a palabras y la comunicación será exclusivamente objetiva. Educar será informar de una objetividad de conocimiento, a la que deben adaptarse las acciones subjetivas de aprendizaje. Así la educación se centra en la elaboración técnica de la enseñanza, en la determinación de las mejores condiciones para conseguir una información objetiva que se transmite luego al educando.

¿Y las acciones del educando? No se olvidan, pero se consideran desde la dimensión objetiva de un conocimiento que puede adecuarse a las exigencias de una información objetiva, técnicamente elaborada<sup>5</sup>. No se considera así la enseñanza como situación comunicativa que encuentre su sentido en la apertura a la comunicación personal; se queda en mera información, en cuanto conjunto de datos.

Pero no tiene por qué ser así. La enseñanza puede abrirse a la persona, a la relación intersubjetiva. Hay modos de realizarla que no la reducen a información sino que la abren a la comunicación, a la educación. Para conseguirlo, se requiere atender a las acciones personales del educando, pero no buscando su educación con la información, sino al revés, buscando la personalización de la información objetiva que constituye la enseñanza.

Es cuestión de que el educador atienda a las acciones de aprendizaje del educando y no sólo a su actuación enseñante; y respecto a ésta, busque los modos de hacer más adecuados para promover aquellas acciones en quien se educa. La información se vale de recursos artísticos para mejorar y completar la comunicación humana habitualmente mediatizada por el lenguaje lógico. Del mismo modo la enseñanza se sirve de ellos cuando se orienta a la educación.

## **EL DISCURSO RETÓRICO Y LA EDUCACIÓN MORAL**

En este sentido en el plano de —lo que J. Choza llama— la "conciencia intelectual", o en el plano del logos objetivo, el entendimiento entre los hombres es máximo. Pero no la comunicación, porque ahí el sujeto casi no comparece, y la comunicación intersubjetiva es mayor cuanto más implicado está el sujeto. Hay entendimiento pero no respecto del sujeto, sino respecto de objetividades, de la ciencia.

Pero el hecho de que un discurso intelectual sea relevante o irrelevante para mí depende de su conexión con lo que se ha llamado, "conciencia vital"<sup>6</sup>. Si la conexión es positiva el discurso gusta, convence y la comunicación es máxima; si la conexión es negativa, entonces no gusta, no convence, irrita o molesta; si la conexión es nula, es indiferente, o no interesa.

Precisamente el discurso que implica a la "conciencia vital" es el que se llama discurso retórico<sup>7</sup> pero no el que se llama discurso científico, o sea, el que está formulado a nivel de conciencia intelectual; o sea, se requiere un discurso del cual resulte la experiencia del sujeto.

Comenta Spaemann: "Ese conocimiento de los valores —elemento esencial para una vida lograda— no se alcanza ante todo por el discurso o la enseñanza, sino por la experiencia y la práctica"<sup>8</sup>. De ahí la importancia de un discurso del que "resulte" la experiencia, pero, ¿cómo es posible esto? Un discurso retórico-poético puede ser positivo o negativo, puede ser demagógico o manipulante, pero puede no ser manipulante; se puede decir que es liberador, porque abre al sí mismo del sujeto y a su vida cauces para expresarse<sup>9</sup>.

No podemos olvidar que en el fondo lo que interesa en educación es la formación, en cuanto acción personal del que se educa, del que aprende. Formación entendida también, como el proceso de sacar al hombre de su encierro en sí mismo, típicamente animal, a la objetividad y diferenciación de sus intereses y, con ello, al aumento de su capacidad de dolor y de gozo<sup>10</sup>.

Toda labor formativa se realiza con vistas a que el educando termine poseyendo la plenitud propia, y para ello se necesita del vehículo informativo pues "la educación sin enseñanza es vacía y degenera fácilmente en una retórica emocional y moral"<sup>11</sup>. La formación deseada, en definitiva, se alcanza a través de la enseñanza no sólo a través de otros medios "informales"; de algún modo, toda enseñanza tiene una proyección en la labor formativa. Esto no quita que "ciertos estudios que, debido a su materia, a su tradición y a los hábitos y actitudes de quienes los enseñan, son peculiarmente aptos para ser liberadores"<sup>12</sup>.

