



JESÚS MARÍA IZAGUIRRE  
ENRIQUE R. MOROS

LA ACCIÓN EDUCATIVA  
SEGÚN LA ANTROPOLOGÍA  
TRASCENDENTAL DE  
LEONARDO POLO

*Cuadernos de Anuario Filosófico*

CUADERNOS DE ANUARIO FILOSÓFICO • SERIE UNIVERSITARIA

Ángel Luis González  
DIRECTOR

Rubén Pereda  
SECRETARIO

ISSN 1137-2176  
Depósito Legal: NA 1628-2007  
Pamplona

Nº 197: Jesús María Izaguirre y Enrique R. Moros, *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*

© 2007. Jesús María Izaguirre y Enrique R. Moros

**Redacción, administración y petición de ejemplares**

CUADERNOS DE ANUARIO FILOSÓFICO  
Departamento de Filosofía  
Universidad de Navarra  
31080 Pamplona (Spain)

<http://www.unav.es/filosofia/publicaciones/cuadernos/serieuniversitaria/>

E-mail: [cuadernos@unav.es](mailto:cuadernos@unav.es)  
Teléfono: 948 42 56 00 (ext. 2316)  
Fax: 948 42 56 36

SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA. S.A.

*ZIUR NAVARRA Polígono industrial. Calle O, nº 34. Mutilva Baja. Navarra*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
I. LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN.....	23
1. Noción general.....	23
a) Notas esenciales.....	26
b) Enseñar y aprender: de la exterioridad a la interioridad.....	28
a. Enseñar.....	29
b. Aprender.....	30
2. El saber educativo.....	32
a) Saber teórico y saber práctico.....	33
a. Características propias del conocimiento práctico.....	34
b. Dimensiones práctica y teórica del saber educativo.....	35
b) La integración de los tres saberes en la educación: el juego.....	36
II. EL SIGNIFICADO HUMANO DE LA EDUCACIÓN.....	41
1. El carácter filial de la persona humana.....	41
2. La crisis: renuncia a la filiación.....	43
a) Dos modelos de gran influencia.....	44
b) La afiliación como sucedáneo de la filiación.....	47
3. La primera enseñanza: la técnica.....	49
4. El estudio sistémico de la esencia humana.....	51
5. La educación debe mirar a la persona humana.....	55
6. Modelo del educador: la sindéresis.....	56

III. EDUCAR DESDE EL AMOR PERSONAL.....	63
1. La educación en el ámbito familiar.....	63
2. La educación de la afectividad.....	68
a) La importancia de la indisolubilidad matrimonial.....	70
b) El hogar.....	72
c) El juego en la educación afectiva.....	75
3. Educación y aprendizaje.....	80
4. Algunos aspectos a tener en cuenta en los comienzos del aprendizaje.....	81
a) El consuelo.....	81
b) La ratificación.....	83
c) La autoconciencia.....	84
5. El objetivo de la educación.....	85
a) La noción de <i>humanitas</i> .....	86
b) Ruptura de la transmisión.....	88
IV. EDUCAR DESDE EL INTELECTO PERSONAL.....	91
1. Educar todos los niveles de la imaginación.....	91
a) Imaginación eidética.....	92
b) Imaginación proporcional y asociativa.....	93
c) La imaginación auto-reproductiva.....	94
d) Educar el nivel superior de la imaginación.....	95
2. Educar la inteligencia.....	97
a) Reglas imaginativas y reglas lógicas.....	98
b) Enseñanza de la geometría euclídea.....	98
c) La necesidad del encuentro con la verdad.....	100
V. EDUCAR DESDE LA <i>LIBERTAD</i> .....	107
1. Educar el interés.....	107
2. La crisis del interés: el tedio y la angustia.....	109
3. La ampliación del interés.....	113
a) El acortamiento del interés.....	113
b) El interés comunitario o social.....	114

4. Fomentar el interés: el plano inclinado.....	116
5. La confianza en los educadores conduce al interés.....	118
6. Interés por la realidad ayudar a reconciliarse con ella.....	120
7. Educar ciudadanos.....	123
VI. EL CRECIMIENTO HUMANO: LAS VIRTUDES.....	125
1. El crecimiento humano: la tendencia a ser mejor.....	125
2. Las virtudes morales.....	128
a) Cómo educar la virtud.....	128
b) Cómo educar en las virtudes.....	136
c) Las virtudes cardinales.....	139
a. Templanza: alegría y buen humor.....	141
b. Fortaleza.....	145
c. La justicia.....	147
d. La prudencia.....	150
d) La amistad.....	153

4. Fomentar el interés: el plano inclinado.....	116
5. La confianza en los educadores conduce al interés.....	118
6. Interés por la realidad ayudar a reconciliarse con ella.....	120
7. Educar ciudadanos.....	123
VI. EL CRECIMIENTO HUMANO: LAS VIRTUDES.....	125
1. El crecimiento humano: la tendencia a ser mejor.....	125
2. Las virtudes morales.....	128
a) Cómo educar la virtud.....	128
b) Cómo educar en las virtudes.....	136
c) Las virtudes cardinales.....	139
a. Templanza: alegría y buen humor.....	141
b. Fortaleza.....	145
c. La justicia.....	147
d. La prudencia.....	150
d) La amistad.....	153





## INTRODUCCIÓN

Hoy en día la tarea educativa ha cobrado especial relevancia. Casi todos los gobiernos dedican muchos recursos a la mejora de su sistema educativo: personas, dinero, organismos públicos y privados que velan y estimulan el buen desarrollo de los centros educativos. Los programas políticos están cargados de propuestas dirigidas a la educación. Muchos países confían en que la educación será lo que realmente les situará en un escalón superior en todos los ámbitos de la vida social y llevará la felicidad a la mayor parte de los ciudadanos. Pero en realidad, ¿esto es así?, ¿el modo actual de enseñar y aprender nos está haciendo realmente mejores? En particular, la cuestión acuciante es: ¿los esfuerzos que dedica la sociedad se corresponden con los resultados obtenidos en la formación de los niños, jóvenes y adolescentes? “Como señaló hace años Víctor García Hoz, nunca como ahora han sido tantos y tan fecundos los recursos y medios de que dispone la educación; y nunca como hoy se ha dado un descontento tan hondo y generalizado respecto de la calidad de la educación”<sup>1</sup>.

Estas páginas pretenden ofrecer la exposición coherente y ordenada de unos fundamentos válidos para la tarea educativa según el pensamiento de Leonardo Polo, fundamentos de los que tan necesitada está la acción educativa. Basta abrir el periódico o ver un momento la televisión para comprobar que estamos lejos del ideal humanizador del que la educación tendría que estar completamente impregnada. Sin negar los grandes logros que se han conseguido a lo largo de los años, con la universalización de la educación que ha tenido lugar, todavía nos encontramos con grandes lagunas. Más aún; en algunos casos nos encontramos con situaciones preocupantes de desintegración social que surgen precisamente del sistema educativo.

Además, comprobamos día a día que no sabemos convivir: ni en la escuela, ni en la familia, ni en la sociedad. La soledad, por ejemplo, cada día es más frecuente en las sociedades con un cierto nivel de desarrollo; la depresión es la enfermedad de la modernidad; la unión matrimonial es poco estable. Parece, pues, que ya no sabemos vivir juntos. Así podríamos seguir des-

---

<sup>1</sup> ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Eunsa, Pamplona 2002, 15.

cribiendo la situación social, por otro lado es bien conocida por casi todos los que se asoman con cierta visión universal al mundo de hoy.

Para encontrar los fundamentos del quehacer educativo se parte de la convicción de que deben buscarse en la antropología porque “según se entienda al ser humano, así se entenderá su obrar y así su educación”<sup>2</sup>. En este caso nos vamos a servir especialmente de la *Antropología trascendental* de Leonardo Polo; una antropología que aborda los diversos temas desde un punto de vista distinto y sugerente. El propósito de estas páginas es aclarar qué tipo de modelo educativo se deriva del pensamiento poliano y qué consecuencias tiene para la educación.

Para conseguir este objetivo hay que adentrarse en el pensamiento de Polo y tener en cuenta que su pensamiento es fundamentalmente heurístico<sup>3</sup>. Las cuestiones se resuelven a la vez que surgen. Polo no elabora un discurso sistemático, perfectamente explicitado en todas sus ramificaciones. Prefiere un estilo de pensamiento abierto, en el que siempre sean posibles nuevas aportaciones. Se trata, más bien, de un pensamiento inventivo: “Como todo lo filosófico en él, la idea surge neta y clara, en un golpe heurístico que luego hay que desentrañar”<sup>4</sup>.

Conviene acercarse a él poco a poco, para entender los conceptos de manera apropiada. “Polo proporciona un nuevo significado a los términos que recibe de la tradición filosófica. Esto sucede con las siguientes expresiones: la libertad trascendental, el hábito de sabiduría, la trascendentalidad, la sindéresis, el yo, amar y aceptar, la transparencia, etc. Además, el autor evita la utilización de nociones que son estrictamente metafísicas, y cuya introducción en la antropología supondrían una simetrización con ésta: es de destacar que Polo no utilice la noción de sustancia en el estudio del ser humano”<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, Eunsa, Pamplona 2000, 26.

<sup>3</sup> “En la filosofía de Polo las nociones no se encuentran encadenadas deductivamente en una totalidad lógica, sino que más bien, se les da un uso eminentemente heurístico e inventivo”. PIÁ, S., *Los principios en Leonardo Polo*, Cuadernos de Anuario filosófico, Serie de Filosofía Española, 2 (1997), 10.

<sup>4</sup> YEPES, R., “Leonardo Polo: su vida y sus obras”, *Studia Polaina*, 8 (2006), 16.

<sup>5</sup> “Esto hace que a lo largo de la *Antropología trascendental* el lector se encuentre con un vocabulario completamente nuevo, es decir, estrictamente antropológico: por una parte, se incorporan términos filosóficos nuevos, por ejemplo: el carácter de *además*, la co-existencia, la carencia de réplica, el *intellectus ut co-actus*, la apertura interior, la apertura hacia dentro, la búsqueda, el *querer-yo*, el *ver-yo*, etc.”. PIÁ, S., “La Antropo-

Pero no se trata sólo de palabras, Polo halla respuestas rigurosas para las diferentes cuestiones, en las que ha ido pensando a lo largo de su vida.

Sobre los temas educativos su pensamiento se desarrolla a lo largo de los años y a través de obras muy distintas. En algunas publicaciones se refiere directamente a la educación, pero en muchas otras ocasiones lo hace de manera secundaria. Este mismo año se ha publicado su escrito más extenso sobre nuestro tema: *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*<sup>6</sup>.

Nos encontramos ciertamente ante un pensamiento poderoso, que avanza a grandes pasos y con una orientación precisa. Su estilo filosófico en ocasiones parece desviar la mirada, pero en realidad es como un caminante que mientras recorre el camino va contemplando el paisaje y se detiene para mirar hacia atrás y dirige su vista hacia los lados, sin por ello perder la orientación, ni olvidarse de los motivos del viaje. Por lo general, su manera de filosofar trata de quedarse con todo lo que hay de verdad y transmitirlo de la mejor manera de que es capaz. Dado que es un filósofo de grandes intuiciones, habitualmente difíciles de expresar y de transmitir, puede resultar en ocasiones difícil de leer.

La cuestión que hay que plantear ahora es ¿cuál es la aportación de Polo en la antropología?, ¿en qué radica su novedad con respecto tanto a la filosofía clásica como a la moderna? Pensamos que se puede resumir en el título *Antropología Trascendental*. Se trata de comprender al hombre desde la distinción real tomista de esencia y acto de ser. Así se advierte la continuidad y la novedad de su propuesta: asimilar lo mejor de la filosofía clásica y cristiana, y desarrollar una antropología en discusión explícita con los grandes filósofos modernos. Hasta ahora la educación se ha considerado exclusivamente a partir de la esencia humana, sin prestar la atención debida al mismo acto de ser de la persona. Pero, ésta es justamente la perspectiva que sirve de punto de partida a esta investigación.

Para Polo el acto de ser del hombre es lo que llama persona, y su comprensión se desarrolla al hilo de la investigación sobre los trascendentales personales. La idea clave de esta investigación consiste en aprovechar estos desarrollos de la antropología trascendental con vistas a la actividad educativa. Este trabajo trata de arrojar luz sobre las cuestiones desde un ámbito superior al puro obrar. Esto es así porque, si el obrar sigue al ser y el modo de

---

logía trascendental de Leonardo Polo”, *Studia Poliana*, 1 (1999), p 102-103.

<sup>6</sup> Eunsa, Pamplona 2006. Cuando se citen obras de L. Polo omitiremos el autor, excepto en la primera cita de cada obra.

obrar al modo de ser, descubrir quiénes somos debe ofrecer luz y marcar el camino de lo que hacemos. Así pues, para determinar cómo hemos de actuar hemos de saber quiénes somos y, cómo esto afecta a nuestra esencia.

Si consideramos que nadie encuentra lo que no busca, la pretensión de fundamentar la educación sobre una base sólida es algo de máxima importancia. En concreto, queremos obtener consecuencias prácticas, que puedan servir de pauta u orientación en la labor educativa; de manera que los profesionales de la educación puedan encontrar referentes para su actuación educativa y para la confección de programas de formación y desarrollos curriculares.

Proponemos, por tanto, proceder de arriba abajo: si sabemos quiénes somos y, por tanto, lo que tenemos que llegar a ser, se aclara la tarea primordial de la educación: ayudar a conseguir ser quien se es. “Esta cuestión (de quién soy) es aparentemente trivial; pero de su respuesta depende que la educación pueda cumplir plena y verdaderamente su esencia que, como muchos han afirmado, puede expresarse con rigor en la clásica sentencia de Píndaro: «llega a ser el que eres»”<sup>7</sup>.

La educación, para Polo, consiste fundamentalmente en *ayudar a crecer como personas*<sup>8</sup>, puesto que el ser humano *nace débil*. Hoy nos encontramos con planteamientos educativos que consideran al ser humano como individuo, seres cerrados, completos e independientes. Este planteamiento no es el de los clásicos: el ser humano es social por naturaleza. Por *persona* ha de entenderse, según Polo, el ser *coexistencial*. “Desde esta consideración, la educación aparece como un proceso enteramente natural; de modo que si no hay educación, parece casi inasequible la culminación de la vida humana. En la filosofía de Polo se va más allá aún, al establecer la coexistencia como trascendental antropológico, como radical de la dinámica y de la existencia humana, afirmando que, mejor que existir, debería decirse que el hombre *co-existe*, incluso que el ser del hombre es *co-ser*”<sup>9</sup>.

Quizá el peligro más grande con el que se encuentra la educación tiene que ver con la reducción de la acción educativa al aspecto meramente técni-

---

<sup>7</sup> ALTAREJOS, F., “Finalidad y libertad en educación”, *Anuario filosófico*, 29/2 (1996), 345.

<sup>8</sup> POLO, L., *Optimismo ante la vida*, 6. <http://www.leonardopolo.net/textos/optimo.htm>, consultado 4.IV. 2006.

<sup>9</sup> ALTAREJOS, F., “Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación”, en POLO, L., *Ayudar a crecer*, 21

co. “La búsqueda de la calidad de la educación es el norte del saber pedagógico en nuestros días, que siempre desemboca en las propuestas de contenido técnico, como la implantación de un nuevo método, la incorporación de un nuevo aparato (...). Y por todas partes se observa la consecuencia lógica –aunque no deseada ni esperada– de tal posición: el desasosiego, el desencanto y la desilusión por la complejidad que inadvertidamente se ha creado (...) que no resuelve los problemas”<sup>10</sup>.

Si la *persona humana* se corresponde con el acto de ser, y por lo tanto *ya es*, el lugar propio de la educación humana es la *esencia humana*; ésta es capaz de adquirir virtudes y, gracias a ellas, el ser humano crece. Así lo expone Polo con frecuencia: la *esencia humana* es el ámbito propio donde el ser humano puede y debe crecer<sup>11</sup>. Por eso nos ocuparemos de ella especialmente, pero es a partir de la *persona humana* desde donde hay que explicar el crecimiento de la *esencia humana*; hay que ver cómo en el ser humano al ser una unidad, su esencia no es ajena a la influencia de su ser personal. Esta idea proporciona el esquema del trabajo: se trata de ver cómo los distintos trascendentales personales inciden en la esencia humana.

Esta visión del ser humano y de la educación, es una propuesta cuyas virtualidades queremos mostrar. Se trata de un planteamiento que recoge y amplía la tradición griega sobre el ser humano. Y entendemos que esta propuesta podrá ser tenida como digna de consideración si resuelve los problemas que el ser humano tiene, si responde a los desafíos educativos –que no son pocos– de una manera adecuada al ser humano y a sus circunstancias. No debe ser una pura elucubración más o menos bien construida. Debe ser una propuesta que pueda ser verificada en su aplicación real.

Para Polo hay una gran relación entre lo que se trata y el cómo se tratan los temas, de forma que el tema y el método van siempre unidos en su consideración. Además, Polo considera, que el *método* para estudiar los distintos ámbitos del ser humano tiene *tres axiomas temáticos*. Son axiomas porque se trata de verdades que se han de tener en cuenta siempre, porque son necesarias. El axioma de la radicalidad humana establece la diferencia radical entre los distintos actos de ser, fija la atención en acto de ser del hombre que

---

<sup>10</sup> ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Eunsa, Pamplona 2002, 15.

<sup>11</sup> “Las virtudes son susceptibles de expresar la finalidad educativa, de modo que se atiende a la diversidad, a la vez que a la unidad del ser humano”. ALTAREJOS, F., “Fidelidad y libertad en educación”, 344.

puede llamarse *además*<sup>12</sup>. El segundo axioma dice así: la unidad humana es dual. Este axioma puede desarrollarse en dos axiomas derivados: la dualidad se da en todo el ser humano (salvo en lo orgánico) y las diferentes dimensiones humanas forman dualidades. El tercer axioma dice que las dualidades se dan jerarquizadas. En esa jerarquía lo inferior está subordinado o depende de lo superior y lo superior favorece o beneficia a lo inferior.

La pregunta sobre quiénes somos hay que responderla en el ámbito del acto de ser. Y, por eso, en el propio acto de ser humano, Polo ve los trascendentes o radicales humanos como dualidades derivadas del ser como acto. Las dualidades, como los axiomas, no son infinitas, dice Polo, porque el ser humano no se abre hacia la nada, y si así fuera carecería de sentido y llegaría al absurdo. Lo contradictorio, lo absurdo, carece de estatuto existencial. El ser humano no es un absurdo porque está ahí, de lo contrario no existiría.

*Coexistir* o *además* consiste en la *apertura personal creada*, porque el acto de ser humano no es originario. Esta comprensión del ser humano se formula explícitamente en contraposición a la noción de individuo, según la cual el ser humano se concibe como un ser cerrado y autosuficiente. Polo entiende al ser humano como un ser *abierto a sí mismo*, aspecto que denomina *apertura íntima*, y *abierto a Dios y a los seres*, tanto a las otras personas, como al mundo *creado*, que se llama *apertura hacia fuera*.

La apertura personal íntima puede explicarse a través de los radicales íntimos<sup>13</sup>, y así la coexistencia personal se abre hacia el interior como *además* y libertad, que a su vez se dualiza con la apertura hacia dentro, a la que per-

---

<sup>12</sup> Cfr. POLO, L., *Antropología trascendental* Tomo I, *La persona humana*, Eunsa, Pamplona 1999, 115. (Esta obra, junto al segundo tomo: *Antropología trascendental*. Tomo II, *La esencia de la persona humana*, Eunsa, Pamplona 2003, se citarán como *Antropología* seguida por el tomo y la(s) páginas(s) correspondientes.

<sup>13</sup> “Ver la persona como *intimidad* es aludir a ella no sólo como coexistencia sino implícitamente también como libertad, conocer y amar. Entenderla como *irreductible* o como *novedad* es una investigación que coimplica nativamente a la coexistencia y a los demás radicales. Verla como *hijo* es concebirla por lo menos desde la coexistencia, aunque no solo. Estudiarla como respuesta o *responsabilidad*, es penetrar en la libertad personal. Pensarla como *búsqueda* es fijar la atención en el conocer personal”, SELLES, J. F., “Estudio introductorio. En torno a la distinción real entre persona y el yo en el ser humano”, en POLO, L., *El yo*, Cuadernos de Anuario Filosófico Serie Universitaria, nº 170, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona 2004, 38.

tenecen los radicales íntimos: intelección y amar personal<sup>14</sup>. “La co-existencia personal es *además*, es *libertad*, es *intelección* y es *amar*: los cuatro radicales personales son *distinciones reales* internas al acto de ser personal, no distintos actos de ser personales”<sup>15</sup>. El modo en que estos cuatro trascendentales se pueden tener en cuenta en la educación constituye el nervio de los cuatro capítulos en los que se ha dividido el presente trabajo.

El ser humano, dice Polo, es creado en libertad, en tanto que, al poseer el futuro sin desfuturizarlo, no acaba<sup>16</sup>. Mantiene que se puede describir la libertad trascendental como novedad y a cada persona como *novum*. Esto tiene implicaciones directas en la educación, pues no podemos tratar a los educandos como masa o colectivo, no son “lo mismo” sino distintos, cuanto más personalizada sea la educación será más humana.

El nacer nos sitúa como nacidos, y esto nos convierte en hijos. ¿Para qué nacemos? Si fuese para la nada, estaríamos ante un contrasentido, ante lo absurdo. No somos seres para la muerte, como piensa Sartre, sino que nuestra libertad es destinada. Polo le llama *libertad de destinación*. Visto radicalmente, ¿soy libre ante la muerte? Lo soy cuando la acepto, cuando me dirijo correctamente a mi destino que está en Dios, porque es el único que puede colmar mi libertad; si no existe Dios el ser humano sería ciertamente una pasión inútil. Con un lenguaje más poliano diríamos que reducirse a dualizarse sólo con el universo es frustrante para una intimidad. Como la libertad es creada, no hay réplica posible en mí: precisamente así se da paso a una elevación irrestricta, un futuro no desfuturizado, que se abre a lo trascendente para poder encontrar el sentido de la existencia del hombre. La libertad humana lleva consigo la mostración de la existencia de Dios y el sentido de la vida humana.

Entonces, ¿para qué es libre el ser humano? Para amar. La unión amorosa es nuestro destino. Este es el sentido de la libertad; otro modo de entenderla

---

<sup>14</sup> “Atendiendo a la dualidad de cada uno de los radicales de la persona humana Polo «habla de co-acto de ser, de *intellectus ut actus*, de amar que acepta, de libertad nativa y de destinación» (*Antropología*, I, 124); (...) los radicales humanos forman una *doble dualidad*: la dualidad del *además* con la libertad –esta dualidad es inferior de la íntima o coexistencia y Polo la denomina *apertura interior* (Cfr. *Ibid.*, p 203-206) – y la dualidad del intelecto con el amor donal- que es la dualidad más íntima de la coexistencia y se le designa como *apertura hacia dentro* (Cfr. *Ibid.*)” PIÁ, S. *El hombre como ser dual*, 268.

<sup>15</sup> PIÁ, S., *El hombre como ser dual. Estudio de las dualidades radicales en la Antropología Trascendental de Leonardo Polo*, Eunsa, Pamplona, 2001, 270.

<sup>16</sup> Cfr. *Antropología*, I, 232.

llevaría consigo la esclavitud: “el amor es el acto propio de la libertad. Por lo mismo, hay que decir que el hombre es libertad, si ha de ser realmente persona: porque es un ser para el amor, porque su plenitud está en la unión de amistad para la que Dios le ha creado, a la que Dios lo destina, con la sola condición de que el hombre quiera”<sup>17</sup>

Dentro de las tareas educativas, quizás la más difícil es ayudar al conocimiento propio, enseñar a conocerse de manera profunda. En parte, porque el conocimiento propio no es abarcable por el ser humano. San Agustín se interrogaba: “¿Quién ha llegado a su fondo? Y esta fuerza es una facultad de mi alma que pertenece a mi naturaleza, y ni yo mismo comprendo todo lo que soy. ¿Será, quizá, porque el alma es demasiado estrecha para contenerse a sí misma y por eso no puede saber bien qué es y en dónde está? (...) ¿Por qué, pues, no lo puede abarcar?”<sup>18</sup>. El ser humano nunca acaba de conocerse en esta vida, siempre puede profundizar más en el conocimiento propio. Por eso es preciso diferenciar entre el saber cosas y el saber de sí; lo primero es anterior temporalmente, pero el segundo es el conocimiento más importante y decisivo. El saber de sí tiene, por su parte, carácter de fin. Conocerse es valorarse, reconocer la propia dignidad que nos da el ser personal. De alguna manera, cada ser humano barrunta en algún momento su ser personal, y cuando desde la niñez las personas son bien tratadas, empiezan a conocerse como quien realmente son.

Desde antiguo, se ha tenido en cuenta el conocimiento personal. La expresión “conócete a ti mismo”<sup>19</sup> se ha presentado desde Sócrates como un proyecto de vida irrenunciable para el ser humano, pues en él va incluido el sentido de su vida y de su quehacer. En este mismo sentido se expresa Juan Pablo II: “las preguntas de fondo que caracterizan el recorrido de la existencia humana: ¿quién soy? ¿de dónde vengo y a dónde voy? ¿por qué existe el mal? ¿qué hay después de esta vida? (...) Son preguntas que tienen su origen común en la necesidad de sentido que desde siempre acucia el corazón del ser humano: de la respuesta que se dé a tales preguntas, en efecto, depende la orientación que se dé a la existencia”<sup>20</sup>. Conocerse al nivel trascendental, desde el acto de ser personal, es luz que ilumina los acontecimientos humanos. Y sus consecuencias son fundamentales para la labor educativa, porque

<sup>17</sup> CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid 2001, 91.

<sup>18</sup> SAN AGUSTÍN, *Las Confesiones*, Libro X, c.8, n. 15, Ciudad Nueva, Madrid 2003.

<sup>19</sup> Así rezaba la inscripción en el santuario de Apolo en Delfos: “conócete a ti mismo” (Cfr. PLATÓN, *Cármides*, 164d-165a).

<sup>20</sup> JUAN PABLO II, *Fides et Ratio*, Roma 1998, nº 1.



el educador tiene que ayudar a que cada ser humano crezca, madure, se desarrolle, despliegue todas sus capacidades.

Toda esta tarea no puede conseguirse sin el educando, y si éste no sabe por dónde debe ir, se inmoviliza o se pierde. No queda más remedio que alcanzar un cierto nivel de conocimiento propio, ya que el conocimiento que el educador tiene del educando no puede sustituir al conocimiento personal del sujeto que se educa, sin despersonalizarlo y sin impedir su auténtico crecimiento. El conocimiento propio es una tarea difícil y siempre inacabada en la vida del ser humano.

La libertad de destinación se convierte con la búsqueda intelectual y con la búsqueda amorosa. El intelecto humano busca la réplica y el amor la aceptación. “Buscar corresponde al *intellectus ut co-actus* y al amar donal. Por consiguiente, la libertad se ha de convertir con esos trascendentales. Según esa conversión, la libertad puede entenderse como la actividad que anima la búsqueda, porque tanto la búsqueda de réplica como la búsqueda de aceptación son activamente libres”<sup>21</sup>.

De ahí que, “si el ser creado es un *don*, a la criatura le corresponde ante todo aceptarlo —es decir, aceptar ser— (...). Ahora bien, la aceptación del propio ser se traduce inmediatamente en *dar*”<sup>22</sup>. El amar personal aparece a nuestra consideración como el que dinamiza todos los radicales humanos y las dualidades que hay en la esencia humana. El amar personal se dualiza en *aceptar* y *dar*. Un *aceptar* que es un aceptarse, un reconocerse como quien uno es y afirmarlo, acogerlo. En esta aceptación radica la alegría y felicidad más profunda en el ser humano. La aceptación que el hombre hace de sí es siempre como hijo, como nacido. Esta aceptación del amar se dualiza en *dar*. Sólo puede dar aquel que antes se ha aceptado. Si reniega de sí mismo se aniquila; renegar de sí es negarse y la negación es eliminación.

*Aceptar* y *dar* además quedarán finalmente frustrados si no hay nada que dar, si no hay dones. Por eso Polo habla de la triada: *aceptar*, *dar* y *don*. Y si aceptar y dar son trascendentales, el don es algo esencial. El ser humano sólo puede darse a través de la esencia. “Sin embargo, el ser humano no es capaz de dar su dar, sino que sólo puede *dar* dones: el ser humano no puede dar su propio acto de ser porque no dispone de él, en cambio, sí que puede dar sus obras; por eso, el ser humano sólo puede dar dones a través de su

---

<sup>21</sup> *Antropología*, I, 226.

<sup>22</sup> *Ibidem*, 210.

esencia. Así pues, la estructura donal se completa con los *dones*<sup>23</sup>. *Aceptar* y *dar* están en el nivel trascendental, son amar, están en acto, no en potencia, son activos en la intimidad del acto del ser humano.

Las consecuencias de este trascendental para la educación son claras: ayudar a conocerse debe ser a la vez ayudar a aceptarse, porque no hay rebelión más profunda que negarse a aceptar quien uno es, aunque nadie puede dejar de ser quien es. ¿Se puede negar el propio ser de forma absoluta? No. Pero, sí se puede frustrar lo que uno está llamado a ser. La rebelión más radical es la negación de ser segundo, es decir, a aceptarse como hijo, negar la filiación con el Origen. “La filiación tiene un sentido trascendental –*acceptar* y *dar*–, y un sentido moral, en tanto que el comportamiento filial es de orden esencial”<sup>24</sup>. Este comportamiento filial es decisivo para la educación como se verá más adelante.

El ser humano se da a través de su esencia, y así ofrece dones, pero el *don* más alto es darse uno mismo, que sólo es apropiado para el ser humano cuando se da a otras personas: a Dios y a los demás. Darse a las cosas nos rebaja y nos deprime, sostiene Polo, no es propio de nuestra condición y dignidad humana. Educar en la relación, en la apertura, con Dios y los demás, es la mejor manera de manifestar quien somos. Enseñar a amar, querer a Dios y a los demás, es tanto como hacer ver quién estamos realmente llamados a ser: un *don*; el *amar personal* es aportación –*don*– en el nivel esencial.

Polo sostiene que hay un hábito innato que es la *sindéresis* mediante el cual la libertad se extiende a las modalidades dispositivas: la iluminación se corresponde con *ver-yo* y depende del intelecto personal y la aportación con *querer-yo*, que depende del amar donal. La *manifestación esencial* se traduce en iluminar, aportar y disponer. El disponer admite diversas modalidades: los hábitos adquiridos, las operaciones de la inteligencia y los actos de la voluntad<sup>25</sup>.

La verdad de la voluntad corre a cargo de la *sindéresis*, es una iluminación, *querer-yo* ilumina la voluntad, de forma que el primer acto voluntario se constituye desde esa iluminación y los actos voluntarios posteriores están vinculados por lo que Polo llama ‘querer-querer-más’<sup>26</sup>. Pero, la voluntad

<sup>23</sup> PIÁ, S., “La Antropología trascendental de Leonardo Polo”, *Studia Poliana*, 1 (1999), 113.

<sup>24</sup> *Antropología*, I, 220.

<sup>25</sup> Cfr. CORAZÓN, R., “Sobre la esencia”, *Studia Poliana*, 6 (2003), 213.

<sup>26</sup> Cfr. *Ibidem*.

como tendencia que es, ¿a qué tiende? Al bien trascendental. Polo, siguiendo a los filósofos clásicos mantiene que hay dos tendencias inferiores de la voluntad: la concupiscible y la irascible. Estos dos apetitos indican que hay dos niveles de conocimiento, que se corresponden respectivamente con los sentidos inferiores de la sensibilidad y la cogitativa, el uno pertenece a la sensibilidad externa y el otro a la interna, la segunda depende de la primera y en la imaginación concurren las dos. La razón y la voluntad deben tener un gobierno político sobre ellas. Dicho de otra manera, el alma debe gobernar el cuerpo. No cabe otra posibilidad, pues de lo contrario se negaría el sentido auténtico de los bienes sensibles, perderían la razón de bien. Por otro lado, éstos son necesarios para sobrevivir, es decir, para la supervivencia del ser vivo.

Estas consideraciones son relevantes, puesto que, en la educación no se ha de procurar la aniquilación de los sentimientos, o la impasibilidad, pues sería inhumano. Además no podemos negar que la sensibilidad es atrayente. También sería inhumano su contrario, la incontinencia afectiva, ya que “destroza la sensibilidad.”<sup>27</sup> Las tendencias inferiores nos llevan a considerar la voluntad como un tender más alto. Puesto que ambas tendencias se distinguen por su relación al fin. Las tendencias inferiores tienden al fin de manera ejecutiva, es su propio impulso quien las dirige al fin. La voluntad, como tendencia superior conoce la razón de medio y de fin, y esto es lo propio de la razón práctica. A partir de esta distinción, Polo establece una relación con la filosofía tradicional entre *voluntas ut natura* (inclinación al bien en general) y *voluntas ut ratio* (interviene en la elección de los medios para lograr la felicidad). En ambos casos quien ilumina es la sindéresis. La razón capta la noción de bien y se la presenta a la voluntad, haciendo depender de la sindéresis el conocimiento de los bienes mediales y el movimiento hacia el fin. Luego la voluntad aparece como potencia pasiva, que no es causa de sus actos, y que no es una facultad natural, sino esencial, puesto que deriva de un hábito innato, que es la sindéresis que procede del co-ser humano<sup>28</sup>.

La sindéresis es luz iluminante de la verdad de la voluntad, ‘la voluntad verdadera’, dice Polo. La verdad se establece en la voluntad en orden al bien, como una relación trascendental. “El simple querer no apunta a ningún bien determinado porque cualquier bien es digno de ser querido y esto correspon-

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, 109.

<sup>28</sup> “El soporte de las facultades naturales es la sustancia, en cambio, el de las potencias pasivas es la sindéresis (...). Uno de los inconvenientes de la noción de espontaneidad, es que ignora la congruencia aludida”. *Antropología*, II, 127.

de al bien de la voluntad, cuya iluminación equivale a la constitución de los actos voluntarios”<sup>29</sup>. Por todo lo dicho, sería absurdo que la voluntad no quisiera. Si quitáramos el querer, el bien sería imposible y la verdad desaparecería de la voluntad. Para elegir un bien hay que elegir, es decir, hace falta ineludiblemente un ‘*querer-yo*’ elegir. Para Polo, no hay un diálogo entre la voluntad y la *sindéresis*. Ésta constituye los actos de la voluntad, de forma que la voluntad no es espontánea y por eso cabe la libertad en la elección. El *querer-yo*, segundo miembro de la *sindéresis*, anima la voluntad a querer, ya que el hábito innato es previo a la razón práctica cuya labor reside especialmente en la corrección.

Una conclusión que cabe destacar es la concepción optimista del planteamiento. Podríamos formularlo de la siguiente manera: *quiere, haz el bien, porque el bien es tu verdad*.<sup>30</sup> Esta afirmación tal cómo está planteada tiene un gran alcance moral y también educativo. Educar en positivo, subrayar lo bueno de las personas y de las cosas proporciona un horizonte muy importante para el educador: confiar en las personas a las que educa, sabiendo que por muy mal que vaya, en el fondo siempre hay algo en su interior que las empuja hacia el bien. Esta confianza posibilitará a las personas la mejor comprensión de lo que son: personas para el bien.

Muchas veces, ante la experiencia de la mala conducta de sus alumnos, los educadores reaccionan también de manera negativa, formulando una extensa lista de reproches con la intención de que mejore, porque piensan que de la consideración de sus muchos defectos saldrá algo bueno. Lo cierto es que la experiencia nos dice que esta forma de actuar raramente sale bien. La denuncia de un defecto siempre tiene que ir acompañada de una visión positiva de la situación; buscar una salida que estimule hacia lo mejor. Hacer ver que de los defectos se pueden obtener beneficios: como por ejemplo sacar experiencia para no volver a repetir errores, o que los fallos ayudan al conocimiento propio. Es preciso, por tanto, buscar siempre los *resortes del querer* (labor de la que se ocupa la *sindéresis*), más que prestar atención a una visión negativa de las cosas o de las personas.

Es un hecho de experiencia, que hay por parte del ser humano no sólo una inclinación al bien sino también al mal. Ésta se debe entender como una paralización de lo voluntario. De ahí que el ser humano que no quiere, incluso que no llega nunca a querer, es lo más parecido a un ser inmóvil e indife-

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, 144.

<sup>30</sup> Cfr. *Ibid.*, 143.

rente. Lo cual lleva a reafirmar la tesis de que una buena educación es aquella que se plantea en positivo, que ayuda a querer-querer, que en la acción educativa es tanto como decir, 'crece más'. Todo crecimiento personal pasa por querer ser más.

La voluntad despierta con la sindéresis, por eso querer es un deber no impuesto. La voluntad no puede crecer a base de imposiciones. Tampoco se trata un deber autónomo, por lo que la voluntad necesita de la asistencia constante de la sindéresis, a la que el buen educador pretende imitar, procurando arrojar luz sobre las situaciones, así como lo haría un buen consejero. Tampoco en la voluntad se da un imperativo espontáneo, donde no tuviese cabida la acción educativa o en la el educador no tuviera nada que aportar. Más bien al contrario, la labor del educador es necesaria.

La esencia es el esplendor de la persona; la persona es algo bello y la esencia es su manifestación. Cuando esto no es así, el ser humano no se está manifestando como quien es, un ser personal, cuya oculta grandeza interior es la razón y la fuente de sus perfecciones. La manifestación del ser personal se realiza en la vida humana. "La vida que depende de la co-existencia es vida esencial. Según una famosa sentencia de Aristóteles, *zoe zoein einai* (*vita viventibus est esse*); de acuerdo con mi propuesta, el vivir humano está en el nivel esencial: es la manifestación del viviente humano. El animal no es *además* como viviente, sino sustancia, potencia de causa. En este sentido, el animal se agota en vivir sin que quepa decir que *además* es viviente. Por tanto, en antropología es válida la fórmula *vita viventis est essentia*"<sup>31</sup> Una esencia que sólo tiene sentido como vida del viviente. Cualquier intento de ruptura es menos vida.

Por lo tanto, la tarea del ser humano será vivir como quien es, mediante la activación de todas sus potencialidades para tratar de conseguirlo. Esto es lo que podríamos llamar una vida plena o una vida lograda, "la plenitud de la vida lograda (...) procede del ejercicio de su propia libertad, a cuya interna lógica se ha atendido activamente. Son mujeres y hombres que se han convertido en una tarea para sí mismos, que son autores de su vida, que no han cejado en la indagación encaminada a ir descifrando los enigmas de la existencia"<sup>32</sup>. Porque la vida no está ya completa, hay potencialidad, capacidad de mejora, capacidad de crecer, de perfección. "Los pensadores clásicos entienden que el destino de la vida es la perfección. Me gusta emplear otra pa-

---

<sup>31</sup> Antropología, II, 13.

<sup>32</sup> LLANO, A., *La vida lograda*, Ariel, Barcelona 2002, 22-23.

labra –optimación–, porque conviene rescatarla de ciertos usos que empiezan a ser habituales en algunos ensayistas más listos o más sincréticos. Vivir no es realizarse<sup>33</sup>; vivir es optimar la propia esencia<sup>34</sup>. Al ser humano no le basta con vivir. Su vida es una manifestación de belleza mucho más hermosa que la del cosmos.

¿Cómo es posible que el ser humano logre optimar su esencia? A través de los hábitos. “Porque ¿qué es adquirir un hábito? Adquirir un hábito es una realimentación; la facultad, el principio de una acción u operación es mejorado, incrementado, perfeccionado, justamente por la acción<sup>35</sup>. Los hábitos son adquiridos por el ser humano al desplegar su operatividad natural. Se adquieren en la realización de los actos, y se denominan virtudes: intelectuales o morales. “Los hábitos intelectuales son también virtudes (...) se adquieren con un solo acto; en cambio los voluntarios se adquieren a través de repetición de actos<sup>36</sup>”.

Gracias a los hábitos el ser humano es autoperfeccionable. El ser humano se da la perfección a sí mismo, a través de sus propios actos y a través de ellos va adquiriendo una perfección propia. Entendida de esta manera, la esencia del ser humano es superior a la esencia del universo. La libertad de la persona se extiende a la esencia a través de los hábitos y gracias a ellos la esencia puede autoperfeccionarse y crecer de modo irrestricto. “Pues bien, hay que sentar la siguiente tesis: el ser humano es un ser capaz de crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer<sup>37</sup>. Ciertos tipos de crecimien-

<sup>33</sup> “Según el moderno voluntarismo, la fuerza de nuestro espíritu está en la búsqueda constructiva. Considerarse uno a sí mismo como se considera un arquitecto respecto de la casa -es el tópico resumido en la idea de realizarse- es desvitalizarse: interpretarse como ser *kinético*, no como ser *práxico*. Pero un ser *kinético* no está vivo”. POLO, L., *Presente y futuro del ser humano*, Rialp, Madrid, 1993, 123.

<sup>34</sup> *Ibid*, 121. ‘Optimizarse’ es como aparece en el texto, pero como me comentó el profesor Sellés, ‘se’ hace referencia a la esencia humana. De esta forma se evitan confusiones.

<sup>35</sup> “La acción del ser humano se queda en él e incrementa su poder de ejercer acciones; lo cual quiere decir que en adelante podrá ejercer acciones más altas”. POLO, L., *La esencia del hombre*, pro manuscrito, 10.

<sup>36</sup> *Antropología*, II, 176.

<sup>37</sup> Hace referencia a la esencia de ser humano que crece hasta que muere. Conviene precisar que Polo piensa que el crecimiento es posible también después de la muerte. “Yo pienso que incluso sigue creciendo después; y lo he hablado con algunos teólogos, que no están muy de acuerdo con la tesis; pero yo creo que sí: que el ser humano puede seguir creciendo después de muerto. El espíritu, si es inmortal no se limita a sobrevivir, o

to dan de sí hasta cierto punto —el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también—, pero el ser humano en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso para el ser humano vivir es radicalmente, principalmente, crecer”<sup>38</sup>.

El crecimiento humano está sujeto al tiempo, por eso el crecimiento es irrestricto hasta que termina su tiempo. De ahí la importancia que el tiempo tiene para la vida del ser humano. El tiempo se ha de emplear en crecer. “Si alguien crece como ser humano, entonces no pierde el tiempo. Hacer lo que hace el embrión, estar multiplicándose celularmente, diferenciándose: ¡magnífica existencia la del embrión! Desde este punto de vista, el aborto es, sin más, un atentado contra el ser humano, porque es la interrupción del crecimiento humano. Todo lo que vaya contra el crecimiento humano es simplemente malo. Abortar es malo. No educar a la gente, no darle la verdad a que tiene derecho, y según la cual puede perfeccionarse, es malo”<sup>39</sup>. Educar lo entiende Polo, como algo bueno y necesario <sup>40</sup> para el ser humano. Está unido al crecimiento del mismo, a la verdad y a su perfección como ser humano, a las que tiene derecho.

No hay cosa peor que perder el tiempo, sobre todo, porque el ser humano puede ir a más, ya que el ser humano nunca alcanza a ser del todo mientras vive. “Cualquier época de la vida es propicia para ser más. El ser humano es un ser capaz de crecer irrestrictamente en el tiempo. Si no fuera así, la vida no tendría sentido, o habría que buscar el sentido de la vida prescindiendo de ella y con un candil”<sup>41</sup>. El crecer está íntimamente unido a la ética. “Vivir éticamente es vivir sin perder el tiempo, o dicho de otro modo más positivo, el modo en que el ser humano gana tiempo”<sup>42</sup>, pues el crecer está unido a la vida y a su sentido; al modo de emplear el tiempo, y al modo de ganar tiempo, que nos posibilitará alcanzar una vida completa, plena, lograda. “Decía

---

a entrar en la eviternidad, que ya no es el tiempo, sino que sigue creciendo”. POLO, L., *La esencia del hombre*, 13.

<sup>38</sup> POLO, L., *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*, Rialp, Madrid, 2003, 110-111.

<sup>39</sup> *Ibid.*, 112.

<sup>40</sup> “Cuando un animal alcanza su techo, ha cumplido su tarea vital; en cambio, cuando el ser humano asigna un límite a su crecimiento, es infiel a sí mismo, se desorienta, se desperdiga y se aburre.” POLO, L., *Curso de Teoría del Conocimiento*, IV / 1, Eunsa Pamplona 2004<sup>2</sup>, 250, nota 3.

<sup>41</sup> *Quién es el ser hombre*, 112.

<sup>42</sup> *Ibid.*, 109.

Meister Eckhart: si le preguntases a la vida, ‘vida, ¿para qué vives?’, ella te responderá eternamente: ‘vivo para vivir’. El ser humano es un viviente cuya radicalidad es espiritual. Entonces, ¿en qué puede emplear su vida temporal? En vivir más<sup>43</sup>.

La vida es actividad, crecimiento para seguir viviendo más “justamente al ejercer su actividad esa actividad se queda en sí mismo; es decir, revierte o redonda en la misma naturaleza, en el mismo principio natural perfeccionándolo, llevándolo más adelante, haciéndolo en definitiva crecer<sup>44</sup>”.