Hay que tener en cuenta que el éxito e incluso la misma calidad de la educación no dependen, en suma, de una planificación técnica de la actividad educativa, donde la conexión entre los medios y los fines se resuelva a través de una exclusiva racionalidad instrumental. Cuando se trata de educar es insuficiente el mero incremento de la eficacia de la instrucción por transformaciones puramente lógicas de teorías generales en tecnologías<sup>13</sup>.

Podríamos decir que como consecuencia de la actividad de enseñar no sólo se promueve la actividad de aprender, sino algo más; pretende incidir en la acción del educando, y no sólo en su actividad; se persigue — a través de ese aprendizaje—la modificación profunda del comportamiento del educando<sup>14</sup>. Ya que ocurre que se puede aprender pero sin haber entendido lo que se aprende, o bien se puede hablar de aprendizajes que no son educativos en cuanto que de suyo no promueven acciones en el que aprende.

Una enseñanza puede ser puramente instructiva si se entiende simplemente como actividad productiva: presentación de conocimiento acerca de la realidad. Efectivamente se forma un saber en el educando pero lo importante es que se forme el que aprende y como efecto de algún modo de lo aprendido.

Una actividad de enseñanza que no promueva acciones immanentes en el que aprende, no cumplirá una finalidad educativa plena. Además el educador también obra voluntariamente al enseñar, respecto de lo enseñado y del que aprende<sup>15</sup>. Por otro lado, el término instrucción se asocia más al saber — con una exigencia de sistema lógico — que a la persona. Se busca aquí, en cierta forma, el sentido pleno de la enseñanza que, por otro lado, se adecúa mejor a la libertad del agente.

La adquisición formativa la realiza por sí mismo el individuo activo, pero con la colaboración de otros. Ahí se sitúa la actividad del que enseña y también está comprendido el concepto de "instruir". Willmann define la instrucción como la exposición de un contenido espiritual con el fin de obtener la asimilación del mismo por otra persona<sup>16</sup>, o también, instruir a alguien significa la asimilación de un contenido espiritual.

Pero no toda instrucción tiene como consecuencia un aprender, sino que para ello es necesario el concurso de la voluntad. Cuando combinamos con la instrucción la preocupación, porque responda a ella la voluntad de aprender, llamamos en conjunto a este proceso enseñanza. En ésta se eleva y condensa la actividad instructora. El concepto de enseñanza —como apunta Hirst— es totalmente dependiente en su caracterización del concepto de aprendizaje; la noción de enseñar es simplemente la de tratar de lograr que la gente aprenda y nada más. "Lo que implica enseñar, es sólo la intención de suscitar el aprendizaje"<sup>17</sup>.

Comenta el citado autor, "preguntarse cómo enseñar historia no es una pregunta histórica, del mismo modo que preguntarse cómo enseñar química no es una pregunta química. Es posible que ellas no puedan contestarse satisfactoriamente sin un conocimiento de historia o de química, pero este conocimiento sería, en todo caso, condición necesaria, de ningún modo condición suficiente"<sup>18</sup>.

Además de la ciencia, se requiere saber enseñarla, si lo que se pretende es educar. Ya que no se educa a la ciencia, sino a la persona; se desarrolla la ciencia, para mejorar a las personas. Por eso, enseñar historia o química no sólo es cuestión de saber historia o química, porque así sólo se está capacitado para enunciar la ciencia, pero no para enseñarla y, por tanto, para educar, por medio de ella. Interesa la ciencia,

porque interesa la realidad, pero interesa la realidad humana. Por tanto, además de la estructura lógica de conocimientos a transmitir se requiere acudir a otros medios o recursos que hagan efectiva esa enseñanza y posibiliten el aprendizaje en ese sentido.

Aquí conviene que hagamos referencia a un aspecto del proceso de la formación intelectual. En la génesis de las virtudes intelectuales ejercen un papel fundamental las virtudes morales: la adquisición de las virtudes intelectuales es un proceso que se desarrolla en un ser provisto de pasiones y que dispone de una voluntad bien o mal inclinada. En el hombre que aprende o que descubre puede haber resistencias, de muy variada índole moral, para la adquisición del saber o, por el contrario, ciertas inclinaciones que de una manera habitual la favorezca<sup>19</sup>.