Basten de momento estas someras explicaciones sobre la antropología trascendental de Leonardo Polo. Éstas son suficientes para entender el punto de partida y la estructura del trabajo que se desarrolla en estas páginas. En primer lugar, se afronta el concepto mismo de educación desde los trascendentales personales. Interesa especialmente afrontar la posibilidad y la necesidad de la educación. Por eso, se desarrolla el carácter abierto o coexistencial de la persona, la radicalidad de su posibilidad de crecimiento y de ser origen de novedades en la historia. En segundo lugar, se afronta el tema del carácter personal de la educación, de la necesidad de interioridad o intimidad, el carácter creciente de la persona sobre la esencia y se desarrolla un tratamiento de la *sindéresis* que permite comprender la armonía de la tarea pedagógica con el propio ser del hombre. En tercer lugar, veremos cómo la educación puede tener en cuenta los trascendentales humanos: el amor, el intelecto personal y la libertad. En este punto, se advierte que lo más alto no excluye lo inferior, sino que respalda su progreso; para llegar arriba es preciso empezar por abajo, es decir permite advertir cómo la educación se armoniza con el carácter ascendente del ser humano. Por último, se estudiará el crecimiento de la esencia a través de las virtudes que culmina en la amistad. Esperamos que estos desarrollos sirvan para librarnos de una comprensión excesivamente racionalista o meramente empirista de la educación y para educar según una visión suficientemente amplia y profunda del hombre para no caer en ninguno de los reduccionismos que lastran la práctica educativa y tanto deprimen a los profesionales de la educación.

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, 113.

<sup>44</sup> POLO, L., *La esencia del hombre*, 11.



## CAPÍTULO I

### LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN

#### 1. NOCIÓN GENERAL

“El hombre es un ser vivo capaz de aprendizaje o crecimiento durante toda su vida”<sup>45</sup>. El aprendizaje está unido a la posibilidad de crecer. Si no hay crecimiento, ni el aprendizaje, ni por tanto la educación en general es posible. La educación dura toda la vida, porque mientras hay vida hay crecimiento y por tanto también es posible el aprendizaje.

El ser humano tiene un crecimiento que no cesa, a diferencia de los animales. “Un animal es capaz de un crecimiento restringido; es decir, durante un corto período de su vida: el crecimiento corporal intrauterino y extrauterino (en el sentido de adquirir algunas habilidades: aprender a usar los ojos, andar, etc.)”<sup>46</sup>. El animal tiene un crecimiento rápido, en cambio el ser humano tiene un crecimiento más lento. El momento de educar llega cuando el ser humano adquiere cierta autonomía, cuando está fuera del seno materno. “Que siga creciendo no quiere decir solamente que aumente su estatura, sino que se hace más hombre, que es más capaz, se habilita para usar cada vez más profundamente su razón. Durante toda la vida el hombre puede ir a más o puede ir a menos en cuanto hombre”<sup>47</sup>. Ir a más, en esto consiste la tarea educativa.

“El termino *educar* tiene una etimología ambivalente, pues puede proceder tanto de *educare* como de *educere*, términos latinos que guardan a su vez una gran riqueza significativa”<sup>48</sup>. El primer término hace referencia a formar, instruir, cuidar, criar; el término *ducere*, tiene el significado de *conducir*, y en su voz pasiva *crecer*. En cambio, *educere* significa: *sacar* o *extraer*, *avanzar*, *elevantar*. Esta pluralidad de significados no hace más que mos-

---

<sup>45</sup> POLO, L., *Ética: hacia una versión, moderna de los temas clásicos*. Aedos-Unión Editorial, Madrid 1997<sup>2</sup>, 88.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 23.

trar la riqueza del término que estamos tratando. El término griego para significar educación es *paideia*, que originariamente significa *nutrición*. Considerando los sentidos que el término educación tiene en su conjunto, pueden concluirse algunas notas conceptuales<sup>49</sup>:

- a) la educación es más un *sacar fuera* que un *poner dentro*, lo cual implica que hay algo en el educando que es objeto de la acción educativa.
- b) *criar*, que es más amplio que alimentar, apuntando a un dinamismo que es propio del educando y que debe favorecerse.
- c) *avanzar*, que supone progreso, lo cual implica una mejora de quien se educa.
- d) *elegar*, con el que se indica algo que va más allá de un mero progreso positivo, busca conseguir un valor de eminencia.
- e) *conducir*, la acción de quien educa tiene un fin y por lo tanto debe ser inteligente, ordenada.
- f) *relación*, no se educa uno a sí mismo, ni tampoco se puede educar sin contar con la respuesta de quien se educa.

Esto supone que en el hombre no todo está definido de antemano, hay pues un margen de indeterminación. Así se observa en los estudios realizados a seres humanos que no tuvieron contacto desde el principio con otras personas. Se les ha denominado *hombres ferales*, niños que han sido criados por las fieras, y cuya conducta apenas se consiguió cambiar, a pesar de los muchos esfuerzos que se pusieron para darles un mínimo de educación. A este respecto explica Javier Aranguren que se han datado alrededor de treinta casos, siendo los más conocidos los de Víctor, el salvaje de Aveyron (Francia), y los hermanos Amala y Kamala, los niños-lobo de Midnapore (India). Víctor fue encontrado a los once años de edad conviviendo con una manada de perros. Fue encontrado durante el periodo de mayor auge ilustrado. “Su falta de socialización durante los momentos críticos de su desarrollo hizo que a pesar de contar con los mayores cuidados, nunca consiguiera andar erguido y –al final de su vida– no fuera capaz de pronunciar más que unas pocas palabras. El buen salvaje se había tornado en un pobre imbecil”<sup>50</sup>

<sup>49</sup> *Ibid.*, p 23-24

<sup>50</sup> ARANGUREN, J., *Antropología Filosófica. Una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano*, Mc Graw Hill, Madrid 2003, 76-77.

El buen salvaje no deja de ser un mito ilustrado. El ser humano sin educación durante su infancia no puede salir adelante y en el caso de sobrevivir lo haría en unas condiciones muy penosas. La educación es necesaria para que lo que el hombre ya es llegue verdaderamente a serlo. No se trata, por tanto, de algo prescindible, sobre todo —como bien se ve— en la primera etapa de la vida, que es el único momento de desarrollar y conformar nuestras facultades.

Antes de entrar de lleno en lo que Polo entiende por educación, conviene saber qué han dicho otros filósofos o pensadores de la educación en el pasado y en la actualidad. Conviene saber cómo definen la educación, qué temas tratan, cuáles son los problemas que la sociedad educativa suscita y hacia dónde se dirige su reflexión.

Vamos a fijarnos de manera necesariamente sumaria en dos autores importantes, uno medieval —Tomás de Aquino— y otro contemporáneo —R.S. Peters—, para advertir si hay un denominador común que pueda darnos una noción de educación suficientemente aceptada.

Tomás de Aquino no ofrece una definición de educación, pero si tenemos en cuenta sus textos más relevantes, posiblemente estaría de acuerdo con esta definición real: “conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”<sup>51</sup>. El texto más interesante es éste: “la naturaleza (...) no tiende solamente a la generación de la prole, sino también a su conducción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”<sup>52</sup>. Las ideas que se desprenden de esta definición son:

- a) la educación no es un proceso espontáneo sino que exige *conducción y promoción*, es decir, ha de ser suscitado y orientado, lo cual conlleva una intencionalidad específica en quien educa;
- b) de la *prole*: es una cierta prolongación del engendrar y del nutrir de los padres a los hijos; lo cual hace a los padres titulares de la educación de los hijos: “tres cosas recibimos de nuestros padres, a saber: el ser, el vivir y la enseñanza”<sup>53</sup>;

---

<sup>51</sup> MILLÁN-PUELLES, A, *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid 1963, 27.

<sup>52</sup> “Non enim intendit natura solum generationem prolis, sed etiam traductionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status” TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Suppl, q. 41, a. 1.

<sup>53</sup> “Tria habemus a parentibus, scilicet, esse, vivere, et disciplinam”. TOMÁS DE

- c) *estado perfecto del ser humano en cuanto ser humano*: la educación está orientada a proporcionar un estado de vida que es conveniente para el ser humano. Es decir, con la educación se lleva a cabo la humanización del hombre;
- d) *estado de virtud*: aquí hay una referencia clara a la ética que refleja la necesidad de una idea de ser humano y una orientación precisa sobre la felicidad.

Por otro lado, “el más reconocido filósofo de la educación en la actualidad, Richard Stanley Peters, tampoco tiene una definición formal de educación; más aún, ni siquiera llega a definirla materialmente”<sup>54</sup>. No obstante, de la lectura de sus obras se extraen tres rasgos esenciales que resumen el contenido de la noción de educación<sup>55</sup>:

- a) *una actividad valiosa y deseable por sí misma* y no sólo porque sea útil para otra cosa. Para él, la educación es algo propio y debido al hombre, por su necesidad inmanente para desarrollarse como ser humano;
- b) el hombre educado *deberá haber fomentado el conocimiento*, no basta con la adquisición de habilidades o destrezas operativas. El desarrollo del conocimiento implica, sobre todo, la comprensión de los principios de actuación; hay un rechazo explícito de la concepción meramente utilitarista de la educación;
- c) conocimiento y *compresión* no deben ser inertes, es decir, deben estar unidos a su visión del mundo y al sentido de su vida. De manera que, todas sus acciones se configuran desde la educación que se tiene: “ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con un punto de vista diferente”<sup>56</sup>.

### a) Notas esenciales

La formulación de una definición real de educación, que abarque toda la variedad de elementos de modo riguroso y satisfactorio, se hace casi inase-

---

AQUINO, *Epístola a los Efesios*, VI, lect 1. Comenta Millán Puelles que el *esse* hace referencia a *el llegar a ser y vivere al mantenerse en el ser*. Cfr. *La formación de la personalidad*, 20.

<sup>54</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 28-29.

<sup>55</sup> PETERS, R.S., *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, 26 y ss.

<sup>56</sup> PETERS, R.S., *Education as Initiation*, The University of London Institute of Education, London, 1962, 47.

quible, por dos razones: la complejidad de la acción educativa y su esencial carácter relacional. Por eso conviene que nos conformemos con una definición descriptiva, que enumere de forma suficiente sus rasgos o notas principales<sup>57</sup>:

- a) *la educación es una acción*. Este rasgo apunta sobre todo a que la educación es un saber práctico, y como tal importa primordialmente su *rectitud*;
- b) *la educación es una acción recíproca*. Sólo se puede hablar de acción educativa como la conjunción de las acciones de diversos sujetos;
- c) *la educación es una acción asimétrica de ayuda*. Al educar se asiste a la acción del sujeto que educa y del que aprende, pero se llama educación porque se asiste al impulso natural de crecimiento en el educando. Éste no es una materia informe, sino el protagonista principal de la acción educativa (como veremos más adelante, Polo habla de la *educación del interés*, interés imprescindible para que se dé ese dinamismo tan necesario del que aprende);
- d) *la educación es ayuda al perfeccionamiento humano*. Lo cual quiere decir que ayudar a adaptarse no se puede considerar educar, ni tampoco la simple resolución de los problemas; por el contrario, la acción educativa va encaminada a suscitar dificultades e incitar a la superación, mientras ofrece la guía necesaria para poder llevar a cabo el quehacer;
- e) este perfeccionamiento humano se ordena *a y desde* la razón. Puesto que la racionalidad no es excluyente de las restantes potencias humanas, no tiene por qué haber una dicotomía entre lo emocional y lo racional, sino una armonía y una integración: “la educación del cuerpo precede a la mente, y en segundo lugar, que la formación del apetito precede a la de la inteligencia; pero la formación del apetito debe orientarse al intelecto, y la del cuerpo a la del alma”<sup>58</sup>. La integración significa ordenación, de ahí que no se busque suprimir las emociones sino gobernarlas, un gobierno que respeta los dinanismos propios de las otras instancias.
- f) *la educación se dirige a la formación de hábitos*. El ejercicio continuo y constante de las acciones adecuadas conforman las potencias y

---

<sup>57</sup> Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, p 30-34.

<sup>58</sup> ARISTÓTELES, *Política*, VII, 13, 1334 b.

posibilitan que crezca su capacidad. Por eso sólo tiene lugar a través de la libertad y como su potenciación.

“Acumulando estas características o notas esenciales, cabría decir que la educación es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos”<sup>59</sup>. Estas notas nos muestran cómo la tarea educativa no está limitada a la familia o a la escuela, sino que hay muchos otros campos docentes en sentido amplio: la televisión, la empresa, el cine... “Hoy el saber narrativo que a nosotros nos educa es el cine. El espectador se identifica en él con los protagonistas del relato. Otro medio destacado, por fuerza de las imágenes, es la televisión, Otro caso especial son las imágenes publicitarias: dibujan un mundo idealizado y tratan de inducir al consumidor a repetir el modelo que ofrece”<sup>60</sup>.

### **b) Enseñar y aprender: de la exterioridad a la interioridad**

“La acción educativa, como toda actuación humana, participa de las dos dimensiones de acción y actividad, que se corresponden con las dos actuaciones esenciales en la educación: *enseñar y aprender*”<sup>61</sup>. Es una regla elemental que alguien enseña algo a otro que aprende. Pero, esa regla encierra una gran complejidad, ya que están implicados dos sujetos, que deben de integrar sus actuaciones. El que educa es tal porque enseña algo, la *lección*, y ésta sólo es tal en la medida en que puede ser aprendida y comienza efectivamente a ser aprendida por el educando.

Si utilizamos el símil de la escritura para distinguir entre enseñanza y aprendizaje, el primero es el que comunica cómo se escribe en el papel, el segundo se refiere a lo que se escribe en el alma humana: “Quien se apega sólo a lo que está escrito (y por lo tanto es exterior), creyendo así retener el conocimiento, se engaña y se queda privado de ese conocimiento; sin embargo, quien comprende el escrito como expresión de una realidad interior, éste puede ser llevado a través de la vía del conocimiento”<sup>62</sup>. El discente ha de procurar conocer la realidad que se encuentra más allá de la apariencia,

<sup>59</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 34.

<sup>60</sup> YEPES, R., *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*, Eunsa, Pamplona 1977, 140-141.

<sup>61</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 39.

<sup>62</sup> Cfr. BONAGURA, P., *Exterioridad e interioridad, La tensión filosófico-educativa de algunas páginas platónicas*, Eunsa, Pamplona 1991, 77.

de la pura exterioridad, para llegar al interior mismo de la realidad y poder conocerla. Este itinerario, *de lo exterior a lo interior*, es por el que debe conducir el docente al discente.

He aquí la diferencia entre un instructor y un educador, el primero *enseña*, es decir se preocupa de la técnica, de lo exterior; en cambio, el educador se ocupa del *aprendizaje*, de que lo asimilado quede grabado en su interior.

#### a. Enseñar

La enseñanza es una *actividad transitiva* que se desarrolla naturalmente en la lección, y que se realiza mediante signos, preferentemente lingüísticos. Podemos entender el término transitivo como lo conciben Aristóteles y Polo: "El ejemplo aristotélico es claro: se edifica mientras no se tiene lo edificado; (...) Los movimientos que son así –transitivos–, cuya eficacia reside en una transformación de materia –pasan a otro *hipokeimenon*, diría Aristóteles–, los movimientos trasladados a otro, no son *praxis*; son *kinesis*. La *kinesis* termina cuando ha sido colmada la potencialidad, en cuanto ha terminado la obra que se pretendía hacer"<sup>63</sup>. Enseñar hace referencia ciertamente a una acción *kinética*, puesto que se ocupa de transmitir unos conocimientos o habilidades que tienen término, por ejemplo: el adiestramiento caligráfico, memorizar unos determinados datos o saber calcular mentalmente.

Hay muchos contenidos educativos que tienen un término y que son necesarios para el desarrollo humano. En toda labor educativa hay un campo que pertenece a la técnica, que es gradual y está sujeto a un método; y si se quiere adquirir con rigor se han de respetar los distintos pasos del proceso de adquisición: son actividades transitivas, es el papel propio de la enseñanza

Si acudimos a la etimología de *enseñar*, vemos que deriva de *insignire* –*insignare* en latín vulgar–, que quiere decir: marcar, delimitar, señalar. A este respecto, algunos han llegado a sugerir que si fuera posible traer todas las cosas a la presencia del que aprende, sobraría la labor docente en la educación. "No es una fabulación excéntrica, pues según se presentan en ocasiones las virtualidades pedagógicas de las nuevas tecnologías de la información –sobre todo en los medios audiovisuales–, parece próxima la extinción del profesional docente a causa de la representación de la realidad mediante imágenes"<sup>64</sup>.

Pero, la realidad es que no se puede aprender sin signos. San Agustín tra-

<sup>63</sup> *Presente y Futuro*, 119.

<sup>64</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 42.

ta esta posibilidad en *De Magistro*. La razón humana no puede hacerse con la realidad si no es mediante conceptos –aunque los conceptos no sean la única fuente para conocer la realidad–, y éstos son signos de las cosas. El *lenguaje* es por excelencia el medio de comunicación por signos. La enseñanza requiere un uso específico del lenguaje, el uso *pragmático*, puesto que “el signo no sólo es signo *de* algo, sino *para* alguien”<sup>65</sup>.

Esta dimensión pragmática del lenguaje en la enseñanza es lo que se conoce como *retórica*. Se busca, no tanto vencer, muchas veces ni siquiera convencer, sino *persuadir*: se quiere presentar una propuesta que mueva a la acción. “Cuando alguien está persuadido de algo no sólo entiende el sentido conceptual, sino que lo refiere a sí mismo, probándolo o rechazándolo; de este modo, la enseñanza suscita una acción”<sup>66</sup>. La enseñanza ciertamente informa, pero lo que realmente debe conseguir es persuadir, porque sólo la propia acción del educando puede ser el término de la educación. Y así la persuasión nunca puede acabar en indiferencia.

#### b. Aprender

Para poder hablar con rigor de educación ha de suceder que se dé una mejora personal, basada en el crecimiento de las potencias, de lo contrario la mejoría no sería duradera y tendría escaso valor. El crecimiento de las potencias es posible porque toda *acción* humana tiene una repercusión inmanente. El obrar humano redundaba en la potencia de la que surge y ella misma es afectada –creciendo– por su propia acción. La intencionalidad educativa va dirigida directa e inmediatamente a promover *acciones*<sup>67</sup> en quien aprende, y no tanto al resultado transitivo de las acciones que toda actividad humana lleva consigo.

Aprender está relacionado con la *praxis o acción*, como *actividad que perfecciona* al que la realiza; por eso la acción educativa debe ser *práctica y perfecta*:

- a) *práctica porque tiene su principio en el propio ser humano y cuyo fin no es algo exterior a él mismo*: “La producción es una actividad *práctica que tiene su finalidad en algo externo* (el producto); mientras que la acción es una actividad práctica que tiene su fin en ella

<sup>65</sup> NAVAL, C., *Enseñanza y Comunicación*, Eunsa, Pamplona 1995.

<sup>66</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 44.

<sup>67</sup> Hay que distinguir entre *acción* y *actividad*. En la primera acepción del obrar humano, se hace referencia al carácter inmanente del obrar –*acción*–; y en la segunda al carácter transitivo del mismo –*actividad*–.



misma (actuar bien)”<sup>68</sup>. La producción no conserva el pasado, y acaba desapareciendo en el futuro; pero la acción conserva el pasado y se mantiene en adelante.

- b) *perfecta* porque posee el fin: “La actividad es *ya* el fin. Por lo tanto, no tiene “término”. Es una operación *inmanente*. Inmanente significa que posee ya el fin y que, por eso, no es “tránsito” y que no supone una “distancia” entre actuar y lograr”<sup>69</sup>. Con la *acción* no se persigue un fin exterior. No es un “hacer” algo; más bien es un “hacer-se”, que además se distingue en que no puede darse nunca por “acabado”<sup>70</sup>.

En la actualidad, debido nuestra la situación cultural, que cabe caracterizar como predominio del pragmatismo utilitarista, la atención se ha fijado tanto en las *actividades*, que lleva a juzgar los efectos formativos en función exclusivamente de las actividades realizadas por los aprendices. Según este modo de pensar, lo inmanente por no ser cuantificable no puede tomarse en consideración y hay que limitarse sólo a pruebas objetivas. De manera que lo que debería servir como mero indicio, ciertamente valioso y significativo, se convierte en el único modelo de eficacia educativa.

Lo anteriormente dicho nos lleva a evitar tres posibles errores, derivados de la consideración del aprendizaje como pura actividad, que se da cuando una enseñanza no busca la acción formativa o *perfectiva* del sujeto que aprende:<sup>71</sup>

- a) *reducir* la educación a *enseñanza*, donde lo importante es la eficacia del docente, sin prestar atención a la libertad que tiene el educando, que es quien modula la respuesta a la actividad docente;
- b) *reducir* la educación al *producto de la enseñanza*, ligada a la presentación de datos, hechos o conceptos.
- c) la consideración *funcional* de la *personalidad* del educando, que está encaminada a aprender el mayor número de elementos nuevos, olvidando que lo importante no es aprender más sino *aprender mejor*: “se supone que ha aprendido más quien mayor rendimiento ha obtenido en las pruebas de evaluación; lo cual es una trampa conceptual, pues

<sup>68</sup> BASTONS, M., “Movimiento, operación, acción, y producción”, *Studia Poliana* 6 (2004), 130-131.

<sup>69</sup> *Ibid.*, 127.

<sup>70</sup> Cfr. *Ibid.*, 134.

<sup>71</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 48-49.

no se trata de aprender más, sino de *aprender mejor*<sup>72</sup>.

Una vez que se ha tratado la noción general de educación, hemos de pasar a considerar cómo es este tipo de saber, que denominamos saber educativo, que es un saber práctico, ya que su finalidad está más allá de la pura especulación.

## 2. EL SABER EDUCATIVO

“Si se atiende a las bases culturales de la modernidad, parece más bien que el saber práctico se deriva del saber teórico, del cual se considera una aplicación o una proyección. El esquema es el siguiente: el saber teórico contiene los principios supremos y las verdades universales del conocimiento de las cosas; de tales principios y verdades se derivan las normas de actuación práctica, que tienen entonces un sentido correctivo”<sup>73</sup>. De manera que, el saber práctico consistiría en corregir aquello que no se adecuaba al saber teórico<sup>74</sup>. Por lo que el saber práctico se convertiría en un saber técnico. Así es como piensa I.F. Herbart (1776-1841), que es continuador del pensamiento kantiano, que perdura en sus líneas fundamentales hasta el presente. Según Herbart, la Ética es un saber universal –saber universal de los fines de las acciones humanas– que determina los fines que se han de marcar en la educación. De forma, que el saber práctico no es nada más que “una técnica operativa fundada en el saber teórico. El mismo título de la principal obra de Herbart resume fielmente este programa: *Pedagogía General derivada del fin de la educación*”<sup>75</sup>.

<sup>72</sup> *Ibid.*, 49.

<sup>73</sup> *Ibid.*, 64.

<sup>74</sup> “En el racionalismo el conocimiento práctico estaba subsumido en el teórico, como un mero corolario suyo, que se seguía de las premisas abstractas. Los inconvenientes de esa visión eran tan numerosos que a lo largo de este siglo se ha ido reivindicando el estatuto de este conocimiento por parte de muchos autores y escuelas diferentes, entre los que destacan M. Heidegger y L. Wittgenstein. La visión aristotélica del conocimiento práctico ha sido reivindicada a partir de 1960 por una gran cantidad de autores (...) R. Spaemann y Leonardo Polo. A ellos se podría añadir una larga lista de teóricos de la ética y la filosofía política y social: L. Strauss, A. MacIntyre, etc.”. YEPES, R., *Fundamentos de antropología*, 132-133.

<sup>75</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 65.

### a) Saber teórico y saber práctico

La razón humana es única, pero su uso es múltiple: “el entendimiento práctico y el teórico no son potencias distintas; la razón de ello es que lo accidental, con respecto a la formalidad del objeto percibido al que se refiere una potencia, no diversifica esa potencia; y es accidental en el objeto percibido por el entendimiento al que se ordene a la acción”<sup>76</sup>. Hay una sola facultad que tiene dos usos distintos según la finalidad del conocimiento.

No siempre es fácil distinguir entre uno u otro, “la gente se refugia en discursos teóricos, creyendo poder llegar así a ser eficaces en la acción. Son como enfermos que piensan curarse sólo con visitar al médico y escuchar atentamente sus indicaciones”<sup>77</sup>. Para que haya curación no es suficiente escuchar al médico, además hay que poner por obra lo que dice –acción práctica–. Pero, ¿en qué se funda el saber médico? Se funda en la experiencia de la curación, es decir, propiamente no es un saber teórico, sino un saber práctico.

“El conocimiento práctico opera de manera distinta al conocimiento teórico, pues éste tiene su objeto *frente* a la razón; pero el conocimiento práctico, en cierto sentido, tiene *dentro de sí* lo que conoce”<sup>78</sup>. Es tanto como afirmar que teóricamente no puede llegar a conocerse la actuación del hombre. Por eso, Aristóteles sostiene que “lo que debemos hacer, después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo”<sup>79</sup>. Aquí radica la esencia del saber práctico, “para saber lo que tenemos que hacer, tenemos que hacer lo que queremos saber”<sup>80</sup>.

Todo esto nos conduce a que la educación, como saber práctico que es, necesita de la *experiencia* para poder ser un saber pedagógico como tal. Esta concepción del saber educativo choca con la idea de Herbert, concepción que ya criticó W. Dilthey: “la pedagogía no consiste en derivar de la moral y de la psicología reglas, sino que al revés, sólo adquiere conexión y sentido profundo en las experiencias pedagógicas”<sup>81</sup>. La experiencia es el constitutivo formal del saber práctico. Por eso, en ocasiones, es considerado por algunos como un saber inútil, ya que no ofrece una seguridad absoluta, ni permi-

<sup>76</sup> TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I, q. 79, a. 11.

<sup>77</sup> ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1105 b 12-18.

<sup>78</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 67.

<sup>79</sup> ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1103 a 32-18.

<sup>80</sup> INCIARTE, F., *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid 1974, 173.

<sup>81</sup> DILTHEY, W., *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires 1965, 18.

te que se formulen enunciados universales y necesarios. “El miedo a la inseguridad es seguramente la causa psicológica que lleva al menosprecio del valor intrínseco del saber práctico”<sup>82</sup>.

a) *Características propias del conocimiento práctico*

Podemos establecer una serie de características propias del conocimiento práctico, teniendo en cuenta las anteriores consideraciones:<sup>83</sup>

- a) *fundamentación en la experiencia*. La experiencia es constitutiva en el conocimiento práctico. No sólo el conocimiento práctico es *de* la acción y *para* la acción, sino que “significa conocimiento en y desde la acción. La acción sólo puede ser regulable cognoscitivamente en cuanto se actúa. Un conocimiento teórico desvinculado de la praxis, resultaría inoperante frente al obrar”<sup>84</sup>. Por eso, la reflexión sobre la experiencia tiene que ser constante y permanente;
- b) *dependencia de la subjetividad del agente*. En el saber práctico el conocimiento se vincula necesariamente a la subjetividad del cognoscente;
- c) *carácter contingente*. El conocimiento práctico es de lo no necesario, porque la acción práctica surge de dentro y es libre;
- d) *ausencia de certeza*. Esto no quiere decir que el conocimiento práctico sea incierto, sino que su certidumbre no tiene un carácter absoluto. Estamos en el ámbito de la libertad y las acciones son elegidas por el que las realiza; “la razón es que, en los discursos que se refieren a las operaciones, las proposiciones universales son más bien inútiles y las particulares más verdaderas. Esto se debe a que las operaciones se refieren a lo singular. Así, es conveniente que los discursos que versan sobre lo operable concuerden con lo particular”<sup>85</sup>;
- e) *verdad gradual*. “La alternativa fundamental no es la del bien y el mal. Ésta es más bien alternativa extrema. La alternativa fundamental es la de mejor o la de peor”<sup>86</sup>.

<sup>82</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 69.

<sup>83</sup> Cfr. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Eunsa, Pamplona 2002, 115.

<sup>84</sup> DE VICENTE, J., “El carácter práctico del conocimiento moral”, *Anuario Filosófico*, 12/2 (1980), 101.

<sup>85</sup> TOMÁS DE AQUINO, *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*, Libro VIII, nº 209, Eunsa, Pamplona 2000.

<sup>86</sup> INCIARTE, F., *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid 1974, 213.

b) *Dimensiones práctica y teórica del saber educativo*

“Tradicionalmente y actualmente, el nombre propio y simple del saber educativo es el de *Pedagogía*, que incluso etimológicamente retrotrae su significado al ámbito de un saber práctico de modo directo: el pedagogo, en efecto, era el esclavo que conducía o guiaba al niño hacia la escuela; esto es, hacia su formación humana. Es un saber único, pero alimentado por otros varios saberes y ciencias”<sup>87</sup>.

El saber educativo es un saber práctico, pero a causa de su peculiar imbricación con otros saberes, cobra una mayor complejidad. El saber educativo es a la vez un saber teórico o especulativo, ético y técnico. La enseñanza es una actividad productiva, es un saber hacer en el sentido artístico-técnico. Ahora bien, la enseñanza tiene valor educativo en la medida que suscita una acción inmanente en el que aprende. Es, pues, también un saber ético. Esta es la razón por la que Maritain define la educación como un arte moral<sup>88</sup>, es decir: un saber técnico que no puede prescindir de su carácter moral. Y, finalmente, participa del saber teórico, ya que el conocimiento de la condición humana potencia de diversas formas al saber práctico, ayudándole a alcanzar su perfeccionamiento; puesto que el conocimiento de lo que el hombre *ya es* —“llega a ser quien eres” decía Píndaro—, no es algo ajeno a lo que debe ser.

En la realidad educativa estas distinciones no constituyen ninguna separación, es más, la pedagogía o saber educativo tiene un carácter multidimensional y sólo se da por la unidad de estos saberes. Además es necesario considerar esta integración como un sistema abierto, “el saber pedagógico será distinto en cada educador respecto de otros educadores, en cada agente educativo también será distinto según el momento o espacio temporal de la integración de dichos saberes”<sup>89</sup>.

En este mismo sentido se expresa Rafael Alvira: “Pero eso no quiere decir que el que viva o practique un saber no pueda reflexionar acerca de él. Y este es el caso de todos los saberes prácticos. Los que practican —excútese la redundancia— tienen todo el derecho a reflexionar después sobre ellos. Por eso es válida una ética teórica, como saber *a parte post*, y una estética musical, y una ciencia de la educación”<sup>90</sup>.

Este planteamiento del saber educativo o pedagogía, no es el que vige en

<sup>87</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 74.

<sup>88</sup> Cfr. MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris 1969, 18.

<sup>89</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 76.

<sup>90</sup> ALVIRA, R., *Reivindicación de la voluntad*, Eunsa, Pamplona 1988, 136.

la actualidad. “Pero cabe esperar razonablemente que la postmodernidad continúe zafándose de los dictados constrictores del cientificismo racionalista, y pueda recuperar en un tiempo próximo el valor intrínseco de los saberes prácticos”<sup>91</sup>.

### **b) La integración de los tres saberes en la educación: el juego**

Tanto en sus escritos sobre ética como de educación, Polo suele utilizar el concepto de *juego*. Esta noción puede sernos útil para explicar la conexión entre estos saberes. “Una de las características del animal joven es el juego. El juego es un modo de aprender, un ensayo de utilización de energías. El hombre juega mucho más que el animal. El hombre juega durante toda su vida y, si es ético, juega más cuanto más viejo (...). El juego lleva un sobrante que se entrena para ser empleado en una línea irrestricta de crecimiento”<sup>92</sup>. Este entender el juego como un modo de aprender, permite además integrar los distintos saberes.

Por un lado, permite integrar el *saber teórico*: hay un conocimiento de la existencia del juego y sabemos algo sobre él que nos permite jugarlo con corrección y, finalmente, sabemos que entretiene, divierte, estimula, etc. Sin esos conocimientos no nos moveríamos a jugar. Aplicando este modelo al saber educativo podemos decir que el saber teórico hace referencia al conocimiento de lo que el hombre es, o mejor dicho de *quién es el hombre*, es decir, de la *persona*. Sin duda, este conocimiento que es imprescindible para encaminarnos al objetivo y fijar las reglas de actuación propias del quehacer educativo, estimulará y dará sentido a la acción.

Por otro lado, también integra el *saber práctico*: hay un conocimiento de las *reglas* de juego que es necesario para poder jugar: no se puede jugar sin *normas* y sin el conocimiento de las mismas. Pero, lo importante aquí es jugar, y a jugar se aprende jugando. En la educación ocurre lo mismo: a educar se aprende educando y aprender se aprende en la acción de aprender. El aprendizaje conlleva unas reglas, como todo quehacer, para el docente y para el discente sin las cuales no se alcanza lo propuesto, ni se descubren nuevos conocimientos, y se impide el crecimiento. “Educar para la practica no es sólo enseñar, o repartir información. El trato con las cosas es insustituible. A hacer se aprende haciendo. A la vez, el contenido de lo que se aprende incluye aspectos normativos, porque el mundo humano no es de

<sup>91</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 79.

<sup>92</sup> *Quién es el hombre*, 121.

cualquier manera, según el capricho de cada quien, sino un conjunto ordenado, no apto para el hombre anómico. Sin reglas ese conjunto sería caótico y se hundiría por implosión. Nuestro quehacer conlleva reglas”<sup>93</sup>.

El quehacer educativo no está exento de normas, puesto que el hombre no es algo arbitrario. Si no respetamos lo que los clásicos han llamado naturaleza humana, el hombre se frustra como tal. Así las cosas, la educación de las *virtudes morales* no es posible sin las normas, hay que respetarlas y que contar con ellas en el juego educativo. Los educadores han de buscar que los alumnos practiquen las virtudes, que las vivan; porque el conocimiento teórico de la virtud, no es ningún conocimiento propio. No se conoce la virtud sin ejercerla, de la misma forma que se aprende a jugar jugando, se aprende a ser virtuoso practicando la virtud. Este ejercicio de la virtud, por su carácter inmanente, nos hace virtuosos, nos hace *crecer por dentro* y aspirar a más; de la misma manera que el que juega muchas veces a lo mismo, cada vez va descubriendo en ese juego nuevas posibilidades y se capacita para poder practicar otros juegos con soltura y buen hacer.

Además la enseñanza de las virtudes ha de hacerse de forma *ordenada*, puesto que el hombre es un ser organizado y jerarquizado. De ahí que las virtudes tengan también un orden en su aprendizaje. Por ejemplo la templanza y la fortaleza son virtudes que han de enseñarse ya en la etapa de la niñez; algunos pedagogos sostienen que éstas ya comienzan en el periodo de lactancia, acostumbrando al bebé a dormir y tomar alimento cuando le toca, no al dictado de los lloros<sup>94</sup>.

Este es el ámbito en que el hombre se abre también a la sociedad, “En cambio, la *sociedad* es el tipo de co-existencia según el cual las distintas personas humanas co-existen entre sí”<sup>95</sup>. Es en este lugar donde las normas éticas cobran todo su sentido, pues indican un camino seguro de convivencia, no sólo para sobrevivir, sino para vivir bien, una vida digna de ser vivida. La sociedad hace posible un lugar en el que el hombre pueda desarrollarse, por encima de sus posibilidades, y que no puede alcanzar estando sólo. La *dimensión ética* de la existencia humana le permite alcanzar una vida en la que los demás sean la ayuda necesaria para alcanzar una vida completamente humana.

---

<sup>93</sup> *Ayudar a crecer*, 81-82.

<sup>94</sup> Cfr. COLES, R., *La inteligencia moral del niño y del adolescente*, Kairos, Barcelona 1998, 91-92.

<sup>95</sup> *Antropología*, II, 265

En tercer lugar, el juego integra el *saber práctico-técnico*: el uso del juego me llevará a ganar o perder, obtendré tal o cual *resultado*, es decir, en el juego también se da una producción, fruto de la actividad, que habitualmente está unida al conocimiento de las reglas, y al cumplimiento de las mismas. En la educación lo más importante, como en el juego, no es el resultado-ganar o perder- sino cómo lo asimilo. Saber ganar o saber perder, es tanto como enseñar a saber gobernar el éxito o asimilar el fracaso. Saber qué hacer con lo que se ha ganado en el juego es asimilable a qué hacer o cómo gobernar lo producido.

Además, Polo sostiene que las acciones productivas dan lugar a hábitos, no sólo a habilidades, es decir, a *virtudes productivas*. Esta afirmación, la sostiene por cuatro razones<sup>96</sup>:

- a) la primera: estos hábitos perfeccionan el trabajo humano;
- b) la segunda: sin los resultados del trabajo la justicia quedaría vacía;
- c) la tercera: sin cooperación el trabajo se hace menos eficaz, esta cooperación no es posible sin un cierto grado de amistad;
- d) la cuarta: hay un enlace entre la acción y la intención de la obra externa realizada, dando al trabajo un valor moral.

“Las virtudes derivadas del trabajo humano son al menos estas dos: en primer lugar la *laboriosidad* (...). No basta con evitar hacer chapuzas, sino que es preciso *aprender* a trabajar mejor (...), otra virtud es el *ahorro* (...) el ahorro es propio del espíritu porque disminuye el gasto del tiempo”<sup>97</sup>.

Este ámbito es el propio de la cultura. “La cultura continúa la naturaleza; en primer lugar, porque tiene un valor manifestativo –pertenece a la esencia de hombre–; en segundo lugar, porque las posibilidades factivas parten del producto”<sup>98</sup>. La educación también debe ocuparse de la cultura. El uso que cada hombre hace de los conocimientos aprendidos tiene una doble vertiente: una dirigida hacia las cosas, que tiene su manifestación en la cultura; y otra referente al uso que hace de ellos en relación los demás hombres, es decir, se manifiesta en la sociedad a través de la economía. “Atendiendo a lo que llamamos tipos de co-existencia humana, la cultura es aquel tipo de co-existencia según la cual el hombre co-existe con la esencia del universo”<sup>99</sup>.

<sup>96</sup> Cfr. *Ibid.*, 193.

<sup>97</sup> *Ibid.*, 194.

<sup>98</sup> *Ibid.*, 264.

<sup>99</sup> *Ibid.*, 265. En el esquema de la apertura humana estos dos tipos de co-existencia se dan a través de la esencia humana, y por eso se denominan modos de co-existir *hacia*



En la educación como en el juego, los saberes están entrelazados, no se dan los unos sin los otros. El juego es sistémico y la enseñanza también. Una visión excesivamente analítica, puede hacer perder el conocimiento correcto de lo educativo. De la misma manera que las reglas tienen sentido en el juego, las virtudes lo tienen para el perfeccionamiento humano; las reglas y las virtudes aisladas dejan de mostrar su auténtico sentido, es más, se convierten en un sinsentido.

Cuando uno de estos tres saberes se desliga de los otros, las consecuencias pueden ser, en algunos casos, bastante graves. “Del mundo que hemos creado están emergiendo fuerzas que ofrecen una faz terrible. Si la relación medio-fin se invierte, el *homo faber* se transforma en el «aprendiz de brujo», y aparece el carácter trágico de la técnica, que, al desposeerse de sentido humano, se convierte en nuestro adversario. ¿Controlamos hoy la técnica? No. ¿Por qué no la controlamos? Porque hemos atendido exclusivamente a los resultados de la fabricación (...). Los signos de ese írsenos de las manos, del hacerse inhabitable el mundo que hemos construido, tienen que ver, como es evidente, con problemas de justicia”<sup>100</sup>.

La educación no se escapa de este análisis. Para algunos educadores lo importante es la técnica y no consienten que se tomen en consideración las virtudes morales ni en el sentido de lo que se transmiten. Esto es contradictorio, puesto que la falta de sentido ya es una orientación intrínsecamente desorientada. En ocasiones se habla mucho de educación en valores, pero nadie se atreve a decir cuáles y, mucho menos, cómo. Mientras tanto, asistimos a la construcción de una sociedad desestructurada, donde el individualismo, máximo valor real cuando no se atiende al fin, al sentido y a las virtudes, se hace con todo.

---

*fuera.*

<sup>100</sup> *Sobre la existencia*, 117.



## CAPÍTULO II

### EL SIGNIFICADO HUMANO DE LA EDUCACIÓN

#### 1. EL CARÁCTER FILIAL DE LA PERSONA HUMANA

El ser humano es radical y completamente hijo: ser hombre es ser hijo, porque “el hombre se define como hijo”<sup>101</sup>. El hijo es aquel que nace, ya que es originado, no es origen; y además, en el caso del hombre, nace débil, como si fuera prematuro: “El hombre es un ser que nace, y que su condición al nacer es la de un ser muy frágil”<sup>102</sup>.

El hijo nace de unos padres, por lo que propiamente hablando tendríamos que decir que más que ser hijos, somos ‘hijos de’. El nacer nos vincula al origen. Los seres humanos tenemos conciencia de esa relación con el origen y esta conciencia de filiación es exclusiva del ser humano en el conjunto del mundo natural: “En esto nos distinguimos de los animales y vegetales. También ellos proceden de un ser, o de una semilla, pero ninguno de ellos tiene conciencia de esa relación de origen, que se vincula con algo anterior, con aquello de lo cual procede su realidad. La conciencia de filiación es exclusiva del ser humano”<sup>103</sup>. Los animales al no poseer inteligencia, no tienen espíritu y por tanto carecen de la conciencia de sí mismos: “darse cuenta de su filiación es una característica del ser humano”<sup>104</sup>.

La consideración del ser humano como hijo, como nacido, nos lleva a la pregunta, ¿quién ha hecho posible nuestro nacimiento?, es decir, ¿quién es nuestro origen? La respuesta más evidente es que somos engredados por nuestros padres. Ahora bien, el alma por ser espiritual no la hemos podido recibir de nuestros progenitores sino de Dios: “la persona humana no procede de sus padres, sino que es creada directamente por Dios (esta tesis se sue-

---

<sup>101</sup> *Ayudar a crecer*, 42.

<sup>102</sup> *Ibidem*.

<sup>103</sup> *Ibidem*.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

le referir al alma, pero con más razón es válida para la persona)”<sup>105</sup>. Hay una intervención divina que es creadora; somos, por lo tanto, de un modo completo hijos: lo que *somos* depende de nuestro origen. “Así tenemos que *desde el inicio de su existencia el ser humano ya está vinculado a Dios*. Es hijo de una manera plena, y por serlo no basta con los padres humanos, hace falta una intervención divina, que de entrada es creadora”<sup>106</sup>.

Por nacer débil el ser humano necesita ayuda para crecer, para desarrollarse, para mejorar, en definitiva: para perfeccionarse. Esta ayuda es la que proporciona la docencia y a esta labor es a lo que propiamente llamamos educación. “Quizá la mejor definición de la educación sea la que dio uno de los grandes pedagogos españoles, Tomás Alvira: Educar es ayudar a crecer (...), alude directamente a un implícito sumamente importante, a saber, que el ser humano es capaz de crecer”<sup>107</sup>.

El ser humano es hijo y no pierde nunca esta condición, no existe la condición de ex-hijo. “El ser humano es hijo y lo es de tal manera que, como observa Polaino, no tiene sentido decir que llega un momento en que el hombre deja de ser hijo”<sup>108</sup>. Así como todo hombre no es padre, siempre todo hombre es hijo. Se puede dejar de ser padre, pero no se puede aniquilar en la persona su carácter filial: “De aquí que los primeros padres humanos, Adán y Eva, sean creados directamente por Dios, ya que esta cuestión no puede resolverse acudiendo a un proceso al infinito”<sup>109</sup>.

Tuvo que existir una primera pareja, a partir de la cual siguiesen las demás. El proceso no puede prolongarse hasta el infinito y debe tener término: “La condición de padre no siempre se hereda, pero la de hijo, sí; pues los propios padres que generan son a su vez hijos de otros padres. Y no es un proceso abierto al infinito”<sup>110</sup>. La primera pareja no se ha podido engendrar a sí misma, puesto que también ellos son hijos, por lo que hay que concluir que Dios es su padre y el cada persona.

<sup>105</sup> *Antropología*, I, 90.

<sup>106</sup> *Ayudar a crecer*, 42.

<sup>107</sup> *Ibid.*, 41.

<sup>108</sup> *Ibid.*, 44.

<sup>109</sup> *Ibidem*.

<sup>110</sup> ALTAREJOS, F., “Estudio introductorio”, 23.

## 2. LA CRISIS: RENUNCIA A LA FILIACIÓN

“Sin embargo, se puede decir que *en nuestros días el hombre no quiere ser hijo*. La conciencia de filiación se ha debilitado, e incluso el hombre se ha rebelado contra su condición de hijo, porque quiere debérselo todo a sí mismo”<sup>111</sup>. Nos encontramos en un tiempo en el que la cultura proclama la independencia de cada hombre. Se piensa que «ser hijo de» o «proceder de» limita a la persona e impide llegar a ser propiamente adulto y madurar como individuo, situándole en una niñez permanente. Esta ruptura con ‘el pasado’ ha sumido al hombre en una profunda crisis de identidad, crisis de la que participa la educación en casi todas sus dimensiones. La pérdida de la noción de filiación desemboca en una pérdida de identidad de la persona, al no aceptarse como quien realmente se es, esto es: hijo.

En el ámbito educativo, esta situación se traslada de modo inmediato a la consideración de la autoridad de los padres y profesores. La autoridad es un buen termómetro para saber cómo están las relaciones padre-hijo y profesor-alumno. Puede afirmarse que el respeto a la autoridad paterna o docente se ha visto debilitada a lo largo de los últimos decenios. Las causas son diversas, pero entre ellas y de manera importante se encuentra la identificación entre madurez e independencia. Independendizarse, se piensa, es un objetivo positivo. No sujetarse a la autoridad del padre o del profesor está en la misma línea de pensamiento. Por eso, se trata de una crisis de identidad. Si ser independiente consiste en no ser hijo, entonces cuando se alcanza realmente la independencia ya no se sabe quién soy.