Se podría decir, en general, que las virtudes morales disponen al saber a modo de causa, y lo hacen posible, al menos negativamente: impidiendo aquello que aleja de él, sean las pasiones o sea una excesiva agitación externa. Obran de modo dispositivo. Tanto la fortaleza, como la templanza, hábitos perfectivos de las pasiones irascible y concupiscible respectivamente, son por un lado fruto de la actividad educativa pero por otro, presupuesto y fundamento de ella en el orden intelectual, en ese sentido dispositivo.

De todas formas, si para practicar la virtud y el bien, fuera suficiente conocerlos y comprenderlos, toda la educación podría reducirse a la enseñanza. Pero esto último, dice Aristóteles, es contradicho por los hechos más evidentes<sup>20</sup>. El hombre puede saber en qué consiste la virtud y la felicidad y obrar en contra. La parte irracional del alma no va siempre al unísono con la parte racional.

La enseñanza, por tanto, no es toda la educación. Aquella hace participar directamente a algunas virtudes intelectuales como son —siguiendo al Estagirita—: *nous*, *episteme*, *sophia*, porque estas virtudes son idénticas a estos conocimientos puros y el espíritu no puede rechazar su asentimiento a los principios evidentes y a sus conclusiones necesarias.

Pero la enseñanza es menos eficaz con las otras virtudes intelectuales, *phronesis* y *techné*, que deben aplicar verdades generales a casos particulares sobre los cuales somos informados por los sentidos, sujetos a error. Y aún lo es menos con las virtudes morales, que podemos conocer muy bien y no practicar en absoluto, pues el instinto y los deseos pueden tener en jaque a las razones de la razón. Entonces, más allá de la

razón y la enseñanza, ¿qué es necesario aún para conducir al hombre a la práctica de las virtudes morales?

Es necesario, de un modo general, que la naturaleza (*physis*) y el hábito (*ethos*) vengan a unir su acción a las luces de la inteligencia<sup>21</sup>. Así, las tres fuentes o principios de la educación quedan definidos como: naturaleza, hábito y razón o enseñanza. Es necesario primero nacer como hombre; y luego, y debido a eso, será posible adquirir hábitos que determinarán en el sujeto una forma de comportamiento, lo cual, al parecer, es condición necesaria para que la educación por la razón sea fructífera. Debe tener, en primer lugar, cierta disposición natural, después los hábitos y las costumbres; por último, los razonamientos y los discursos deben actuar sobre ella. La educación actúa precisamente sobre las costumbres y sobre los razonamientos.

Para llegar a ser un hombre bueno, es necesario saber lo que ello implica y actuar en consecuencia. Ese saber debe ser adquirido, mas esto sólo no basta: el bien se hace, y al hacerlo, el hombre se hace bueno. Los hábitos operativos se adquieren mediante el ejercicio reiterado de un acto, a partir de una disposición natural del hombre. Así, el proceso educativo se conjuga en esta combinación ternaria, que es una tríada clásica y marca las condiciones necesarias para la realización de su ideal en cualquier individuo<sup>22</sup>.

La educación moral, que se sirve tanto de la doctrina como del ejemplo para su realización, así como de los premios y castigos<sup>23</sup>, debe reconocer sus límites, que no son otros que la imprevisibilidad de los destinos individuales. Los discursos éticos —dice Aristóteles— no tienen eficacia más que sobre las almas de los bien nacidos<sup>24</sup>. Pero, —sigue diciendo— ¿tienen necesidad ellos de discursos éticos?, e inversamente, ¿cómo el "hombre que vive según la pasión" podrá prestar oído a los discursos que pretenden conducirlo?<sup>25</sup>

De algún modo cabe decir que es cierto que la educación moral es una tarea que desborda el marco de un diseño curricular; no se trata meramente de promocionar más destrezas. Es algo que se instala en el marco más general de lo que ha dado en llamarse la formación integral de la persona; marco en el que además de la pericia pedagógica y la eficacia tecnológica —siendo éstas muy importantes— influye la prudencia, el ascendiente personal que proporciona el buen ejemplo y la comunicación personal de valores, entre otros elementos<sup>26</sup>.

Ya se ve que aquí se reconocen los límites del poder transformador de la palabra, del discurso educativo<sup>27</sup> "Si los hijos de Asclepio hubiesen

recibido de los dioses el poder de curar la maldad y la perversión — escribió Teognis— ¡qué pingües beneficios obtendrían! Si la razón fuese cosa que pudiese producir e infundir en el hombre, nunca (...) aquél a quien hubiesen persuadido sabios discursos habría llegado a ser un malvado"<sup>28</sup>. Aristóteles, dos siglos más tarde, recurre a ese texto cuando en el último capítulo de la K quiere mostrar la necesidad de las leyes coactivas. Los discursos suasorios que añora Teognis —piensa Aristóteles— son eficaces para la educación de los jóvenes de ánimo noble, pero no son capaces de atraer a la multitud hacia lo bueno y lo bello. A éstos, ¿qué discurso puede convertirles? No es posible, o es muy difícil, destruir con la palabra hábitos muy arraigados. En el fondo están las cuestiones de los hábitos morales dispositivos y de la libertad<sup>29</sup>.

Claramente, por tanto, la educación no se reduce a una enseñanza puramente racional; la virtud se forja por el hábito y el ejercicio, con el concurso de la naturaleza y la razón, e implica el conocimiento, la libre elección y la disposición estable. La educación aprovecha los instintos y las tendencias del niño, poniéndose al servicio de la naturaleza para completar lo que la naturaleza ha dejado incompleto.

De este modo se entiende la enseñanza como esa actividad humana que por medio del lenguaje es ocasión de hábitos morales y de algún modo ofrece la posibilidad de allanar los obstáculos para comunicar la verdad. Tiene una dimensión de arte y son importantes en ella las cuestiones de intencionalidad, finalidad y sentido.

La educación se centra así en la enseñanza entendida con carácter instrumental. Toda enseñanza puede ser educativa, en cuanto posee la capacidad potencial de suscitar actos virtuosos intelectuales y morales. Pero esto no implica que todo lo presentado como enseñanza lo sea verdaderamente; de ahí la importancia de distinguirlo según el qué y cómo se enseña. En última instancia es el mismo sujeto que aprende, quien puede capitalizar esas riquezas producidas por la enseñanza, convirtiéndolas en hábitos positivos que posibilitan el fin perfectivo propio y, en cierto modo, la felicidad.

Pamplona, 1 de marzo de 1995



(1) "El camino para tratar vitalmente con lo complejo y contingente no es el de la razón teórica, sino el de la razón práctica. Su rehabilitación— ética, retórica y poética— es uno de los más sólidos fundamentos filosóficos de la razón nueva sensibilidad" (A. LLANO, *La nueva sensibilidad*, Espasa-Universidad, Madrid, 1988, p. 17).

(2) Cfr. C. NAVAL, *Educación, Retórica y Poética*, Eunsa, Pamplona, 1992,

(3) Cfr. H.-G. GADAMER, *Verdad y método, Sígueme*, Salamanca, 1977, p. 66.

(4) Comenta MILLÁN PUELLES como "por mucha elocuencia que éste —el maestro— tenga, sus ideas no pasan al discípulo por una especie de transmisión conceptual. El que aprende tiene que ir reproduciendo lo que le va diciendo el que le enseña, y este reproducir es un verdadero producir los actos de intelección correspondientes a los que hace el maestro" (*La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963, p. 145).

(5) Cfr. ALTEREJOS, F.: "La educación entre la comunicación y la información", *Revista Española de Pedagogía*, 171, 1986, p. 19.

(6) Cfr. A CHOZA, "Antropología y comunicación", o.c., pp. 56-60.

(7) En una perspectiva diversa cfr. GREIMAS, A.J.

(8) R. SPAEMANN, o.c., p. 50. Cfr. pp. 45-55 (Capítulo III: Formación, o el propio interés y el sentido de los valores).