Pero esta crisis de identidad se muestra también en la falta de conocimiento de la tarea que debe ocupar al docente. Nos encontramos con que los padres y profesores no saben cómo actuar con sus hijos o alumnos, puesto que la obediencia que antes les profesaban se ha perdido.

Si se hiciera una encuesta a los profesores sobre qué significa educar, nos encontraríamos sin duda con una gran diversidad de opiniones, algunas de ellas contradictorias. Esta pérdida del sentido del quehacer educativo, hemos de enmarcarla en la pérdida del conocimiento básico sobre qué es el ser humano, o mejor, sobre quién es la persona.

---

<sup>111</sup> *Ayudar a crecer*, 44.

### a) Dos modelos de gran influencia

Dentro de las concepciones contemporáneas de la persona hay algunas que han influido más que otras. Por su clara influencia en el campo educativo, cabe destacar la influencia de Rousseau y Nietzsche<sup>112</sup>.

En la versión popular de la concepción rousseauiana, la persona es buena por naturaleza y son las estructuras sociales las que le hacen malo. En el *Emilio*, la intervención educativa del hombre se convierte sistemáticamente en dañina. No se necesita a nadie para la felicidad. El ser humano por sí mismo debe aprender lo que son las cosas y es el camino para la felicidad, porque toda intervención externa afectaría a la libertad que nos define<sup>113</sup>. Por eso, lo mejor es el contacto individual y directo con la naturaleza para aprender.

Este modelo propicia el hacerse a sí mismo sin tener que deber nada a nadie. “La soledad es su mejor privilegio, y la bondad su constitutivo formal (...). El hombre es naturalmente bueno, pero los hombres son malos (...). Todas las cualidades del hombre natural han sido destruidas; todas las prerrogativas, negadas; todos los privilegios, abolidos. Y, en su lugar, ha surgido el hombre social con su faz adusta y sus condiciones de oprobio”<sup>114</sup>.

Nietzsche, por su parte considera que para llegar al superhombre, creador de valores, es necesario matar a Dios; “«Dios ha muerto; queremos que viva el superhombre». Su característica fundamental es la libertad interior o, por mejor decir, la liberación de toda traba especulativa y moral. No se sujeta a ninguna ley porque es creador de valores, porque su voluntad es legisladora y porque surge de la realización de sus propias posibilidades”<sup>115</sup>. Esta declaración de independencia del ser humano con respecto a su creador y, por tanto, la correspondiente negación de la filiación exigen que Nietzsche recurra al eterno retorno de lo mismo para justificar intelectualmente su postura. “Entre los pensadores modernos en los que se ve claro la rebeldía contra la

<sup>112</sup> “Parece así que la identidad se opone a la autonomía radical que pretende definir al ser humano, ya desde Rousseau como autonomía absoluta del sujeto, y también desde Kant, como autonomía de la voluntad”, F. ALTAREJOS, “El problema de la identidad en la praxis social: filiación y afiliación”, *Studia Polaina*, 4 (2002), 78. “Nietzsche abomina de las influencias, como una consecuencia de su rechazo del otro”, *Nietzsche. Un pensador de dualidades*, Eunsa, Pamplona 2004, .

<sup>113</sup> Cfr. ALTAREJOS, F., “Finalidad y libertad en educación”, *Anuario Filosófico*, 29 (1996), 333-345

<sup>114</sup> GONZÁLEZ, A., *Manual de historia de la filosofía*, Gredos, Madrid 1964, 409.

<sup>115</sup> *Ibid.*, 525.

filiación es Nietzsche, quien continúa ejerciendo una cierta influencia”<sup>116</sup>.

“La idea de *voluntad para el poder* es algo así como una intervención proyectiva en la propia existencia: ponerlo todo en la superación corre a cargo de la voluntad de poder”<sup>117</sup>. Un poder que permite que el hombre se haga a sí mismo, que no tenga referencias más allá de él mismo. El ser humano no necesita nacer porque se hace. Entonces, cabría preguntarnos, ¿dónde está, pues, la necesidad de ser educados? Toda educación sería una alienación, un caer en poder de otros. Si esto fuese así, sólo cabe la rebeldía más absoluta y con ella el rechazo de la tarea educativa. “Es patente que si se diera esa rebeldía en la infancia la educación no sería posible. Si hubiera un niño tan rebelde que se enfrentara con sus padres y no quisiera depender de ellos, ni tampoco de sus maestros (no quiere decir que no vaya a la escuela, eso es secundario), entonces, la organización montada por el carácter de hijo, la familia, la escuela, toda la estructura educativa de la humanidad se vendría abajo”<sup>118</sup>.

Esta rebeldía es más patente, cada día que pasa, en la vieja Europa. Se puede apreciar, en diversos sucesos, cómo se están viniendo abajo estructuras sociales como la familia y la escuela. Hay, por otro lado, un intento explícito de buscar nuevos modelos que sustituyan a los anteriores. Un proceso de deconstrucción, por la cual se elimina lo existente y se construye un nuevo tipo de estructuras sociales y conseguir de este modo la mayor *independencia* posible. Hay síntomas que indican que estamos abandonando lo que podríamos llamar la familia originaria o tradicional (varón y mujer, hijos...) y dejando la escuela en manos del Estado. Estos abandonos son perjudiciales, pues son abandonos que afectan persona humana.

El que nace es hijo y el titular de su educación es los que le han engendrado (padre y madre), las demás estructuras sociales deben estar a su servicio, como por ejemplo el Estado. Éste tiene un carácter subsidiario de aquella, puesto que la familia es la *primera* institución social y, por tanto, cualquier otra estructura social ha de estar en función de ella. Quienes educan son los padres: “Al nacer el hombre sigue creciendo. La ayuda de los padres sigue siendo entonces decisiva. He aquí el derecho de los padres a la educación de los hijos; el Estado no sabe ayudar a crecer”<sup>119</sup>.

---

<sup>116</sup> *Ayudar a crecer*, 45.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

<sup>118</sup> *Ibid*, 46

<sup>119</sup> *La persona humana*, 111.

La naturaleza humana es dual. La familia se origina a partir de una primera dualidad, padre y madre. Este carácter dual de la familia es intrínseco a ella, y por esta razón se puede decir que la familia originaria no es una convención social; en la familia se articula lo natural y la cultura de modo humano y al estilo de los seres humanos, está más allá de la pura espontaneidad de la atracción sexual, incluye la atracción pero la supera y eleva; es más, la llena de sentido porque deja de ser una espontaneidad ciega. Lo natural explica lo espontáneo, lo enmarca en un ámbito de racionalidad, es decir, hace humanas las puras tendencias y éstas no se reducen entonces a instinto animal.

Este modo de pensar conduce también a renegar del pasado y entronizar el presente. La actualidad se convierte en el valor por excelencia. Lo nuevo, por el hecho de serlo, tiene un valor superior a lo pasado. Así se valora de forma positiva sólo lo que surge espontáneamente, el estar a la última. La tradición es un estorbo, lo bueno es 'lo nuevo'. Pero la actualidad no es criterio de verdad, puesto que si el hombre nace, ya tiene un pasado, una cultura, una patria, una *tradición*. Una tradición que nos ayuda a conocer quiénes somos. Nos hace mirar hacia ese 'proceder de' o 'ser hijo de'. La tradición nos hace más humanos, ya que nos hace más sociales, más coexistentes, nos relaciona no sólo con el mundo que nos rodea en presente, sino también con todo un mundo pasado y con las generaciones que nos seguirán.

“MacIntyre reconoce a la tradición como una dimensión esencial de la identidad personal, entendiéndola como lo recibido y desarrollado en una comunidad que sustenta la continuidad de la vida del sujeto como «unidad de búsqueda». En esta concepción, la tradición no es un peso muerto, un lastre que se arrastra gravosamente y corta las alas para toda innovación”<sup>120</sup>. Una familia y un colegio han de contar con su propia historia: sus raíces, sus orígenes, blasones y antepasados... con aquellos elementos que a la vuelta de los años cuajan en tradiciones.

Un modelo de tradición familiar es la navideña. Una de esas realidades que como se suele decir «si no existiese habría que inventarla». Es una tradición que reúne a los que están lejos, nos hace saber que no estamos solos, que le importamos a alguien. Hay fiesta, alegría, celebramos juntos algo que consideramos importante. La Navidad es un cohesionador social. Cada miembro familiar es aceptado en la fiesta por lo que es: padre, madre, hijo,

---

<sup>120</sup> ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., FONTRONDONA J., *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Eunsa, Pamplona 2004, p165-166.



hermano..., no por lo que tiene. Simboliza muchas cosas, su riqueza es tan grande que hace posible que dentro de ella quepan, además, otras muchas tradiciones menores.

En el ámbito escolar también son necesarias las tradiciones. Éstas ayudan a la integración puesto que son cauce para la realización de actividades personales que son a la vez colectivas. El alumnado se ve parte de algo mayor que él, que le ha precedido y continúa, es decir, que le *transciende*. Hay una apertura de la actualidad en la tradición, en favor de lo permanente, y a la vez que lo de siempre es vivificado por cada generación de alumnos y alumnas que lo continua.

La *tradición* facilita la integración en los distintos grupos humanos. Conocer las costumbres y respetarlas ayuda a la integración en los distintos ámbitos sociales. Esto no quiere decir que haya que sacralizar las tradiciones. Son un medio, no un fin. Las circunstancias indicarán cuáles han de permanecer y cuáles han de abandonarse, porque las tradiciones están al servicio de la persona y son una ayuda a la vida en común, evitan normativas y consiguen que cada uno participe e integre en la sociedad, sin coacción.

Nuestra crisis educativa tiene como una de sus causas, sin duda, la renuncia a las tradiciones que deja un vacío desorientador. Además no se puede construir todo de nuevo cada vez, sería volver a empezar en cada generación y estaríamos desaprovechando muchas energías. Difícilmente se puede construir un mundo nuevo desde el olvido del anterior, puesto que no se puede construir desde la nada. “Más que inventar algo nuevo en la educación, lo imperioso es volver a las raíces. Tal orientación global no agosta ni simplifica el intrincado enramaje del presente, sino por el contrario, lo refresca y vigoriza para el futuro”<sup>121</sup>.

#### **b) La afiliación como sucedáneo de la filiación**

Cuando se abandona la filiación, el ser humano suele buscar otros modelos a través de los cuales poder conocerse y socializarse. Pero, entonces, entramos en un modelo asociativo que podríamos denominar como de afiliación. En este tipo asociativo las personas se integran en un grupo con el que se identifican y se reconocen. Suele ser común entre hijos de emigrantes, que no aceptan la sociedad en la que viven ni son aceptados por ella. De ahí surgen, por ejemplo, las pandillas con sus modos peculiares de vestir, hablar,

---

<sup>121</sup> ALTAREJOS, F., “Estudio introductorio”, 17.

pensar, que los identifican y distinguen. En este tipo de unión asociativa, se da un trasvase de la filiación a la afiliación. Las personas se afilian a un grupo para sentirse integrados en la sociedad y por medio de la asociación cobrar una identidad, un sentirse parte de algo y ser alguien.

Ahora bien, este camino aunque parezca brindar una solución, en realidad comporta una limitación de lo personal. La persona pasa a entenderse como identidad con relación a un grupo, pero el grupo carece de las características de la persona: única, irrepetible, insustituible; y por eso al final no encuentra la identidad. La persona no es un abstracto, y el grupo sólo es un modelo ideal, de tal manera que cuando el ser humano trata de descubrir su propia identidad en él, en realidad se despersonaliza. “La identidad, así entendida, no es más que el proceso de autoidentificación, de cobrar conciencia de uno mismo desde la raza, desde la cultura, desde la nación, desde el «espíritu de los tiempos» o desde una cierta y determinada idea de la divinidad. Es pues un proceso intelectual de reconocimiento de unos valores generales por los que me identifico como uno más incluido en un grupo definido por dichos valores”<sup>122</sup>.

La identidad que el ser humano busca no se encuentra en un modelo ideal. La identidad no puede ser tampoco el fruto de un proceso de identificación: “la concepción de la identidad como proceso de identificación comporta una objetualización del sujeto que se autoidentifica, pues éste se resuelve en términos de relación con los valores generales y, por ello, objetivos, que le identifican”<sup>123</sup>. En definitiva se objetualiza, y de este modo la persona se convierte en individuo. La identidad de cada ser humano remite necesariamente a su origen: “Si la identidad se entiende como referencia al origen, por lo mismo, se acepta que es recibida originariamente y que, al manifestarse como apertura radical del ser, se desarrolla en la comunicación de la coexistencia con otros”<sup>124</sup>.

La afiliación, en realidad, es un falso encuentro con la verdad personal. “Esta posición, esta comprensión y vivencia de la identidad personal y cultural como referencia al origen no conlleva afiliación, sino apertura a la realidad desde el sentido de filiación, del reconocimiento del ser humano —y por tanto de mí mismo— como *hijo*, como vástago de una época, de una cultura,

---

<sup>122</sup> ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., FONTRODONA J, *Retos educativos de la globalización*, p 163.

<sup>123</sup> *Ibidem*.

<sup>124</sup> *Ibid.*, 166.

de unos padres y, claro está, de Dios. Por eso no cabe hablar con propiedad de identidad personal si ésta remite a la autoconstrucción, constitución del yo o asunción de valores e ideas; debería hablarse más bien de «búsqueda de la identidad en el Origen»<sup>125</sup>.

### 3. LA PRIMERA ENSEÑANZA: LA TÉCNICA

“Aquello en que es más necesaria la enseñanza es la *técnica*. El hombre necesita un largo proceso de aprendizaje ante todo porque es un *faber*”<sup>126</sup>. Esta afirmación se sitúa en el mismo marco del nacimiento débil del ser humano. El niño, por ejemplo, debe aprender a *andar*: ir erguido, desarrollar sus músculos, aprender a coordinar los movimientos, etc. Aprender a andar exige habitualmente una práctica que cubra las diferentes etapas: arrastrarse de forma sincronizada brazos y piernas, gatear de manera coordinada y por último sostenerse recto guardando bien el equilibrio. Andar exige una *técnica*, un saber *hacer*, que los buenos pedagogos realizan con los niños; y que además, este tipo de ejercicios, sirven para lograr una buena lateralidad, tan importante para el posterior aprendizaje de las distintas habilidades humanas.

Para poder sobrevivir y desarrollarse los hombres necesitamos *hacer*. El ser humano nace mucho más limitado que cualquier otro animal, al niño se le hace imprescindible una espera y una ayuda para salir al mundo. “Hasta tal punto el hombre es un animal técnico que la evolución humana sólo se puede explicar si se tiene en cuenta la técnica”<sup>127</sup>. En este ámbito del aprendizaje es donde la psicomotricidad alcanza un gran valor. El buen desarrollo psíquico y motor es básico desde el nacimiento. Está asociado al desarrollo neuronal del ser humano. Actualmente su importancia es una obviedad para todos los especialistas en desarrollo infantil.

Dentro del aprendizaje técnico destaca el uso de las manos: “Aprender a usar las manos es mucho más largo y fecundo que aprender a andar. La mano como decía Aristóteles es el instrumento de los instrumentos”<sup>128</sup>. Un instrumento que puede ser muchos instrumentos, que por su capacidad de modulación y de control exige que sus conexiones nerviosas sean enormes. Llegar a tocar un instrumento musical como el piano exige un aprendizaje

---

<sup>125</sup> ALTAREJOS, F., “El problema de la identidad en la praxis social”, 80.

<sup>126</sup> *Ayudar a crecer*, 51.

<sup>127</sup> *Ibidem*.

<sup>128</sup> *Ibidem*.

técnico muy sofisticado.

Sin manos el hombre no podría hacer prácticamente nada. Escribimos con las manos, saludamos con ellas, nos expresamos, y así en una infinidad de facetas humanas. Por eso el aprendizaje manual, el buen uso de las manos, su desarrollo será decisivo en el perfeccionamiento humano. Tan es así que, el propio pensamiento puede expresarse a través de las manos si éstas han logrado desplegar todas sus posibilidades o capacidades. Si observamos como, por ejemplo, los italianos se expresan con las manos, nos percataremos de que con un solo gesto dicen muchas cosas: pensamientos, sentimientos, deseos. “El hombre es un animal técnico, *faber*, precisamente porque tiene manos”<sup>129</sup>.

En algunos sectores educativos se ha considerado que el aprendizaje de la escritura según unos moldes, restaba espontaneidad y autenticidad. Si además consideramos el impacto de la irrupción de la informática en la escuela, advertiremos que la enseñanza de la escritura se ha desvalorizado decisivamente. Escribir con letras redondas, grueso arriba y fino abajo, marcando de abajo arriba... se considera una pérdida de tiempo. En realidad lo que es una pérdida es darle poca importancia a escribir con belleza y de forma que muchos puedan entender, pero la mayor pérdida se da porque la mano se entorpece, se incapacita, se inhabilita. Además, el esfuerzo por escribir con perfección, lo mismo que realizar una tarea manual con rigor, es camino para aprender a trabajar bien, desde la primera etapa de la vida humana.

Hemos hablado de aprender a *andar* y de la importancia de las *manos*; hay, además, un tercer elemento que es el *habla*. “También el aprendizaje del lenguaje es una larga tarea. Los niños tardan más de un año a aprender a chapurrear, pero aprender a usar bien el lenguaje requiere muchos años”<sup>130</sup>. El lenguaje en primer lugar es una técnica humana que sirve para comunicarse a un nivel práctico. “La conexión del lenguaje con la teoría pura es posterior (...) el lenguaje sirve para comunicarse en el orden práctico, es decir, para dar instrucciones”<sup>131</sup>. Hay una técnica del lenguaje necesaria para comunicarse bien, con corrección. Téngase en cuenta que aprender a dominar el lenguaje es la base para, más adelante, utilizarlo como vehículo del pensamiento.

Todas estas consideraciones hay que entenderlas formando un todo sisté-

---

<sup>129</sup> *Ibid.*, 53.

<sup>130</sup> *Ibidem*.

<sup>131</sup> *Ibidem*.

mico, porque aisladamente pierden gran parte de su sentido. El conocimiento analítico es más limitado para conocer al hombre que el sistémico, en el cual unos elementos están unidos a otros y los explican. Es preciso considerar todas estas cosas a la vez: andar, manos, lenguaje: "Se puede percibir ahora que todos estos rasgos son sistémicos. El hombre nace débil, sin saber mover su musculatura, sin saber comportarse prácticamente, porque está llamado a un comportamiento mucho más complicado que el de un animal"<sup>132</sup>. De ahí que, la mejor manera de *entender la esencia humana es según un 'modelo' sistémico*.

#### 4. EL ESTUDIO SISTÉMICO DE LA ESENCIA HUMANA

"Los elementos de la esencia humana están *interrelacionados*, y constituyen una realidad compleja"<sup>133</sup>. Para estudiar adecuadamente la esencia humana tendremos que hacerlo desde una perspectiva que se corresponda con la realidad tratada. Desde Descartes, el conocimiento ha estado marcado por el análisis. Pero un método que divide la realidad y luego la reconstruye como si de un rompecabezas se tratase, aunque sea adecuado y resulte sencillo en geometría, se vuelve imposible para los seres vivos. Además, es muy difícil realizarlo correctamente, ya que los seres humanos son más complejos de lo que se podía esperar. Por último, ¿los seres vivos son la pura suma de sus partes? Desgraciadamente para Descartes sí, y también desde entonces, para muchos pensadores.

Ahora bien, de la misma manera que Descartes no pudo explicar la unión del alma y del cuerpo, nos encontramos con que el ser humano tampoco es explicado por sus continuadores modernos. Tratar de concebir el cuerpo humano a una máquina es una reduccionismo, que sigue vigente entre muchos pensadores y teóricos de la educación. Esta reducción afecta a la comprensión de vivientes. "También los animales son sistémicos, pero la esencia del hombre es mucho más. Una de las dificultades mayores para entender al hombre, y en general al ser viviente, es que su estudio se emplea habitualmente como método el *análisis*, que ha tenido gran desarrollo en la Edad Moderna"<sup>134</sup>. Quizás por esta reducción, ha llegado a ser un prejuicio de la sociedad occidental contemporánea la continuidad entre el animal y el ser humano.

---

<sup>132</sup> *Ibid.*, 54.

<sup>133</sup> *Ibidem*.

<sup>134</sup> *Ibidem*.

“El método analítico es un procedimiento mental, un modo de pensar sumamente interesante, y que sirve para conocer una serie de realidades. Sin embargo, la realidad no se acaba de conocer analíticamente”<sup>135</sup>. Para conocer la esencia humana hay que abandonar el límite mental instaurado por el método analítico. Este método es atractivo para el entendimiento y la voluntad, porque el conocimiento que proporciona se puede abarcar en su totalidad. De esta forma, además, se puede usar al servicio caprichoso del hombre. Nos hacemos dueños y señores del mundo. Pero es un límite conocer las cosas así, en el sentido de que se trata de un conocimiento limitado de la realidad, que no debe tener pretensiones de explicarlo todo.

Por eso sostiene Polo: “El método analítico termina en la ceguera, incapacita para ver las cosas de un modo global. Por eso se suele decir un poco en broma que unos saben todo de nada (los especialistas) y otros nada de todo (los filósofos). Aunque el método analítico es un método estupendo con el que se consiguen grandes éxitos, no todo puede considerarse analíticamente”<sup>136</sup>. Los asuntos humanos no pueden llegar a entenderse bien únicamente utilizando el método analítico, puesto que hay que estudiarlos de manera global.

¿Cuál es la diferencia entre un sistema vivo y una realidad mecánica? En el sistema vivo las partes no pueden funcionar ni entenderse aisladas, puesto que cada una influye en las demás y el todo influye también en cada una. En cambio, en una máquina sí cabe un funcionamiento aislado, por eso se puede montar y desmontar. Polo pone el ejemplo de un automóvil. “Según ha sido planeado, el sistema mecánico funciona por partes. El motor puede moverse desconectado de las ruedas, para ello basta poner la palanca de cambios en punto muerto”<sup>137</sup>.

La esencia humana por ser un organismo vivo hay que entenderla de modo sistémico. El desarrollo humano, por otro lado, también es sistémico. Toda intervención en el crecimiento afecta de alguna manera al todo: “Así pues, *el cuerpo humano es sistémico*. La cabeza, el cerebro, el bipedismo, las manos, el lenguaje, están interrelacionados. Y ese sistema *está llamado a crecer más allá del nacimiento*. Cuando el hombre nace su sistema corpóreo no está completamente constituido sino más bien esbozado”<sup>138</sup>.

<sup>135</sup> *Ibidem*.

<sup>136</sup> *Quién es el hombre*, 45.

<sup>137</sup> *Ayudar a crecer*, 55.

<sup>138</sup> *Ibid.*, 58.

Por otro lado, un ser humano aislado no se puede desarrollar, y no alcanza el crecimiento que le es debido a su esencia como ser humano. Como es caso de los niños ferales o salvajes<sup>139</sup>. Para Polo y Aristóteles, puesto que el hombre es un ser social, sólo en sociedad puede crecer como tal y llegar a la perfección a la que está llamado. La sociedad primera es la familia y desde ella la vida humana se amplía a todo el arco de formas sociales que favorecen este desarrollo. Hay una *dependencia* del ser humano con respecto a la sociedad, sociedad en la que tiene que aceptarse y darse. “Por tanto, también hemos de pensar —y esto tiene que ver con el hecho de que el hombre es conscientemente hijo— que *el hombre fuera de la sociedad no se puede desarrollar*. Para el hombre la sociedad es condición de viabilidad. Es viable en sociedad, no fuera de ella (...). En consecuencia, *la relación entre seres humanos también es sistémica*”<sup>140</sup>.

Estas consideraciones vienen a subrayar la afirmación decisiva: “*La esencia humana es la manifestación de la persona*. Manifestarse equivale a *aportar*. En tanto que el hombre es capaz de aportar va más allá de la mera relación de instrumentos y se abre a la relación con los otros seres humanos”<sup>141</sup>. Los hombres son seres abiertos, que se comunican entre ellos y forman una comunidad humana.

Lo propio de la comunidad humana es lo público, que a veces se contrapone a privado. Pero esta distinción hay que matizarla. “En rigor, nada es estrictamente privado sino que existen ámbitos en que ciertas relaciones humanas no tienen cabida. Para hablar de privacidad estricta hemos de referirnos a la noción de *individuo*. Pero si el individuo comporta aislamiento, la persona es primariamente *coexistente*”<sup>142</sup>. Por eso, no es correcta la división, que en ocasiones se establece entre educación pública y privada. Toda educación

---

<sup>139</sup> “Se han estudiado poco más o menos un centenar de casos de «niños salvajes», es decir, niños abandonados al poco tiempo de nacer, que han sobrevivido bajo el cuidado de animales que les adoptaban (en la mayoría de los casos cánidos), y que al ser recogidos nuevamente por el hombre han resultado irrecuperables para el lenguaje. (...). Parece, pues, que la incidencia del lenguaje y quizá de todos los patrones culturales sobre el *encéfalo humano* se tiene que producir en el momento en que se tiene una determinada plasticidad, a saber, la que tiene entre 0 y 2 años. (...). Esto podría explicar que, transcurridos los primeros años en estado salvaje, los niños sean irrecuperables para el lenguaje y, en general, para la cultura humana”. CHOZA, J., *Manual de antropología filosófica*, Rialp, Madrid 1988, 154.

<sup>140</sup> *Ayudar a crecer*, 58.

<sup>141</sup> *Ibid.*, 84.

<sup>142</sup> *Ibidem*.

es por su propia naturaleza algo público, porque pertenece a la comunidad humana. En consecuencia, lo que se llama educación privada, se denominaría con mucha más propiedad educación no estatal. En ningún caso como algo ajeno a la vida social.

Y como la educación es un servicio social, es la sociedad la que tiene que proporcionar los medios necesarios para que se lleve a cabo. Esto incluye su sostenimiento económico. La financiación de los colegios es una obligación de la sociedad, un derecho de los ciudadanos, un deber del estado con las familias que son las titulares de la educación de los hijos. El titular primero de la educación no es el Estado, sino la familia.

Considerar una concesión, dudosamente debida, a los centros educativos no estatales, es tanto como hacer una concesión indebida sobre el carácter coexistente de la persona, es decir, de su carácter social. Puesto que la sociedad se compone de personas la privación económica a los centros no estatales, en el fondo, es una agresión a la persona humana.

La educación siempre es una tarea social, pero todavía puede decirse más: sociedad y educación se corresponden. Sin un mismo lenguaje no habría diálogo; sin diálogo no sería posible una interacción social verdaderamente humana, y la sociedad sería una ficción. Así, el lenguaje se aprende en sociedad y la sociedad supone el aprendizaje. “Lo público no es lo anónimo, sino la interrelación personal mediada por el diálogo”<sup>143</sup>. El lenguaje se convierte en un medio necesario para la sociabilidad<sup>144</sup>. El diálogo, la comunicación entre personas, es de tal importancia que es también una tarea educativa. Nadie nace sabiendo hablar, o se aprende en sociedad o no se aprende. “Es indispensable educar para el diálogo: una tarea siempre pendiente. Con frecuencia no sabemos dialogar”<sup>145</sup>. El individualismo en el que vive nuestra sociedad no favorece la apertura y se dialoga poco y en muchos casos mal. El ser humano se abre a los demás como tal hablando. Cuando habla busca ser escuchado, atendido y comprendido, y el que escucha debe tener una actitud abierta, querer comprender, para que la interacción social no se convierta en un diálogo de sordos<sup>146</sup>.

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, 85.

<sup>144</sup> “El ciudadano requiere la mediación lingüística. En el ámbito público hablar es enunciar pensamientos con la esperanza de que otros los escuchen, los procesen comparándolos con su propio parecer y emitan una respuesta”. *Ibidem*.

<sup>145</sup> *Ibid.*, 46.

<sup>146</sup> “Las asambleas parlamentarias, hechas para el diálogo, se han estropeado: en ellas nadie escucha a nadie porque cada uno defiende su propio programa, de manera que la



En la actualidad el modelo de gobierno social más reconocido es el democrático. La educación cívica reside en el diálogo. Una sociedad que no lo promueva está construyendo su propia desgracia. Luego la educación para la democracia debe contemplarse como una educación en el diálogo. Aunque realmente apenas existe en la sociedad actual, y esa es una de las razones por las que en el fondo vivimos según un inestable equilibrio de poderes y no de saberes. Para cambiar la situación haría falta romper con el individualismo. “Uno de los grandes dialogantes, Sócrates, decía que le gustaba ser refutado. En efecto, cuando se busca la verdad no se teme que el parecer del otro sea más válido que el propio. Es necesario aceptar que el conocimiento no es mejor por ser propio, sin embargo esta aceptación no es fácil para muchos”<sup>147</sup>.

## 5. LA EDUCACIÓN DEBE MIRAR A LA PERSONA HUMANA

“La esencia del hombre depende o deriva de los trascendentales personales. Por eso, en cierto modo es analítica, en tanto que disocia dichos trascendentales: no depende sólo del trascendental co-ser, sino también de los otros trascendentales personales. Asimismo, en ella se expresan los trascendentales metafísicos que se llaman relativos: la verdad y el bien. Por consiguiente, esos trascendentales en antropología deben entenderse como manifestación o expresión de los trascendentales personales”<sup>148</sup>. También la educación de las personas, que se realiza en el nivel esencial, ha de tener esto en cuenta: que lo que se da en la esencia humana deriva de la persona humana. Por eso, la educación en última instancia debe derivar de los trascendentales personales y ha de buscar en ellos el modo de educar; porque *operari sequitur esse*.

Por eso, en estas páginas, para tratar el análisis de esta relación hemos de utilizar el modelo analítico. La razón es que los trascendentales pueden disociarse para analizar sus correspondientes manifestaciones o expresiones, así la esencia humana será iluminada por cada uno de ellos, de una forma diferente. De este modo podemos partir de los trascendentales personales para advertir cómo implican la perfección de la esencia humana y de ese modo

---

oposición nunca acepta el parecer del partido del gobierno, y al revés. Se trata de una perversión bastante notable del parlamento, que atenta contra la estructura del mundo público”. *Ibid.*, 86.

<sup>147</sup> *Ibid.*, 85.

<sup>148</sup> *Antropología*, I, p 185.

es por su propia naturaleza algo público, porque pertenece a la comunidad humana. En consecuencia, lo que se llama educación privada, se denominaría con mucha más propiedad educación no estatal. En ningún caso como algo ajeno a la vida social.

Y como la educación es un servicio social, es la sociedad la que tiene que proporcionar los medios necesarios para que se lleve a cabo. Esto incluye su sostenimiento económico. La financiación de los colegios es una obligación de la sociedad, un derecho de los ciudadanos, un deber del estado con las familias que son las titulares de la educación de los hijos. El titular primero de la educación no es el Estado, sino la familia.

Considerar una concesión, dudosamente debida, a los centros educativos no estatales, es tanto como hacer una concesión indebida sobre el carácter coexistente de la persona, es decir, de su carácter social. Puesto que la sociedad se compone de personas la privación económica a los centros no estatales, en el fondo, es una agresión a la persona humana.

La educación siempre es una tarea social, pero todavía puede decirse más: sociedad y educación se corresponden. Sin un mismo lenguaje no habría diálogo; sin diálogo no sería posible una interacción social verdaderamente humana, y la sociedad sería una ficción. Así, el lenguaje se aprende en sociedad y la sociedad supone el aprendizaje. “Lo público no es lo anónimo, sino la interrelación personal mediada por el diálogo”<sup>143</sup>. El lenguaje se convierte en un medio necesario para la sociabilidad<sup>144</sup>. El diálogo, la comunicación entre personas, es de tal importancia que es también una tarea educativa. Nadie nace sabiendo hablar, o se aprende en sociedad o no se aprende. “Es indispensable educar para el diálogo: una tarea siempre pendiente. Con frecuencia no sabemos dialogar”<sup>145</sup>. El individualismo en el que vive nuestra sociedad no favorece la apertura y se dialoga poco y en muchos casos mal. El ser humano se abre a los demás como tal hablando. Cuando habla busca ser escuchado, atendido y comprendido, y el que escucha debe tener una actitud abierta, querer comprender, para que la interacción social no se convierta en un diálogo de sordos<sup>146</sup>.

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, 85.

<sup>144</sup> “El ciudadano requiere la mediación lingüística. En el ámbito público hablar es enunciar pensamientos con la esperanza de que otros los escuchen, los procesen comparándolos con su propio parecer y emitan una respuesta”. *Ibidem.*

<sup>145</sup> *Ibid.*, 46.

<sup>146</sup> “Las asambleas parlamentarias, hechas para el diálogo, se han estropeado: en ellas nadie escucha a nadie porque cada uno defiende su propio programa, de manera que la

En la actualidad el modelo de gobierno social más reconocido es el democrático. La educación cívica reside en el diálogo. Una sociedad que no lo promueva está construyendo su propia desgracia. Luego la educación para la democracia debe contemplarse como una educación en el diálogo. Aunque realmente apenas existe en la sociedad actual, y esa es una de las razones por las que en el fondo vivimos según un inestable equilibrio de poderes y no de saberes. Para cambiar la situación haría falta romper con el individualismo. “Uno de los grandes dialogantes, Sócrates, decía que le gustaba ser refutado. En efecto, cuando se busca la verdad no se teme que el parecer del otro sea más válido que el propio. Es necesario aceptar que el conocimiento no es mejor por ser propio, sin embargo esta aceptación no es fácil para muchos”<sup>147</sup>.

## 5. LA EDUCACIÓN DEBE MIRAR A LA PERSONA HUMANA

“La esencia del hombre depende o deriva de los trascendentales personales. Por eso, en cierto modo es analítica, en tanto que disocia dichos trascendentales: no depende sólo del trascendental co-ser, sino también de los otros trascendentales personales. Asimismo, en ella se expresan los trascendentales metafísicos que se llaman relativos: la verdad y el bien. Por consiguiente, esos trascendentales en antropología deben entenderse como manifestación o expresión de los trascendentales personales”<sup>148</sup>. También la educación de las personas, que se realiza en el nivel esencial, ha de tener esto en cuenta: que lo que se da en la esencia humana deriva de la persona humana. Por eso, la educación en última instancia debe derivar de los trascendentales personales y ha de buscar en ellos el modo de educar; porque *operari sequitur esse*.

Por eso, en estas páginas, para tratar el análisis de esta relación hemos de utilizar el modelo analítico. La razón es que los trascendentales pueden disociarse para analizar sus correspondientes manifestaciones o expresiones, así la esencia humana será iluminada por cada uno de ellos, de una forma diferente. De este modo podemos partir de los trascendentales personales para advertir cómo implican la perfección de la esencia humana y de ese modo

---

oposición nunca acepta el parecer del partido del gobierno, y al revés. Se trata de una perversión bastante notable del parlamento, que atenta contra la estructura del mundo público”. *Ibid.*, 86.

<sup>147</sup> *Ibid.*, 85.

<sup>148</sup> *Antropología*, I, p 185.

descubrir cómo pueden influir en una tarea educativa cada vez mejor. Esta es la dinámica que regirá el resto de la investigación.

La importancia de dirigir la mirada a la persona viene marcada por la necesidad educativa de saber a dónde hay que conducir al ser humano. Es lo que Polo denomina una orientación global: “La *orientación global* sólo es posible si tiene una comprensión de sí mismo suficientemente profunda, de lo contrario no se da. ¿Qué significa ser hombres?, ¿cuál es nuestra verdad fundamental? Se trata de esa verdad esencial que buscaba Sócrates: el saber acerca del hombre. Ese saber es muy especial, porque el hombre es una criatura especial”<sup>149</sup>. En resumen: nuestra *verdad fundamental* es que somos personas y que la educación debe *orientarse* desde aquí. Sólo así la esencia podrá alcanzar la persona: “aunque hablar de este alcanzar es conjeturar, me atrevo a decir que la esencia humana llegará a ser solidaria con la persona”<sup>150</sup>. Hacia este proyecto ha de encaminarse la acción educativa. De ahí nace su gran valor, por la excelencia a la que sirve, aunque la labor educativa sea en sí misma fundamentalmente asistencial.

## 6. MODELO DEL EDUCADOR: LA SINDÉRESIS

En toda tarea educativa hay que partir de un presupuesto irrevocable: el educando puede mejorar<sup>151</sup>. Esta es una convicción que el educador debe siempre renovar, para empezar o continuar cualquier tarea educativa. El ser humano puede mejorar porque está en condiciones de crecer, de perfeccionarse. Su esencia es capaz de crecer a través de los hábitos. Puede aprender y adquirir conocimientos, así como desarrollar adecuadamente conductas pertinentes. Para eso es preciso actuar de manera personal, es necesario ‘personificar’ el comportamiento. “Para personificar hay que orientar, hay que influir, en una palabra educar.”<sup>152</sup>

Esto no es dirigismo en la misma medida en que el educador parte de que el educando puede mejorar: “Por ejemplo, intentar enseñar a pensar exige admitir que el alumno puede llegar a pensar por su cuenta. Este postulado determina que la meta de la enseñanza no es que el alumno “se entere de los conocimientos del profesor”, sino despertar sus energías, para que actualicen

<sup>149</sup> *Ayudar a crecer*, 219.

<sup>150</sup> *Antropología*, II, 241.

<sup>151</sup> Cfr. *La persona humana*, 134.

<sup>152</sup> *Ibidem*.

sus potencialidades”<sup>153</sup>.

¿Cómo se logra este objetivo de crecer como personas, respetando la libertad de cada cual? A través de los hábitos. El educador ha de procurar que el educando adquiera hábitos, perfecciones intrínsecas capaces de un crecimiento sin limitaciones. “Si lo importante es la adquisición de hábitos, el proceso educativo humano ha de concebirse como colaboración, como incorporación a una tarea en marcha”<sup>154</sup>.

Por eso la labor del educador es *asistencial*, no es constitutiva de los hábitos: ni de los intelectuales, ni de las virtudes. Debe haber un gran respeto a la libertad del que se está educando. No hay metas a priori que determinen el alcance hasta dónde puede llegar el discente. De acuerdo con esto, el saber educativo es eminentemente práctico: “Por eso, las metas educativas, desde el punto de vista de los contenidos, son en gran parte indeterminables *a priori*. Al educador hay que pedirle, a la vez, rigor y elasticidad”<sup>155</sup>.

En estas páginas se propone que en el hábito de la *sindéresis* puede encontrarse un modelo que el educador puede seguir y, a la vez, el buen educador es un ejemplo vivo de la actividad propia de la *sindéresis*. La razón es que este hábito cumple la función de actualizar las potencias de la inteligencia y la voluntad. Desde este punto de vista es un modelo, por eso “el educador acierta si ayuda a que las energías del alumno se pongan en marcha”<sup>156</sup>.

El hábito de la *sindéresis* realiza la función de activar directamente la inteligencia y la voluntad, y a través de ellas al resto de las potencias sensibles. La *sindéresis* ilumina la voluntad –querer-yo–. Por otro lado es luz iluminante de la inteligencia –ver-yo–<sup>157</sup>. A la voluntad le transmite el mensaje de «haz, actúa», y en el ámbito práctico: «quiere, obra el bien»; y sólo secundariamente «evita el mal». “La palabra *sindéresis* es apropiada porque significa atención vigilante. En cuanto que la *sindéresis* va hacia abajo vigila y organiza”<sup>158</sup>. El quehacer educativo es vigilar, estar atento. El formador que ve más, tiene una visión más alta, puede, por tanto, conducir y organizar. Esta atención vigilante respeta la libertad del educando.

La persona humana debe respetar su propia esencia: “«¡Persona, ten com-

---

<sup>153</sup> *Ibidem.*

<sup>154</sup> *Ibidem.*

<sup>155</sup> *Ibidem.*

<sup>156</sup> *Ibidem.*

<sup>157</sup> *Antropología*, II, 61.

<sup>158</sup> *Ibid.*, 294.

pasión de tu esencia!», «¡respetar tu esencia!», «¡no abuses de tu esencia!». ¿Pero cómo se puede abusar de la esencia? Confundiendo el disponer con lo disponible, lo cual se puede hacer en una doble dirección, creyendo que lo disponible es el disponer (lo cual es la tontería de la moral del éxito), o creer que con mi esencia puedo hacer lo que me dé la gana, cuando, realmente, la única manera de disponer de ella es *según* ella, si no, voy contra ella, la vulnero, la confundo con aquello que no la debo confundir<sup>159</sup>. Gracias a la libertad que es la que articula la unión entre la *persona* humana y la *esencia* humana es cómo se respeta la esencia. La libertad trascendental desciende hasta la libertad esencial a través de la *sindéresis*. *Mutatis mutandis* el educador debe saber respetar la libertad del educando, educándole *en* libertad.

¿Cómo el formador puede educar en libertad? Esta es la labor de la *sindéresis* en cada ser humano. Éste es un hábito innato del que dependen los hábitos adquiridos ya que los ilumina y activa los hábitos racionales. El que educa bien, no sólo respeta la libertad, sino que ayuda a hacerla posible. Para Polo la relación entre la persona humana –libertad trascendental–, y la esencia humana –libertad esencial–, y ésta con la naturaleza, se articula de la siguiente manera: “El gozne, la dimensión según la cual o a través de la cual la libertad humana toma contacto con la naturaleza es el hábito; lo que permite la libre disposición es el hábito. Para llegar, para que pueda tener ladera la libertad hacen falta hábitos; los hábitos no se adquieren libremente, sino que la libertad empieza con los hábitos (la libertad esencial)”<sup>160</sup>. Por lo tanto, educar para la formación de hábitos será la principal tarea de los formadores. Los hábitos adquiridos son posibles gracias a la *sindéresis* y la libertad esencial da comienzo con ellos.

No hay ningún deber previamente impuesto por parte del educador. No hay dirigismo: “Así pues, la *sindéresis* anima a la voluntad. No se trata siquiera de un deber moral impuesto, sino del principio mismo de la moralidad: quiere, haz el bien, porque el querer es tu verdad”<sup>161</sup>. Aquellos teóricos de la educación que proponen la espontaneidad como el criterio básico más importante –porque consideran que la voluntad es pura espontaneidad– para salvar la libertad de los que son formados, lo que hacen es renunciar a la educación. Es más, en el fondo, están admitiendo que el ser humano posee una libertad tan frágil, que mejor es no tocarla.

<sup>159</sup> POLO, L., *La libertad trascendental*, 56.

<sup>160</sup> *Ibidem*, 60-61.

<sup>161</sup> *Antropología*, II, 143

Esta visión convierte la libertad en una urna de cristal, brillante si se quiere, pero que se mancha si se toca y por eso lo único importante es protegerla de las influencias externas. Esta no es la visión de Polo: “La equiparación primaria de voluntad y libertad es kantiana. Ahora bien, si la voluntad es potencia pasiva pura, no se puede decir que se mueva por sí misma o espontáneamente. Se mueve libremente en virtud de los hábitos”<sup>162</sup>. La voluntad es pasiva, necesita de la *sindéresis* para activarse.

“En cambio, si la voluntad es espontánea la libertad no es un accidente, sino una causa sin causa. Si la voluntad fuera como dice Kant sería un *fac-tual* radical y autosuficiente”<sup>163</sup>. Tan autosuficiente que no convendría que nadie entrase a ayudar, a asistir, a orientar. Porque introducirían elementos ajenos en el sujeto, algo así como agentes nocivos al propio cuerpo y que el organismo debe eliminar.

“Aquí se dice que la voluntad no se mueve espontáneamente, sino que ejerce sus actos en tanto que la *sindéresis* los constituye. En ello reside su verdad, es decir la iluminación del acuerdo de la voluntad consigo”<sup>164</sup>. Sin la iluminación no se constituyen los actos voluntarios. El buen educador ayuda a *activar los resortes del querer*. No hay otro camino para lograr la perfección que se adquiere con las acciones buenas, porque para querer el bien hace falta, en primer lugar, *querer*.

Lo importante es querer, querer cada día más. Hay una gran bondad en el crecimiento del querer. El mal está sobre todo en desactivar el querer: “La voluntad se destruiría, si se negase a querer (...) Por tanto, la inclinación al mal se entiende como una paralización de lo voluntario”<sup>165</sup>. Podríamos afirmar que *ayudar a crecer es ayudar a querer*. Ahora bien, ¿cómo se enseña a querer? A querer se enseña queriendo<sup>166</sup>.

“Un hombre que no quiere, que no llega nunca a querer, un ser inmóvil e indiferente. Aunque entendiera muchas cosas, ignoraría la verdad de su voluntad. El querer es imprescindible. Insisto: la tesis es optimista”<sup>167</sup>. Es optimista porque es afirmar que la voluntad no está primordialmente corrompida, como pensaba Lutero. Por lo tanto, en la educación de las personas habrá

---

<sup>162</sup> *Ibid.*, 142.

<sup>163</sup> *Ibid.*, 121.

<sup>164</sup> *Antropología*, II, 144.

<sup>165</sup> *Ibid.*, 145.

<sup>166</sup> Cfr. CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, 104.

<sup>167</sup> *Antropología*, II, 145.

que tener miedo, no tanto a la equivocación –de la que se puede obtener experiencia para el futuro–, sino a la paralización, al desinterés, a la inmovilización.

El educador conviene que centre sus esfuerzos en la activación de las facultades de los que dependen de él. Es un impulsor de lo que ya hay en cada persona, para que se desarrolle todo lo que pueda en el mundo que le ha tocado vivir: “El educador no fabrica tornillos, trabaja con personas, y su oficio no consiste ni en controlarlas ni en moldearlas de una manera prefijada, sino en fomentar y promover su condición personal”<sup>168</sup>. La *sindéresis* interviene moviendo: “Lánzate a la vida, aporta, pon de tu parte, no te quedes corto”<sup>169</sup>.

La *sindéresis* ilumina las facultades humanas, porque “*ver-yo y querer-yo* son los dos ojos que proceden de la intimidad de la co-existencia: la persona no es un cíclope (...) El carácter *además* se alcanza en tanto que el hábito de sabiduría le acompaña”<sup>170</sup>. Podemos afirmar que *mirar procede de la persona*<sup>171</sup>. En este mismo sentido, el educador ha de procurar mirar con los ojos del sabio.

Esta afirmación apunta a conocer al ser humano como persona, darse cuenta siempre que quien tiene delante es un *alguien* y no meramente algo bajo una categoría que generaliza (alumno, ciudadano...): “Un educador – dice Guardini– debe tener este sentimiento (...) «¡tú, niño, único en tu relación conmigo!»». Quien no hace eso es un criador de individuos (...), pero no un educador de seres humanos”<sup>172</sup>. Gracias al hábito de la sabiduría el educador es capaz de conocer su propia intimidad, y también la de otras personas como él. Y con ese conocimiento educarlas como lo que son: personas. Así como en la *sindéresis* su mirada procede del hábito de la sabiduría, el formador ha de tener presente en su acción educativa que está educando una persona: irrepetible, única e insustituible, y cuyo valor es imponderable: posee dignidad.

Otra de las labores de la *sindéresis* se dirige a lo que Polo denomina *plexos*. Hay que partir de que la tarea educativa es saber práctico. Polo cuando

<sup>168</sup> ARANGUREN, J., *Paraísos encontrados*, Eiunsa, Pamplona 2004, 61.

<sup>169</sup> *Ética*, 163.

<sup>170</sup> *Antropología*, II, 82.

<sup>171</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>172</sup> GUARDINI, R., *Ética, Lecciones en la Universidad de Munich*, BAC, Madrid 2000, 698.



hace referencia a la razón práctica, que en la filosofía tradicional trata sobre los usos mediales, él prefiere hablar de *plexos mediales*. “Prefiero la palabra plexo: los medios no son cosas separadas, aisladas, sino que forman plexos. Por eso, la razón práctica no conoce cada medio intencionalmente; más que un concepto universal se trata de una comprensión”<sup>173</sup>. Un martillo sólo puede entenderse correctamente con relación al clavo, porque como cosa aislada no se comprende.

La ciudad, por ejemplo, es un plexo que consta de muchos medios: “Bilbao es una ciudad situada en un valle atravesado por una ría, y con industrias en el margen de la ría: una ciudad no ecológica, con muchos humos, tiznada, encajonada, cubierta de nubes. Ahora se ha acometido la tarea de estudiar cómo hacer de Bilbao un plexo, es decir, una ciudad habitable”<sup>174</sup>.

La *sindéresis* tiene una actitud de vigilancia sobre los plexos: “Es la vigilancia de la *sindéresis* sobre el plexo medial en cuanto moralmente bueno; es la promoción valorante de la determinación práctica más que una crítica basada en la sospecha”<sup>175</sup>. Es sugerente este modo de proceder para el que tiene que preocuparse de la elección de los medios, de alguien al que se está formando. Le está ayudando a adquirir la virtud de la *prudencia*. Una ayuda que no está basada en la sospecha –sospechar no es síntoma de prudencia, sino de malas experiencias que paralizan la acción propia y ajena–, ni en una crítica de alguien que desconfía. Más bien, al contrario: promociona y valora las decisiones o determinaciones que la persona ha ido tomando.

“La etimología de la palabra «sintereo» alude a esto: «*sintereo*», vigilo con atención acompañando. Una luz superior ilumina la praxis medial erigiéndose en criterio de admisión”<sup>176</sup>. El educador es un acompañante, que está en vilo, sin distraerse de quien está a su cargo; iluminando la razón práctica –la praxis medial– mientras formula un juicio de aceptación o rechazo”<sup>177</sup>.

---

<sup>173</sup> *Antropología*, II, 161.

<sup>174</sup> *Ibid.*, 154.

<sup>175</sup> *Ibid.*, 161.

<sup>176</sup> *Ibidem*.

<sup>177</sup> “Desde luego, la *sindéresis* siempre puede advertir que es posible desasistir un acto voluntario concreto. Y que, a veces, es obligado hacerlo si el acto es malo. En ese caso, *querer-yo* está obligado a rechazarlo, (recuérdese que los actos malos no son constituidos, sino simplemente ejercidos, por lo que no son posibles sin la turbación de la *sindéresis*). Pero, insisto, de modo global los actos buenos no deben ser revocados”. *Ibid.*, 200.

Una observación más sobre el modo de proceder del educador: la *sindéresis* mantiene su luz, aunque haya malas inclinaciones: “Se nota también en la aspiración al amor manifestación viva de la *sindéresis* no borrada por la mala disposición de la voluntad”<sup>178</sup>. Hay en toda persona una *aspiración al amor*, que no desaparece aunque la conducta sea mala. En esta verdad tiene que apoyarse la *esperanza* del educador para no cejar en la ayuda. Ha de ser inasequible al desaliento, porque el amor, que ha de poner el educador, es más constructivo que la desolación del vicio en el educando.

La actitud contraria no es educativa, aquella basada en el pesimismo o la desconfianza, aquella que piensa que ya el educando no da más de sí, que no puede crecer más: “Del pesimismo, o incluso de la desconfianza, no sale ninguna educación auténtica. Quien no está dispuesto a percibir en el alumno la posibilidad, las buenas disposiciones que en él radican, la ocasión que va unida a toda libertad como tal, quien no se siente en situación de atreverse, ése no puede ser educador”<sup>179</sup>.

“Ayudar a crecer no es sólo arreglo o progreso, sino una asistencia, una aportación que el que crece paga sobradamente: nada menos que creciendo. Lo más grandioso que en este mundo cabe encontrar es un vivir humano en crecimiento”<sup>180</sup>. No hay mayor retribución para el educador que ver cómo los que tiene a su cargo crecen realmente; además, puede tener la convicción de que él ha crecido y ha mejorado con ellos.

---

<sup>178</sup> *Ibid.*, 174.

<sup>179</sup> GUARDINI, R., *Ética*, 701.

<sup>180</sup> *La persona humana*, 107.

## CAPÍTULO III

### EDUCAR DESDE EL AMOR PERSONAL

Es el momento de empezar a tratar los distintos trascendentales de la persona humana. El primero es el *amor personal* que en la esencia humana se expresa en amor donal. La estructura de la familia tiene una gran semejanza con el amor personal. Los esposos se *aceptan*, se *dan* mutuamente y como fruto de ese amor nace el hijo como un *don*. Polo alude a esta similitud, cuando relaciona la Santísima Trinidad y la familia: “En cierto modo, aludiendo de nuevo a la teología de la fe, el carácter unitivo del amor de los esposos, el querer como fruto al hijo, hace que el hijo se parezca al Espíritu Santo. En efecto, tomar la familia por analogía con la Santísima Trinidad nos puede dar una ilustración sobre el asunto. Desde el punto de vista de la familia humana, el hijo se asimila al Espíritu Santo. En Dios, el Espíritu Santo por ser la tercera persona, es el *don*, el fruto de la donación del Padre y de la aceptación del Hijo. Es dado por las dos primeras personas. En el ser humano, el hijo es la tercera persona como fruto del amor de los esposos, de manera que alguno de los esposos debe de tener también un cierto carácter de hijo”<sup>181</sup>.

Así, en lo que sigue se abordarán los temas de la función educativa de la familia y la educación como aprendizaje del que nace. A la vez, se mostrará que el aprendizaje, para que sea lo más humano posible, ha de realizarse en la familia o según su mismo modo de actuar.

#### 1. LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO FAMILIAR

Puede decirse que la doctrina clásica sobre el matrimonio sostiene que su fin primario es la generación. Ésta requiere también crianza y educación. Estos son los tres aspectos del fin del matrimonio. Ahora nos interesa especial-

---

<sup>181</sup> *Ayudar a crecer*, 89

mente fijarnos en el tercero<sup>182</sup>. Si, como venimos diciendo, el ser humano hay que entenderlo sobre todo desde la persona y no sólo desde la naturaleza, parece lógico entender la primera forma social desde la misma perspectiva: “porque aunque sea importante el amor entre los esposos –convendría insistir en la relevancia de este punto–, éste no es el más alto valor del matrimonio, lo más importante del matrimonio es dar lugar a una persona, porque lo más nuclear en el hombre es *ser persona*”<sup>183</sup>.

La persona es más que naturaleza. “La tesis de que *el hombre no se subordina a la especie humana*, porque cada persona es además de lo específico, es decir, que salta por encima de lo común de la especie humana”<sup>184</sup> es decisiva. Desde aquí se entiende el absoluto moral que dice que no se puede matar a un inocente. Este deber cobra especial relevancia si se trata del propio hijo, ya que es alguien al que se tiene la obligación de proteger. Además, a diario, experimentamos de formas diferentes, incluso agresivas, la escasa estima que se tiene de las familias numerosas. Por eso puede decirse que asistimos a una cierta *renuncia a la maternidad o paternidad*<sup>185</sup>. El hijo no es uno más dentro de la especie, sino un alguien irremplazable y único dentro de ella.

“El fruto del matrimonio es una persona nueva, y la persona nueva es justamente el hijo. Precisamente por eso, *los padres se subordinan al hijo, puesto que están finalizados por el hijo en cuanto persona*, y no sólo finalizados por la procreación de la especie –ésta es una visión naturalista del hombre–”<sup>186</sup>. Si realmente los esposos se aman, el fruto de su amor, que es el hijo, lo deben reconocer como lo que es: un don, que se acepta y en el que se dan; de lo contrario no estamos hablando de amor personal o de amar personal. La renuncia al hijo es una manifestación de egoísmo, que es incompatible con el ejercicio del carácter de persona del ser humano.

La unión matrimonial tiene como fruto el hijo, que es un ser que compar-

<sup>182</sup> Cfr. *Ayudar a crecer*, 47.

<sup>183</sup> *Ibidem*.

<sup>184</sup> *Ibid.*, 88.

<sup>185</sup> “Quizá sea este el pecado más característico de nuestros días (la rebeldía contra la filiación), aunque haya sido antecedido de otra falta grave: *el no querer ser padre*. La renuncia a la paternidad por parte de un hombre casado es mala. No se tiene que abandonar a los hijos, sino que hay que preocuparse de ellos. Esa renuncia a la paternidad es una conducta completamente contraria a la condición del ser humano como ser que nace en la debilidad” *Ayudar a crecer*, 45.

<sup>186</sup> *Ibid.*, 87-88.

te con ellos las características genéticas, que están en los dos padres. “En rigor, también se puede decir que el padre y la madre se encuentran en el hijo, porque el hijo es de los dos (...) La dotación genética es mitad y mitad: una parte la aporta la mujer y la otra el varón”<sup>187</sup>. El sentido del amor en el matrimonio busca la unión de sus vidas. Esa unión se realiza de manera sublime con el hijo, donde los padres participan del acto creador divino<sup>188</sup>.

Cada persona, cada hijo, no es fruto de la casualidad: “Cada persona humana es el ser más improbable que existe (...) Cada uno de nosotros existe porque es hijo de su padre y de su madre. Pero ya es casual, por ejemplo, que mi madre se casara con mi padre (podrían no haberse encontrado nunca o no haberse enamorado), y entonces yo no hubiera existido nunca. Además, mi generación tuvo lugar un día determinado. Más aún, para que haya fertilidad es menester la emisión de aproximadamente 300.000 gametos masculinos. Es obvio que si el gameto masculino que se unió al cigoto femenino hubiera sido otro, yo no existiría, sino un hermano mío (y al revés: ese hermano mío no existe, sino yo). Es un ejemplo claro de vinculación de lo grande y lo pequeño: yo dependo del encuentro fortuito de tal embrión masculino con tal cigoto femenino. Pero si esta consideración se lleva hasta Adán, y se multiplica por las sucesivas generaciones, que cada uno de nosotros exista es asombrosamente contingente. ¿Hay alguna explicación lógica, racional, científica, filosófica, de que yo exista en lugar de otros? Ninguna”<sup>189</sup>.

Por tanto, subsiste la pregunta, ¿por qué existe la persona?: “La persona es el ser más digno que existe; es un ser libre, y llamado a la felicidad. Pero ello depende de que comience a ser, y ese comenzar es contingente, porque es creado; más aún: es creado en tanto que otros no lo son. En definitiva, soy exclusivamente porque Dios ha querido que sea: y dicho querer es un acto de predilección divina. No hay otra explicación”<sup>190</sup>. Dios ha elegido a cada persona para que exista, una elección que sólo se entiende como fruto de su amor, del que participan los padres.

Las características del amor de Dios son las del amor verdadero. El amor

---

<sup>187</sup> *Ibid.*, p 88.

<sup>188</sup> “Evidentemente hay que contar con la intervención divina que es la primaria, pero el hijo es también de los padres (...) De manera que el matrimonio tiene como fin al hijo, porque en él culmina, por así decirlo, el sentido unitivo del amor de los padres”. *Ibid.*, 88-89.

<sup>189</sup> POLO, L., *Introducción a la filosofía*, Eunsa, Pamplona 1999<sup>2</sup>, 210-211.

<sup>190</sup> *Ibid.*, 211

verdadero entre los esposos, cuyo fruto—don son los hijos, exige una unión fuerte, de lo contrario difícilmente podríamos hablar de amor auténtico, verdadero. El amor que no dura no es amor. Por eso somos creados por amor y sólo podemos ser educados también por el amor.

Desde este punto de vista, la duración en el amor es clave en la educación de los hijos: “si *la desunión entre los padres se produjera, la función educativa no podría llevarse a cabo*”<sup>191</sup>. De ahí que los esposos deban cuidar su amor, no sólo porque va en ello su propia felicidad, sino también por su hijo. El varón es padre y esposo; la mujer es madre y esposa. En estas dualidades no puede haber disociación, hay que verlo desde un punto de vista sistémico<sup>192</sup>.

La educación del hijo ha de realizarse bajo el amor, puesto que de él debe nacer. Los hijos, por tanto, deben nacer dentro de lo que llamamos familia y en ella han de ser educados. Los seres humanos han de ser educados como lo que son: fruto del amor de los esposos y del amor de Dios que los crea: “¿cuál es el requisito básico de una buena educación?, ¿cuándo se educa mejor? Según lo dicho, *cuando el amor al hijo es una prolongación del amor entre los esposos*”<sup>193</sup>.

El amor de los esposos, cuyo fruto es el hijo, ha de extenderse a la educación de éste. Sin ella, el hijo no podría desarrollarse como quien es, ni podría aprender aquello que es tan importante para vivir como personas, que es amar. “Pero el amor al hijo nunca puede ir en contra del amor a los esposos. El amor entre éstos tiene que encontrarse en el hijo puesto que es su obra común”<sup>194</sup>. El hijo es un punto de encuentro. Los hijos unen, no separan. Si hubiese, por lo tanto, un desencuentro en la educación de los hijos, éste sería anterior a los hijos. Es decir, los hijos son la excusa del desencuentro, no son la causa. Por el contrario, los hijos fortalecen la unión de los esposos también cuando ésta es débil. “La Iglesia tiene razón, por tanto, cuando sostiene la indisolubilidad matrimonial”<sup>195</sup>. Está comprobado por la experiencia que

<sup>191</sup> *Ayudar a crecer*, 90.

<sup>192</sup> “En cambio, es peor cuando el amor al hijo desune o deja en segundo lugar el amor entre los esposos, por lo tanto hay una estricta unidad entre los dos fines: entre el fin primario, que son los hijos, y ese otro que es el amor mutuo”. *Ibid.*, 90-91.

<sup>193</sup> *Ibid.*, 90.

<sup>194</sup> *Ibid.*, 91.

<sup>195</sup> *Ibid.*, 92. “Otra gran justificación de la indisolubilidad matrimonial consiste en la esperanza. En efecto, si cada persona es *dar*, y correlativamente *aceptar* (*radicales* personales), mientras se vive siempre hay motivo para esperar, pese a la separación y al re-

la ruptura familiar genera muchos trastornos en los hijos. La educación no puede realizarse en plenitud en esas circunstancias: “la educación siempre sale mal si no está unida al amor entre los esposos”<sup>196</sup>.

“En el caso del divorcio, el niño experimenta el déficit educativo –consecuencia de la desaparición del vínculo del amor entre los esposos– de una manera distinta, a saber, en la forma de *tristeza*”<sup>197</sup>. Se trata de una experiencia común y, por desgracia, cada vez más generalizada con la que se encuentran los profesionales de la educación. El niño o la niña sufre muchísimo con la ruptura de los padres. No pueden entender por qué no se quieren. En algunos casos llegan a pensar que ellos son los culpables. Todo un mundo se desmorona interiormente, por mucho que los padres traten de evitar dolor, y comportarse exteriormente como si no pasara nada especial –lo cual es difícil–. Lo cierto es que reciben un golpe que les cuesta asimilar, en el caso de que lleguen a conseguirlo.

La tristeza es una situación peligrosa en un niño. Ha de salir de ella cuanto antes, de lo contrario su estabilidad emocional corre peligro. Incluso algunos niños no son capaces de superar esa tristeza y se provocan otros daños psíquicos más o menos permanentes. “Es frecuente, en mayor o menor dosis –no hay que exagerar, porque no se da siempre– que los hijos de los divorciados estén traumatizados; eso es una especie de contradicción que clama al cielo”<sup>198</sup>.

Además, la tristeza impide el crecimiento. “La tristeza es una inmovilización del curso de la existencia: vida menguante, encapotamiento del futuro. La convicción de que no va a acontecer o a venir nada bueno que merezca la pena, lleva a desistir”<sup>199</sup>. Es un estado que no trae beneficio alguno, ya que anula la esperanza; y sin esperanza se impide que cualquier acción se ponga en marcha.

---

chazo, volver a ser aceptado por la otra persona”. *Ibidem*.

<sup>196</sup> *Ibid.*, 93.

<sup>197</sup> *Ibidem*.

<sup>198</sup> *Ibidem*.

<sup>199</sup> *La persona*, 110.

verdadero entre los esposos, cuyo fruto—don son los hijos, exige una unión fuerte, de lo contrario difícilmente podríamos hablar de amor auténtico, verdadero. El amor que no dura no es amor. Por eso somos creados por amor y sólo podemos ser educados también por el amor.

Desde este punto de vista, la duración en el amor es clave en la educación de los hijos: “si *la desunión entre los padres se produjera, la función educativa no podría llevarse a cabo*”<sup>191</sup>. De ahí que los esposos deban cuidar su amor, no sólo porque va en ello su propia felicidad, sino también por su hijo. El varón es padre y esposo; la mujer es madre y esposa. En estas dualidades no puede haber disociación, hay que verlo desde un punto de vista sistémico<sup>192</sup>.

La educación del hijo ha de realizarse bajo el amor, puesto que de él debe nacer. Los hijos, por tanto, deben nacer dentro de lo que llamamos familia y en ella han de ser educados. Los seres humanos han de ser educados como lo que son: fruto del amor de los esposos y del amor de Dios que los crea: “¿cuál es el requisito básico de una buena educación?, ¿cuándo se educa mejor? Según lo dicho, *cuando el amor al hijo es una prolongación del amor entre los esposos*”<sup>193</sup>.

El amor de los esposos, cuyo fruto es el hijo, ha de extenderse a la educación de éste. Sin ella, el hijo no podría desarrollarse como quien es, ni podría aprender aquello que es tan importante para vivir como personas, que es amar. “Pero el amor al hijo nunca puede ir en contra del amor a los esposos. El amor entre éstos tiene que encontrarse en el hijo puesto que es su obra común”<sup>194</sup>. El hijo es un punto de encuentro. Los hijos unen, no separan. Si hubiese, por lo tanto, un desencuentro en la educación de los hijos, éste sería anterior a los hijos. Es decir, los hijos son la excusa del desencuentro, no son la causa. Por el contrario, los hijos fortalecen la unión de los esposos también cuando ésta es débil. “La Iglesia tiene razón, por tanto, cuando sostiene la indisolubilidad matrimonial”<sup>195</sup>. Está comprobado por la experiencia que

<sup>191</sup> *Ayudar a crecer*, 90.

<sup>192</sup> “En cambio, es peor cuando el amor al hijo desune o deja en segundo lugar el amor entre los esposos, por lo tanto hay una estricta unidad entre los dos fines: entre el fin primario, que son los hijos, y ese otro que es el amor mutuo”. *Ibid.*, 90-91.

<sup>193</sup> *Ibid.*, 90.

<sup>194</sup> *Ibid.*, 91.

<sup>195</sup> *Ibid.*, 92. “Otra gran justificación de la indisolubilidad matrimonial consiste en la esperanza. En efecto, si cada persona es *dar*, y correlativamente *aceptar* (*radicales* personales), mientras se vive siempre hay motivo para esperar, pese a la separación y al re-



la ruptura familiar genera muchos trastornos en los hijos. La educación no puede realizarse en plenitud en esas circunstancias: “la educación siempre sale mal si no está unida al amor entre los esposos”<sup>196</sup>.

“En el caso del divorcio, el niño experimenta el déficit educativo –consecuencia de la desaparición del vínculo del amor entre los esposos– de una manera distinta, a saber, en la forma de *tristeza*”<sup>197</sup>. Se trata de una experiencia común y, por desgracia, cada vez más generalizada con la que se encuentran los profesionales de la educación. El niño o la niña sufre muchísimo con la ruptura de los padres. No pueden entender por qué no se quieren. En algunos casos llegan a pensar que ellos son los culpables. Todo un mundo se desmorona interiormente, por mucho que los padres traten de evitar dolor, y comportarse exteriormente como si no pasara nada especial –lo cual es difícil–. Lo cierto es que reciben un golpe que les cuesta asimilar, en el caso de que lleguen a conseguirlo.

La tristeza es una situación peligrosa en un niño. Ha de salir de ella cuanto antes, de lo contrario su estabilidad emocional corre peligro. Incluso algunos niños no son capaces de superar esa tristeza y se provocan otros daños psíquicos más o menos permanentes. “Es frecuente, en mayor o menor dosis –no hay que exagerar, porque no se da siempre– que los hijos de los divorciados estén traumatizados; eso es una especie de contradicción que clama al cielo”<sup>198</sup>.

Además, la tristeza impide el crecimiento. “La tristeza es una inmovilización del curso de la existencia: vida menguante, encapotamiento del futuro. La convicción de que no va a acontecer o a venir nada bueno que merezca la pena, lleva a desistir”<sup>199</sup>. Es un estado que no trae beneficio alguno, ya que anula la esperanza; y sin esperanza se impide que cualquier acción se ponga en marcha.

---

chazo, volver a ser aceptado por la otra persona”. *Ibidem*.

<sup>196</sup> *Ibid.*, 93.

<sup>197</sup> *Ibidem*.

<sup>198</sup> *Ibidem*.

<sup>199</sup> *La persona*, 110.

## 2. LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD

“*La educación en la familia es fundamentalmente una educación de la normalidad afectiva*”<sup>200</sup>. Una educación basada en el amor mutuo entre los esposos que deriva hasta el hijo. Es de suma importancia para el desarrollo afectivo de los hijos el ejemplo de los padres. El modelo primero y más cercano de los hijos es el de sus padres, de ahí que sea el más elemental. De cómo el niño siente afectada interiormente su sensibilidad, cómo percibe la realidad en su interior, qué reacciones provoca dentro de él lo que llega a través de sus sentidos, todo ello conforma su afectividad. Por eso resulta esencial enseñar a sentir.

Polo destaca que para conseguir la normalidad afectiva hay que empezar la educación por los afectos, antes que por la inteligencia o la voluntad. “*Lo primero que se debe educar son los afectos, los sentimientos*. Los afectos se educan sobre todo en la niñez, hasta los diez u once años”<sup>201</sup>. La normalidad sentimental en la niñez es lo que posibilita el desarrollo de la inteligencia y de la voluntad. “*A los padres les corresponde educativamente, ante todo, normalizar los afectos de sus hijos. La normalización de los afectos de un ser humano es básica, de tal manera que si falla, tenemos una falta de fundamento para edificar una educación superior*”<sup>202</sup>. Esto es así porque en la primera etapa de la vida del ser humano lo afectivo es lo que rige la vida, hasta que poco a poco otras facultades van abriéndose camino y se hacen presentes.

Desde lo afectivo el niño adquiere la primera percepción de la realidad. Que ésta se haga de un modo correcto sitúa al hombre o a la mujer en la realidad, en cómo son las cosas, de manera que las pueda dimensionar adecuadamente. Si, por ejemplo, un niño –de corta edad– se acerca a otro y éste se pone a llorar y corre hacia su madre, la percepción de la realidad es errónea, hay algo que cambiar en su afectividad ya que ve al otro como un agresor, su reacción es desproporcionada, no contempla la realidad como es. Aceptar la realidad es la mejor manera de no restringirla<sup>203</sup>.

Además, en el ser humano, lo primero que le llega de la realidad, lo obtiene a través de los sentidos, a través del cuerpo, que pertenece a la esencia

<sup>200</sup> *Ayudar a crecer*, 94.

<sup>201</sup> *Ibidem*.

<sup>202</sup> *Ibidem*.

<sup>203</sup> Cfr. ALVIRA, R., *El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia*, Eunsa, Pamplona 1998, 87.

del hombre. Ésta se caracteriza por crecer sin restricción, sin límites. “Si en una persona la afectividad anda mal, si lo sentimental y emocional están estropeados, entonces, se producen dificultades en el crecimiento de su aprendizaje y en otras dimensiones de la educación”<sup>204</sup>. Lógicamente, no puede ser de otro modo, si la percepción inicial de la realidad está distorsionada, lo que venga después también lo estará.

Por eso afirma Polo: “En el ser humano, repito, el equilibrio afectivo es un requisito indispensable para que se despliegue el espíritu, para que se desplieguen las grandes facultades espirituales: la inteligencia y la voluntad”<sup>205</sup>. *El equilibrio en la afectividad* es una de las características más importante para el correcto desarrollo del resto de las facultades superiores humanas. El sujeto afectado por los estímulos internos o externos debe conservar el equilibrio dentro de sí, de forma que sus sentimientos y emociones no se desborden, superando al sujeto, impidiéndole una conducta proporcionada a la situación. Para que sea posible es necesario que la inteligencia y la voluntad no se vean anuladas por las emociones y los sentimientos.

El equilibrio afectivo se mueve entre la postura que mantiene que hay que reprimir los afectos y la otra que propone que el único valor auténticamente humano radica en los sentimientos, es decir, entre el estoicismo y el sentimentalismo. Se trata de lograr un equilibrio que permita el crecimiento de la inteligencia y de la voluntad, y que a su vez, se dé la unidad entre las tres: afectividad, voluntad e inteligencia.

“Que el niño posea una normalidad sentimental es una tarea que los padres no pueden cumplir si ellos mismos no la tienen (...) La inestabilidad de los padres afecta a los hijos”<sup>206</sup>. La estabilidad que el hijo necesita en su interior es la que le transmiten los padres, puesto que el hijo interioriza la estabilidad que ve en sus padres. Si la primera característica de la educación de la afectividad que se ha señalado es el *equilibrio afectivo*, la segunda es la *estabilidad*.

La afectividad se debe caracterizar por un equilibrio estable de las emociones y de los sentimientos. Para ilustrar lo anterior, Polo recurre a unos consejos que San Josemaría Escrivá de Balaguer daba a los padres “«¡No riñáis delante de vuestros hijos!» (...). Pero también, «no os hagáis muchos arrumacos delante de ellos», porque las manifestaciones del amor son ínti-

---

<sup>204</sup> *Ayudar a crecer*, 94.

<sup>205</sup> *Ibidem*.

<sup>206</sup> *Ibidem*.

mas. Sin embargo, de una manera prudente se debe notar que el marido y la mujer se quieren, pues eso es imprescindible para la educación en la familia<sup>207</sup>. Este modo equilibrado de manifestarse el afecto, prolongado en el tiempo, en los momentos buenos y en los malos, ayuda a formar una afectividad equilibrada y sólida en los hijos.

“*Un padre y una madre mal educados no pueden ser buenos educadores. Por tanto, hay que procurar también que la educación de los padres aumente mediante el cuidado de la vinculación matrimonial, mejorando la convivencia*”<sup>208</sup>. La educación de los padres se muestra como un aspecto básico para la consecución de una buena educación en los hijos: nadie da lo que no tiene. Pero aquí Polo no está haciendo referencia a lo que hoy se suelen denominar escuela de padres, charlas para matrimonios, etc., más bien hace referencia al cuidado de la convivencia de los propios cónyuges, espejo donde se miran los hijos.

“Los esposos se pueden educar entre sí y educarse para educar”<sup>209</sup>. Ambos se pueden ayudar mutuamente, su relación les ha de llevar a crecer, a mejorar tanto en lo que son, marido y mujer, como para la misión que tienen por ser padres. La unión matrimonial une dos personas para una misión, una misión que a su vez les configura como padres. Juntos crecen como personas y se ayudan mutuamente para perfeccionarse ellos mismos y a sus descendientes. Por eso se puede aplicar con rigor el término educación también para los padres entre sí y no sólo para los hijos.

“Asimismo, es muy importante que el niño esté bien centrado en sus sentimientos, en su afectividad, que tenga un *ánimo alegre, esperanzado*”<sup>210</sup>. Esta es una tarea propia del educador, donde cuenta más su talante que los contenidos que imparte. Animar, alentar, vivificar, levantar, esta es la tarea que realiza la *sindéresis* en la esencia humana.

### a) La importancia de la indisolubilidad matrimonial

En la tarea educativa los padres tienen que ir unidos, primero por el vínculo que han contraído; en segundo lugar por los hijos han nacido de su unión, y en esa unión han de permanecer. En tercer lugar para conservar y mejorar el ambiente de hogar, la casa, tan necesario para la vida humana:

<sup>207</sup> *Ibid.*, 94-95.

<sup>208</sup> *Ibid.*, 95.

<sup>209</sup> *Ibidem.*

<sup>210</sup> *Ibid.*, 181.

“porque en la familia hay amor y confianza es también, necesariamente, el lugar por excelencia de la esperanza. *El que tiene casa posee un seguro contra la desesperación*”<sup>211</sup>. Finalmente, la misión de educar a los hijos sólo puede realizarse eficazmente si es conducida al unísono: es claro que indicaciones diferentes sobre lo mismo generan desconcierto. Cuando la unidad en la acción educativa se ha roto, “se deberán corregir y tratar de remediar los efectos perversos devenidos de una falta de coordinación entre las medidas educativas del padre y las de la madre”<sup>212</sup>. Quizás haya que empezar por arreglar la coordinación entre los padres, para después unificar la acción educativa.

Se quedaría corto quien pensara que convivir es un simple estar juntos. Vivir unidos no es fácil, por eso a convivir también se aprende. Así lo considera el Informe Delors: “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, lo que sin duda constituye una de las principales empresas contemporáneas”<sup>213</sup>. Nos cuesta convivir en el mundo occidental; un tanto por ciento elevado de uniones matrimoniales acaba en separación o divorcio. ¿Qué nos pasa que no podemos convivir? Quizá la influencia de las ideologías han erosionado los fundamentos del ser personal y como consecuencia no se sostiene el edificio de la convivencia.

La pérdida de la conciencia de nuestro origen es también una de las causas que hace que no se sostenga la convivencia: “El amor al origen (al padre, a la madre, a Dios como Padre) es el factor de unidad más fuerte que hay, y sin piedad, esto es, sin cuidar de esos lazos que nos conducen a nuestras verdaderas raíces, la unidad se rompe y se acaba a la deriva. ¿No se puede encontrar aquí una causa profunda de la disolución real de tantas familias?”<sup>214</sup>. Cuando lo que nos une de forma más radical se pierde, resulta difícil encontrar un sustituto para la firmeza de la convivencia en la familia, empezando por la estabilidad del propio matrimonio.

“En conclusión, *la familia requiere estabilidad* y la estabilidad se logra con la convivencia del esposo y la esposa. *La estabilidad educativa, en con-*

---

<sup>211</sup> ALVIRA, R., *El lugar al que se vuelve*, 107.

<sup>212</sup> *Ayudar a crecer*, 96.

<sup>213</sup> Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana / Ediciones Unesco, 103.

<sup>214</sup> ARANGUREN, J., “¿Qué queremos enseñar a nuestros adolescentes?”, *Nuestro Tiempo*, 618 (2005), 28.

*secuencia, se logra coeducando juntos los padres a los hijos*”<sup>215</sup>. Una estabilidad que sólo se podrá lograr si el compromiso adquirido por el varón y la mujer no se rompe, es decir, si tienen el firme propósito de permanecer unidos de por vida. Propósito que en toda sociedad ha de proteger por su propio futuro.

## **b) El hogar**

“La estabilidad de la casa no asegura la estabilidad del matrimonio, pero *sin hogar la estabilidad del matrimonio se ve afectada*”<sup>216</sup>. Es importante poder compartir un espacio común, propio, en el que los que componen la familia puedan encontrar un ambiente acogedor, de manera que la casa se convierta, como suele decirse, en ‘una segunda piel’. La casa, por tanto, es una gran ayuda a la vida familiar. La familia pide una casa, si no el ser humano se ve yendo de un sitio a otro, siempre extraño, siempre extranjero, sin un lugar que le acoja. Raramente se puede mantener una familia en estas condiciones. Más complejo todavía es educar adecuadamente a sus miembros.

El hogar o la casa es el lugar donde sus miembros deben encontrarse aceptados, queridos, comprendidos: cada uno ha de ‘sentirse en su casa’. “La casa es el lugar donde se tiene a la familia, habitante por antonomasia del hogar. Por eso en ella caben los débiles, el enfermo, el niño, los egoístas, los tristes, los que están cansados”<sup>217</sup>. Caben todos, no por lo que tienen o pueden aportar, sino por lo que son ellos mismos: personas irrepetibles y únicas.

“En ella (la casa) se puede llorar con discreción –mejor que en la calle, a la vista de los extraños incapaces de entender lo que te sucede–, y en ella se ríe sinceramente una broma que sólo tiene sentido para el círculo pequeño de personas que forman la propia intimidad”<sup>218</sup>. La casa es el lugar natural para la apertura de la intimidad, una apertura que se da hacia dentro de la persona misma y también cuando se comunica con las demás personas. De forma que la persona en ese ambiente encuentra las condiciones óptimas para crecer por dentro y hacia fuera.

La educación de los hijos se ve muy afectada por la falta de casa. Polo se hace eco de las investigaciones que alrededor de 1970 se efectuaron en Esta-

<sup>215</sup> *Ayudar a crecer*, 101.

<sup>216</sup> *Ibid.*, 101-102.

<sup>217</sup> ARANGUREN, J., *Paraísos encontrados*, 231.

<sup>218</sup> *Ibidem*.

dos Unidos sobre familias de origen mejicano. En ellas se muestra que la ausencia de una vivienda estable afectaba a la memoria y ésta al aprendizaje escolar, que desembocaba en una falta de firmeza y de ahínco. “En efecto, si no se razona de una manera continuada, no cabe formular proyectos a largo plazo, se vive al día, lo que provoca discontinuidad biográfica y estancamiento”<sup>219</sup>.

La memoria guarda el pasado, que se ha de percibir con sentido y unidad, de lo contrario tiende a perderse: “A ese sentido lo denominamos *memoria*, cuyo objeto propio es *recordar*. Mediante la conservación de las valoraciones de la estimativa el ser vivo *adquiere experiencias sobre las cosas singulares externas y sobre cómo comportarse frente a ellas (...)* conserva también *los actos del viviente (...)*. En otras palabras, *conserva el tiempo interior*, esto es el tiempo interior de la vida”<sup>220</sup>. La memoria es lo que más se ve afectado, al comienzo de la vida, por la deficiente educación de la afectividad. De ahí que: “*La formación exige la unidad del tiempo de la vida*”<sup>221</sup>. Una unidad que no se da si la familia es inestable, ya sea porque hay una ruptura en ella, ya sea porque le falta continuidad biográfica. Lo que da esa unidad es la memoria: “*el defecto de la memoria de los hijos se debe a la inestabilidad paterna*”<sup>222</sup>.

Por tanto, hay dos factores que afectan a la estabilidad familiar: el espacio y el tiempo. La familia ha de procurar que estos dos factores sean estables, cuidando tanto la permanencia de la unidad entre los cónyuges en el tiempo, como en el espacio. Tiempo y espacio están unidos a los hijos. Esta unidad afecta a la unidad de vida de todos los miembros de la familia, pero especialmente a los que todavía no han tenido ningún tipo de formación. Por eso, sentencia Polo: “en realidad el que no tiene buena memoria padece una cierta discontinuidad en la vida”<sup>223</sup>. En este mismo sentido afirma Juan Pablo II: “La memoria es la facultad de los seres humanos, tanto en lo personal como en lo colectivo. Porque a través de ella se forma y concretiza en la psique el sentido de identidad”<sup>224</sup>. La memoria remite al pasado, a los orígenes: a los padres como progenitores, a la patria en la que se nace, y a Dios como Origen que explica la existencia de la persona.

<sup>219</sup> *Ayudar a crecer*, 102.

<sup>220</sup> GARCÍA CUADRADO, J.A., *Antropología Filosófica*, Eunsa, Pamplona 2001, 59.

<sup>221</sup> *Ayudar a crecer*, 100.

<sup>222</sup> *Ibidem*.

<sup>223</sup> *Ibidem*.

<sup>224</sup> JUAN PABLO II, *Memoria e identidad*, La Esfera de los Libros, Madrid 2005, 178.

Estos parámetros permiten al ser humano acercarse al conocimiento propio: “Permite al hombre entenderse a sí mismo desde sus más profundas raíces y, al mismo tiempo, en la perspectiva última de su humanidad. Le hace comprender también las últimas comunidades en que se fragua su historia: la familia, la ascendencia y la nación”<sup>225</sup>. De ahí que prescindir de lo que nos vincula, de lo que nos hace dependientes, nos convierte en seres desarraigados. Este es, quizá, uno de los mayores peligros de la globalización: ciudadanos de la Tierra, pero sin tierra.

En el hogar hay una vida común, una vida familiar en la que todos contribuyen al crecimiento de cada uno de sus miembros, crecen juntos como personas que coexisten. Por tanto, cada componente de la familia educa, ya que educar es ayuda a crecer. “Todos los miembros de la familia deben educarse entre sí”<sup>226</sup>.

Los miembros de la familia desempeñan distintos papeles que no son exclusivos de cada miembro, aunque sí más adecuados a su modo de ser, en la labor educativa y en particular de la educación afectiva: el padre enseña a jugar, la madre acoge, los hermanos comparten, etc. El padre, para Polo, es el que debe enseñar a jugar a los hijos, pues este papel parece hecho a su medida. La madre, por su lado, está más capacitada para la acogida: “la madre es un *lugar de acogida*, un lugar seguro y además próximo. El padre también es protector, es alguien al que se puede acudir, pero la madre protege directamente, acogiendo en su regazo”<sup>227</sup>. En el regazo materno el niño se siente aceptado, tranquilo, sereno. “Se debe educar al hombre para la serenidad afectiva (...). La madre tiene una característica serenante para el niño”<sup>228</sup>.

La educación de la serenidad es decisiva, sobre todo al principio, para el desarrollo de una personalidad armónica. “Hay que tener en cuenta cómo contribuyen las mujeres en la educación de la afectividad, la cual insisto, es la primera educación que se debe realizar para no tener niños asustadizos, iracundos o dictatoriales”<sup>229</sup>. El hogar en la vida de la familia, por tanto, ha de procurar que sea un regazo, un refugio, un lugar de consuelo. Hay una prolongación del regazo materno en el hogar. “El regazo posee también el sentido de verse refugiado; ese refugio en la primera fase de la vida, concre-

---

<sup>225</sup> *Ibidem*.

<sup>226</sup> *Ayudar a crecer*, 104.

<sup>227</sup> *Ibid.*, 110.

<sup>228</sup> *Ibidem*.

<sup>229</sup> *Ibidem*.



ta la pertenencia al hogar que conviene prolongar”<sup>230</sup>.

“El ser humano, hombre y mujer, necesitan consuelo, verse refugiados en una situación favorable que aleje los peligros de cualquier clase. La vida humana no consiste sólo en arriesgarse”<sup>231</sup>. El riesgo genera tensión y no es posible vivir en una tensión permanente. El ser humano necesita serenidad, sosiego para no romperse interiormente. Si algo parece seguro es que el modo de vivir actual estresa. Quizá por eso, las enfermedades mentales son consideradas como una de las peores epidemias del siglo. Afirma Polo: “El niño se refugia en el regazo materno, pero también en los brazos del padre, que igualmente son acogedores. Aquél que no sabe acudir al consuelo cuando lo necesita –y lo necesita a lo largo de la vida– es precisamente un desconsolado, un ser entristecido, que se inhibe o sucumbe a la dureza de existir”<sup>232</sup>.

También el hogar, la casa, es el lugar para dialogar y donde mejor se aprende esta actividad que es la más alta en la comunicación humana. La opinión de todos tiene cabida, a nadie se le priva de decir lo que piensa. Por eso: “en las casas hay que hablar: dedicar tiempo a la tertulia, dejar de lado ese intermediario anónimo que es la televisión, reunirse para las fiestas o para las desgracias (...). La riqueza de la casa, y de la vida familiar, crece con la presencia de los hijos: nuevas voces a esa larga conversación en que consiste el amor matrimonial”<sup>233</sup>.

Esta concepción de la familia puede extenderse más allá del matrimonio y los hijos. El parentesco es una unidad derivada de un origen común, éste hace que también formen parte de ella los tíos, primos, abuelos, etc. “A la familia actual se le suele llamar la pequeña familia y, aunque el matrimonio es el núcleo de la familia, conviene entenderla más extensa”<sup>234</sup>.

### c) El juego en la educación afectiva

“El valor pedagógico del juego estriba en que vincula los afectos a la actividad”<sup>235</sup>. Los componentes del juego para Polo son: el objetivo que se convierte en un *reto* y las *reglas*. El primer factor del juego es el objetivo, sin el cual no puede haber juego. Los que se deciden a jugar encuentran en

---

<sup>230</sup> *Ibidem*.

<sup>231</sup> *Ibid.*, 110-111.

<sup>232</sup> *Ibid.*, 111.

<sup>233</sup> ARANGUREN, J., *Paraísos encontrados*, 234.

<sup>234</sup> *Ayudar a crecer*, 104.

<sup>235</sup> *Ibidem*, 105.

el objetivo un motivo para participar; y el objetivo cuando es alto se convierte en un reto, y en la misma medida que lo es adquiere un mayor atractivo. Para poder jugar también es necesario que existan reglas, que se han de cumplir y a las que siempre hay que atenerse. Sin ellas el juego se vuelve arbitrario, sin sentido, incapaz de divertir y se acaba por abandonar. “De ahí que conculcar las reglas, hacer trampas, convierte el juego en una actividad fastidiosa”<sup>236</sup>.

Hay que añadir un elemento más al juego, lo que Polo denomina *ensayo de respuesta*. En el jugar y en el vivir se dan muchas similitudes. En la infancia hay que aprender a vivir y jugando se ensaya a vivir. “El juego tiene también, cierto carácter de inmadurez. Eso es lo que tiene de ensayo (...). El juego infantil es un ensayo. De manera que ganar o perder no tiene unas consecuencias prácticas como puede tener un negocio”<sup>237</sup>.

“El que juega ensaya sus fuerzas en competición, y eso es propiamente un elemento masculino”<sup>238</sup>. Hay ciertamente juegos de competición, para demostrar fuerza o ingenio; hay también juegos de persuasión y resistencia. “Uno de los juegos femeninos es la coquetería (...) [en la que] ensaya su atractivo”<sup>239</sup>. “Es evidente que el juego educa la afectividad siempre y cuando se juegue bien, porque mediante el juego se aprende a ganar y a perder (...). Saber ganar y perder es señal de afectividad firme; firmeza que se adquiere y se aprende jugando”<sup>240</sup>. Los estímulos que el niño recibe en su interior cuando gana o pierde son fuertes, le afectan íntimamente provocando reacciones. Saber encauzarlas es una tarea que no puede descuidar el educador.

Estas consideraciones de Polo hay que enmarcarlas en un planteamiento más amplio, sobre el papel complementario que realizan el varón y la mujer en la educación de los hijos. De ahí que si el padre o la madre desapareciesen, tendríamos un obstáculo cierto para una correcta educación, al no poder contar de forma plena con uno de los elementos de dicha complementariedad. Por eso la familia resulta esencial para la educación. “La competencia es consustancial a la vida humana ya que *vivir es jugar*, pero también lo es – y aún más– *la cooperación* y la ayuda, pues vivir es *convivir*. Resulta difícil comprender cómo alguien puede aprender de forma práctica a jugar y a con-

<sup>236</sup> *Ibid.*, 105-106.

<sup>237</sup> *Ibidem*.

<sup>238</sup> *Ibid.*, 64-65.

<sup>239</sup> *Ibid.*, 65. Esto no quiere decir que la mujer no sepa jugar o el varón acoger.

<sup>240</sup> *Ayudar a crecer*, 107.

vivir notablemente —a armonizar competencia y obligación— si no lo hace en esa institución, en la que se muestra toda la intensidad de la vida humana, que es la familia”<sup>241</sup>.