(9) El saberlo hacer, ya es otra cosa, "creó que no es cuestión de ciencias ni de técnicas de la información o de la comunicación, sino que es estrictamente cuestión de arte, de tacto; cuestión de tono, de gusto" (CHOZA, J., o.c., p. 60).

(10) Ser feliz —dice Spaemann— significa armonía y amistad consigo mismo; y esto supone que debo continuamente poder querer. Cfr. o.c., p. 49.

(11) H. ARENDT, *La crise de la culture*, Gallimard, París, 1972, p. 251.

(12) PERRY, R.B., "When is education liberal", en *Modern education and human values*, Pitcairn Foundation Lecture Series, vol. III, University or Pittsburg Press, 1950, p. 15, o bien, para libramos de un "estrecho utilitarismo y de la miopía del profesionalismo" (E. NAGEL, "The place of science in a liberal education", *Daedalus*, 88, 1, 1959, p. 71) Citados por IBÁÑEZ-MARTÍN, *Hacia una formación humanística*, Herder, Barcelona, 1981, p. 96.

(13) Cfr. F. BÁRCENA, "La madurez del educador y la síntesis personal entre el saber pedagógico y la práctica educativa", *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 171, p. 83.

(14) Tanto en la actuación del que aprende, como en la del que enseña, existe una dimensión de acción, como existe en toda actuación humana.

(15) No solo re-produce el discurso lógico cuando enseña. La enseñanza se funda en la acción del educador; de lo contrario se reduce a instrucción.

(16) Cfr. O. WILLMANN, *Teoría de la formación humana*, o.c., vol. I, p. 167.

(17) P. HIRST: "¿Qué es enseñar?", en PETERS, R.S. y otros, *Filosofía de la Educación*, Fondo de cultura Económica, México, 1977, p. 307. Cfr. pp. 304-307: "La intención de todas las actividades docentes es la de producir el aprendizaje (...) el concepto de enseñanza es, en efecto, totalmente ininteligible, si no se capta de alguna manera el concepto de aprendizaje. Declara que no existe nada a lo que podamos llamar enseñanza, sin la intención de dar lugar a un aprendizaje y que, por consiguiente, no podemos caracterizar a la enseñanza independientemente de la caracterización del aprendizaje" (Ibid., pp. 304-305).

(18) P. HIRST, "Los aspectos lógico y psicológico de la enseñanza de un tema" en R.S. PETERS y otros, *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, p. 77.

(19) Lo que es verdad desde un punto de vista estático y esencial, no lo es de un modo dinámico y concreto o, si se prefiere, existencial.

(20) Cfr. Eth. Nic. VII, 2, 1145 b 21-28.

(21) Cfr. ARISTÓTELES, Pol., IV, 13, 1332 y Eth. Nic., X, 9, 1179 b

(22) Cfr. DAVISON, Th.: *Aristotle and ancient Educational Ideals*, William Heinemann, London, 1904 (3ªed.), 1ªed., 1892, p. 9.

(23) Cfr. MILLÁN PUELLES, A., o.c., pp. 185-213.

(24) Cfr. Eth. Nic., X, 9, 1179 b 8.

(25) Cfr. Ibid. 1179 b 27-29.

(26) Cfr. J.M. BARRIO, "Educación estética y educación moral. Hacia una fundamentación antropológica del sentimiento", *Revista Española de Pedagogía*, XLV, 176, 1987, pp. 257-258. 27

(27) Cfr. NAVAL, C: *Educación, retórica y poética*, EUNSA, Pamplona, 1992. 28

(28) TEOGNIS, I, V, 431-436. Citado por P. LAIN, *La curación por la palabra en la antigüedad clásica*, Rey. de Occidente, Madrid, 1958, p. 343.

(29) Cfr. Eth. Nic, X, 9, 1179 b 17 y voz "Libertad" por H. KRINGS en *Conceptos fundamentales de filosofía*, Herder, Barcelona, 1978, vol. 2, pp. 472-491. También son de especial interés las voces: "Lenguaje" por K.O. APEL, pp. 432-453, "Naturaleza" por R. SPAEMANN, pp. 619-633.