Saber ganar implica aceptar el éxito y no sumergirse en él, ni confundirse con él. Saberse ganador hoy, y ser magnánimo con los perdedores, es una muestra de grandeza interior, de que las emociones y sentimientos no se han quedado en pura satisfacción propia. Ganar respetando las reglas enseña a ser honrado y respetuoso con los demás, pero para ello hay que haber sabido superar la tentación, quizás en más de una ocasión, de ganar haciendo trampas. Para no acudir a ellas, hay que vencer el miedo de verse perdedor en algún momento del juego, y haber aceptado serlo. Esto implica un cierto dominio de sí mismo. Saber perder supone afrontar el fracaso, superar los malos momentos. No rendirse ante los malos resultados. Seguir jugando, entonces, implica intentar hacerlo mejor y superarse ante las dificultades. Mostrar buen ánimo ante las adversidades, sin dejarse arrastrar por el desaliento. Perder, por lo tanto, puede ayudar a la educación afectiva tanto o más que ganar. “Hay que enseñar a jugar al niño, a saber ganar y a perder, para que así se adapte a la vida, la cual es una mezcla de ambas cosas. La vida también se puede tomar como un juego, es decir, aceptar las normas de conducta como un reto para uno y que resulta muy grato”<sup>242</sup>.

Jugar bien es una buena manera de aprender a vivir bien. En la vida real se gana y se pierde. Se triunfa o se fracasa en los negocios, en los amores, en los amigos, etc. “Con los niños hay que jugar, y si juegan con trampas, se les debe corregir. Deben aprender a respetar las reglas, y si no lo hacen se les expulsa del juego, se les castiga de este modo, porque de lo contrario nunca aprenderán la esencia del juego”<sup>243</sup>.

Los niños han de aprender a jugar en primer lugar en el seno de la familia, lugar preferente para el crecimiento de los hijos. Conviene, por tanto, que el padre y la madre estén pendientes de cómo juegan sus hijos, para corregir desde el principio las transgresiones a las reglas, transgresiones infantiles que de no corregirse pueden convertirse, cuando son adultos, en faltas morales. “Es obvio que un niño acostumbrado escolarmente a hacer trampas no ha sido educado en la familia. Si de niño hace trampas su inseguridad

---

<sup>241</sup> ALVIRA, R., *El lugar al que se vuelve*, 36.

<sup>242</sup> *Ayudar a crecer*, 107.

<sup>243</sup> *Ibidem*.

afectiva le inclinará a continuarlas”<sup>244</sup>. El uso de la trampa en el niño está unido a la inseguridad afectiva, miedo a perder y a no ser reconocido, aceptado, querido. Si percibe que lo realmente importante para sus padres es el éxito, el niño hará trampas con tal de conseguirlo y ser aceptado.

El juego en la escuela debe ser una continuación del juego que se practica en el ámbito familiar. Puesto que el clima que en el colegio tiene que respirarse ha de ser lo más parecido posible al que se respira en el hogar<sup>245</sup>. Los profesores han de saber convertir su aula en un lugar de juego y de aprendizaje. No es de extrañar que el término latino «ludus» se traduzca por aula o escuela<sup>246</sup>. Lo que no significa que no haya esfuerzo, sino que éste debe mostrarse siempre interesante y atractivo.

El profesor Adeva comenta la antigüedad de estas ideas sobre el juego: “Estos principios de pedagogía activa en que se interesan las funciones más vitales del educando eran muy antiguos. Erasmo y Vives los exponen con máximo entusiasmo. El maestro Venegas, antes que ellos se inspiró directamente en Quintiliano”<sup>247</sup>. Las letras se asimilan bien con afabilidad y cordialidad. En el ser humano el amor puede más que el temor y el amor exige aceptación por parte de los docentes.

La experiencia docente enseña la relevancia de que los padres quieran a sus hijos como son, no por la felicidad que les puedan dar, ni por el orgullo que les pueda proporcionar el hijo. Tienen que aceptarlo, darse a él, en definitiva amarlo tal como es, con sus limitaciones reales. Los hijos no son una prolongación de su yo ni tienen que lograr lo que su padre no ha conseguido. Querer que los hijos sean iguales a sus padres es una perversión de la autén-

<sup>244</sup> *Ibidem*.

<sup>245</sup> “La tesis de T. Alvira, según la cual el centro de enseñanza es tanto mejor cuanto más se asemeja a una familia. No se trata sólo de que el centro de enseñanza sea colaborador y no sustituto de los padres –una tesis que, tal como viene siendo esgrimida, habría de ser perfilada-, sino, más aún, que un colegio se ha de parecer –*servatis servandis*- a un hogar”. ALVIRA, R., *El lugar al que se vuelve*, 56.

<sup>246</sup> “**ludus**, -i, m, juego, diversión (...); lugar donde se ejercitan las fuerzas físicas o intelectuales; escuela (...) **ludi magister**, maestro de escuela”. SEGURA MUNGUÍA, S., *Nuevo diccionario etimológico Latín- Español*, Universidad de Deusto, Bilbao 2003, 433.

<sup>247</sup> ADEVA MARTÍN, I., *El maestro Alejo Venegas de Busto, su vida, su obras*, Diputación Provincial, Toledo 1987, 74. El texto sigue: Quintilliano sostiene: «que el niño piense que juega y no que trabaja, de forma que tome en son de juego el leer y no de doctrina».

tica paternidad. “El fin del padre es el hijo: los padres son para los hijos y no al revés. Una de las cosas que de ningún modo los padres deben querer es que los hijos sean un doble suyo”<sup>248</sup>. Si el niño se da cuenta que su padre le quiere como es, no necesitará hacer trampas. El hijo pequeño es para sí mismo lo que sus padres opinan de él. Ellos son el espejo donde él se mira para aprender quien es. Sus expectativas son las de sus padres. El niño se da cuenta de todas las reacciones de sus padres. Los hijos no son para los padres, sino que los padres son para los hijos. La prioridad en la familia corresponde a los hijos, a ellos se deben supeditar los padres. De ahí que sean los niños los que tienen derecho a unos padres.

“El juego comporta una cierta dosis de educación porque enseña al niño a tener serenidad, a ir desarrollando el equilibrio —eso es lo importante, aunque para algunos sea secundario—. El que sabe ganar y perder y perder con serenidad ha educado su afectividad es un hombre fuerte”<sup>249</sup>. Este es un objetivo del juego que los educadores tienen que tener presente: saber ganar y perder. La alegría del niño no debe estar sujeta a los resultados. Llorar por perder es una falta de madurez afectiva. Ha de aprender a afrontar con entereza las desagradables, sin dejarse arrastrar por las agradables como si fueran un fin.

“Estimo que *la función principal del juego es educar el apetito irascible: enseñar a ganar y enseñar a perder*”<sup>250</sup>. Polo le da mucha importancia a este aspecto. El dominio del apetito irascible, tan necesario en la vida del hombre, debe comenzar en la primera etapa de la vida. Es la virtud de la fortaleza<sup>251</sup>. Junto a ella, es necesaria la templanza<sup>252</sup>, virtud propia del apetito concupiscible. Ambas preparan la presencia de un equilibrio estable de emociones y sentimientos, es decir, constituyen la educación de la *afectividad*. “El que sabe ganar y perder afronta el peligro y el fracaso sin inmutarse demasiado. Ese es un hombre fuerte. *Un hombre fuerte es el que tiene bien educada su afectividad y sus sentimientos*”<sup>253</sup>.

<sup>248</sup> *Ayudar a crecer*, 107.

<sup>249</sup> *Ibid.*, 108.

<sup>250</sup> *Ibid.*, 109.

<sup>251</sup> “En primer lugar hay que decir que el sujeto inmediato de la virtud de la fortaleza es el apetito irascible; no la voluntad, ni mucho menos la razón”. GARCÍA LÓPEZ, J., *Virtud y personalidad. Según Santo Tomás de Aquino*, Eunsa, Pamplona 2003, 163.

<sup>252</sup> “La templanza tiene un sentido y una finalidad, que es hacer orden en el interior del hombre”. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales* Rialp, Madrid 1980, 225.

<sup>253</sup> *Ayudar a crecer*, 109.

En el juego se ejercitan estas dos virtudes: la templanza y la fortaleza. La primera evita quedarse en el placer de ganar y la segunda sucumbir en el perder. Se aprende a no identificarse con el resultado de la acción –no se es lo que se hace–, a no verse como perdedor o como ganador sino como jugador, cuyo éxito está en haber sido buen jugador y no en el resultado de la partida. Es un aprendizaje que en la vida de cada ser humano le llevará a la felicidad o a la desgracia. Nadie tiene asegurado una buena cuenta de resultados en los negocios, pero si está en la mano de cada uno saber afrontarlos. Además, siempre hay que conservar una cierta actitud lúdica en todas las etapas de la vida: “hemos de subrayar con fuertes trazos cuánto puede echar a perder el adulto que ya no es capaz de jugar”<sup>254</sup>.

### 3. EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

“El *hogar* es necesario porque el hombre es un ser que nace prematuramente. El hogar es una cierta manera de conservar su estado prenatal”<sup>255</sup>. Comparado el ser humano con otros animales se advierte que al nacer está mucho menos desarrollado y es incapaz durante mucho tiempo de valerse por sí mismo. Sus instintos son muy débiles. “Precisamente *nace prematuro para que el aprendizaje empiece antes de que su cerebro se haya configurado completamente* (...) el hombre nace prematuramente porque no conviene que nazca acabado”<sup>256</sup>. “Todo hay que aprenderlo más allá del nacimiento. Por tanto, que el hombre nazca prematuramente implica una gran ventaja: la función educativa empieza aquí”<sup>257</sup>. El ser humano, por no estar acabado cuando nace, necesita que le ayuden desde el primer día de su nacimiento. Esa ayuda se llama educación y proporciona una segunda naturaleza que completa a la primera.

La adquisición de esta segunda naturaleza depende de la labor educativa de padres, profesores y del resto de agentes sociales. “De manera que conviene que nazca incompleto para que se pueda modelar de modo creciente. Por eso *la educación viene después del nacimiento* (...) Mientras que la formación del organismo tiene lugar en el seno materno, el aprendizaje tiene lugar después del nacimiento”<sup>258</sup>. Estos primeros años de aprendizaje son muy

<sup>254</sup> GUARDINI, R., *Etapas de la vida*, Palabra, Madrid 1997, 57.

<sup>255</sup> *Ayudar a crecer*, 116.

<sup>256</sup> *Ibidem*.

<sup>257</sup> *Ibid.*, 117.

<sup>258</sup> *Ibidem*.

importantes para la formación de la personalidad. El crecimiento físico y psíquico son rápidos y de cómo se configuren dependerá el desarrollo de la persona.

Esto conduce a una tesis de gran calado educativo: “*El nacimiento prematuro del hombre implica que en él los instintos son coordinados por los afectos*”<sup>259</sup>. Por eso hay que empezar por la educación de los sentimientos, de la afectividad. Es una etapa de la vida en la que ni la inteligencia ni la voluntad están desarrolladas, y los afectos ejercen como directores de la conducta, hasta que puedan ejercer su gobierno las facultades superiores. La educación sentimental es decisiva y sus resultados presidirán el arco completo de la vida humana.

#### 4. ALGUNOS ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LOS COMIENZOS DEL APRENDIZAJE

En el contexto de la educación desde el amor personal hay diversos aspectos que es preciso tener en cuenta desde el comienzo en la educación afectiva. Estos aspectos manifiestan de nuevo el papel educativo fundamental que lleva a cabo la familia. Vamos a tratar a continuación, de forma necesariamente sumaria y esquemática, tres aspectos claves para ayudar a crecer a los seres humanos. Estos son: el *consuelo* que ayuda a restaurar las fuerzas, la *ratificación* como elemento necesario de seguridad personal y la *autoconciencia* o comprensión de sí mismo.

##### a) El consuelo

Consolar es de la capacidad de limpiar las lágrimas y restaurar las fuerzas para que podamos integrar los diferentes elementos que comparecen en nuestra existencia de tal manera que nos reconciliemos con la realidad<sup>260</sup>. Su fruto es el consuelo y su carencia limita la actividad de las personas y empuja a la maldad. “Hay niños que por ausencia de consuelo se hacen cínicos, pillines, astutos, y recurren a ardides que no son correctos para sobrevivir”<sup>261</sup>.

El niño que no es consolado o renuncia al consuelo muestra comportamientos relacionados con el engaño y la mentira. Los seres humanos necesi-

---

<sup>259</sup> *Ibidem*.

<sup>260</sup> Cfr. GONZÁLEZ, L., “Ayudar a crecer”, *Anuario Filosófico*, 29 (1996), 700.

<sup>261</sup> *Ayudar a crecer*, 117.

tamos continuamente reponer fuerzas y volver a empezar. Consolar equivale a proporcionar ayuda física y psíquica para que eso sea posible. El niño necesita ayuda para *reponerse* ante las dificultades de la vida. O acude en solicitud de ayuda o recurre al engaño para escapar de los problemas. Los padres o profesores que están pendientes de sus niños advierten cuándo éstos necesitan consuelo.

“No es lo propio del hombre renunciar al consuelo. Hay que saber acudir a él, lo cual se aprende en la familia. La madre, ante todo, sabe consolar, es la que limpia las lágrimas. También lo hace el padre, aunque un modo menos directo”<sup>262</sup>. Por eso, el lugar natural donde una persona es consolada es la familia. Ahí te conocen, te *acogen*, te aceptan por ser quien eres. El que se aleja del consuelo del hogar se vuelve frío. De ahí que la primera mentira sea muchas veces una renuncia al consuelo, y que conlleve un primer momento de independencia con respecto a los padres y sea finalmente un camino que conduzca a la dureza del corazón. La madre es la que *limpia las lágrimas*. Por su sensibilidad, por el modo de acariciar, es la persona que primero consuela y repara las fuerzas del niño, porque es capaz de captar mejor los sentimientos de éste.

“En el trayecto de la vida hay que acudir de vez en cuando al consuelo humano (...) Todo esto tiene que ver con la educación de la afectividad. Se tendría una falsa imagen del hombre si se prescinde de los afectos”<sup>263</sup>. Hay una unidad psíquico-somática en el ser humano donde los afectos, los deseos, los pensamientos guardan una unión que, de romperse, no sólo falsea la imagen del hombre sino que produce una ruptura dolorosa dentro de él. La unidad del entendimiento, voluntad y afectividad es necesaria para el equilibrio de la persona. Nadie puede aguantar una ruptura de esta unidad durante demasiado tiempo, o los reequilibra o acaba con un trastorno de la personalidad. “Quizás lo que caracteriza al *espíritu* es el consuelo, y quizás los ángeles necesitan ser consolados”<sup>264</sup>. Espíritu es, para Polo, sinónimo de persona. Por eso, el consuelo se refiere a las personas, como los únicos seres que necesitan ser consolados, desahogarse y aliviar el espíritu.

---

<sup>262</sup> *Ibid.*, 118.

<sup>263</sup> *Ibidem*.

<sup>264</sup> *Ibidem*.



## b) La ratificación

“Tenemos otra dimensión netamente humana que es la *ratificación*, con la que se designa ‘el estar seguro de sí’, ‘el ser respaldado’. El hombre necesita la ratificación de su *ser*”<sup>265</sup>. Los seres humanos necesitamos un mínimo de seguridad para poder estar en el mundo sin angustia. La inseguridad lleva a los niños a la paralización, a encerrarse en ellos mismos porque la realidad exterior se ve misteriosa, incomprensible y, tantas veces, amenazante.

Una de las causas que genera mayor inseguridad es cualquier crisis familiar. Especialmente en el caso de separación, la familia, que es el ámbito en el que el niño se sentía acogido, desaparece y, de pronto, ya no existe refugio seguro del que fiarse: “La crisis familiar, también desde este punto de vista, es desastrosa porque el niño se siente desamparado y no sabe a quién acudir”<sup>266</sup>.

Cuando Polo se expresa en términos de ratificación está refiriéndose a la necesidad del reconocimiento que tiene el ser humano. Lo que en la infancia se denomina ratificación, en la etapa adulta puede llamarse *reconocimiento*. Ahora bien, ¿dónde se reconoce el ser humano?: “el meollo del asunto es que en él mismo el hombre no encuentra su reconocimiento completo. Si es verdad que este mundo no permite un reconocimiento total, entonces, ¿dónde se reconoce al hombre?”<sup>267</sup>.

Volvemos una vez más a una de las preguntas transversales de toda la tesis: ¿quién soy yo? Aparece de nuevo la cuestión del conocimiento personal. La falta de respuesta nos hace vivir como exiliados: “No reconocerse es estar como exiliados. Este valle de lágrimas es el exilio, palabra que significa habitar en tierra extraña, ser extranjero. Literariamente, un gran poeta alemán, Hölderlin, se refiere al asunto a principios del siglo XIX. También para los griegos el exilio era el castigo peor, más aún que la muerte”<sup>268</sup>.

Los seres humanos encuentran el primer reconocimiento en la familia. Más adelante en la sociedad en la que viven y con la que suelen identificarse, y a la que tienden a afiliarse: la patria. Patria viene de padre. No es de extrañar que para los clásicos griegos que se identificaban –se reconocían– con la sociedad en la que ejercían sus derechos, el exilio fuese un castigo tan duro, ya que fuera de la sociedad perdían su reconocimiento como personas

---

<sup>265</sup> *Ibid.*, 118-119.

<sup>266</sup> *Ibid.*, 119.

<sup>267</sup> *Ibidem.*

<sup>268</sup> *Ibid.*, 120.

y así también todos sus derechos.

Gracias al cristianismo, la humanidad descubre que los derechos no están sujetos a la pertenencia a una familia o a una sociedad determinada, que es hasta donde llegaron los griegos. Con el cristianismo los derechos se vuelven intrínsecos a la *persona*. El ser personal tiene una dimensión *universal* por el hecho de serlo y un reconocimiento de sí mismo más profundo, pues es divino: el ser humano, cada ser humano es creado por Dios. De ahí también la conveniencia de desarrollar una antropología trascendental, en la que puedan fundamentarse los derechos humanos.

### c) La autoconciencia

La cuestión sobre quiénes somos sigue vigente. El ser humano busca conocerse, necesita tener conciencia de sí mismo: “El proceso de la autoconciencia en el hombre pasa por varias fases, y nunca se llega a la plena autoconciencia humana: que sólo lo será en el más allá del tiempo, cuando el hombre conozca como es conocido, como advierte San Pablo”<sup>269</sup>. En esta vida no alcanzaremos a poseer un conocimiento suficiente de nosotros mismos.

Pero el ser humano vive con un cierto conocimiento personal, sin el cual no se ubica en el mundo, ni sabe qué hacer. La tentación de nuestro tiempo es querer conocerse en la autorrealización, que es también autolimitación. En ésta se prescinde del carácter de *además*, por el cual el ser humano siempre puede más, y es más que todas sus obras. En la autorrealización, por el contrario, el hombre se autolimita a lo que ya ha realizado o conseguido. Se valora sobre todo la autonomía e independencia individual. “*La independencia autónoma es un signo de nuestro tiempo*; quizás la mayor equivocación de la edad moderna. Aquél que no quiere ser hijo, que no quiere depender de nadie, que piensa que se lo debe todo a sí mismo”<sup>270</sup>. Pero así queda siempre como agazapado un sentimiento de frustración, la sensación de no haber conseguido nada de valor y por tanto ser nada. Y la afectividad al no tener un rumbo personal, no recibir y admitir consuelo o no ser ratificada desde la filiación, se estraga y deprime.

La autosuficiencia, el no querer necesitar a los demás, pretender valerse por sí mismo para alcanzar solo las metas más altas son caracteres que defi-

<sup>269</sup> *Ibid.*, 122.

<sup>270</sup> *Ibidem.*

nen el individualismo. Éste forma hoy parte del horizonte social y de los objetivos a los que apela la propaganda y que constituyen la fuerza a veces escondida de los argumentos de la publicidad. Pero no hay idea más nociva en la educación que pensar que los seres humanos deben aislarse ya desde niños en su propia individualidad y luchar desde sí mismos para lograr sus propios intereses.

Para el futuro de la humanidad resulta decisivo perder el miedo a la dependencia: “Dentro de los muros del hogar se cae en la cuenta de que la autosuficiencia es un defecto, porque supone entronizar la soledad (“me basto y sobro”) en el reino de un ser que necesita de los otros para decir que su vida es plena (“no hay yo sin tú”)<sup>271</sup>. Dependere de padres, maestros, amigos, conocidos, etc., aumenta sin más nuestras posibilidades de crecer, de mejorar, de llegar a más.

La independencia nos limita y reduce nuestra capacidad de crecimiento. Aunque lo peor es que nos encontramos, en el fondo, con la renuncia a ser hijo: “Es muy importante que el adulto no olvide que el hombre es desde el principio de su constitución originado: es *hijo* antes que nada. El que no quiere más que hacerse a sí mismo se considera como si fuera padre de sí mismo, lo cual es contradictorio”<sup>272</sup>.

Las consecuencias que se pueden extraer de la constitutiva filiación del ser humano son muchas. Por ejemplo, si lo único que valoran los padres del colegio es el éxito académico, no le están educando como persona o como hijo. Le muestran con sus obrar que lo realmente importante en la vida es triunfar. “Por este motivo se tensa tanto la vida familiar de la casa (...), pues quienes sufren esas reclamaciones sospechan que se les quiere no por lo que son, sino por lo que tienen”<sup>273</sup> Y luego vienen las frustraciones, puesto que no siempre se consigue conquistar lo que uno quiere, y las rebeldías absurdas fruto de la soledad que genera la incompreensión.

## 5. EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN

Estos aspectos originarios de la educación afectan decisivamente la comprensión del objetivo de la educación. Sólo desde ellos adquiere sentido y puede traducirse en acciones educativas. Polo ha sido explícito acerca del objetivo que ha de tener hoy la educación del hombre. “*La humanitas es ob-*

<sup>271</sup> ARANGUREN, J., *Paraísos encontrados*, 232.

<sup>272</sup> *Ayudar a crecer*, 122.

<sup>273</sup> ARANGUREN, J., *Paraísos encontrados*, 232.

*jetivo de la educación en nuestra época, porque la interrupción de su transmisión ha acontecido en muchos aspectos*<sup>274</sup>. Esta afirmación necesita de una doble explicación: la primera es la noción de «humanitas» y la segunda la del por qué se ha roto su transmisión en nuestra época.

### a) La noción de *humanitas*

Polo atribuye la formulación de esta noción a los romanos, que a su vez es heredera de la idea griega de *paideia*<sup>275</sup>. El ser humano ha adquirido la *humanitas* cuando ha abandonado lo que en él hay de ferino y ha conseguido que sus relaciones humanas no estén basadas en lo que en él hay de animal. “Educar, formar hombres íntegros (...), esto es: enseñar y ayudar al niño y al adolescente a que se olviden de sí mismos y de sus apetencias, para darse generosamente a los demás. Ayudarles a salir del estado animal de las «necesidades» (reales o artificiales)”<sup>276</sup>.

La fuerza del espíritu humano debe prevalecer para lograr, entre otras cosas, habitar en un entorno civilizado en el que sea posible la paz social. El objetivo de la educación es, por tanto, lograr en cada hombre la supremacía del espíritu. “Hace al hombre *cordial*, comprensivo, capaz de tener en cuenta los intereses de los otros, sin exigir drásticamente sus derechos”<sup>277</sup>. Lo *cordial* ha de integrarse en la conducta humana como un elemento necesario para la convivencia. Por lo tanto, hay que aprender a llevarse bien. Esta es una tarea necesaria y previa para conseguir cualquier meta educativa posterior.

Este ideal humanizador cuenta con dos instrumentos: el *intercambio* y el *diálogo*. “*El intercambio y el diálogo son humanizantes*. El intercambio permite que los seres humanos se apoyen ejerciendo sus creatividades o sus actividades económicas respectivas (hablamos de “económicas” en el sentido

<sup>274</sup> *Ayudar a crecer.*, 132.

<sup>275</sup> “Los clásicos solían llamar a la educación *paideia*. *Pais* es el niño. El término designaba también al siervo, ya que en la familia griega los niños hasta cierta edad, por ser incapaces, se asimilaban al esclavo. Naturalmente los niños podían subir a la situación de ciudadanos, pero mientras eran niños todavía estaban al cuidado exclusivo de los padres y, por ende, bajo su dominio. La *paideia* griega está basada en una idea que luego desarrollaron los romanos: la *humanitas*. Son nociones muy perfiladas “*paideia-humanitas*”. *Paideia* tiene como objetivo, en definitiva, lo que los latinos llaman *humanitas*”. *Ibid.*, 125.

<sup>276</sup> CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, 98.

<sup>277</sup> *Ayudar a crecer*, 129.

primordial de la palabra). Es patente que todo esto es cuestión de educación<sup>278</sup>. Un intercambio y un diálogo humanizantes porque no se rigen nunca por la ley de la fuerza.

El diálogo se da exclusivamente entre personas, no se dialoga con una cosa, ni con un ordenador. El ordenador no es un educador porque no enseña la verdad, como dice R. Alvira: “Pero resulta que esa persona, que además se apunta brillantemente a ser de las «personas de choque», siempre gusta mucho de estar en la punta de la lanza y decir que está a favor de esos informatismos, quizá no considera que sólo el diálogo enseña la verdad, y que, por consiguiente, no es posible de ninguna manera que la máquina cumpla funciones docentes”<sup>279</sup>.

La *humanitas* contiene: “La clemencia, la apreciación de los valores ajenos, el no sentirse humillado y reaccionar con rencor (...) el estar dispuesto a la tarea común, a la planificación entre varios, a la aplicación del diálogo, como se daba en el Ágora”<sup>280</sup>. En la *humanitas* el poder de la palabra ha ganado terreno al poder de la violencia que ejerce una voluntad no educada. El clima de paz se hace necesario para la convivencia y para el desarrollo personal. Sin paz, la guerra se adueña del mundo de los hombres y los lleva a la destrucción. La guerra no construye, sólo destruye e impide el desarrollo humano.

La *humanitas* se ocupa de las pasiones de los hombres. Intenta dirigir las por el camino del espíritu: “Las pasiones humanizadas se han transformado: dejan de ser un impulso absorbente que dispara al hombre como si fuese una simple fuerza física sin matices. Pensemos en la pena que se le impone a una persona. Es obvio que el castigo debe tener valor pedagógico. No se mete a una persona a la cárcel para que salga peor, esto sería inhumano, sino para que se corrija y aprenda a comportarse”<sup>281</sup>. El dominio de las pasiones exige gran esfuerzo personal y un buen educador. Es una pena que este dominio personal, sea considerado por algunos, como un elemento de represión y no de liberación. Veamos ahora por qué se ha llegado a esta equivocación

---

<sup>278</sup> *Ibid.*, 130.

<sup>279</sup> ALVIRA, R., *Reivindicación de la voluntad*, Eunsa, Pamplona 1988, 169.

<sup>280</sup> *Ayudar a crecer*, 130.

<sup>281</sup> *Ayudar a crecer*, 132.

## b) Ruptura de la transmisión

“*La humanitas es una continuación de la educación del niño*. Se debe lograr que alcance ese nivel. Por otra parte, negar que el niño ofrece cierto carácter ferino es quererse tapar los ojos”<sup>282</sup>. Este carácter aparece en el niño precisamente porque todavía no es capaz de pensar. La razón no gobierna las pasiones y hasta que llegue hay que educar al niño a través de la *afectividad y las virtudes*. Los padres y los educadores han de ejercer un gobierno político sobre la conducta de los niños, como el que ejerce la razón sobre las potencias inferiores, hasta que estos sean capaces de gobernarse.

“Estos comportamientos hay que educarlos racionalmente porque *la conducta sólo se puede dominar con la razón*. La razón hace falta para que el niño no se descontrole (...). Conviene ir introduciendo elementos racionales, de modo que el niño aprenda a ejercer la voluntad y no se mueva simplemente por impulsos egóticos. Como por su movilidad en el niño está todo mezclado, no sabe distinguir lo racional, se debe cultivar su *inteligencia*, y para lograrlo no hay más remedio que educarla”<sup>283</sup>. La inteligencia ayuda al niño a distinguir lo que es fruto de un impulso de lo que es propio de la *voluntad*. El elemento diferenciador entre estos dos niveles es el esfuerzo. El educador ha de conectar estos niveles con prudencia para evitar que los niños caigan en la aversión por las cosas que merecen sacrificio.

La ruptura se produce cuando la razón pierde el dominio de las pasiones: “Por tanto, los educadores han de procurar reempezarla. No es tarea fácil, pues requiere conjuntar elementos racionales y voluntarios, es decir, tomar decisiones de acuerdo con la razón; de lo contrario no habrían decisiones voluntarias, sino tan sólo maquinalmente calculadas”<sup>284</sup>. Cuando la razón no gobierna la voluntad, ésta también se ve afectada y debilitada: “Hoy la voluntad está dañada por dejarse dominar por una necesidad mostrenca”<sup>285</sup>.

Pero, ¿por qué hemos llegado a esta situación? Por el olvido de la verdad. La verdad se ha hecho incognoscible para nuestra cultura, cuando no sospechosa y aún dañina. Se ha establecido un modo de pensar que sostiene que lo mejor es actuar con la convicción de que la verdad no existe. Ahora bien, si fuesen las cosas así, ¿qué hacemos con la razón? Sólo tiene una salida: convertirse en razón instrumental, y huir de la consideración de los fines. Esto

---

<sup>282</sup> *Ibidem*.

<sup>283</sup> *Ibid.*, 133.

<sup>284</sup> *Ibid.*, 132.

<sup>285</sup> *Ibidem*.

sólo es posible si nos abandonamos a las pasiones o si aceptamos sin más los criterios socialmente impuestos.

Por otro lado, si la razón está al servicio de la voluntad, y capta la verdad de sí mismo, entonces el deber se impone como criterio de acción y motivo suficiente para el esfuerzo de aprender. Esfuerzo sin el cual no es posible mejorar. Pero, si no hay un por qué y los motivos se desvanecen, la voluntad se desinfla, porque no puede autoimpulsarse. La voluntad es una facultad pasiva que la sindéresis pone en marcha desde el ser personal.

Luego, lo que queda cuando se abandona la razón y la voluntad es la afectividad, que unida a los apetitos o a la voluntad de poder, sí tiene motor propio. Quizá, por eso, vivimos en un mundo dominado por los sentimientos. Lo que algunos educadores sostienen es que hay que transmitir buenos sentimientos. Esta es ciertamente una gran labor ética. Pero, ¿cómo vamos a hacerlo si no sabemos cuáles son buenos, porque hemos renunciado al conocimiento de la verdad, que incluye la verdad sobre los sentimientos?

Además, seguir ese camino no humaniza. “Alguien que se deja llevar únicamente por los sentimientos, se convierte en un ser similar al famoso caso de la historia de la Medicina que se escribió cuando se exponían las características de la región prefrontal: Phineas Gage. En 1868, Harlow escribió de él: «Un niño en su capacidad intelectual y manifestaciones, pero tiene las pasiones de un hombre fuerte». Es decir, cuando no se controlan las pasiones por áreas corticales superiores lo que se produce es una infantilización y una animalización del individuo”<sup>286</sup>.

Se escribe mucho, sobre la gran crisis educativa en la que nos encontramos, y de la que parece que no somos capaces de salir. Lo peor es que seguiremos sin salir de ella hasta que no examinemos los presupuestos filosóficos en los que nos movemos y seamos capaces de superar el límite al que están sujetos.

---

<sup>286</sup> GUDÍN, M., *Cerebro y afectividad*, Eunsa, Pamplona 2001, 133.

1. The first part of the document is a list of names and titles.

2. The second part is a list of dates and times.

3. The third part is a list of locations and addresses.

4. The fourth part is a list of events and activities.

5. The fifth part is a list of people and organizations.

6. The sixth part is a list of dates and times.

7. The seventh part is a list of locations and addresses.

8. The eighth part is a list of events and activities.

9. The ninth part is a list of people and organizations.

10. The tenth part is a list of dates and times.

11. The eleventh part is a list of locations and addresses.

12. The twelfth part is a list of events and activities.

13. The thirteenth part is a list of people and organizations.

14. The fourteenth part is a list of dates and times.

15. The fifteenth part is a list of locations and addresses.

16. The sixteenth part is a list of events and activities.

17. The seventeenth part is a list of people and organizations.

18. The eighteenth part is a list of dates and times.

19. The nineteenth part is a list of locations and addresses.

20. The twentieth part is a list of events and activities.



## CAPÍTULO IV

### EDUCAR DESDE EL INTELLECTO PERSONAL

“La distinción entre inteligencia y voluntad depende de los trascendentales personales: la inteligencia deriva del *intellectus ut co-actus* y la voluntad del amor donal –que es el respaldo del bien–. De aquí la mediación de la *sindéresis* según *ver-yo* y *querer-yo*” (*Antropología*, II, 130).

#### 1. EDUCAR TODOS LOS NIVELES DE LA IMAGINACIÓN

Anteriormente hemos visto que la afectividad es lo primero que hay que educar y hay que hacerlo en la familia. La base afectiva influye de manera importante en el resto del aprendizaje. Influye en primer lugar y en gran medida en la imaginación ya que: “El hombre puede imaginar el futuro o evocar el pasado, y esto lo hace con lo que se suele llamar *fantasía* (...). *Si no fuera por su imaginación el hombre no podría crear*; no podría producir, ya que todo lo artificial requiere el uso de la imaginación. De modo, que *la educación de la afectividad desemboca inmediatamente en la fantasía*”<sup>287</sup>. De ahí que la educación de la imaginación sea el comienzo de la educación de la inteligencia.

“La inteligencia depende de lo que se le dé para abstraer, porque *la inteligencia empieza abstrayendo a partir de las imágenes*. La inteligencia depende de lo que se le dé, por eso es un error tremendo estropear la imaginación”<sup>288</sup>. Esta afirmación de Polo es una tesis aristotélico-tomista en la teoría del conocimiento. La imaginación es el soporte sensible del pensar humano. “En el caso del hombre, la imaginación suministra a la inteligencia las imágenes a partir de las cuales el hombre obtiene ideas como ‘poliedro’, ‘canguro’ o ‘puerto marítimo’. Todo nuestro discurso racional va acompañado por representaciones imaginativas”<sup>289</sup>.

---

<sup>287</sup> *Ayudar a crecer*, 140.

<sup>288</sup> *Ibid.*, 149.

<sup>289</sup> GARCÍA CUADRADO, J.A., *Antropología filosófica*, 57-58.

La imaginación es una facultad cognoscitiva que se desarrolla a la vez que el resto de las facultades motoras: “Las habilidades manuales, el uso de las manos en aprendizajes largos, variados, por ejemplo, aprender a tocar el piano requiere repetición, se va adquiriendo con el hábito. Al mismo tiempo se deben desarrollar los músculos, y, asimismo la imaginación”<sup>290</sup>. La educación de la imaginación ha de hacerse respetando los distintos niveles que se dan en su desarrollo.

### a) Imaginación eidética

“La primera fase de la imaginación se suele llamar *imaginación eidética*. La imagen eidética se da, por ejemplo, en los sueños; es la más imperfecta, la que está más cerca de lo singular que de la armonía (...). El niño tiene imaginación eidética”<sup>291</sup>. En esta fase la imaginación proporciona imágenes como ensoñaciones que carecen de propósito definido. Es preciso superar esta fase porque, de lo contrario no se puede llegar a dar una dirección a los propios actos: “Los ensueños son falsos al ser arbitrarios, no sirven para la organización de la conducta. El que ensueña está como dormido. Esto es algo que suele suceder en la adolescencia, el adolescente con escasa imaginación proporcional recurre a la imaginación eidética y divaga (...) La divagación es el mayor obstáculo para el estudio. *El estudio exige disciplina y lo primero que hay que disciplinar es la imaginación*. Si se ensueña demasiado hay cosas que no se entienden y no se aprenden. El aprendizaje se ha detenido, por eso la educación como aprendizaje es más complicada de lo que podría parecer”<sup>292</sup>.

Este nivel de imaginación es el inferior porque es el que se encuentra más próximo a los sentidos externos. De hecho «*eidos*» significa *objeto visto*. Es el nivel de imaginación que se emplea, –afirma Polo– con facilidad cuando se ve la televisión. En la cultura actual, al predominar este nivel, la imaginación está poco desarrollada<sup>293</sup>.

<sup>290</sup> *Ayudar a crecer*, 142.

<sup>291</sup> *Ibid.*, 143.

<sup>292</sup> *Ibid.*, 143-144.

<sup>293</sup> *Ibid.*, 144.

## b) Imaginación proporcional y asociativa

La imaginación también tiene la función de captar las proporciones del objeto percibido. Esta captación es necesaria para obtener los rasgos primarios de lo percibido, que son como un «esquema» de lo captado. Polo la ejemplifica a partir de la percepción de una mesa: “Imaginar una mesa no es de ninguna manera objetivar un singular, como se hace cuando se ve, sino la *proporción* de la mesa, es decir, los rasgos primarios; el *esquema* «mesa» es una proporción, un objeto esquemático, no el objeto singular percibido: una imagen es una proporción”<sup>294</sup>. Ahora bien, si somos capaces de obtener proporciones también lo somos de asociar las imágenes, puesto que asociar no es más que captar la proporción de imágenes individuales. “Asociar es extender la proporción. Es una captación de la proporción, no una captación proporcional de cada uno, sino la captación de asociaciones. Es la asociación de imágenes”<sup>295</sup>. La proporción es una regulación que hace posible la constancia que falta en las figuras visibles<sup>296</sup>

Por lo tanto, imaginar es establecer comparaciones y diferencias. “Las asociaciones pueden dar lugar a cuasi razonamientos. «Si A, entonces B», es una asociación, no es un argumento lógico; es lo que Aristóteles llama *silogismos condicionales*. También los animales se dan cuenta de que a algo le sigue otra cosa, «si hago esto, entonces resulta aquello», lo cual no se podría conocer sin la imaginación”<sup>297</sup>. Los animales captan que cuando se hace algo, esto tiene una consecuencia determinada, porque son capaces de retener lo pasado. Pero no podemos hablar propiamente de conducta animal, sino más bien de comportamiento animal. Se comportan de un modo determinado cuando son amaestrados, pero no se conducen. La conducta, por su parte, exige un conducirse, que no se da en los animales, porque éstos pueden cumplir, pero no justifican su comportamiento.

---

<sup>294</sup> *Ibid.*, 145.

<sup>295</sup> *Ibidem*.

<sup>296</sup> “Está bien dicho “imagen de las proporciones de mesa” o “mesa proporcional”. La proporción es una regulación; ofrece un carácter de constancia ausente en las figuras visuales. Una proporción es fija, esquemática, quasi abstracta, como un maniquí al que la percepción viste”. POLO, L., *Curso de Teoría del Conocimiento*, I, Eunsa, Pamplona 1984, 376. Cfr. GARCÍA-VIUDEZ, M., “Una teoría antropológica del aprendizaje”, *Anuario Filosófico*, 29 (1996), 636-637.

<sup>297</sup> *Ayudar a crecer*, 145.

### c) La imaginación auto-reproductiva

“Por encima de la imaginación proporcional está la que se puede llamar imaginación *auto-reproductiva*, que es la referencia de la proporción a sí misma. Según la auto-proporción se puede imaginar el *tiempo* y el *espacio*”<sup>298</sup>. El tiempo es una asociación imaginativa que es siempre igual –isocrónica–. El espacio es la dilatación, afirma Polo, siempre igual. La imaginación en este nivel nos permite descubrir que hay proporciones que son *fijas* y así llegar a la consideración de que hay objetos *estables*: “Lo característico de las proporciones, es que son *fijas*, objetos *estables*. Naturalmente, cuando se trata de reproducciones, es decir, de imaginar el tiempo y el espacio, la fijación es interna. El espacio siempre se dilata igual, el tiempo siempre transcurre igual”<sup>299</sup>.

El tiempo se entiende como una proporcionalidad interna dentro de la imaginación. Esto ocurre porque es posible que una regla proporcional pueda aplicarse así misma: “Cuando una regla proporcional se aplica a sí misma se representa una igualdad y un despliegue. Podemos dividir el tiempo en períodos iguales precisamente porque podemos imaginarlo”<sup>300</sup>.

Luego podemos *representar* los objetos conocidos gracias a la imaginación: “*Representar es lo propio de la imaginación en su nivel más alto*, es decir, un desarrollo y perfeccionamiento de su carácter proporcional o asociativo”<sup>301</sup>. Si somos capaces de representar, quiere decir que también lo somos de traer un objeto a nuestra presencia, sin necesidad de que esté presente ni de recordarlo. Para ilustrar lo anterior Polo pone dos ejemplos, uno correspondiente a la imaginación de tipo proporcional y otro a la imaginación asociativa: la atribución de una pata a un caballo cuando sólo se percibe la pata y no todo el animal, si hemos tenido una percepción completa del caballo; el segundo se refiere a la utilización de la imaginación asociativa para designar a algo como mayor o menor<sup>302</sup>.

<sup>298</sup> *Ibid.*, 146.

<sup>299</sup> *Ibid.*, 147-148.

<sup>300</sup> *Ibid.*, 146.

<sup>301</sup> *Ibidem*.

<sup>302</sup> “Otro ejemplo, cuando decimos “mayor o menor” estamos utilizando la imaginación asociativa. La imaginación proporcional identifica el todo viendo sólo una parte. La imaginación asociativa permite comparar objetos: se presenta a un niño de cierta edad un recipiente con agua y seguidamente se le enseña otro recipiente vacío de distinta forma, al cual se le vierte la misma cantidad de agua que tenía el primer recipiente. Entonces se le dice: ¿Dónde hay más agua en el primer recipiente o en este otro que hemos

La importancia de distinguir entre los distintos niveles de imaginación radica en la exigencia de no quedarse en los niveles inferiores. “Lo que interesa destacar es lo siguiente: desde el punto de vista educativo es necesario pasar al nivel imaginativo superior. La imaginación es educable porque es *desarrollable*”<sup>303</sup>.

#### d) Educar el nivel superior de la imaginación

Nos encontramos ahora con la cuestión de cómo podemos ayudar a desarrollar la imaginación. “La mejor definición de educar es: *ayudar a crecer*, que, como ya se dijo, es la definición dada por un gran pedagogo: Tomás Alvira (...) La educación consistiría en decir algo así como «yo te voy a ayudar a ver si llegas, pero tienes que llegar tú». El aprendizaje casi es utópico porque es difícil ayudar a crecer”<sup>304</sup>. Para resolver este tema, Polo recurre a la comparación con el crecimiento corporal: “¿Cómo se ayuda a crecer corporalmente? Proporcionando al niño una buena alimentación. Pero el encargado de crecer es él mismo; uno desde fuera no lo puede hacer crecer, lo cual sería crear el crecer. Sin embargo, uno sí puede ayudar al crecimiento proporcionando una alimentación balanceada. Pues bien, *la imaginación es más susceptible de crecimiento que el cuerpo, y su crecimiento depende de su educación*”<sup>305</sup>.

Como bien sabemos el crecimiento está sujeto a un proceso: uno no crece todo lo que puede en un instante. De igual manera ocurre con la imaginación, también está sometida a un proceso gradual. “Este crecimiento tiene lugar, precisamente, en una fase de la existencia humana: en la *adolescencia*. Hacia los 20 ó 22 años, la imaginación ha crecido todo lo que debía crecer, y ya no crece más”<sup>306</sup>. De aquí podemos deducir que por un lado, debemos aprovechar el tiempo para desarrollar todo lo posible nuestra imaginación y, por otro, que esta tarea no sólo es una labor cognoscitiva, sino que también la voluntad cuenta en su crecimiento<sup>307</sup>.

---

llenado? Si el niño responde que es igual cantidad de agua, ha tenido que funcionar su imaginación proporcional, más allá de la eidética. De lo contrario no habría podido responder de modo acertado. El niño ha aprendido que hay cierta proporción entre las dimensiones”. *Ibid.*, 146-147.

<sup>303</sup> *Ibid.*, 148.

<sup>304</sup> *Ibidem.*

<sup>305</sup> *Ibidem.*

<sup>306</sup> *Ibid.*, 149.

<sup>307</sup> “Por eso, si a lo largo de los años se aprovecha el tiempo, la imaginación queda en un

Polo considera que, uno de los elementos educativos de la imaginación, de los que podemos disponer hoy en día, es el buen *cine*. El montaje de una película exige que el espectador pueda seguir el hilo argumental en el espacio y en el tiempo; sin que sea preciso que las escenas transcurran en tiempo real: “El montaje consiste en lo siguiente: en contar la historia en un tiempo inferior al real para lo cual, obviamente hay que cortar y saber enlazar los cortes”<sup>308</sup>. Para que la película sea comprensible, desde el punto de vista perceptivo, es necesario el ejercicio correcto de la imaginación que añade lo que falta de forma adecuada. “Las buenas películas exigen que la imaginación se ponga en marcha, que funcione la imaginación proporcional y no simplemente la imaginación eidética. Una película puramente eidética no es una buena película; no tiene un buen director”<sup>309</sup>.

El crecimiento de la imaginación puede además ser correcto o no. Dependerá en gran medida de la educación que proporcionan los padres y profesores. Polo realiza unas recomendaciones, llenas de sentido común:

- a) no conviene que los hijos sueñen despiertos demasiado, pueden convertirse en personas irrealistas<sup>310</sup>;
- b) el maestro debe ocuparse de educar según los niveles de la imaginación y procurar que unos niveles vayan abriendo paso a los siguientes. De ahí que, antes de los trece o catorce años ya se debe haber enseñado geometría euclídea. El álgebra, en cambio, a partir de los trece<sup>311</sup>;
- c) la televisión se mueve en un nivel eidético, y perjudica el desarrollo de la imaginación a niveles superiores. La televisión *fascina*, pero no ordena las imágenes<sup>312</sup>.

---

nivel apropiado. Por tanto, más allá de una cierta edad no es posible ayudar a crecer la imaginación. Por eso se puede decir que la educación de la imaginación tiene un sentido cognoscitivo, pero también tiene un sentido voluntario desde el punto de vista práctico”.

*Ibidem.*

<sup>308</sup> *Ibid.*, 151.

<sup>309</sup> *Ibidem.*

<sup>310</sup> “No conviene dejar que los hijos sueñen despiertos demasiado, pero tampoco se puede constreñir su actividad. Es mejor tratar de distraerlos, de sacarlos de esa situación de ensimismamiento, ya que de lo contrario, la persona se vuelve irrealista”. *Ibid.*, 150.

<sup>311</sup> Cfr. *Ibidem.*

<sup>312</sup> “Una última recomendación: la televisión deseduca bastante a la imaginación: contribuye a que la imaginación vuelva al nivel eidético. Es notable ver como, en la cultura actual, la gente tiene una imaginación menos educada, menos desarrollada, que en otras

## 2. EDUCAR LA INTELIGENCIA

“La imaginación es central en la vida, porque si no está bien desarrollada la conexión de la inteligencia con ella es muy pobre y, por lo tanto, la inteligencia humana se puede desarrollar poco”<sup>313</sup>. El desarrollo de la imaginación y el de la inteligencia es desigual. Mientras que el primero tiene un límite temporal, el segundo no: “*la inteligencia humana se desarrolla mucho más que la imaginación, pues esta última tiene un tope, en cambio la inteligencia tiene un crecimiento irrestricto*”<sup>314</sup>.

La imaginación tiene un crecimiento limitado porque es una facultad orgánica. El soporte sensible de la imaginación es el cerebro. Éste establece sus conexiones neuronales hasta un cierto momento y desde ese momento pierde su característica plasticidad y se incapacita para seguir creciendo. “Por eso hay que aprovechar las conexiones neuronales casi al máximo. *La facultad de la imaginación tiene como soporte orgánico las neuronas libres o corticales*”<sup>315</sup>.

En cambio la inteligencia no está sometida a esta limitación. La inteligencia es inorgánica y por eso puede crecer ilimitadamente. La cuestión que se suscita es: ¿si la inteligencia crece ilimitadamente, para qué necesita la imaginación? Quizá ayude a entender este asunto el símil del edificio. El tamaño de un edificio depende tanto de su altura como de la base de su extensión. El crecimiento en altura no tiene impedimentos, pero la base está restringida por el terreno que ocupa. Así el edificio intelectual tiene por base o superficie la imaginación que la limita; pero, en cambio, no tiene impedimentos de altura, por eso puede crecer de forma irrestricta.

---

épocas, y esto es por causa de la televisión. En primer lugar se puede decir que la televisión no educa a la imaginación porque es *fascinante*. Su fin es fascinar, no organizar nada. Los programas televisivos son discontinuos y bastante deseducativos, no hay armonía en la programación, y por ello es conveniente no estar expuestos a ellos durante mucho tiempo. Lo mismo sucede con los *periódicos*. Si los periodistas no componen bien una página de periódico éste no es educativo. El que un periódico esté bien compuesto es una cuestión proporcional” *Ibidem*.

<sup>313</sup> *Ibid.*, 158.

<sup>314</sup> *Ibidem*.

<sup>315</sup> *Ibidem*.

### a) Reglas imaginativas y reglas lógicas

En la imaginación del niño encontramos reglas formales que no son todavía razonamientos lógicos. Esto es debido a que la imaginación posee una cierta *regularidad* cuando alcanza el nivel representativo, lo hemos denominado: *tiempo isocrónico y espacio isomorfo*. En la niñez, gracias a la imaginación, se pueden establecer asociaciones y comparaciones, como por ejemplo entre ‘lo ligero’ y ‘lo pesado’, sin necesidad de que haya una previa objetivación lógica: *el niño no tiene reglas formales lógicas*, y que lo que tiene son *reglas formales imaginativas*. La diferencia, entre unas reglas y otras, es que en las formales lógicas, las reglas permiten comparaciones *generales*; en las imaginativas las asociaciones son *concretas*<sup>316</sup>, por eso somos capaces de representarlas, mientras que no podemos hacerlo con las primeras.

Los modos, maneras y estilos de cómo se ha de educar la imaginación en la niñez para que haya un desarrollo intelectual adecuado son múltiples y variados. Polo, a modo de ejemplo, propone uno, la técnica de los puzzles. “Una manera de educar la imaginación del niño es ir dándole cosas para que las asocie, por ejemplo, laminitas en las que aparecen partes de animales. En este caso se le enseñarían primero varios animales y después de que el niño los haya observado se le muestra solamente el trozo de uno para verificar si dice correctamente a qué animal pertenece la lamina que se le mostró. Como no se le enseña el animal entero, el niño tiene que reconstituirlo, lo cual puede hacerlo únicamente con la imaginación proporcional. Se le enseña así a establecer asociaciones, a ejercitar la imaginación proporcional. Con esta serie de cosas uno va enseñándole al niño y al mismo tiempo uno se va enterando de cómo el niño va desarrollando su imaginación”<sup>317</sup>.

### b) Enseñanza de la geometría euclídea

La geometría euclídea, para Polo, es la que mejor conecta la imaginación con la lógica del pensamiento. El paso de la imaginación al pensamiento ha de hacerse de forma adecuada, si queremos que haya un progreso óptimo en la educación de la inteligencia. Es lo que se trata de mostrar en este apartado.

El desarrollo de la imaginación de los niños no es espontáneo<sup>318</sup>. Los edu-

<sup>316</sup> Cfr. *Ibid.*, 155.

<sup>317</sup> *Ibid.*, 157-158.

<sup>318</sup> “Aquí no hay nada de espontaneidad, ni de educación activa. Hay que ayudar al niño a que desarrolle su propia imaginación cognoscitiva”. *Ibid.*, 159.



cadore y más en concreto los profesores han de comprobar que se han alcanzado los niveles superiores de la geometría euclídea. Para alcanzar esta meta es necesario profesores cualificados, que dominen este tipo de enseñanza. La geometría euclídea permite comprobar si se ha alcanzado el nivel más alto de la imaginación: "Para comprobar cómo está la imaginación del niño en el nivel más alto que hemos visto hasta el momento, el del espacio y el tiempo, hace falta enseñar geometría euclídea"<sup>319</sup>. De lo contrario no abandonará el nivel imaginativo proporcional. "Con juegos, con asociaciones, con construcciones se puede desarrollar la imaginación proporcional, pero una vez que se ha llegado al más alto nivel hay que enseñar esa geometría"<sup>320</sup>. Gracias a este tipo de geometría se es capaz de formar una imagen del espacio y del tiempo.

Polo establece una cierta unión del conocimiento del espacio y del tiempo con el uso de la regla y el compás: "Es necesario enseñar al niño a usar la regla y el compás; enseñarle a hacer un plano para que el niño se dé cuenta de lo que es, e igualmente se dé cuenta de que hay figuras en el plano y que incluso se pueden hacer otras figuras en él. El niño, asimismo, puede ir captando el tiempo a través del compás. El tiempo en la imaginación es siempre igual, es regular"<sup>321</sup>.

Cuando se llega a la edad entre los diez y doce años, se está en condiciones de captar el tiempo. Polo sostiene que para captar la noción de tiempo es mejor ejercitarse en el dibujo de la circunferencia más que en el de la recta. La recta muestra bien la constancia de la dirección, pero es más difícil captar que la recta esté trazada de una manera regular en lo que se refiere a la noción de tiempo<sup>322</sup>.

"Hay cosas en la geometría euclídea que son muy buenas para enseñar. Podemos poner el ejemplo de la bisectriz. Una de las figuras más interesantes en geometría es el triángulo porque es la primera figura que cierra el espacio con tres segmentos"<sup>323</sup>. La bisectriz es la recta que divide un ángulo en dos partes iguales. Las bisectrices de un triángulo se cortan y coinciden en un punto, que es común a los tres ángulos y está a la misma distancia de los tres lados.

---

<sup>319</sup> *Ibid.*, 158-159.

<sup>320</sup> *Ibid.*, 159.

<sup>321</sup> *Ibidem.*

<sup>322</sup> *Cfr. Ibidem.*

<sup>323</sup> *Ibid.*, 160.

Pues bien: “Aquí ya tenemos una pequeña argumentación elementalmente lógica, pero que está revestida de regularidades imaginables. Evidentemente eso no se ve; se imagina pero no se ve. Al imaginarlo se puede pensar y al pensarlo se puede imaginar. Aquí hay una interconexión entre el uso de la lógica a un nivel muy elemental, y el uso de la imaginación a un nivel muy alto”<sup>324</sup>. La frontera entre la imaginación y lo inteligible aquí es fina, por eso su utilidad para la educación intelectual cobra un valor significativo.

Este itinerario de aprendizaje es necesario y no se puede aprender sin educación durante la edad infantil. En este aspecto, Polo es terminante: “*Sin embargo, el niño solo, prácticamente no aprende nada, tiene que ser ayudado siempre*. La tesis de Rousseau de que la sociedad estropeaba a la gente, y que por tal razón la gente debía desarrollarse por sí misma, es falsa”<sup>325</sup>. No hay edificio intelectual sin una base bien fundamentada; y los cimientos, fundamentales para que no se caiga el edificio, no pueden colocarse de forma aleatoria. Y difícilmente puede ser de otra manera, puesto que el ser humano es coexistente y no puede existir sólo. Persona es apertura. Sin este carácter abierto la educación humana, en sentido estricto, no sería posible.

### c) La necesidad del encuentro con la verdad

La niña o el niño se dan cuenta en el estudio de la geometría que, hay cosas que se resisten a un cambio sujeto a su antojo. “El descubrimiento de la geometría es una novedad realmente notable y tiene mucha importancia en un ser humano. Ayuda a descubrir verdades no manipulables. El hombre se da cuenta qué es un ser humano, porque sabe que hay algo que se le resiste en virtud de sí mismo, y que él tiene que respetar y someterse a ello”<sup>326</sup>. La verdad aparece como lo no manipulable, y así posibilita un salto cualitativo en el aprendizaje. Un alumno “sabe que debe admitir una necesidad lógica, una necesidad común natural, y eso no es humillante; no significa de ninguna manera obedecer despóticamente a alguien, ya que la verdad ordena de suyo, y el hombre asiente a esa ordenación connaturalmente”<sup>327</sup>.

Hay aquí una ascensión de la imaginación a la lógica. Un comprender que hay cosas que no pueden ser sometidas al dominio subjetivo. Hasta ahora, el mundo de los niños ha girado en torno a sí mismos, a partir de este mo-

<sup>324</sup> *Ibid.*, 161.

<sup>325</sup> *Ibid.*, 162.

<sup>326</sup> *Ibid.*, 165-166.

<sup>327</sup> *Ibid.*, 166.

mento, poco a poco se ejercitarán en la razón y así se abrirán al mundo. Esta apertura precisa dos condiciones: la primera es que desde el punto de vista afectivo no sea agresiva; y la segunda es que hay realidades distintas a ellos mismos que son naturales, y que lejos de someterles de manera tiránica, les ayudan a ordenar el conjunto de realidades nuevas que van descubriendo. Eso son las verdades.

Si el educador consigue que los niños se acerquen así al mundo, les será mucho más fácil la disciplina, pues será percibida como la prolongación lógica y natural en su conducta del orden que hay en la verdad. Los mandatos o consejos se acogerán más fácilmente, ya que comprenderán que expresan algo que está más allá de sí mismos y del que los ofrece, porque tienen una realidad –una verdad– que no está sometida al capricho y que exige respeto.

“¿Qué importancia tiene la verdad desde el punto de vista de la maduración de los jóvenes? La verdad es una manera de disciplina, de tal modo que esa disciplina se acepta sin interferencias subjetivas”<sup>328</sup>. Los que son educados han de notar que sus educadores actúan de manera justa, que no se dejan llevar por el capricho en sus observaciones. Este equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo ha de mantenerse. Es peligroso caer en el desequilibrio por el lado de lo subjetivo, ya que la interpretación del que recibe el mensaje, hace que éste pierda gran parte de su valor formativo.

“*Es muy importante que haya una cierta despersonalización de la educación*, de que el interés del niño positiva o negativamente no esté determinado por las órdenes de sus padres, sino que esté determinado por un elemento impersonal que es la *verdad*”<sup>329</sup>. El término despersonalización ha de entenderse como des-subjetivización, ya que el educador no puede perder su carácter personal. Aquí está formulado uno de los secretos de la eficacia de la labor educativa: que sea siempre personal, pero nunca subjetiva y así pueda ser reconocida y asumida también personalmente, porque es verdad.

“Cuando no se capta la verdad lo único coherente es el *convencionalismo*. Todo es convencional para quien nunca ha descubierto la verdad. Sin verdad, se puede pensar que todo es así porque se ha establecido, y que podría haber sido de cualquier otra manera si se hubiese establecido de otra forma”<sup>330</sup>. ¿Qué sentido puede tener el esfuerzo en el estudio, si no conozco nada verdaderamente? ¿Por qué obedecer una norma o seguir un consejo,

---

<sup>328</sup> *Ibid.*, 172.

<sup>329</sup> *Ibidem*.

<sup>330</sup> *Ibid.*, 164.

que me desagrada, si es simplemente arbitrario? Los fundamentos del trabajo intelectual, de la autoridad y de la disciplina quedan gravemente erosionados.

“¿Por qué es tan importante el tema de la verdad? Porque *el hombre está hecho para la verdad* (...). Naturalmente, es así como se puede formar un señor con un buen rendimiento universitario, de modo que pueda llegar a ser un investigador”<sup>331</sup>. Difícilmente se pueden conseguir investigadores si no se puede llegar a conocer la verdad, porque ¿para qué investigar?

Es importante que los educadores procuren que sus discentes vean la verdad: “Cuando uno ha visto la verdad, por pequeña que sea, por ejemplo, la descubierta en la geometría; y percibe, además, esa vinculación inmediata del razonamiento lógico con la imaginación, entonces uno se da cuenta que es necesariamente así y no puede ser de otra manera”<sup>332</sup>. Esta visión de la verdad tiene que darse en algún momento de la vida, a ser posible cuanto antes, sin necesidad de alcanzar un gran desarrollo lógico. Hay una intuición de la verdad ya en la infancia, que ofrece al educador una gran ayuda. Es más, ya en sí misma la verdad es educadora: da confianza, seguridad, sentido a las cosas, y se intuye que también a la propia vida.

El conocimiento de que no todo da igual, que hay necesidades, nos pone en el camino de la verdad, a la que hay que ajustarse: “Aristóteles expresa la noción de lo necesario señalando que «hay cosas que son así y sólo pueden ser así», de modo que si quisieran ser de otra manera se les falsificaría y no podrían existir”<sup>333</sup>. Un camino –el de la verdad– que llama a ser recorrido, y ante el cual no cabe una actitud indiferente.

“*Encontrarse con la verdad, enamorarse de ella, es lo más propio de un ser humano*”<sup>334</sup>. El ser humano, si es posible desde la infancia, debe tener la experiencia del encuentro con la verdad. Esta experiencia se emprende con

<sup>331</sup> *Ibidem*.

<sup>332</sup> *Ibid.*, 163.

<sup>333</sup> “Un triángulo, por ejemplo, no sería un triángulo si sus bisectrices no interseccionaran en un punto. Hay que tener en cuenta que como esta verdad existen muchas más verdades”. *Ibid.*, 164. Aristóteles enfoca este aspecto de ajustarse a la verdad de la siguiente manera: “Se ajusta a la verdad el que piensa que lo separado está separado y que lo junto está junto, y yerra aquel cuyo pensamiento está en contradicción con las cosas... Tú no eres blanco porque nosotros pensemos que verdaderamente eres blanco; sino que, porque tú eres blanco, nosotros, los que lo afirmamos, nos ajustamos a la verdad”. ARISTÓTELES, *Metafísica*, 1051b 3-9.

<sup>334</sup> *Ayudar a crecer*, 163.

el *conocimiento* de que la verdad *existe*. Lo conveniente es que cada persona tenga esta experiencia. No basta con que otro la haya tenido por él. El educador ha de ocuparse de que se dé en cada uno de aquellos que tiene a su cargo. No es tarea fácil, pero es imprescindible.

Encontrarse con la verdad es más que ser sincero, más que la virtud de la veracidad. Ésta vive gracias a aquella. “La veracidad es una virtud que crece precisamente en la misma medida en que uno se da cuenta de que existe la verdad. De lo contrario, uno se movería simplemente por unas consideraciones de utilidad que aún con ser importantes no sustituyen a la verdad”<sup>335</sup>. Una vez más, se ve que la verdad no tiene sustituto útil, como tantas veces ha repetido el profesor Polo.

“El encuentro con la verdad se transforma en un punto de partida. La verdad encontrada dispara un proceso interior porque es una fuente de inspiración que antes la persona no tenía”<sup>336</sup>. El encuentro con la verdad se despliega dentro de su proyecto vital, proyecto que todo ser humano tiene por el hecho de serlo, ya que su vida está llena de sentido, no es un ser arrojado a la existencia, fruto de la casualidad.

El encuentro más grande que la persona tiene que afrontar es el de su vocación, pues ahí encuentra su verdad: “Si el hombre no tuviera carácter efusivo, encontrar la verdad sería estéril, porque la verdad está destinada y no se estanca en su encuentro, en virtud del carácter de además de la persona. Cuando uno encuentra su vocación ha de vivirla y al vivirla, la verdad se despliega a partir de su encuentro”<sup>337</sup>. Sino la vida se malogra: “Sin embargo, puesto que el hombre es libre, cabe también que aún encontrándose con la verdad se desvíe de ella, de tal modo que no saque de ella inspiración. En ese mismo momento, la verdad se trunca, queda muerta”<sup>338</sup>. Ahora bien, el ser humano necesita de esa inspiración para vivir, para crecer, para mejorar. *La verdad truncada es una vida humana también truncada*, muerta. La ayuda que presta el educador, si siempre es importante, en este caso, su conducta y consejo son decisivos.

“La captación de lo verdadero, de lo que necesariamente es así, es algo

---

<sup>335</sup> “La veracidad se puede describir como el crecimiento de la voluntad en orden a adaptarse y defender la verdad descubierta por la inteligencia. La veracidad, por tanto, es una virtud de la voluntad” *Ayudar a crecer*, 163.

<sup>336</sup> *La persona*, 198.

<sup>337</sup> *Ibid.*, 202.

<sup>338</sup> *Ibid.*, 203.

esencial en la vida humana. *Sin el encuentro con la verdad el hombre no se desarrolla como tal*, sino que se queda en la situación de infantilismo y, en consecuencia, a los 30 años es un idiota. Idiota viene de “idio” que significa individuo<sup>339</sup>. La madurez humana está unida a la verdad, al encuentro con ella. Sin verdad no hay realidad, la persona sigue viviendo en el país de Nunca Jamás. Porque, como ocurre a veces, no se atreve a enfrentarse a la realidad como es e intenta evadirse.

Una de las características de la cultura occidental actual es la prolongación de la infancia, y sobre todo la adolescencia psicológica, más allá de su edad biológica. Es muy oída, entre los padres y profesores, la frase: las chicas y sobre todo los chicos maduran más tarde que los de nuestra generación. Y no les falta razón. Esta inmadurez también es fruto de su aislamiento: televisión en la propia habitación, juegos de ordenador, la playstation... Actividades que dificultan la sociabilidad puesto que no favorecen la comunicación entre las personas: “Un idiota es el que no es capaz de incorporarse o enfrentarse con lo general, con lo universal, y por consiguiente, tampoco puede entrar en la vida comunitaria”<sup>340</sup>. Para que haya vida comunitaria hay que llegar a tener algo común, conocerlo, lo que Polo llama incorporar lo universal. El compartir y salir de uno mismo son comportamientos lógicos que alcanzan lo general; y también viceversa: los que comparten y se abren al mundo y a los demás son más capaces de enfrentarse a lo general.

Luego: “*La verdad es una condición de la sociabilidad*. El hombre es un ser sistémico. No se puede desarrollar aislado. Todos los seres humanos se enlazan unos con otros. En cambio, la idiotez es una palabra llena de sentido de aislamiento, y el aislamiento, el querer desarrollarse sólo, sin la ayuda de los otros, no se puede lograr”<sup>341</sup>. Polo es coherente con su planteamiento antropológico. Los trascendentales de la persona vuelven a aparecer, en este caso, con el carácter de *además*, por que el hombre no puede ser-más si está sólo, si se aísla.

“*Quien no tiene sentido de la verdad tampoco tiene sentido de la ley*; no percibe el valor de una ley, esto es, no se da cuenta de lo que es una ley y de su carácter obligatorio. La ley se debe cumplir porque es ley y no por el hecho de que si no se cumple haya un castigo. Eso sería una subjetivización de

<sup>339</sup> *Ayudar a crecer*, 162.

<sup>340</sup> *Ibidem*.

<sup>341</sup> *Ibidem*.

la ley”<sup>342</sup>. La ley debe estar unida a la verdad para que tenga valor en todos los ámbitos, también en el educativo, donde su valor es evidente<sup>343</sup>. Esta manera de captar la ley por connaturalidad es la más apropiada para la educación.

Como en otros campos de la vida humana, la noción de que es malo lo que está prohibido tiene efectos perniciosos también en la educación y es algo que el joven difícilmente es capaz de soportar durante mucho tiempo, y le conduce a rebelarse. Esto se advierte, por ejemplo, en Ockham: “Realmente, Ockham deja muy mal a la verdad, pero también al ser. Seguramente, la depresión máxima de la realidad es su consideración como puro *singulum* contingente, pura facticidad puesta por la voluntad absoluta de Dios; un ser totalmente separado de la verdad. *Mala quia prohibita, non prohibita quia mala*: esta tesis de la ética nominalista es paralela a la ontológica”<sup>344</sup>.

“Al adherirse y respetar la verdad, el educando no sólo deja de depender de caprichos, sino que esa dependencia de la verdad es aceptada con todo gusto, porque si bien se está ante algo que es necesariamente así, no obstante esa necesidad no es coactiva. *La verdad no coacciona. Se trata de una necesidad que entusiasma*”<sup>345</sup>. Así se evita la rebeldía, consecuencia muchas veces de la inadaptación, en los distintos ámbitos de la sociedad, en la familia y en la escuela. Rebeldía que obstaculiza la buena educación ya que se rechazan las enseñanzas sin prestarles la más mínima consideración.

“*La ley rige en sociedad*, por lo tanto, para lograr la sociabilidad de un grupo hay que ir educando la sociabilidad. Es obvio que *un niño, en cuanto a la sociabilidad, se educa mejor en familias numerosas que en familias poco numerosas o de un solo hijo*. Éstas constituyen una fórmula mala debido a que la sociabilidad se establece mejor entre hermanos”<sup>346</sup>. Es lógico que a los niños que no han tenido hermanos les cueste más aprender a convivir, ya que no han dispuesto de esa oportunidad. Se encuentran más a gusto con las cosas –sus cosas– que con las personas.

---

<sup>342</sup> *Ibid.*, 173.

<sup>343</sup> “Aristóteles señaló que la ley es un *logos* sin pasiones, es decir, un *logos* impersonal. Por otra parte, *la ley implica un valor educativo que es evidente*. Se debe seguir lo que nos indican las leyes porque nos educan, el niño connaturalmente aprende a captar el valor de la ley”. *Ibidem*.

<sup>344</sup> POLO, L., *Nominalismo, idealismo y realismo*, Eunsa, Pamplona 1997, 30.

<sup>345</sup> *Ayudar a crecer*, 174.

<sup>346</sup> *Ibid.*, 173.

Las familias numerosas tienen muchas ventajas sobre la que no lo son. Nunca se insistirá suficientemente en la importancia de la familia, que es el lugar propio para aprender a convivir en su sentido más fuerte, de vivir-con, de coexistir, el lugar propio de la comunicación de lo íntimo. La estrecha unión en la que se convive en su seno es la mejor escuela. Esta experiencia, más adelante se trasladará naturalmente a la convivencia con las demás personas. Por eso, el éxito de una buena relación humana con todos será mayor, pues ya se posee un conocimiento por el que saben qué va bien y qué va mal en las relaciones humanas.

La convivencia entre los seres humanos no es a veces tarea fácil, pero cuando se lleva a cabo adecuadamente permite descubrir la belleza de las personas, belleza que tiene capacidad de unirnos: “la capacidad de convocatoria, de congregar, en el fondo ¿saben lo que es? La belleza. La belleza es la reunión, consiste en que las cosas no estén aisladas. Cuantas más cosas se unen en virtud de otra, mayor es la belleza. Y esto es el ser personal”<sup>347</sup>.

---

<sup>347</sup> *La persona humana*, 75.



## CAPÍTULO V

### EDUCAR DESDE LA *LIBERTAD*

“Teniendo en cuenta la libertad, llamo a los modos aristotélicos del tener *modalidades dispositivas*. De esta manera es posible distinguir el disponer y aquello de lo que se dispone, y enlazar así con la distinción entre el interés y lo interesante, sobre la cual ha insistido la psicología del siglo XIX”. (*Antropología*, I, 82).

En este apartado se expone una doble relación: entre el interés y la *libertad trascendental*, por un lado, y entre el carácter personal de *además* y los hábitos adquiridos o virtudes. Polo caracteriza la esencia humana como dispositiva, porque ella dispone al hombre para y está dispuesta para; pero no hay disposición alguna si el ser humano se desinteresa, puesto que en ese caso se desactiva su capacidad dispositiva. De ahí la necesidad de educar el interés.

La esencia humana es de lo que el ser humano dispone —sin estar disponible—, y lo que le hace estar disponible adecuadamente son los hábitos. Éstos a su vez permiten un crecimiento sin restricción en la esencia. Este crecimiento tiene su origen en el acto de ser humano, es decir, en el trascendental *además*.

#### 1. EDUCAR EL INTERÉS

“Se debe sentar el interés como principio en la educación” (*Ayudar a crecer*, 192).

“El interés tiene una estructura dual. En él debemos distinguir entre *el interesarse* y *lo interesante*. Los dos elementos se reclaman”.<sup>348</sup> Hay interés, cuando algo interesa, en el momento que ese algo se presenta interesante para alguien. Si no lo hay, el interés no se despierta. También puede ocurrir que haya cosas interesantes, pero si éstas pasan indiferentes o inadvertidas

---

<sup>348</sup> *Ayudar a crecer*, 179.

ante el sujeto no podrán considerarse tales.

En el ámbito educativo, la formación y desarrollo del interés tiene una especial relevancia. Sin interés todas las capacidades de los educandos quedan mermadas, atenuadas, infrautilizadas. El interés es como el motor que pone en marcha los mecanismos del saber. Hace posible que la voluntad encuentre motivos para dirigirse hacia un objetivo. Lo interesante es un polo de atracción para la voluntad y un objeto codiciado para la inteligencia.

¿Cómo se educa en el interés? Más concretamente, ¿cómo hay que animar el interés? Polo sugiere un modo posible: “Para despertar el interés en el niño debemos procurar que éste adopte una *actitud inventiva*. No debemos imponerle las cosas, es decir, no conviene imponerle lo interesante, sino tratar de que lo encuentre interesante y lo constituya como tal”<sup>349</sup>.

La libertad juega un papel fundamental en la constitución del interés. No se puede ejercer violencia para que algo resulte interesante, ya que es un camino por donde el interés no se constituye. De la violencia quizá surja miedo, en el mejor de los casos tal vez respeto, pero en la mayor parte de las ocasiones sólo se encontrará rechazo y aun desprecio. Por eso afirma Polo que ha de cultivarse una *actitud inventiva*.

Lo interesante ha de encontrarse. La tarea del educador consiste en el hacer posible para sus alumnos el contacto con lo interesante, acercándolo. Sirva de ilustración la siguiente experiencia didáctica realizada en bastantes colegios con niños pequeños: el maestro llega a clase con unas láminas de animales, y mientras los alumnos están mirando hacia él asoma brevemente por debajo de su mesa una de las láminas, y la vuelve a colocar debajo sin decir nada. En pocos minutos los alumnos están interesadísimos por lo que está pasando allí: ¿qué es aquello?, ¿a qué se parece?, ¿qué podrá ser?, etc. El maestro ha sabido generar una expectación en los niños y éstos se interesan.

“El niño es una persona sumamente atenta, pero sólo sobre lo que le interesa. Por lo tanto, cabe decir que *una de las grandes tareas de los maestros*, uno de los grandes objetivos de la tarea educativa, *es aumentar el área de interés*”<sup>350</sup>. La atención hacia lo interesante puede crecer, en la medida que al niño o a la niña descubre nuevos ámbitos de interés.

La reacción lógica, cuando se desactiva el interés por falta de lo interesante es en primer lugar el egoísmo y en segundo el aburrimiento. “No es

<sup>349</sup> *Ibidem*.

<sup>350</sup> *Ibid.*, 166.

conveniente que falte el interés en el niño, tampoco en una persona mayor, pues se hace *egoísta*. El que se encuentra aburrido es precisamente el que no vela más que por sus propios intereses, el que no tiene en cuenta los intereses de los demás, es decir, el que no es solidario y, por ende, es incapaz de colaborar”<sup>351</sup>.

El interés sino es solidario se desnaturaliza: “Hay que tener en cuenta la sociabilización del interés. Este asunto es también materia de educación y quizás sea uno de los actos más importantes en la evolución de una persona humana”<sup>352</sup>. Si el interés no se socializa se desarrolla poco, se empobrece, se encierra en sí mismo y deja de ser interesante. El horizonte del interés tiene que estar siempre abierto para que siga habiendo cosas interesantes.

## 2. LA CRISIS DEL INTERÉS: EL TEDIO Y LA ANGUSTIA

La actual crisis del interés es un problema en la tarea del pedagogo, ya que si falta el interés, el educando asimila poco y el esfuerzo del educador resulta siempre excesivo. La solución a este problema se desarrolla a través de la *dualidad: interés e interesante*. “Con respecto al interés podemos darnos cuenta de que siempre tiene un *componente dual*. El interés no es una unidad sino que es dual. El interés se describe desde el punto de vista subjetivo, digámoslo así, como «interesarse por», y desde el punto de vista objetivo como «lo muy interesante» (...) En primer lugar, porque si hay algo interesante, pero no interesa, no es capaz de despertar el interés. En segundo lugar, si hay una intención de interesarse, pero no existe lo interesante, pues tampoco puede interesar”<sup>353</sup>.

Por lo tanto, para que la acción educativa sea eficaz debe enmarcarse en esta dualidad, para que los esfuerzos no sean estériles. “El que un niño se aburra cuando se le propone algo es naturalmente señal de fracaso. Si en una clase, por ejemplo, un niño se aburre es obvio que no le prestará atención al profesor. Entonces el niño sólo pensará en que se acabe la clase”<sup>354</sup>. Esto es lo que en lenguaje educativo se llama *desmotivación*.

“Los pedagogos le dan muchas vueltas al tema del interés, suelen preguntar sobre la manera de despertar el interés en los educandos”<sup>355</sup>. En el aula es

---

<sup>351</sup> *Ibidem*.

<sup>352</sup> *Ibid.*, 188.

<sup>353</sup> *Ibid.*, 167.

<sup>354</sup> *Ibidem*.

<sup>355</sup> *Ibid.*, 168.

necesario que el profesor, no sólo explique algo objetivamente interesante, sino que debe hacerlo de forma que los alumnos perciban lo interesante que es lo que explica. Dicho de otra manera, lo objetivamente interesante debe convertirse en subjetivamente interesante.

A este respecto Polo advierte un peligro y da un consejo: cabe pensar un aparente interés enmascarado en el temor o respeto, que no es auténtico. Se trata de un interés dirigido al sujeto, no al objeto de interés, no a los temas. La causa es que el educador es observado como alguien superior y lejano. “Es conveniente en cierto sentido que haya una cierta desaparición de esa superioridad. Mi consejo en este punto sería *que, en lo posible, los padres y los profesores se hagan muy amigos de sus hijos o alumnos*”<sup>356</sup>.

Una amistad que tiene sus propias características: “Según Aristóteles, existe otra clase de amistad basada en la *superioridad*, como la del padre hacia el hijo, y la del gobernante hacia el gobernado. En estas amistades el intercambio de bienes debe ser proporcional”<sup>357</sup>. Y como tal amistad su esencia reside en el compartir, en el conversar, en el compenetrarse. “En ella el hombre se encuentra en la misma relación respecto al amigo que consigo mismo. Por eso Aristóteles sostiene que el amigo es otro yo, idea que repite Cicerón”<sup>358</sup>. Que el hijo es otro yo para el padre se ve, pero también el alumno lo es para el profesor, porque éste está grabando en el alma del discípulo algo de sí mismo.

P. Bonagura apunta en la misma dirección: “A nuestro entender no caben dudas. Se impone como una verdad incontrovertible el hecho de que el verdadero arte del educador consiste en escribir en el alma de quien aprende por parte de quien posee la verdad, en los tiempos oportunos y en los modos adecuados”<sup>359</sup>. Si hay educación auténtica, ésta queda grabada en el alma, como hábitos de la inteligencia y de la voluntad. Pero, ¿cómo se puede llegar a alguien que rechaza lo que le ofreces? Luego se necesita la amistad. Para que haya amistad tiene que haber una cierta igualdad, y conducir a la confianza. “No es nada fácil, para los adultos, ganarse la confianza del niño, conseguirlo significa que el niño ya no considera al adulto tan superior”<sup>360</sup>. Sin la confianza no es posible lograr una buena relación educativa.

---

<sup>356</sup> *Ibidem*.

<sup>357</sup> *Antropología*, II, 188.

<sup>358</sup> *Ibidem*.

<sup>359</sup> BONAGURA, P., *Exterioridad e interioridad*, 17.

<sup>360</sup> *Ayudar a crecer*, 168.

Cuando desaparece el interés aflora el tedio, que convierte las cosas en aburridas. “*La mejor manera de eludir el tedio es educando en la verdad y tratando de hacer amigos*”<sup>361</sup>. La verdad es interesante e interesa a las personas, no las deja indiferentes; y lo que dice el amigo siempre se considera interesante por venir de él. “Sin embargo, *a través del diálogo o de una comunicación se puede lograr que realmente la gente se despierte*, que empiece a darse cuenta del valor de las cosas, a apreciar que aquello que antes le aburría no es tal”<sup>362</sup>. El *diálogo despierta* del sueño al que induce el tedio. Sócrates sostiene algo parecido: a través del diálogo se educa; él se consideraba un despertador de los atenienses, un “tábano” que removiese su sangre, para que saliesen del estado penoso en que se encontraban.

“El aburrimiento, en el fondo, es una situación psicológica cuyo componente sentimental es claro. El estar aburrido es un sentimiento de hastío, de rechazo, de *inhibición*, pues en ese estado no se intenta cambiar nada”<sup>363</sup>. De este estado la persona trata de salir en cuanto puede, *huye* de lo aburrido, puesto que el ser humano tiende a la búsqueda de lo interesante. “*Siempre se debe evitar todo lo que pueda ser aburrido para una persona (...), el aburrimiento es muy perjudicial en la vida humana (...)* El aburrimiento es un sentimiento que a veces podríamos pasar por alto, pero un sentimiento de esos que debemos formar en la primera infancia con los padres, para buscar ese equilibrio sentimental”<sup>364</sup>. Un equilibrio que se necesita para afrontar las distintas actividades que en la vida hay que realizar. El estado de aburrimiento conduce insensiblemente a deslizarse hacia lo fácil, hacia lo que no requiere esfuerzo alguno, pero una vez instalados en lo fácil, ¡qué difícil es salir!

“El aburrido está dejando lo interesante, pero como el interés lo conserva tratará de buscarlo por donde sea. Seguramente, como se ha aludido, buscará interesarse en un terreno superficial, es decir, divirtiéndose”<sup>365</sup>. El sujeto aburrido buscará volcarse en otro lado —eso significa *divertir*—, puesto que el interés sí que lo conserva. Si se mantiene el aburrimiento la persona se sumerge en el orbe de lo banal, de lo superficial, de lo trivial. Se centra en la inmediatez, sin pensar en el mañana. Vive según el «*carpe diem*» y la vida transcurre yéndosele como el agua entre las manos, sin rumbo y sin sentido.

---

<sup>361</sup> *Ibidem.*

<sup>362</sup> *Ibid.*, 180.

<sup>363</sup> *Ibidem.*

<sup>364</sup> *Ibid.*, 186-187.

<sup>365</sup> *Ibid.*, 203.

Si el tedio es la desaparición del interés, la angustia es la ausencia de lo interesante. “*La angustia es la sensación de encontrarse ante la nada, y esto es precisamente encontrarse ante lo que no tiene interés*”<sup>366</sup>. Es un temor difuso, que está relacionado con la situación de un individuo que quiere interesarse y no puede. “El que tiene angustia no puede divertirse, porque como en él ha muerto el interés, no tiene a nada a qué dirigirse, y esto es justamente porque todo se ha hecho indiferente por falta de interés”<sup>367</sup>. Esta situación es peor que el aburrimiento, nada mueve ni resulta interesante porque no hay interés por nada. La persona que se encuentra así está como *muerta en ella misma*. Cuando un animal no tiene nada que le mueva –sin interés para él– se duerme. La angustia, en cambio, no adormece, desvela, mantiene despierto, pero sin motivos para hacer nada, encerrado en uno mismo. Es esta situación la libertad en su nivel esencial se ve gravemente amenazada.

La situación de angustia tiene como base la falta de educación de los sentimientos. “La angustia tiene un carácter *sentimental* que puede ser global y muy generalizado, por eso es muy importante la educación de los sentimientos”<sup>368</sup>. Cuando uno se encuentra dominado por lo sentimental, puede ocurrirle que cuando ese estado sentimental se torna negativo, no sabe salir de él y la angustia hace acto de presencia en su horizonte vital. El sufrimiento que genera la angustia es grande y penoso.

¿Cómo salir de esta situación tan grave?: “*la angustia no se puede perder más que con la presencia de Dios*. La proximidad a Dios y la angustia son incompatibles”<sup>369</sup>. El alejamiento de Dios es justamente lo que puede producir angustia. Esto es así, porque la libertad esencial depende la libertad trascendental que está destinada y cuyo destino está más allá de la persona, porque la libertad trascendental es autotrascendente. La angustia impide la apertura trascendental, sin la cual no se puede encontrar a Dios en el ser humano. “El alejamiento de Dios es justamente lo que puede producir angustia. Tenemos, de esta manera, que *la angustia es manifestación clara de esa inconformidad, de ese no reconciliarse con la realidad*”<sup>370</sup>. Se trata de que para poder reconciliarnos con la realidad, ésta tiene que presentarse con un sentido en el que el ser humano pueda reconocerse; la realidad debe tener significado para él, de no ser así nunca resultará interesante.

<sup>366</sup> *Ibid.*, 168.

<sup>367</sup> *Ibid.*, 203.

<sup>368</sup> *Ibid.*, 169.

<sup>369</sup> *Ibid.*, 204.

<sup>370</sup> *Ibidem*.

Ahora bien, ¿la realidad o el mundo tienen sentido sin Dios? El mundo que es originado, sólo tiene sentido por referencia al Origen. Por eso, la educación religiosa no es una simple alternativa, sino una necesidad para vivir. “Los defectos en la educación religiosa del niño, como por ejemplo, que nadie le hable de religión o de Dios dan lugar a lo largo de la vida a la aparición de situaciones de angustia en forma esporádica, o incluso dan lugar a una *pérdida completa del sentido de la vida*, lo cual es horroroso”<sup>371</sup>. Este sentimiento tan profundo no es de fácil descripción, porque es uno de los sentimientos más cargados de subjetividad.

No hay que confundir la angustia con la depresión, cuyo dolor psíquico es distinto. La depresión se asemeja a lo que Santa Teresa denominaba *melancolía*; y la angustia a lo que los escolásticos medievales ‘*tristitia spiritualis*’, que se refiere al trato con Dios y se describe como la frialdad del corazón que se retrae ante el esfuerzo que supone alcanzar el bien. En la tristeza espiritual el alma humana se vuelve insensible para la vida amorosa<sup>372</sup>.

### 3. LA AMPLIACIÓN DEL INTERÉS

Otro de los aspectos que el educador ha de tener en cuenta es la *situación* en la que le toca educar. El ámbito de interés se ha reducido en nuestra sociedad a causa del subjetivismo. Polo denomina a esta situación ‘la tragedia del subjetivismo’: “Sin cargar las tintas, sin visiones pesimistas, sabiendo que el fenómeno no es general y se puede contrarrestar, he de repetir que el subjetivismo es hoy un hecho frecuente y observable. Algunos de sus síntomas son claros y no patológicos; en cambio otros son profundamente patológicos. Veamos los primeros. Uno de los más simples es el acortamiento del radio de interés”<sup>373</sup>.

#### a) El acortamiento del interés

Este acortamiento queda reflejado en una falta de visión de los problemas que se afrontan, porque sólo se capta lo que está limitado al propio yo: “El ciudadano medio no ve más allá de los problemas de la elevación del nivel de consumo.”<sup>374</sup>. Ampliar el interés implica salir del estrecho círculo de los

---

<sup>371</sup> *Ibid.*, 154.

<sup>372</sup> Cfr. *Ibid.*, 204-205.

<sup>373</sup> *La persona*, 31.

<sup>374</sup> *Ibidem.*

deseos que están dirigidos hacia nosotros mismos.

Hacerse cargo de los asuntos relevantes de las otras personas, ejerce una vinculación entre ellas. “Cuanto más *persona* es uno, más se interesa; al interesarse más, toma más cosas a su cargo y por lo tanto, se hace más responsable; al ser más responsable, queda más vinculado. En definitiva, el núcleo personal en expansión aumenta el interés”<sup>375</sup>. Si se quiere un desarrollo de la persona, no queda más remedio que el núcleo personal se expanda, y para ello es necesario ver en los otros seres humanos otros yo y el mundo repleto de cosas interesantísimas.

De no ser así, si los otros no fueran personas como yo, surgiría de nuevo la tragedia sin remedio. “El infierno es la libertad aislada. (...) Si no trato más que con cosas, no puedo ser radicalmente libre (...). La libertad nativa sin pluralidad de personas no es sólo angustiosa: se quita de en medio, se desvanece *a priori*”<sup>376</sup>.

## b) El interés comunitario o social

Las consecuencias de la apertura a los demás están llenas de beneficios para la persona, no en vano desde antiguo se afirma que el hombre es un ser social por naturaleza. La vida de los seres humanos adquiere mayor sentido cuando se vive frente a los demás. El yo aislado, desinteresado de los otros, se convierte un callejón sin salida, ciego, sin rumbo: “Un hombre que se desinteresa es un hombre que no quiere tener que ver con el resto, lo cual obliga a la apelación a las fases más rudimentarias de lo que la individualidad humana tiene de proceso: es quedarse anclado en el *sí mismo*, en un *sí mismo* desprovisto de destino”<sup>377</sup>. No es de extrañar que cuando lo importante es el yo, cuando triunfa el subjetivismo, el destino sea la nada y el infierno acaben siendo los otros.

Ante este modo de pensar lo lógico es la desconfianza en lo social. Pero la confianza es un elemento básico de la vida comunitaria: “El sentimiento que ha prevalecido durante muchos siglos en Europa, el sentimiento primario desde el cual se ha vivido la relación con los demás, de ninguna manera ha sido un complejo de defensa, sino que ha sido un sentimiento de confianza; un sentimiento de confianza que se podía romper, pero que exigía la prueba de que había que romperlo: se vivía instalado en la confianza en los

<sup>375</sup> *La persona humana*, 31.

<sup>376</sup> *Quién es el hombre*, 223.

<sup>377</sup> *La persona humana*, 32.



demás y, por lo tanto, abierto a ellos en principio, aunque ello no excluyera las situaciones de conflicto. Actualmente, en cambio, la situación de conflicto es primaria; las reacciones de defensa –esas reacciones que son típicas de la fase inmadura del *yo*– las tienen ahora personas adultas, tan intensas como en un adolescente y mucho más enrevesadas<sup>378</sup>. Vivimos en una sociedad a la que le cuesta crecer, madurar. Quizás el estado del bienestar ha propiciado esta situación de inmadurez. Y los padres no quieren que «sus hijos pasen por las penalidades que ellos pasaron».

Este es un comentario muy frecuente de los padres. Pero no se dan cuenta que de ese modo les privan de algo muy importante que ellos poseen: *la madurez*, que han conseguido con esfuerzo, con el sacrificio y la renuncia. Todas estas palabras se están borrando del diccionario de algunos educadores, y quizá por eso la adolescencia dura tanto tiempo.

Incluso a veces se quiere retirar la palabra esfuerzo de la escuela. “La escuela no puede ser un lugar adusto ni en el que impere una disciplina militar (...). Pero sí tiene que ser un lugar donde se aprenda a distinguir y a valorar la calidad, y en el que se descubra que ordinariamente, los productos de calidad –ningún producto más importante que alcanzar una vida lograda– sólo se consiguen tras un continuado esfuerzo<sup>379</sup>. El esfuerzo cansa, agota, pero si es asumido o comprendido, no irrita. Lo que se debe rechazar no es el sufrimiento que conlleva la realización de lo mejor, sino aquel sufrimiento que no tiene sentido.

Si a esto añadimos que los medios de comunicación no ayudan, sino dificultan el progreso adecuado de la personalidad, el escenario se complica. Habitualmente los medios nos muestran un mundo feliz en el que no hay sacrificio, ni dolor, o éste tiene un sentido práctico inmediato. Este mundo irreal es construido por la publicidad: “en muchos anuncios se juega con la reacción defensiva; con la interpretación de los demás como un factor negador de uno mismo (...). Y entonces se produce sin remedio una reacción, a saber: hay que arreglar el *sí mismo* de manera que sea «presentable», sugestivo, atrayente o por lo menos aceptable (el fomento del «sex-appeal», la creación de la imagen pública, etc.)<sup>380</sup>. No es fácil en estas circunstancias crecer, cuando la propuesta social es el yo.

---

<sup>378</sup> *Ibidem*.

<sup>379</sup> IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A., “Códigos de ética en los profesores”, en *Ética docente*, Ariel Educación, Madrid 2003, 62.

<sup>380</sup> *La persona humana*, 32-33.

Con estas observaciones no se trata de caer en el pesimismo, sino comprender el terreno que se pisa y la situación en que se vive. Lamentarse no es una solución aceptable. Tampoco escandalizarse. Hay que superar el subjetivismo, y si es posible definitivamente: “Después de todo, «no poder dejar de procurar ser *persona*», tiene una garantía inmejorable: que se puede siempre llegar a serlo, y que la omisión aludida siempre se puede remediar. Lo lamentable es una situación, no una condición a la que el hombre esté condenado constitutivamente. Y lo único procedente cara a las situaciones lamentables es salir de ellas”<sup>381</sup>.

#### 4. FOMENTAR EL INTERÉS: EL PLANO INCLINADO

El interés en los niños puede fallar porque lo que se enseña ya se conoce y aburre, o porque se sitúa por encima de sus posibilidades. Lo que se les presenta para su formación debe estar al alcance de sus fuerzas. Sin escalones que fatiguen en exceso o parezcan imposibles. Por eso, la imagen del plano inclinado ascendente es útil para entender cuál es el camino para impulsar o fomentar el interés.

“Se puede ayudar a despertar el interés mostrando al niño que tal asunto es asequible, que se puede hacer de una manera externa e indirecta, o quizás enseñándole cómo se tratan las cosas con el fin de que pueda aplicar lo que él sabe, lo que se le va enseñando”<sup>382</sup>. Conviene reparar en dos palabras de este texto. La primera es *asequible*: las actividades formativas conviene que sean accesibles. La segunda es *aplicar*: las enseñanzas que pueden acompañarse con tareas, con actividades prácticas, son en general mejor asimiladas. Este último aspecto es en lo que están trabajando los profesores de la Universidad de Harvard, en lo que han denominado Enseñanza para la Comprensión (EpC), cuya aportación principal son los métodos para que los alumnos sean capaces de desempeñar aquello que aprenden<sup>383</sup>.

<sup>381</sup> *Ibid.*, 36.

<sup>382</sup> *Ayudar a crecer*, 182.

<sup>383</sup> “Nuestra “perspectiva de desempeño” dice que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva. En resumen, la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumentan. Nosotros llamamos a estas acciones «desempeños de comprensión». David Perkins y Tina Blythe, <http://www.educoea.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/antetodolacomension.doc>, consultado el 31. III. 2006.

“No se puede despertar el interés del niño proponiéndole como interesante algo en lo que va a fracasar, algo en lo que, si se empieza a interesar, va a llegar a un desengaño. Esto llevaría a decepcionar el ensayo de la actividad, de la conducta racional que se inicia en el chico o en la chica”<sup>384</sup>. El fracaso resta fuerza al interés, no es educativo desde este punto de vista. El éxito, por el contrario, es estimulante, puesto que ofrece un resultado positivo en el balance del interés. Dice un refrán que: “ponerse a andar el camino es haber recorrido ya la mitad”. Cuando alguien comienza a caminar, desde el primer momento tiene esperanza de alcanzar la meta, sino no lo empezaría. El miedo al fracaso neutraliza la acción del sujeto.

Otro de los modos para fomentar el interés es la utilización del *método analítico*. Conviene para desarrollar este método realizar experimentos. Con los experimentos se aprende a diferenciar las cosas. “Al realizar experimentos se produce algo importante, una habilidad, un aprender a pensar, y si el niño no la adquiere, evidentemente, es porque se le ha educado mal”<sup>385</sup>. La labor de los educadores se presenta ineludible, pues *aprender a pensar* bien, no se consigue por la pura espontaneidad, se necesita un buen maestro.

Además, acostumar a los niños a los *retos* se convierte en una ayuda para superar los momentos de fracasos. “En la escuela a veces no se tienen en cuenta los retos, y esta falta de oportunidad en la formulación de alguna enseñanza puede producir aburrimiento. Sin embargo, con gente aburrída no se hace nada importante”<sup>386</sup>. El reto enseña a superar obstáculos, a reponerse de los posibles fracasos. La dificultad se ve como una oportunidad de mejora. Hoy en día es un desafío educar en el ‘reto’, pero no nos queda otro remedio. Lo que vale la pena cuesta esfuerzo y no se consigue a la primera. Para que los retos sean educativos: “*Es recomendable que al niño se le ayude a enfrentar retos y dejarlo solo cuando ya sepa encarar la situación*”<sup>387</sup>. Puesto que una cosa es enseñar a valorar el esfuerzo y otra introducir en los niños el fracaso, los padres y profesores tienen que saber qué tipo de retos proponen. Han de ser retos personalizados, adecuados a cada educando. Aquí también ha de tenerse en cuenta, la conveniencia de un plano inclinado ascensional.

También fomentar el interés es impulsar la *solidaridad*, alentando las

---

<sup>384</sup> *Ayudar a crecer*, 185.

<sup>385</sup> *Ibidem*.

<sup>386</sup> *Ibid.*, 188.

<sup>387</sup> *Ibidem*.

conductas solidarias y evitando los egoísmos. “*El interés no puede ser egoísta sino compartido*. Es así como se va educando también otro asunto importante que es la *solidaridad; sin la cual no hay sociedad*. Una sociedad de seres egoístas no es sociedad ninguna, porque para poder vivir en comunidad es necesario poner de acuerdo los intereses”<sup>388</sup>. Tiene grandes ventajas educar en la solidaridad; y si se olvida, se producen muchos perjuicios tanto para la persona como para la sociedad.

## 5. LA CONFIANZA EN LOS EDUCADORES INDUCE AL INTERÉS

La confianza es natural en el ser humano: “los psicólogos hablan de una «confianza originaria» del hombre, sin la cual no es posible una vida sana, y que tiene su fundamento en la confianza del niño pequeño en su madre”<sup>389</sup>. Lo propio del niño es confiar, la desconfianza es posterior: “El niño no está primariamente consigo, no se conoce primeramente a sí mismo. No «se decide» a confiar en su madre: es precisamente al revés, primero está en su madre y luego llega a ser él mismo”<sup>390</sup>. Lo primero es confiar en el otro, de tal manera que la falta de confianza es siempre una debilidad y no signo de fortaleza.

Con bastante buen humor sigue Spaemann su discurso señalando que la desconfianza es ‘lo que se aprende’. “En una de las *Historias Maghrebies* de Rezzori, un padre anima a su hijo a saltar a sus brazos abiertos, desde el árbol al que se había subido. El niño salta, el padre se retira y le deja caer al suelo. El niño llora y el padre le explica: «Lo hice para que aprendas a no confiar en nadie»”<sup>391</sup>. Lo natural en el ser humano es la confianza y durante su vida se vuelve desconfiado según las experiencias negativas que haya tenido.

La confianza es un bien que hay que salvaguardar. La confianza de los hijos en los padres es buena base para el progreso del interés. Sin ella la comunicación padres e hijos no se da correctamente. Esta falta de comunicación es un obstáculo serio para la educación: genera celos, prevenciones, dudas y distanciamientos. “Los padres pueden inculcar el interés en sus hijos, y en la medida que se hagan amigos de sus hijos podrán establecer una

<sup>388</sup> *Ibidem*.

<sup>389</sup> SPAEMANN, R., *Confianza*, Discurso pronunciado el IESE, Madrid, 19 de Mayo del 2005, 2, pro manuscrito.

<sup>390</sup> *Ibidem*.

<sup>391</sup> *Ibidem*.

relación de confianza en la que los hijos les cuenten todas sus cosas, y vean a ese padre o a esa madre como un verdadero amigo/a en el cual pueden confiar”<sup>392</sup>. La amistad entre padres e hijos facilita la confianza. Por eso hay que conseguirla, aunque sea difícil. Además, en la amistad hay grados y lograr un nivel adecuado de amistad sí que es posible.

“A veces los padres cumplen sus funciones educativas de una manera imperfecta, quizás porque no lo saben hacer, porque creen que deben ser siempre autoritarios para mantener el respeto ante sus hijos. Pero esto no es así. La verdad es que *los chicos maduran mucho mejor con padres amables, que se ganan su confianza*”<sup>393</sup>. El ejemplo que utiliza Polo para ilustrar este tema es la educación sexual. Hablar de la procreación puede resultar incómodo para los padres, pero es un tema que es preciso tratar cuando los niños o niñas pueden entender, ni antes ni después. Para acertar hay que tener un mínimo de amistad con los hijos; saber en qué momento de su desarrollo se encuentran. La amistad hace posible hablar abiertamente, sin tapujos, miedos, ni vergüenzas injustificadas.

Los educadores son necesarios. Los niños no aprenden dejados a su espontaneidad: “creer que el niño se puede desarrollar espontáneamente es una simpleza... Una suma de incapaces no da lugar al surgimiento de una capacidad. La mejora del interés es justamente el paso del nivel de interés de los niños al nivel de interés de un adulto, a un nivel mayor”<sup>394</sup>. Para que los padres y educadores puedan realizar una tarea educativa eficaz, hace falta amistad y la amistad requiere una cierta situación de igualdad. No hay que tener miedo a rebajar la propia imagen de superioridad, porque ésta no implica verdadera autoridad, ni el respeto debido. Ni tampoco hay que mostrar resistencia a pedir perdón de verdad a los hijos; sí, en cambio, es preciso evitar el disimulo de los propios errores y no mostrarse como realmente se es. Quizá la hipocresía sea una de las formas de conducta que más destruye la tarea educativa.

Exteriorizar las limitaciones, hace que los educadores se manifiesten como personas a las que se puede imitar y no sólo admirar, ayuda a comprender que nadie es perfecto. Además, en ocasiones, esta actitud ayuda a recuperar la confianza que se había perdido. Lejos de ser un obstáculo puede ser un gran beneficio. Por eso, para ser capaz de empequeñecerse se necesita

---

<sup>392</sup> *Ayudar a crecer*, 192.

<sup>393</sup> *Ibidem*.

<sup>394</sup> *Ibid.*, 193.

grandeza de espíritu: “Dado que la confianza es un fenómeno fundamentalmente personal, se impone la suposición de que sólo podrá ser restablecida por individuos sobresalientes”<sup>395</sup>.

## 6. INTERÉS POR LA REALIDAD: AYUDAR A RECONCILIARSE CON ELLA

“Dentro de la tarea educativa está la de *ayudar a la aceptación de la realidad*, poner interés en ella”<sup>396</sup>. Esta es una de las tareas más difíciles para los educadores; saber cómo los niños perciben la realidad y ayudarles a aceptarla. Si se consigue llegarán a vivir de acuerdo con ella, sin quebrantos, ni rebeldías; de lo contrario, un conjunto de problemas interiores harán la vida inaceptable en mayor o menor grado. “Tenemos, pues, aquí un proceso que básicamente no consiste en «evolución» o en desarrollo, sino en «inserción». La joven vida introduce su propia iniciativa en el orden dado”<sup>397</sup>. Antes de empezar a desarrollarse hay una *inserción*, en la que el que entra ha de verse aceptado. Además, no hay término medio: la indiferencia es el peor de los rechazos.

La no aceptación de la realidad se da también entre adultos. Por ejemplo, todos advertimos que en ocasiones las personas que están a nuestro lado no aceptan la vida tal como se presenta o no han aprendido a vivir sanamente en el presente. Las razones de esta no aceptación pueden ser múltiples: la muerte de seres queridos, un trabajo que no satisface nuestras pretensiones, las ilusiones truncadas, una enfermedad inesperada, problemas domésticos inimaginables de antemano, etc. Si el ser humano no acepta la realidad, no admite formar parte de ella, entonces se está negando a sí mismo, porque quiera o no, forma parte de ella. Renegar de la realidad, es una acción dual, que se dirige hacia fuera y hacia dentro. Hacia los demás y hacia sí mismo. Se niega en uno mismo, aquello de lo que se reniega.

Pero, además, ¿cómo puede la persona conocerse, si no se reconoce en la realidad? La realidad se convierte en ajena y extraña. No forma parte de él. En estas condiciones el ser humano se pierde. No se conoce puesto que no se *reconoce*. El ser humano necesita reconocerse para poder llegar a conocerse, pues la persona carece de réplica interior y necesita abrirse. No se basta a sí misma para explicar su ser ni para dar sentido a su vida.

<sup>395</sup> SPAEMANN, R., *Confianza*, 4.

<sup>396</sup> *Ayudar a crecer*, 196.

<sup>397</sup> GUARDINI, R., *Ética*, 691.

Educar es también enseñar a afrontar la realidad de manera que la persona resista las contrariedades, sepa asumirlas y encuadrarlas dentro de un mundo de sentido. Se trata ciertamente de una tarea difícil e importante. Estamos refiriéndonos, en el fondo, a las bases de la vida feliz. Hay que tener en cuenta que la realidad hace las funciones de un espejo, y de la misma manera que sólo podemos vernos la cara cuando se refleja, así sólo llegamos a conocernos cuando vemos reflejada nuestra conducta en la realidad. De ahí que sea de capital importancia que la realidad no nos ofrezca una imagen deformada.

Por eso, sólo una persona feliz puede educar a otra en la felicidad. Únicamente quien está reconciliado con la realidad, está en condiciones de conducir a alguien por ese camino: "Un padre que no está reconciliado con la realidad es un mal padre, que está a disgusto en la vida, y puede estarlo también en su familia. Un padre descontento de sí mismo, de su puesto, está en malas condiciones para educar correctamente a sus hijos en la vida social"<sup>398</sup>. La imagen de quien se proyecta sale deformada.

Luego, la *reconciliación* con la realidad ha de darse en primer lugar en los educadores: "un maestro que no esté reconciliado con la realidad no podrá ser un buen maestro. Si eso sucede se entra en un círculo vicioso, pues si no está reconciliado con la realidad no puede enseñar al alumno a reconciliarse con la realidad"<sup>399</sup>. Por eso un buen gobierno tiene como tarea propia conseguir que los profesionales de la educación sean bien aceptados socialmente. Saberse aceptado, reconocido por la sociedad, contribuye de modo considerable a aceptarse también, de manera apropiada en ella.

La conducta lógica, de una persona no reconciliada con la realidad, suele ser de ruptura con lo que le rodea. "El alumno, así sea una persona inteligente, como no está formado para tratar normalmente a la realidad, lo que hará es huir; sentirá el ambiente escolar como un ambiente con el cual no se puede reconciliar y como en su familia ocurre lo mismo, entonces, tratará de independizarse de todo esto, tratará de eliminar su juventud, no la mirará serenamente"<sup>400</sup>. Pero nadie puede borrar la propia vida, nadie puede eliminarla. La existencia vivida tiene que ser aceptada por la persona, para afirmarla o para arrepentirse de ella. Un arrepentimiento, que para tener sentido, tiene que superar la mera rectificación del camino recorrido. ¿Cómo se puede re-

---

<sup>398</sup> *Ayudar a crecer*, 197.

<sup>399</sup> *Ibidem*.

<sup>400</sup> *Ibid.*, 197-198.

conciliar la persona con su pasado erróneo? Me parece que sólo a través del perdón. La petición de perdón es reconciliación *stricto sensu*.

La reconciliación de la realidad y el interés están relacionados: “Que no se esté reconciliado con la realidad indica que *se interesa negativamente por la realidad*, se aburre, se incomoda, se irrita con lo que debería ser interesante para él”<sup>401</sup>. Quien no acepta la realidad, la rechaza y no se interesa se enfrenta a ella de forma general. “El hombre que no está reconciliado con la realidad lo pasa muy mal y trata de evadirse buscando un consuelo donde no debe”<sup>402</sup>. La evasión de la realidad puede darse en todas las etapas de la vida humana, con especial facilidad en la niñez y en juventud. Hay modos distintos de evadirse. Uno de ellos, sostiene Polo, es el recurso al sexo: “Cuando uno está reconciliado con la realidad no recurre a eso, porque *la lujuria no es más que una forma de no conciliación*”<sup>403</sup>. El recurso al sexo desafortado – fuera de su lugar – indica que los intereses se han distorsionado; es una manera de compensar las desilusiones y fracasos. Lo que debiera de ser un elemento de comunicación y amor, se convierte en aislamiento. Y ese aislamiento despersonaliza, porque la persona es apertura. Por tanto, toda evasión de lo real puede convertirse en un elemento deshumanizador.

“*El reconocimiento y reconciliación con la realidad son las dimensiones de maduración del interés*. En el doblete “yóno yo”, el “no yo” no es lo que me molesta, sino todo lo contrario: es lo interesante, la reconciliación con la realidad”<sup>404</sup>. Pero, no sólo el no-yo es lo interesante, también el nosotros. Precisamente cuando se es capaz de pronunciar el ‘nosotros’, el niño o la niña ha comenzado a entender quienes son los otros, seres como yo, no como puros no-yo. A partir de ese momento es cuando el interés puede llegar a ser *común*. Si no se llega a pronunciar el ‘nosotros’: “se produciría un fracaso en la estructura del interés, porque la persona individualista es muy poco solidaria”<sup>405</sup>. Se perdería uno de los polos de atracción más fuertes del interés: las demás personas, que son, después de Dios, lo más interesante para el ser humano.

<sup>401</sup> *Ibid.*, 198.

<sup>402</sup> *Ibidem*.

<sup>403</sup> *Ibidem*.

<sup>404</sup> *Ibid.*, 199.

<sup>405</sup> *Ibidem*.



## 7. EDUCAR CIUDADANOS

“El hombre, sin los demás, ¿qué es? Nada. El hombre es un ser personal radicalmente familiar. Por eso, en ese orden de consideración, digo que la libertad es filial y es destinal. Si no lo fuera, sería inevitable la idea de degradación ontológica: la persona se encontraría tan sólo con lo inferior a ella. Si no encuentra lo "igual" a ella, no es persona”<sup>406</sup>. *Los demás* también son personas, con los que se comparten derechos y deberes. Seres que están unidos en proyectos vitales. Unidos también por el destino y el ansia de felicidad. La *ciudadanía* no es algo extraño o ajeno al ser personal.

El interés por los demás y por aquellas cosas que les ocupan hace que la convivencia humana sea posible. Ser buenos ciudadanos es implicarse en los asuntos de la sociedad, de lo que se comparte, en definitiva, de lo *común*. Una comunidad que tiene que empezar por las convicciones. “Sin comunidad de convicciones, la sociedad se rompe por dentro; se rompe desde abajo. Para que un grupo humano funcione bien hace falta reunir las convicciones”<sup>407</sup>. Pero, es necesario que cada uno articule el ‘nosotros’, para que lo social no se convierta en mera coincidencia de egoísmos y no en una auténtica comunidad de interés.

Para conseguir este objetivo de ciudadanía, la educación juega un papel decisivo en orden a abrir nuevos ámbitos de interés. “Estas personas deben tener un área de interés mucho más amplia. De lo contrario hay que decir que esas personas *no son ciudadanos*, puesto que *carecen de sentido de lo humano*”<sup>408</sup>. Tener un sentido de lo humano siempre es preciso, puesto que toda actividad que realiza el ser humano está en conexión con otras personas, ya sea de forma directa o indirecta. El empresario ha de advertir que cuenta con personas que están bajo su dirección, no le concierne sólo una cuenta de resultados. El médico no se relaciona realmente con enfermedades sino con enfermos.

Educar es ampliar el espacio de los intereses. “Recortar el área de los intereses es malo. *El ser humano debe estar dispuesto a interesarse por todo*, tener una especie de curiosidad”<sup>409</sup>. El educador que se interesa por muchas cosas, si consigue que sus pupilos miren como él ve, está desarrollando una tarea educativa de primera magnitud, pues a través de esa visión se descubre

---

<sup>406</sup> POLO, L., “*Libertas transcendentalis*”, *Anuario filosófico*, 26 (1993), 714.

<sup>407</sup> *La persona humana*, 59.

<sup>408</sup> *Ayudar a crecer*, 201.

<sup>409</sup> *Ibidem*.

‘lo interesante’ que se esconde en cualquier cosa.

Inculcar una sana *curiosidad* por saber es una forma de ampliar el interés muy propia de la educación: “Preguntarse, por ejemplo, « ¿esto de dónde viene? Esta bombilla de luz está puesta aquí para que pueda leer. Pero, ¿de dónde ha salido?». Es bueno interesarse por todo; es un problema de tensión”<sup>410</sup>. Una tensión sin la cual el aprendizaje se hace arduo, a veces sin sentido. Esta tensión es una de las claves de la *motivación*, puesto que es más fácil asimilar cuando se da la atracción.

“Las motivaciones están muy relacionadas con el interés. Cabe preguntarle a alguien: ¿por qué hace Ud. esto?, ¿cuáles son sus motivos?, ¿sus motivos son sus intereses?, ¿qué es interesante?”<sup>411</sup>. La actitud del que quiere educar ha de ser abierta, ha de esforzarse por conocer qué motivaciones actúan ahora en las personas. Para conseguirlo, el educador tiene que estar continuamente también ampliando sus ámbitos de interés. Si no lo hace, al cabo de un tiempo descubrirá que empieza a alejarse de las nuevas generaciones y que sus mundos de intereses no coinciden. La consecuencia necesaria de esta diferencia es el alejamiento mutuo, e inevitablemente surgirá la incapacidad para motivar.

No hay que obviar que vivimos en un mundo inundado por la publicidad, que va dirigida a distintos estratos de la población y uno de ellos son los jóvenes: la música, la ropa, las diversiones, son muy distintas en el transcurso de muy poco tiempo. Si el educador se mantiene al margen de lo que ocurre en esos ámbitos, no se interesa por ellos, amplía la grieta. Por eso no basta conocer lo que hay, sino educar a partir de saber lo que hay. Debido a la poderosa influencia de la publicidad, hoy en día no se puede prescindir en la educación de la cultura de la imagen. No se trata de un factor neutro, sino que influye determinadamente en las vidas y en el ámbito de sus intereses. Por eso, abrir el ámbito del interés es tarea fundamental en todos los campos del actuar humano. Por eso sentencia Polo: “Educar el interés es importante porque tiene un carácter global para la vida”<sup>412</sup>.

---

<sup>410</sup> *Ibidem*.

<sup>411</sup> *Ibid.*, 200.

<sup>412</sup> *Ibidem*.

## CAPÍTULO VI

### EL CRECIMIENTO HUMANO: LAS VIRTUDES

“Sin embargo, todo esto –ser más capaz; la virtud–, es del orden de la esencia humana. Pero eso es así en el orden de la esencia porque en el orden de la coexistencia o del *esse* se alcanza el carácter de *además*” (*Presente y futuro del hombre*, 200)

#### 1. EL CRECIMIENTO HUMANO: LA TENDENCIA A SER MEJOR

En virtud del ser personal, la esencia humana es susceptible de un crecimiento que no cesa. Un crecimiento finito pero ilimitado y cuya raíz es la virtud. Virtudes que también pueden crecer sin límite. “La esencia del hombre es una esencia capaz de un crecimiento irrestricto. El hombre es una esencia, pero una esencia abierta, y abierta en una línea que es el crecimiento: el hombre es un ser esencialmente creciente”<sup>413</sup>. El ser humano crece esencialmente porque no es un ser cerrado, no es un individuo. Y esto gracias a que está abierto hacia dentro y hacia fuera: abierto a los demás y a sí mismo, de forma que puede ir a más.

El ser humano crece durante toda su vida, no sólo hasta la etapa de la juventud; también puede seguir creciendo en la edad adulta y en la vejez. Esta es una razón por la que el hombre debe procurar dejarse aconsejar, ha de procurar no perder la actitud de dejarse ayudar por otros. Crecer, perfeccionarse, es una tarea que ocupa al ser humano mientras tiene vida.

Y crece porque mientras vive actúa. Las acciones humanas tienen siempre doble resultado: “Tienen un resultado externo, porque el hombre es un ser productor; es decir, de la actividad humana resulta algo: si uno hace zapatos resultarán zapatos, de un artesano saldrá la obra artesana. El hombre es un productor, un ser productor; pero no es un productor solamente hacia fuera, sino que justamente al ejercer su actividad esa actividad se queda en sí mismo; es decir, revierte o redonda en la misma naturaleza, en el mismo

---

<sup>413</sup> *La esencia del hombre*, 9.

principio natural perfeccionándolo, llevándolo más adelante, haciéndole en definitiva crecer<sup>414</sup>. Las facultades espirituales humanas no son principios de operaciones fijas, sino principios perfeccionables de operaciones perfectivas y perfeccionantes. De ahí que el ser humano a través de sus actos se perfeccione o se degrade.

“Desde este punto de vista el hombre es lo que se suele llamar, en teoría de sistemas, un sistema libre. Y esto es lo que se puede decir de la esencia del hombre en cuanto que distinta de la esencia universo: el hombre está más allá del cosmos. Rilke lo decía así: el hombre siempre está más allá del fin; está siempre más allá del fin porque cualquier fin que se proponga lo puede prolongar según la perfección de su naturaleza<sup>415</sup>. El ser humano siempre puede ir a más en su propia constitución esencial: nunca está terminado.

Cuando el ser humano actúa, él mismo es siempre su principal beneficiario. Las acciones dejan una huella en su alma, que es parte de la esencia humana. Esa huella abre posibilidades o las cierra. Si permite que sigamos creciendo nos las abre; o por lo contrario, las cerrará, si impide el desarrollo humano. En cierta manera, así comenzó la ética con Sócrates. Cuando éste inicia su filosofía como una meditación sobre sí mismo, entiende la ética como el conocimiento que rige la conducta humana, un conocimiento iluminado por la verdad: “Sócrates es el creador de la ética como disciplina filosófica. El núcleo de la ética socrática lo constituye el concepto de virtud, concebida como un saber que capacita para la vida<sup>416</sup>. Un saber para una vida mejor, que lleve al ser humano a la felicidad. Felicidad que el hombre busca y no siempre consigue, porque, quizá, nunca llegó a conocerse lo suficiente, se *paró* en algún momento y en ese preciso instante *equivocó* el destino de su vida.

Luego, para el educador un *criterio moral* es el crecimiento del educado. Por eso, no basta con no enseñar cosas perjudiciales. La labor educativa se ocupa de ayudar a que cada persona consiga *crecer todo lo que pueda*. Un mal profesor no se distingue por los conocimientos erróneos que comunica, sino por las verdades que no supo de enseñar, por las capacidades que dejó sin desarrollar, por las perspectivas que por negligencia o por falta de preparación quedaron sin abrir.

“La acción del hombre no es solamente transitiva, sino que la acción del

<sup>414</sup> *La esencia del hombre*, 11.

<sup>415</sup> *Ibid.*, 12.

<sup>416</sup> GONZÁLEZ, A., *Manual de historia de la filosofía*, 55.

hombre se queda en él e incrementa su poder de ejercer acciones; lo cual quiere decir que en adelante podrá ejercer acciones más altas<sup>417</sup>. En esto consisten las virtudes. De manera que la esencia humana es capaz de auto-perfeccionar la naturaleza y de que ésta no se detenga.

Las virtudes son hábitos operativos o perfecciones que activan la progresiva actividad de la voluntad. ¿Qué busca el ser humano con las virtudes? Una coherencia cada vez mayor entre la esencia humana y la persona humana: “El hombre es un ser que carece de réplica en su esencia. Su esencia no es estrictamente la réplica suya, es decir, el hombre no es un ser idéntico. Aunque su esencia pueda crecer, al crecer, digámoslo así, se hace cada vez más coherente con la persona, con el ser personal; sin embargo eso no tiene más que el carácter de una manifestación de la persona, es expresivo de la persona: la persona cada vez se expresa mejor según su esencia”<sup>418</sup>.

Con las virtudes crecemos, pero, ¿qué sentido tiene el crecimiento esencial? “La esencia del hombre no es un dato, sino un cometido de la libertad que dura toda la vida, a saber: la conquista creciente de la dependencia de lo humano respecto del ser personal. Dicho depender es estrictamente la esencia del hombre; pero no es estático sino que es menester conquistarlo, porque la esencia del hombre sólo es en tanto que crece (si no creciera no dependería de la persona)”<sup>419</sup>. Crecemos para ser *personas*, en el sentido más estricto del término. Por eso, podemos afirmar que en lo más hondo del ser humano hay una *tendencia*.

Cuando la esencia humana busca la coherencia con la persona humana aparece lo que podríamos denominar *la tendencia a ser mejor*. Tender es lo propio de la *naturaleza*, puesto que la naturaleza es principio potencial de operaciones. “Cuanto mejor sea el hombre, más poderosas serán sus tendencias. El hombre, pues, se perfecciona en varios sentidos. El crecimiento humano no es algo unívoco que haya que ver desde una sola perspectiva”<sup>420</sup>. Si la virtud –considerada en general– tiene como labor el fortalecimiento de las *tendencias* humanas, no sería lógico considerar las virtudes de forma aislada. De ahí que, las virtudes morales no pueden considerarse desde un punto de vista puramente analítico, sino sistémico. Al haber una pluralidad de tendencias conviene considerar también una pluralidad de virtudes. “Las

---

<sup>417</sup> *La esencia del hombre*, 13.

<sup>418</sup> *Ibid.*, 15.

<sup>419</sup> *Ética*, 78-79.

<sup>420</sup> *Quién es el hombre*, 125.

virtudes están conectadas; si no, la intensificación de la tendencialidad humana carecería de consistencia, unas inclinaciones chocarían con otras, y sería imposible un verdadero crecimiento<sup>421</sup>.

## 2. LAS VIRTUDES MORALES

En este apartado se van a tratar dos temas en buena medida conexos: cómo educar en *la virtud moral* en general, y cómo educar en algunas *virtudes morales*. El enfoque que se va a dar a la educación de las virtudes morales no consiste en volver a repetir aquellas cosas ya se han dicho en la tradición filosófica que con gran acierto, ni elaborar un nuevo tratado de las virtudes. Si no, más bien, partiendo de los estudios existentes, afrontar las cuestiones morales que es preciso considerar en el ámbito educativo las nuevas perspectivas que abre la antropología de Polo. De ahí que, el objetivo de las páginas que siguen sea destacar aquellos planteamientos de Polo que aportan luces nuevas y sugieren propuestas orientadas a solucionar los problemas educativos actuales

Pensamos que el hilo conductor de esta investigación es decisivo en este punto. En efecto, la dependencia de la esencia humana de los trascendentales personales es capaz de ofrecer un camino original para avanzar en la comprensión moral de la tarea educativa, también en el ámbito ético. “La moral no es trascendental, sino que deriva de los trascendentales personales, y aparece en tanto que el hombre actúa; por tanto, la moral enseña a respetar la esencia del hombre, que es el disponer indisponible, o reservado a Dios<sup>422</sup>. La enseñanza moral, que consta de la enseñanza de bienes, normas y virtudes, debe respetar la esencia del hombre.

### a) Cómo educar la virtud

Hemos de partir de la afirmación de que desde las dualidades radicales del acto de ser se explican las dualidades esenciales. “La presente indagación se centra en el estudio de las dualidades más elevadas, también llamadas radicales, pues desde ellas (...) se explican las dualidades esenciales. La esencia sólo se esclarece desde el acto del ser humano<sup>423</sup>.”

¿Cómo hemos de educar, pues, en la virtud? Se ha de atender a la duali-

<sup>421</sup> *Ibidem.*

<sup>422</sup> *Antropología*, I, 220.

<sup>423</sup> PIÁ, S., *El hombre como ser dual*, 445.

dad que es el ser humano, que no sólo es esencia humana sino también persona. La virtud perfecciona la esencia humana: “Desde este punto de vista, la virtud nos aparta de la diferencia entre el bien y el mal, y nos concentra en el bien, pues está en la línea del perfeccionamiento o del crecimiento esencial”<sup>424</sup>. Este crecimiento depende del carácter de *además*, cuyas manifestaciones en la persona son el amor personal, el intelecto personal y la libertad. El modo de educar la virtud ha de verse como surgiendo de estos tres trascendentales humanos.

Hay que tener en cuenta que no hay una técnica para adquirir virtudes: “Adquirir virtudes no es lo mismo que construir coches. Si alguien dice: voy a proponerme cual es la técnica para adquirir virtudes; pues no hay ninguna técnica. Si ya la productividad no es causal, mucho menos la adquisición de virtudes. La virtud es un premio que mi propia naturaleza, por ser espiritual, se da a sí misma cuando actúa”<sup>425</sup>. La virtud se consigue cuando se actúa bien, luego educar en la virtud es una actividad fundamentalmente ética. De forma que sólo desde una conducta impregnada de sentido moral se puede educar realmente en la virtud.

Considerado desde otro punto de vista, la vida del ser humano puede considerarse como un proceso de esencialización. Para explicar este proceso, Polo distingue entre vida recibida y vida añadida. La primera es la que cada ser humano recibe al nacer y la segunda es la que se va configurando a medida que va actuando y adquiriendo hábitos. La vida añadida consiste en un proceso de esencialización de la naturaleza y eso es la educación: “La filosofía tradicional entiende el disponer esencial como un perfeccionamiento cualitativo de la naturaleza humana que es afianzado con la virtudes, que son los hábitos de la voluntad”<sup>426</sup>.

La virtud ejerce un gran poder esencializador. La esencialización de la naturaleza humana, para que sea correcta, ha de *inspirarse* en la persona humana. Por lo que la educación de la virtud ha de mirar a la persona y el educador ha de tenerlo siempre en cuenta; su actuación ha de estar orientada por el hábito de la sabiduría, que es aquel que conoce al ser humano como persona: “Del *hábito de sabiduría* cabe decir, que mediante él cada persona humana llega a saber que, como persona, es radicalmente distinta de las demás, o sea, que somos nuevos e irrepetibles (o, por así decir, que tras crearnos a

---

<sup>424</sup> *Antropología*, II, 196.

<sup>425</sup> *La libertad trascendental*, 84.

<sup>426</sup> *Antropología*, II, 112.

cada uno se ha roto el molde)”<sup>427</sup>.

Pero, al ser humano no le basta la perfección de su esencia, no le basta una educación de las virtudes para la perfección, siguiendo el modelo aristotélico. Ser persona indica que el ser humano está llamado a la trascendencia y esta trascendencia es lo que da sentido a mi existencia, llenándola de esperanza. “El concepto de virtud marca el punto de enlace de la antropología griega con la cristiana. Es la cumbre de la primera y, por decirlo así, el cauce de la segunda. La virtud en que el encauzamiento de la vida cristiana se muestra mejor es la esperanza”<sup>428</sup>. ¿Qué sentido tiene vivir conforme a la virtud y llegar a la perfección, si por un golpe de mala suerte muero? ¿Ha merecido la pena tanta lucha y tanto esfuerzo? La virtud si no se cultiva para la trascendencia pierde mucho de su valor y sentido. En la antropología griega la ética se ocupa de la perfección del ser humano y la virtud es su instrumento. Un instrumento que hace posible la perfección de la esencia humana, sin aspirar a más. La virtud cristiana –la moral– viene a ser el quehacer humano que perfeccionando la esencia humana apunta y se configura con respecto a la persona humana, que apela en última instancia a Dios, que es su origen y da sentido a toda la existencia del ser humano, dando esperanza a la vida humana.

“La esperanza se vincula al amor, de él arranca y a él se encamina (...). La antropología griega es muy correcta en sus líneas básicas, pero no es completa. Hay grandes temas que no son investigados por ella. Si de la antropología griega se desprende una alta idea de la naturaleza humana, el descubrimiento estricto de la dignidad del hombre es cristiano”<sup>429</sup>. Y por tanto, la concepción de cómo enfocar la educación de la virtud también será distinta. “También la noción de virtud es asumida, y entra entera en la visión cristiana del hombre, pero la antropología griega es trascendida por factores de mayor profundidad y alcance. La persona es lo más íntimo, la intimidad misma del hombre (...). La persona añade y se añade, o lo que es igual, otorga operosamente”<sup>430</sup>. La iniciativa de la perfección no está en la esencia humana, sino en la persona humana.

El radical personal que se llama amor personal es aportación o donación esencial. Pues bien, si el concepto griego de voluntad, se centraba en la vo-

<sup>427</sup> SELLES, J., *Las dualidades de la educación*, pro manuscrito, 3.

<sup>428</sup> *Sobre la existencia*, 127.

<sup>429</sup> *Ibidem*.

<sup>430</sup> *Ibid.*, 132.



luntad como *órexis* o deseo, en el cristianismo la voluntad no sólo desea sino que también dona: “Ahora bien: tampoco es cierto que en el hombre sea únicamente deseante. ¿Qué puede haber más allá de la tendencia a poseer y de la posesión misma? Obviamente, el donar. Si la actividad de la voluntad es donante, trasciende lo que los griegos entendían por *télos*”<sup>431</sup>. Y si la voluntad posee esta dualidad, también la virtud. La adquisición de la virtud hace posible poder donarse, si el ser humano quiere. La virtud abre cauces para la libertad. Puesto que un aspecto de la virtud misma es *don* que se ofrece a otro, esto significa una *alteridad*. Sin la virtud el ser humano no es dueño de sí mismo y como consecuencia es incapaz de dar porque no tiene nada que ofrecer.

Como dice Alvira “A mi juicio, la voluntad en su sentido pleno supone alteridad, y la alteridad se da plenamente en el uso aprobatorio-amoroso, que deja ser al otro”<sup>432</sup>. En la voluntad y como consecuencia –pues depende de ella– en la virtud se da una *aceptación* y un *darse* al otro. La virtud ha de educarse, por tanto, en la doble dimensión de tener para dar. *La virtud es dual* y hay que educar según esa dualidad. La adquisición de perfecciones que sólo redundan en uno mismo estropean al ser humano, pues éste cae en la pretensión de sí mismo. Las perfecciones si no se comunican se desvirtúan. Todo esto no es extraño, basta con recordar que el ser humano es un ser radicalmente social.

Los educadores han de estar atentos a esta cuestión, facilitando que desde pequeños sepan compartir lo mejor de sí mismos con los demás, con aquellos que no tienen las cualidades que ellos poseen. Han de aprender a mirarlos sin presunción, sin vanidad. Han de descubrir que al compartir se enriquecen más que recibiendo. Al compartir, su amor crece y el crecimiento amoroso es lo que más engrandece a la persona.

“¿Cuál es la tarea de mi vida? ¿Qué es mi vida como tarea? La tarea es una dilatación de la libertad desde la intimidad personal. La libertad para los griegos es el dominio sobre los actos en tanto que guardan relación medio-fín. Pero ha de haber una libertad mayor en la tarea esperanzada inserta en el otorgamiento amoroso”<sup>433</sup>. Es aquí donde la virtud aparece en toda su dimensión. Es la que hace posible llevar a cabo la tarea de la vida, abriendo camino a la libertad. Una libertad destinada al amor. Amor sin el cual la vir-

---

<sup>431</sup> *Ibid.*, 130.

<sup>432</sup> ALVIRA, R., *Reivindicación de la voluntad*, 55.

<sup>433</sup> *Sobre la existencia*, 134.

tud se empobrece, cuando no se envilece.

La virtud de la amistad en Aristóteles, y más todavía la caridad cristiana, son las que explican mejor, en el fondo, qué es la virtud. Si la virtud busca la perfección, no se encuentra una perfección mayor que la caridad. Las virtudes para Aristóteles tienden a la felicidad natural, en cambio, para el cristiano, que busca la felicidad perfecta, no la puede encontrar sin el apoyo del amor, fruto de la caridad cristiana. El Catecismo de la Iglesia Católica sostiene que: “El ejercicio de todas las virtudes está animado e inspirado por la caridad. Esta es el “vínculo de la perfección” (Col 3, 14); es la *forma de las virtudes*”<sup>434</sup>. Las virtudes sin la caridad se deforman. Lo mismo ocurre en la educación de la virtud, sin la caridad no hay auténtica educación.

Luego, debemos *educar con caridad* para conseguir enseñar la virtud. La caridad o el amor es lo más connatural al ser humano. Cualquiera que haya tenido una experiencia docente, más o menos intensa, sabe que al amor es el lenguaje que todo el mundo entiende, sin importar edad o condición. No hay corazón humano tan duro que no sea permeable a un amor profundo. Esta idea está muy bien expresada en la novela *Crimen y Castigo*, en ella el protagonista alcanza a entender el horror de su acto cuando llega a captar el amor sincero e insistente de quien le ama<sup>435</sup>. El comportamiento de un formador ha de inspirarse en el amor desinteresado, sobre todo, en los momentos en que ve, que tras esfuerzos baldíos, no prende la virtud en la persona a su cargo.

Educar es una tarea ardua, nunca ha sido tarea fácil, ni ahora tampoco lo es. Cada época tiene sus propias características que la hacen distinta. Así pues, también la virtud ha de educarse conforme al momento histórico que le ha tocado vivir a las personas. No es que la virtud se adquiera de manera distinta que antes, pero sí que la percepción del bien, la intencionalidad de los actos, los medios de comunicación, la globalización, son factores influyentes, con los que todo educador ha de contar.

Ahora se trata de cómo enfocar estos dos aspectos: la adquisición de la

---

<sup>434</sup> *Catecismo de la Iglesia Católica*, §1827.

<sup>435</sup> “Raskolnikof se arrojó a los pies de la joven, se abrazó a sus rodillas y empezó a llorar, Sonia se asustó (...) Pero al punto lo comprendió todo (...) se dio cuenta de que Rodia le amaba” DOSTOIEVSKI, F., *Crimen y Castigo*, Juventud, Barcelona 1975, 559. Aquí se operó la conversión tras largo tiempo en el que Sonia, contra toda esperanza, no le abandonó y consiguió lo que para todos parecía un imposible, que fuera capaz de amar.

virtud y las circunstancias actuales que influyen en el educando. “Los hábitos que tienen que ver con la voluntad, por adquirirse con actos cuya intención es el bien, hacen al hombre bueno en sentido moral; por eso se suelen llamar virtudes morales”<sup>436</sup>. Si la virtud se adquiere con los actos de la voluntad en cuanto dirigidos al bien, la primera labor del educador es presentar los bienes, dárselos a conocer. Y no de cualquier manera, sino de aquella que pueda percibirlos como buenos y apetecibles. Esta tarea primordial se ve muchas veces dificultada por el ambiente o por las propias malas inclinaciones del educando.

La virtud se adquiere por la realización de actos de la voluntad, no por uno, sino por su repetición. Una repetición que no sea mecánica, sino *intencional*; de ahí que, quien quiera enseñar la virtud no puede hacerlo sin el consentimiento *libre* de la persona que lo va a aprender. Un consentimiento verdadero pues el educando debe verlo como algo bueno, que le atraiga; sin que esté falseada esta atracción por miedo o temor.

Porque no hay que olvidar, que se educa seres libres para que sigan siendo más libres. *La libertad* en el nivel esencial es posible gracias a la virtud. Sin virtud el ser humano no tendría la fuerza necesaria para realizar ningún acto que se hubiera propuesto: “Las virtudes hacen capaz de libertad: sólo el virtuoso es dueño de sus actos”<sup>437</sup>. Lo contrario sería esclavitud. Los auténticos esclavos son aquellos que están subyugados a sus pasiones más bajas sin poder salir de ellas: “Aristóteles dedica pasajes centrales de la *Ética a Nicómaco* a hablar de la incontinencia. De entrada todos somos incontinentes; pero hay una diferencia —en este punto Aristóteles es muy duro—: algunos incontinentes pueden dejar de serlo, otros, en cambio, parece que no pueden dejar de serlo porque no aprenden nunca”<sup>438</sup>.

“Pues bien —y esta es una tesis aristotélica desarrollada por filósofos árabes y luego recogida por Tomás de Aquino— cuando la voluntad adquiere hábitos se hace libre”<sup>439</sup>. Los hábitos proporcionan libertad para ejercer actos posteriores, con los que la voluntad puede contar o no, pues en ellos se introduce la libertad que depende de la persona: “En rigor, el que la voluntad pueda atenerse o no a los hábitos, remite a la persona. Radicalmente, la libertad es personal. Por tanto, la voluntad investida de la libertad es la volun-

---

<sup>436</sup> *Antropología*, II, 176.

<sup>437</sup> *Ética*, 197.

<sup>438</sup> *Ibidem*.

<sup>439</sup> *Ibid.*, 152.

tad de una persona”<sup>440</sup>.

¿Cómo educar la virtud respetando el consentimiento libre de la persona que se está educando? ¿Cómo educar en libertad? Esta manera de actuar para el formador, se denomina *gobierno político*. “¿Por qué es política? Porque no es inmediatamente transformante. El hacer político no es un hacer directo, sino un hacer directivo; no transforma lo pasivo, sino que forma agentes activos”<sup>441</sup>. Los que están siendo educados no son sujetos pasivos sino activos: piensan, aman, sienten.

Se establece una relación entre dos seres que se comunican con un fin pedagógico. La comunicación humana por excelencia se realiza a través del *lenguaje*. En éste hay una parte que habla y otra que escucha, que ha de ser alternante y mutuo: “Por eso, no se puede decir que las clases que reciben los alumnos cumplen todo su sentido lingüístico político o de gobierno hasta que los alumnos hablen, hasta que no se establezca el diálogo, hasta que el que enseña no oiga la versión de quienes le escuchan. No tenerlo en cuenta es una de las causas del fracaso formativo de muchos centros educativos”<sup>442</sup>.

*El diálogo* es el elemento educativo por antonomasia. Es la comunicación más adecuada que se da entre personas. Se intercambian pensamientos, deseos, sentimientos. Tiene esa capacidad de mostrar el interior: “La comunicación humana no es mero asunto intraespecífico, repetitivo, sino interpersonal. El lenguaje humano es la expresión o manifestación de lo interior”<sup>443</sup>. De aquí procede la importancia de la virtud de la veracidad, por la cual las manifestaciones esenciales se adecuan a la interioridad de la persona.

Por lo hasta ahora expuesto, la virtud no es algo que se pueda adquirir sin comunicación, sin relación con los demás: “El hombre es esencialmente social. Y eso quiere decir, por lo pronto, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral, es decir, el perfeccionamiento de la voluntad que el hombre aislado apenas podría conseguir. Sin interactuar sería muy difícil adquirir virtudes.”<sup>444</sup>.

Para educar en la virtud tienen un papel relevante los educadores, y aquellos agentes sociales y ambientales que están en contacto con el educando. La *exigencia ética en el educador* es imprescindible: “Lo primero que debe

---

<sup>440</sup> *Ibid.*, 153.

<sup>441</sup> *Ibid.*, 192.

<sup>442</sup> *Ibid.*, 193.

<sup>443</sup> *Ibidem*.

<sup>444</sup> *Antropología*, I, 198.

hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético (...). Ha de ser un *buen profesor siendo un profesor bueno*<sup>445</sup>. Como todo conocimiento práctico, se adquiere cuando se hace: para saber lo que tenemos que hacer, hay que hacer lo que queremos saber<sup>446</sup>. Este hacer se aprende a través del ejemplo del que sabe hacer. En este caso del que es virtuoso. El que practica la virtud, vive conforme con ella, es el único capaz de enseñarla, porque posee el verdadero conocimiento que es el práctico. El saber teórico de la virtud no basta para poder enseñarla. Sólo el que vive conforme a la virtud es capaz de transmitirla, aquel que se ha conformado con ella.

Por eso, lo que realmente es educativo es la persona misma del formador, porque es de donde emana la mayor parte del aprendizaje virtuoso. El educador debe transmitir, porque los posee, los efectos propios de las virtudes: atrevimiento para hacerse amigo, la suavidad y la serenidad. “Cabe decir, por tanto, que lo que más influye es la forma de ser del educador; lo segundo lo que hace, y sólo en tercer lugar lo que dice”<sup>447</sup>.

El otro aspecto relevante, más hoy día, son los otros agentes sociales que están en contacto con la persona. Sobre todo para los que están comenzando a crecer. Algunos los han denominado *el ambiente social*, que consta de: moda, cine, modos de diversión, usos sociales, etc.. No cabe duda que muchos de estos aspectos influyen de manera decisiva en la conducta de los más jóvenes. Por eso, hoy, la educación de la virtud, tiene retos distintos con respecto a otros momentos históricos. Téngase en cuenta cómo vive la sociedad en la que vivimos: “La principal enfermedad de nuestro tiempo son, en realidad, tres: la *prisa*, el *éxito* y el *ruido*”<sup>448</sup>. Además, hay que tener en cuenta la *globalización*, fenómeno que ha entrado con fuerza en la vida cotidiana de las personas, gracias a los medios de comunicación, que llegan a todas partes durante todo el día. No se puede educar sin tenerlos muy presentes en la acción educativa, cuando se busca construir con fundamento

<sup>445</sup> CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, 19.

<sup>446</sup> Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Libro II, capítulo 1 (1103 a 30).

<sup>447</sup> GUARDINI, R., *Las etapas de la vida*, 58. El párrafo completo dice así: “Pero el educador debe ser plenamente consciente de que la más fuerte de las influencias que ejerce no proceden de lo que dice, sino de lo que es y hace. Esto último es lo que crea la atmósfera, y el niño, que como niño que es reflexiona poco o nada, absorbe sobre todo atmosféricamente. Cabe decir, por tanto, que lo que más influye es la forma de ser del educador; lo segundo lo que hace, y sólo en tercer lugar lo que dice”.

<sup>448</sup> ARANGUREN, J., *Paraísos encontrados*, 96.

la virtud.

### b) Cómo educar en las virtudes

La cima de toda acción educativa está en la adquisición de las virtudes: “Cuando se habla de la educación como formación de hábitos o virtudes se atiende a su culminación –el aprendizaje formativo– sin por ello olvidar la razón de su génesis –la enseñanza instructiva–”<sup>449</sup>. Por eso, nos vamos a ocupar de este aspecto al final del trabajo, sin olvidar la enseñanza instructiva. Lo que se busca con la educación de las virtudes es proporcionar una estabilidad en la conducta, que haga posible el crecimiento de la persona, sin que ésta tenga que depender de los estados de ánimo, ni de los continuos cambios de las circunstancias exteriores.

La virtud no se puede aprender de forma teórica, sino que su aprendizaje es práctico. No se educa en la virtud a través de lecciones magistrales –aunque puedan ayudar–, sino *ejercitándose* en las virtudes: “Se dice, pues, que realizando acciones justas y moderadas se hace uno justo y moderado, respectivamente, y sin hacerlas nadie podría llegar a ser bueno. Pero la mayoría no ejerce estas cosas, sino que, refugiándose en la teoría, creen filosofar y poder, así, ser hombres virtuosos; se comportan como enfermos que escuchan con atención a los médicos, pero no hacen nada de lo que les prescriben”<sup>450</sup>.

Para entender cómo educar en la virtud pueden ayudar algunas consideraciones sobre la superación del límite mental. Si la virtud es operativa, o dinámica, entonces está cargada de vida. La realidad captada por las operaciones es estática, sin vida, siempre limitada y en cualquier caso parcial. Por eso, también la virtud hay que estudiarla y educarla según los criterios que se obtienen abandonando el límite mental: “En el hombre la vida práctica y la vida teórica forman una dualidad que pivota sobre la *introducción o abandono* del límite mental”<sup>451</sup>. Según lo expuesto habrá que tener en cuenta dos criterios para educar en la virtud, que son los criterios de *pensabilidad* y de *realidad*.

Ser virtuoso no recae exclusivamente *sobre el criterio de pensabilidad* que se distingue por la *mismidad* y donde no hay actividad. Se acerca más al *criterio de realidad* que se caracteriza por la actividad, puesto que la reali-

<sup>449</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 213.

<sup>450</sup> ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Libro II, 1105b 12-18.

<sup>451</sup> PIÁ, S., *El hombre como ser dual*, 449.

dad no está quieta, no siempre es la ‘misma’<sup>452</sup>. El criterio de pensabilidad está dentro del límite mental y el criterio de realidad es el propio del abandono del límite, que está en el campo de lo que las cosas *son*. En el fondo se encuentra una cuestión básica: no es lo mismo pensar y ser: “Para llegar a *distinguir en sentido trascendental* los diversos actos de ser, se contrapuso la sentencia de Parménides, según la cual «lo mismo es pensar y ser» a la siguiente afirmación de Polo: «*lo mismo* es la diferencia pura con el ser»<sup>453</sup>.

Pensabilidad significa, en un cierto sentido, etiquetar, objetivar. Guardini previene contra este riesgo, que se puede dar en el ámbito pedagógico: “Una palabra más sobre el conocimiento pedagógico (...) el pedagogo debe comprender lo que ahora es el joven pensando en lo que habrá de ser (...). Por esta razón el verdadero juicio pedagógico no dice: «este joven es así» ya que supondría una fijación y por ende una ocasión de etiquetación, sino: «este joven es ahora así, pero está en movimiento hacia esto y hacia esto otro»<sup>454</sup>.

La virtud no se adquiere cuando se piensa en ella –aunque ayude su contemplación en los hombres virtuosos– sino ejercitándola, incorporándola a la propia vida: de modo que llegue a convertirse para cada uno en una *segunda naturaleza*: “Los hábitos operativos –y las virtudes humanas lo son– constituyen en nosotros como una segunda naturaleza. Como es sabido, la naturaleza de una cosa es la misma esencia de ella considerada como principio radical de sus operaciones propias. Los hábitos operativos, por su parte, también son principios de operación, pero principios próximos, y, cuando están arraigados en un sujeto, encarrilan, por así decirlo, las operaciones de ese sujeto por los cauces que ellos mismos trazan. Tal como si fueran una naturaleza nueva, superpuesta o sobreañadida a la naturaleza sustancial”<sup>455</sup>.

De forma que actuar conforme a la virtud se hace natural, *fácil*. Dirigir los actos hacia el bien no es siempre arduo, como si hubiese que volver a empezar a inclinarse al bien cada vez que actuamos: “Por eso, la perfección moral no consiste en hacer el bien sin pasión, porque faltaría un rasgo esencial de la perfección del actuar moral: la connaturalidad afectiva con el bien, que consiste en tender al bien con todas las potencias y capacidades de la persona”<sup>456</sup>.

<sup>452</sup> Cfr. *Ibid.*, 438.

<sup>453</sup> *Ibidem*.

<sup>454</sup> GUARDINI, R., *Ética*, 705.

<sup>455</sup> GARCÍA, J., *Virtud y personalidad según Tomás de Aquino*, 11.

<sup>456</sup> *Ibid.*, 39.

Antes de pasar a tratar cada una de las virtudes, conviene añadir una observación más: las virtudes no se adquieren de modo espontáneo como piensa Nietzsche, sino por la acción esforzada y continua de la voluntad. En el ser humano real se observan actuaciones que van contra sí mismo, que no podemos obviar. Estas cosas son las que llevan a Polo a afirmar: “Es claro que la virtud no es el crecimiento espontáneo, pero es el único posible después del pecado original. Por no tener en cuenta este desgraciado acontecimiento con el que se inaugura la historia humana, Nietzsche magnifica la espontaneidad (...). Sostener que la virtud es el bien supremo del hombre es una tesis estoica, pero no cristiana: la virtud es un bien medial, aunque excelente”<sup>457</sup>.

La exposición de las virtudes, que aparecen a continuación, corresponde a la jerarquía que marca el desarrollo pedagógico. De forma que, en la primera etapa de la vida, hasta los 5 años aproximadamente, la virtud más relevante es la *templanza*; de los 6 a los 11 años, la *fortaleza*; de los 12 a los 16 años, la *justicia*; la última la *prudencia* que se adquiere cuando ya se tiene algo de experiencia<sup>458</sup>. Esto no quiere decir que la templanza sea la única virtud a educar en esa etapa de la vida, sino que es la que hay que tener más en cuenta durante ese tiempo. La razón es que las virtudes están conectadas unas con otras, son sistémicas: “Teniendo en cuenta que las virtudes morales están estrechamente imbricadas con los actos voluntarios, se ha de sostener que el crecimiento de las virtudes explica tanto su distinción como su carácter sistémico”<sup>459</sup>, y por tanto no se pueden aislar unas de otras, pero sí se pueden jerarquizar.

Bien considerado, la sistematicidad implica jerarquía, orden entre los distintos elementos que entran en juego, en el caso que nos ocupa, de las tendencias humanas: “Pero en tanto que la misma noción de virtud tiene que ver con el fortalecimiento de las tendencias humanas, sería un absurdo considerar las virtudes cada una por su lado. Tienen que constituir a su vez un orden, o un sistema. Si hablamos de virtudes en plural es porque conviene

<sup>457</sup> POLO, L., *Nietzsche como pensador de dualidades*, Eunsa, Pamplona 2005, 260-261. A este respecto señala Cardona: “La curación de las cuatro heridas del pecado original (malicia de la voluntad, oscuridad en la inteligencia –yo añadiría: amnesia en la memoria, que es también facultad del alma-, desorden en el deseo de placer y debilidad ante lo arduo) (...) ha de continuarse (...) con el concurso de la libertad”. CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*, 29.

<sup>458</sup> Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 226-234.

<sup>459</sup> *Antropología*, II, 180.



analizar. Hay que tener en cuenta la pluralidad, pero al mismo tiempo no podemos verla sólo de un modo analítico; tenemos que verla conectada; si no, no se podría hablar de una intensificación de la tendencialidad humana, pues si esa intensificación se hace sin consistencia, no conjunta o sistemáticamente, unas tendencias chocarían con otras. Se produciría una desintegración y sería imposible el verdadero crecimiento<sup>460</sup>. Así también, el buen educador procurará un desarrollo armónico de las tendencias humanas, evitando en lo posible las tensiones interiores que puedan estar originadas por éstas. Esto exige por parte del educador un conocimiento hondo del discente.

Sin embargo, el equilibrio interior no basta para crecer, puesto que es una noción estática: “la consideración misma de la unidad, y la necesidad de un crecimiento compacto de todas las tendencias humanas, que evite que ese crecimiento se malogre por un choque o por una hipertrofia de tendencias, nos hace ver que la noción de equilibrio es muy pobre. El desarrollo humano es, o tiene que ser, armónico o sistémico. Y eso es algo más que equilibrio, porque la noción de equilibrio es más bien estática y éste sería un equilibrio dinámico al que es preferible llamar organización, o sistema dinámico<sup>461</sup>. La educación no busca en primer lugar el equilibrio interior, sino el crecimiento interior de forma armónica, ordenada, sistémica. Además hay que añadir una virtud que para Polo resulta de especial importancia: la amistad.

### c) Las virtudes cardinales

Las dos primeras virtudes –templanza y fortaleza–, son las que influyen decididamente en la *educación de la afectividad*. Ésta a su vez está marcada –no determinada– por la sensibilidad. Estas dos virtudes están relacionadas con los apetitos sensibles que aparecen cuando se da el conocimiento sensitivo. “El apetito concupiscible concurrente con la sensibilidad externa, que se manifiesta en *deseos*, el apetito irascible que acompaña a la sensibilidad interna y genera los impulsos<sup>462</sup>. Estos apetitos están gobernados por la razón no de manera despótica sino política, como hizo ya notar Aristóteles<sup>463</sup>: “Este gobierno o dirección de la razón cristaliza en dos virtudes, según se refiera específicamente a cada uno de los apetitos o tendencias sensibles: a) la virtud de la templanza respecto la apetito

<sup>460</sup> *Quién es el hombre*, 125.

<sup>461</sup> *Ibidem*.

<sup>462</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 222.

<sup>463</sup> Cfr. ARISTÓTELES, *Política*, III, 2, 1277 a 35 – 1277 b 7.

concupiscible, y la virtud de la fortaleza respecto al irascible”<sup>464</sup>.

Polo destaca que templanza y fortaleza son dos virtudes que se distinguen, sobre todo, por ser integradoras: “Paralelamente, se puede llamar a la fortaleza y a la templanza virtudes cardinales, por cuanto que sin esas virtudes la integridad de la voluntad no se mantiene. Los apetitos sensibles también son modos de tender, con los que la voluntad no se confunde porque son inferiores a ella”<sup>465</sup>. ¿Cómo se relacionan, entonces, apetitos, voluntad y virtud? Polo lo hace de la siguiente manera: “Para que la voluntad imponga en ellos su impronta sin anularlos o destruirlos, ha de respetarlos sin dejar que se desorganicen. Como no puede sustituir a esos apetitos ni convertirse en ellos, la voluntad los ordena de acuerdo con su propio perfeccionamiento, que consiste en la virtud. La virtud es comunicable a las tendencias inferiores, sin que éstas sean exactamente sus sujetos”<sup>466</sup>. No hay ruptura entre la voluntad y el tender sensible. Esta relación no fue tenida en cuenta por Kant según Polo, lo cual le llevo a prescindir del crecimiento propio de la virtud: “la áspera separación kantiana de la voluntad y el tender sensible lleva consigo la omisión del crecimiento virtuoso que controla los apetitos sensibles”<sup>467</sup>.

Sin la virtud el crecimiento humano no es posible: “lo absolutamente mejor para un ser es lo más alto que puede alcanzar y el hombre sin virtudes no puede hacerlo. En todo caso, su *logos* iría por un lado y sus tendencias por otro, pero no podría dirigir a sus tendencias; si el *logos* está separado, las tendencias serían simples tendencias de animal. Para que el *logos* se haga cargo de la vida hegemónicamente (no *despotiké*, sino *politiké*, que es como manda el *logos* a las tendencias) se exige virtud”<sup>468</sup>. O dicho de otra manera, es la intervención de la *sindéresis* lo que hace posible que el ser humano se conduzca virtuosamente: “sin la *sindéresis* las virtudes morales no son posibles, porque los actos voluntarios son constituidos por dicho hábito innato”<sup>469</sup>.

“Por su parte, la fortaleza y la templanza son virtudes que establecen el

<sup>464</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 224-225.

<sup>465</sup> *Antropología*, II, 181.

<sup>466</sup> *Ibid.*, 110.

<sup>467</sup> *Ibidem*.

<sup>468</sup> *La persona humana*, 172-173.

<sup>469</sup> POLO, L., *La voluntad y los actos*, II, Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria, nº 60, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona 1998, 30.

dominio de la voluntad sobre las facultades apetitivas inferiores. A esto hay que añadir que son virtudes de la voluntad, o que no son fruto de los actos de los apetitos sensibles, pues la intención de otro de dichos actos es escasa o insuficiente para suscitar virtudes<sup>470</sup>. Los apetitos sensibles están por debajo de la voluntad, son dispositivos –son modos de disponer–.

*a. Templanza: alegría y buen humor*

Esta es la virtud primera en la que se ha de educar a los hombres: “La formación humana comienza atendiendo a las potencias sensitivas a través de las virtudes de la templanza y la fortaleza. Este orden es cronológico, pero también es constitutivo del dinamismo operativo humano y, por tanto de la acción educativa<sup>471</sup>. La templanza es la virtud básica para poner los afectos humanos en el lugar debido. “La moderación es una actitud que puede cultivarse desde la infancia. Más que eso: es la virtud básica e inicial en la formación humana (...). Ante las constantes y numerosas incitaciones al consumo que conlleva la búsqueda de la calidad de vida, se requiere no sólo la abstinencia, sino la virtud que, más radicalmente, «establece el orden en el interior del hombre»<sup>472</sup>

La templanza modera el apetito concupiscible, situando la adhesión del corazón en los *bienes* que realmente merezcan la pena. Por eso es preciso considerarla una virtud urgente. Lo que está en juego es la conquista del corazón humano. Tener el corazón ordenado posibilita un crecimiento sin miedos, sin temores porque “un corazón desordenado es una fábrica de fantasmas<sup>473</sup>. Para conseguir una personalidad equilibrada es necesario empezar por una moderación de las tendencias, evitando ser arrastrado por ellas o vivir sujeto a ellas.

Los *bienes* que hay que buscar son aquellos que nos facilitan el crecer como personas y son capaces de dirigirnos a nuestro fin, que es trascendente. Por eso, la educación encaminada a los bienes espirituales, ha de apreciarse como de gran valor. De ahí que, llenar de cosas materiales la vida de los niños y las niñas, comprándoles todo lo que desean, haciéndoles percibir que con esos objetos pueden calmar sus apetitos, es engañarles. Los apetitos siempre piden más, son insaciables.

---

<sup>470</sup> *Antropología*, II, 181.

<sup>471</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 214.

<sup>472</sup> ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., FONTRONDONA J., *Retos educativos de la globalización*, 146.

<sup>473</sup> DÍAZ, C., *Repensar las virtudes*, Eiunsa, Madrid 2002, 54.

El deseo humano no se apaga, no decrece, siempre va a más, y lo hace de modo natural. Lo que hay que resolver es hacia dónde va. Sólo las personas pueden ser avaras o destempladas, puesto que “el deseo sensible puede ejercer sobre la voluntad otro tipo de influjo, que podríamos llamar de *redundancia negativa*. Tiene lugar cuando la afectividad se apropia de la energía anímica que la voluntad necesita para actuar”<sup>474</sup> y esto no se da en los animales, porque en ellos su instinto regula completamente su comportamiento. Para evitar la redundancia negativa, no sirve la represión del deseo sino su encauzamiento, su buena orientación.

El buen educador ha de orientar hacia los bienes no materiales, que colman mejor los deseos del ser humano, sin someterle a la esclavitud de las cosas. Enseñar a desprenderse de un juguete y compartirlo con otros niños; mostrar con la propia vida, que hay mayor placer en compartir con los demás que en buscar la propia satisfacción; son algunos modos de apuntar en la buena dirección. No hay mejor manera de empezar a educar la *afectividad* que con la templanza.

Los afectos se han de dirigir hacia lo conviene al ser humano. Ahora bien, en la educación de la templanza hay que partir de un aprendizaje anterior, de un ‘casi adiestramiento’ de los niños cuando son muy pequeños, y que depende fundamentalmente de los padres: “en los primeros años de vida, la educación consiste en moralizar las funciones vegetativas y locomotoras, determinando su actividad en tres campos sobre todo: la alimentación, la higiene y los movimientos corporales”<sup>475</sup>. También una posible clasificación orientativa puede ser cuidar las siguientes actividades:

- a) *el dormir*: acostumbrarles a que duerman las horas necesarias, acostándoles y despertándoles regularmente, ya desde que son bebés;
- b) *el comer*: darles de comer a las horas previstas y de todo, la cantidad necesaria. Evitando responder sólo al capricho y al lloro<sup>476</sup>;

<sup>474</sup> RODRÍGUEZ LUÑO, A., *Ética general*, Eunsa, Pamplona 1991, 174.

<sup>475</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 215

<sup>476</sup> “Yo me digo esto, me lo repito a mí misma cuando me voy a la cama, después de darle el pecho y hacer que eructe: «vale, vale, te has hartado, has tenido todo lo que has necesitado, ahora tienes que aprender que el mundo no gira *totalmente* alrededor de ti. Tienes que aprender que existen los demás y que ellos tienen que vivir, lo mismo que tú, así que puedes llorar un poco e irte a dormir. Si acudo corriendo cada vez, estoy dando principio a algo, de un gran ego»” COLES, R., *La inteligencia moral del niño y del*

- c) *la limpieza*: enseñarles a permanecer limpios, procurando que no se ensucien y animándoles a que se laven cuando lo hagan;
- d) *el orden*: procurar que sus espacios estén ordenados: armarios, cajones, etc.

Evidentemente, estos cuatro aspectos requieren ser vividos por los padres, ya que un padre o una madre que no son capaces de una disciplina en estos campos difícilmente pueden conseguirla en sus hijos. Los niños no pueden aprender estos hábitos de manera espontánea. “Es propio que la acción educativa se inicie con el cuidado de la higiene corporal y en la vestimenta. Además de la nutrición, tal es la primera solicitud de los padres con sus hijos”<sup>477</sup>.

Tener afianzados estos hábitos básicos facilita el poder llegar a otros. Quien es capaz de llevar una vida regular para dormir, comer, limpiarse y tener orden, dispone de una base fuerte para asentar las virtudes. Por el contrario, quien no esté educado en estos cuatro campos se le hará muy ardua, más adelante, la adquisición de cualquier virtud.

A medida que van creciendo los niños conviene seguir apuntalando estos cuatro aspectos. Las maneras de hacerlo serán distintas, siempre acompañadas de buen humor y alegría. En realidad cualquier enseñanza en la virtud de la templanza ha de estar acompañada siempre por la *alegría y buen humor*, pues son las manifestaciones que se perciben como agradables por el educando.

Si la virtud se hace odiosa hay que olvidarse de que quiera ser adquirida por alguien: “la práctica de la virtud debe ser agradable para el niño, aunque le resulte, por otra parte, dolorosa. La práctica violenta y enojosa le lanza, por reacción, al extremo opuesto, el vicio”<sup>478</sup>. La virtud de la templanza ha de mostrar agradable lo bueno y desagradable lo malo, pero sobre todo lo primero, ya que lo agradable construye y lo desagradable destruye; y de lo que se trata es de ayudar a que crezca, se desarrolle la personalidad.

Cuando la alegría acompaña la conducta humana, ésta se hace menos pesada, más atractiva. La tristeza desfigura la realidad e inclina a ver las realidades más pesadas de lo que realmente son. Hacer el bien no puede convertirse en una tarea siempre pesada y difícil. Para el virtuoso hacer el bien es

---

*adolescente*, Kairós, Barcelona 1998, 97-98.

<sup>477</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 219.

<sup>478</sup> BONET, A., *La conciencia moral del niño*, Editor Pontificio, Barcelona 1927, 79-80.

algo natural, y está más predispuesto hacia el bien que hacia el mal. No tendría ningún sentido que hacer el bien tuviera como manifestación la tristeza y el mal humor.

La tristeza y el mal humor –en muchos casos– son fruto de volverse sobre uno mismo, escudriñando los propios estados de ánimo: “La alegría del corazón es el agradable fruto del olvido de sí mismo (...). La alegría del corazón es una señal infalible de la autenticidad de una templanza que sabe, sin *egoísmos*, conservar y defender el verdadero ser de la persona”<sup>479</sup>.

La virtud es gozosa, alegre, no desagrada. Puede ocurrir que, si no se ha adquirido en la etapa adecuada, conseguirla resulte una tarea ardua, pero una vez conseguida no resulta costosa. “En esa educación armoniosa de los apetitos consiste la virtud que se encuentra en una personalidad madura. Sentir agrado realizando el bien es el fruto de la educación de la voluntad, de tal modo que se puede afirmar con Santo Tomás que no tenemos todavía la virtud plenamente sólo cuando hacemos actos buenos, sino cuando experimentamos gozo realizando el bien”<sup>480</sup>. Esta armonía da un temple, una serenidad, una quietud, una tranquilidad que de no verse en los educandos, han de considerarse síntomas de una enfermedad, principalmente, en la virtud de la templanza.

El buen humor ha de acompañar de manera habitual la conducta educativa –puesto que alguna vez convendrá ponerse serio–, sobre todo al inculcar la *moderación*. Ésta es una de las formas propias de la templanza, ya que la moderación es sinónimo de aburrimiento entre los jóvenes. Los jóvenes muchas veces consideran que la diversión radica en el exceso, y nada más lejos de la realidad. “El sentido propio de la templanza en cualquiera de sus formas o especificaciones –abstinencia, sobriedad, paciencia, etc. – es la *moderación* (...). Moderando el placer se consigue que un determinado sentido no se imponga a los restantes ni embargue el apetito concupiscible”<sup>481</sup>. Una vez embargado el apetito, ya no hay placer, sino hastío.

La cultura occidental, que cada día más se impone al resto del mundo, no habla de moderación sino de consumo, apelando continuamente al placer para consumir más: “la primera infancia es el momento inicial y decisivo en la formación humana; y conviene recordar que en la cultura actual, por efecto del hedonismo, se contradice *de facto* este esencial requerimiento pedagógico

<sup>479</sup> PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 272.

<sup>480</sup> LÓPEZ GARCÍA, J., *Virtud y personalidad según Tomás de Aquino*, 39.

<sup>481</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 225.

gico”<sup>482</sup>.

Esta virtud se ha de tener siempre presente, pues el placer en la vida del ser humano siempre debe estar presente, pero no es el criterio del comportamiento humano: “Hemos vendido nuestra alma al placer, cuando condescender con él constituye el principio de todos los males, nos hemos esclavizado a la ambición, a la fama y a otras apetencias igualmente vana e inútiles. Así, pues ¿qué te aconsejo que hagas? (...) que distingas en tu interior qué es lo necesario y qué lo superfluo”<sup>483</sup>.

“El sujeto caprichoso es inmaduro, débil y posee una base deficitaria para cualquier trabajo serio que signifique fortaleza para poder vencer la resistencia de la desidia, apatía, dejadez”<sup>484</sup>. Hay una cierta conexión entre la templanza y la fortaleza, siendo la primera base para la segunda. Tal es su unión, que cuando alguien está sumergido en el bucle del capricho-debilidad, su vida se malogra, sin poder llegar a hacer nada de provecho<sup>485</sup>. Quien ha caído en sí mismo, buscando sus apetencias, y le resulta muy difícil ser fuerte.

#### b) Fortaleza

“El objeto propio del apetito irascible es el bien futuro de carácter sensible y difícil de conseguir. De modo contrario al peligro de dispersión en el apetito concupiscible, en el irascible el riesgo es el retraimiento del impulso, la parálisis de la tendencia por temor al daño sensible o anímico”<sup>486</sup>. El miedo al dolor o, al daño es paralizante. La fortaleza ayuda a sobreponerse a los temores que, en ocasiones, están agrandados por la propia imaginación. Esta virtud posibilita el crecimiento al evitar el estancamiento y la detención.

Pero además, la fortaleza se caracteriza por la capacidad de *resistir* en el bien yendo acompañada de firmeza y perseverancia ante las dificultades. No

<sup>482</sup> *Ibid.*, 226.

<sup>483</sup> SÉNECA, *Epístolas morales a Lucilio*, XIX, 110, 10-11, Gredos, Madrid 1994.

<sup>484</sup> ROJAS, E., *La conquista de la voluntad*, Temas de Hoy, Madrid 2000, 209.

<sup>485</sup> “Los siquiátras sabemos que corregir a una persona así puede llegar a ser casi imposible, salvo que se produzca un fracaso monumental, de gran envergadura, que despierte del letargo de sus planteamientos. No es fácil salir de ese estado y, al final, se pagan todos los errores juntos, hilvanados por el mismo hilo: el deseo vehemente de haber hecho siempre lo que apetecía, perdiendo la cabeza por seguir la ruleta de los estímulos inmediatos. El capricho debe iniciar el réquiem por vencerse en lo pequeño de cada día; si no cambia, no hará en la vida nada que merezca la pena, pues ira tirando, que es la peor manera de funcionar”. *Ibid.*, 211.

<sup>486</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 227.

es más fuerte el que es más agresivo, el que muestra una ira más grande y se lleva por delante todo lo que encuentra en su camino, sino el que se conduce hacia el perfeccionamiento propio, siendo dueño de sí mismo; sin dejarse arrastrar por incitaciones externas o internas. “Pedagógicamente, la fortaleza se forma ayudando a sostener el esfuerzo que conlleva la actuación humana, mayor en cuanto más noble y meritorio sea el bien que se representa y persigue”<sup>487</sup>. Lo más difícil para el ser humano no es hacer *una* acción buena, sino *permanecer* en el bien, con independencia de los estados de ánimo y de la falta de éxito.

A veces se piensa que el gran peligro para hacer el bien es la tentación grande, que parece insuperable. Pero la realidad es que, el gran peligro de la vida buena es el desaliento, la rutina que se apodera del interior, lo difícil realmente es seguir un día y otro perseverando: en el bien, en la palabra dada, en los compromisos adquiridos. Aquí es donde se demuestra la verdadera fortaleza de espíritu. “La fortaleza proporciona la coherencia del actuar a lo largo del tiempo, es decir, la aptitud de no ceder a los ataques injustos y de no fragmentar la vida en reacciones más o menos arbitrarias, cobardes o caprichosas”<sup>488</sup>.

Para persistir en el bien hay que tener la mirada puesta en la meta que se quiere alcanzar. La esperanza es la otra virtud que acompaña a la fortaleza. En el momento que se pensase que no se puede llegar al objetivo propuesto, se empezaría a paralizar la acción y la fortaleza quedaría desactivada.

Cuanto más grandes sean las metas a conseguir, mayor será el empeño que el sujeto ha de poner en adquirirlas. Hay que educar en las virtudes grandes y en las metas altas: “hay dos especificaciones de la virtud de la fortaleza que convienen particularmente y caracterizan a la adolescencia y a la juventud: la magnanimidad y la magnificencia; por la primera el apetito irascible mueve a realizar grandes y nobles obras; por la segunda, la tendencia se refuerza para hacerlas bien y esforzadamente”<sup>489</sup>. De lo contrario el educando se quedará sin resortes, sin ánimo, sin fuerza suficiente para emprender grandes iniciativas, y la vida tornará cada día a ser más pequeña y aburrida.

¿Con qué posible actividad se educa la fortaleza? El deporte: “el valor formativo intrínseco del deporte se cifra en la habituación al esfuerzo, base

<sup>487</sup> *Ibidem*.

<sup>488</sup> *Ética*, 198.

<sup>489</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 227.



de la virtud que lleva a afirmar el bien en medio y por encima del sufrimiento que conlleva el realizarlo; o sea, en cimentar la conducta propia de la virtud de la fortaleza<sup>490</sup>. En el deporte, el sufrimiento que genera el esfuerzo no es lo relevante; lo importante, a lo que todo lo demás está supeditado es ganar conforme a las reglas. Por eso, el deporte sirve de contexto para la adquisición de virtudes, pero también todas las demás actividades, y cuanto más altas mejor, presentan oportunidades de desarrollar la fortaleza. El fuerte es el que juega sin sucumbir a la trampa. Fuerte es el que no cae en el desánimo, abandonando el juego cuando piensa que ya no se puede ganar. Se aprende que los medios están al servicio de los fines y que carecería de sentido quedarse en los medios, —el esfuerzo por el esfuerzo, el correr por el correr, la satisfacción por la satisfacción—. Que el sentido último de las cosas lo dan los fines, a los cuales no se debe renunciar por muy mal que nos vaya en el juego de la vida.

“Templanza y fortaleza se aplican especialmente a la infancia, la adolescencia y la juventud en cuanto proceso natural de formación, lo cual no significa que sean las únicas etapas en que la educación las procura<sup>491</sup>. Siempre se puede crecer en las virtudes, el crecimiento es irrestricto, sin límites, por eso no hay que decir nunca: ¡basta! Todas las etapas de la vida son buenas para mejorar en todas las virtudes. Además, las virtudes por ser sistémicas, cuando se perfecciona una, el resto lo hace también.

Lo que se quiere decir es que la templanza y la fortaleza deben tener *prioridad* al principio de la vida humana, pero que su aprendizaje debe de continuar: “Por ello deben ser atendidas en todo momento, incluso cuando, pasada ya la juventud, la persona se decide y se mueve a mejorar su ser; todo crecimiento perfectivo de la personalidad humana se funda y parte siempre del desarrollo de las virtudes de la templanza y la fortaleza<sup>492</sup>. Sin templanza y fortaleza, que es tanto como afirmar, *quien ha caído en sí mismo*, buscando sus apetencias, le resulta muy difícil ser fuerte y poder dar a cada uno lo suyo: ser justo.

### c) *La justicia*

La justicia aparece en tercer lugar en el orden pedagógico. Para poder ser justo es necesario ser templado y fuerte: “pues quien no es moderado ni capaz de resistir fatigas y el esfuerzo que comporta dar a cada cual lo que es

---

<sup>490</sup> *Ibid.*, 228.

<sup>491</sup> *Ibidem.*

<sup>492</sup> *Ibidem.*

debido, no puede llegar a obrar justamente”<sup>493</sup>.

Esta virtud es *posible* gracias a la generosidad de la persona: “La noticia del hábito de los primeros principios es la virtud de la justicia, pues ese hábito es la generosidad de la persona”<sup>494</sup>. Habrá que partir de la relación que se halla entre las virtudes y la donación esencial del ser humano, donación que es posible gracias a la persona humana, que trasciende su don esencial. Esta relación se ve con mayor claridad cuando se considera la virtud de la justicia: “Hay una clara gradación de plenitud desde la templanza a la justicia, según la dimensión radical de la donación personal: si la templanza se refiere al sujeto que actúa y a su orden y armonía interiores, como ya se dijo, la justicia mira directa e inmediatamente a los otros, tendiendo a realizar el bien en la apertura de la intimidad personal, en mí y hacia los demás”<sup>495</sup>.

La donación personal se da conforme a un orden y una jerarquía, no es fruto de la espontaneidad irracional. La justicia ordena la donación esencial. Según este orden, lo primero en justicia es la familia, pues es a la que más se debe, ya que es la que más da, –y de la que más dependemos–; después los amigos como auténticos bienhechores; la sociedad que posibilita nuestro desarrollo: pueblo, región, patria, mundo.

Lógicamente la educación de la justicia tendrá lugar cuando el ser humano haya alcanzado un cierto nivel de razonamiento, en el que pueda entender la justicia como *dar* a cada uno lo suyo, pudiendo distinguir qué es *lo suyo* para cada uno. “Por eso es la virtud idónea de la adolescencia –12 a 16 años– y especialmente de la juventud –a partir de los 17 años–, etapa donde la potencia racional está lo suficientemente activa y la apertura personal se realiza espontáneamente”<sup>496</sup>.

La donación es posible si hay *otro* como yo al que puedo darme. Aquí es importante tener en cuenta la figura del *otro*, que es sujeto de justicia para ‘mí’. Como afirma el Aquinate: “Lo propio de la justicia, entre las demás virtudes, es ordenar al hombre en las cosas relativas al otro (...). En cambio, las demás virtudes perfeccionan al hombre solamente en aquellas cosas que le conciernen en sí mismo”<sup>497</sup>.

Con la virtud de la justicia se emprende de manera consistente la *forma-*

<sup>493</sup> *Ibid.*, 231.

<sup>494</sup> *Antropología*, II, 233

<sup>495</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 230.

<sup>496</sup> *Ibidem.*

<sup>497</sup> TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, II-II, q. 57, a. 1.

*ción moral* de la persona. El niño o adolescente ya puede distinguir entre el yo y el otro-yo. Buena manera de educar será hacerle ver que dentro del ámbito escolar o familiar hay unas normas que regulan la convivencia, ya que si se usa debidamente: “mostrándola como vía elemental para respetar y afirmar los derechos ajenos y para poder esperar ser retribuidos en paridad: en suma, para realizar mutuamente el principio esencial de dar a cada uno lo suyo”<sup>498</sup>.

Hay que tener en cuenta en las relaciones de justicia que no es lo mismo relacionarse con cosas que con personas. Las personas son otros-yo, no son un qué, sino un quién, y por tanto el ser humano justo ha de saber que: “Quien es equitativo no busca el cumplimiento riguroso de la ley por encima de cualquier otra consideración y, sobre todo, de la consideración personal de los sujetos”<sup>499</sup>. Al ser humano no le basta la justicia estricta, puesto que no es posible que existan dos personas iguales en todo, de forma que se puedan establecer relaciones en igualdad y completamente justas. Benedicto XVI, en este sentido, apunta hacia el amor personal en las relaciones de justicia: “porque el hombre, más allá de la justicia, tiene y tendrá siempre necesidad de amor”<sup>500</sup>.

¿Cómo se adquiere e incrementa la virtud de la justicia? Realizando actos justos: “las virtudes morales nunca se adquieren por completo, puesto que se fortalecen con todos los actos voluntarios. Así, un acto justo incrementa directamente la virtud de la justicia, e indirectamente las demás”<sup>501</sup>. ¿Pero, cómo podemos educar en la justicia? Promoviendo los actos justos, haciendo ver, con la propia vida, que es mejor sufrir la injusticia que cometerla, puesto que «el que sufre el mal lo pasa mal, pero el que comete el mal se hace malo»<sup>502</sup>. El que educa debe dirigir la mirada hacia el alma, que es donde gravan los actos propios, y de ese modo podrá también enseñar a dirigir la vista hacia lo que realmente importa cuidar: el alma. Un elemento básico para la educación de la justicia es enseñar a *respetar las normas de convivencia*, puesto que la voluntad apunta de modo natural al bien propio, pero

<sup>498</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 232.

<sup>499</sup> *Ibidem*.

<sup>500</sup> BENEDICTO XVI, Carta Encíclica *Deus Caritas est*, 29.

<sup>501</sup> *Antropología*, II, 176.

<sup>502</sup> “Sócrates decía que es peor cometer injusticia que sufrirla, porque en el primer caso nos hacemos injustos y en el segundo caso no. El que padece injusticia «lo pasa mal»; el que la comete «se hace malo»”. POLO, L., *Sobre la existencia cristiana*, Eunsa, Pamplona 1996, 124.

no al bien ajeno: “La justicia es un hábito imprescindible porque la voluntad humana tiende naturalmente al bien, pero no tiende naturalmente al bien de los demás”<sup>503</sup>. Es necesaria una virtud sobreañadida a la voluntad que es la justicia.

“Por tanto, aunque la justicia sea una virtud de la voluntad, no se puede explicar desde ella, ya que excede su inclinación natural. De aquí que sea precisa la ayuda de la ley natural para que la voluntad pueda tender, según esta virtud, a bienes que son externos a su inclinación natural”<sup>504</sup>. Y es en la *ley natural* en la que el educador ha de fundamentar todas sus reglas o normas. Cuanto más cercanas estén las normas de la convivencia a la ley natural, más fácil será su aceptación por parte del educando. Hay que *huir de la arbitrariedad*, y también de su apariencia, por lo que ésta tiene de destructora de la virtud.

#### d) *La prudencia*

La virtud de la prudencia viene exigida por la perfección de la virtud de la justicia, puesto que: “la justicia en su perfección ética de la equidad supone una elección entre el cumplimiento de la ley universal y la planificación de la justicia, y por eso reclama la prudencia”<sup>505</sup>. Este hábito que consiste fundamentalmente en saber elegir los medios de manera adecuada y recta, para llegar al fin querido por la persona, comporta que “su adquisición y ejercicio supone una madurez generalmente impropia de la juventud pues, entre otras cosas requiere la suficiente autonomía personal para que pueda elegirse verdaderamente, y esto implica poder disponer de los medios fehacientemente”<sup>506</sup>. No se le puede exigir mucha prudencia a un adolescente. Ni en aras de democratizar la escuela o la familia, pedirle un comportamiento y una responsabilidad que le exceden. Distinto es hacerle partícipe de los afanes de la familia y marcha del colegio.

Esta es la virtud más difícil de educar. Para actuar con prudencia no basta con conocer las leyes o las reglas: “no le sirve a la prudencia la instrucción, pues la elección siempre es particular en cuanto al objeto y singular respecto al sujeto”<sup>507</sup>. Ni tampoco: “las órdenes o mandatos, pues la elección es ente-

<sup>503</sup> *Antropología*, II, 182

<sup>504</sup> *Ibid.*, 183.

<sup>505</sup> ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, 232.

<sup>506</sup> *Ibid.*, 233.

<sup>507</sup> *Ibidem*

ramente libre y toda coacción exterior la perturba<sup>508</sup>. De ahí que la ayuda más eficaz para educar la prudencia sean el *consejo* y el *ejemplo*<sup>509</sup>, que permiten respectivamente dejar actuar libremente y dar una pauta de conducta a seguir.

Para que el ejemplo y el consejo sean dos elementos a tener en cuenta para la educación es necesario:

- a) que el que escucha el consejo sea capaz de admitirlo, siéndole imprescindible cierta docilidad: “el saber-dejarse-decir-algo, aptitud nacida no de una vaga *discreción*, sino de una voluntad de conocimiento real”<sup>510</sup>;
- b) que el ejemplo sea asumible por el educando, no basta con que sea un ejemplo a admirar, sino a imitar.

Para educar en esta virtud es necesario que la persona tenga una mínima experiencia de la vida, por eso es la última en el orden pedagógico. La experiencia enseña que hay situaciones y acontecimientos que al ser humano se le escapan; de ahí la conveniencia que sea cauteloso: “Es patente que muchas consecuencias no se pueden prever; pero conviene hacerse previsor de consecuencias, y eso lo da la virtud y experiencia. La experiencia acumulada es un aspecto de la virtud llamada prudencia. De manera que con la virtud puedo controlar las cosas más que sin ella; y llamar consecuencialismo al azar no es correcto”<sup>511</sup>.

Conocer las consecuencias de los actos debe aprenderse haciéndose *responsable* de los propios actos. La persona prudente es la que es capaz de dar una respuesta adecuada en cada situación, pero ¿cómo saber qué respuesta dar si se ignoran las consecuencias? Si padres o profesores eliminan las zonas más ingratas o duras de las acciones, ¿cómo aprender que la consecuencia de los errores y las malas acciones son el dolor, si nos se les permite sufrir por el mal causado?

La prudencia, se ocupa también, de rectificar la conducta cuando la persona se equivoca o hay una alteración de las circunstancias: “la acción humana tiene muchas quiebras; además las circunstancias cambian. La razón práctica es razón corregida. Se suele hablar de la *recta razón*, una expresión acuñada por los éticos clásicos (*recta ratio agibilium*) en estrecha relación

<sup>508</sup> *Ibidem*.

<sup>509</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>510</sup> PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 49.

<sup>511</sup> *Ética*, 178

con la virtud de la prudencia”<sup>512</sup>. De ahí, que la persona prudente es humilde.

El *humilde* vive en la verdad, y se conoce lo suficiente como para saber que puede equivocarse. Que el educador permita equivocaciones en sus educandos en algunas ocasiones, puede ser beneficioso, pues estos deben aprender que cometen errores y han de saber rectificar. Rectificar exige como presupuesto que se descubra que algo se hace mal, que no se está en la verdad, que no conozco bien la *realidad*. A este respecto afirma Pieper: “El prudente contempla, por una parte, la realidad objetiva de las cosas y por otra, el «querer» y el «hacer»; pero, en primer lugar, la realidad, y en virtud y a causa de este conocimiento de la realidad determina lo que debe o no debe hacer”<sup>513</sup>. Educar en la prudencia es enseñar a ver las cosas como son, sin prejuicios, sin desviaciones causadas por las pasiones.

No hay nada que oscurezca más la realidad, propia y ajena, como la *soberbia*, fruto de pensar en uno mismo, del egocentrismo: “Un resultado de la psicología, o mejor dicho, psiquiatría moderna, que a mi parecer nunca ponderaremos demasiado, hace resaltar como un hombre al que las cosas no le parecen tal como son, sino que nunca se percata más que de sí mismo porque únicamente mira hacia sí, no sólo ha perdido la posibilidad de ser justo (y poseer las virtudes morales en general), sino también la salud del alma. La prudencia es uno de esos lugares del espíritu en que se hace visible la misteriosa conexión entre salud y santidad, enfermedad y pecado”<sup>514</sup>.

El ser humano puede rectificar y cambiar las cosas, las conductas no son inevitables: “Si pensamos que todo es inevitable, también pensamos que no somos responsables de nada, y renunciamos a la acción”<sup>515</sup>. La *synderesis* nos anima: ‘haz el bien’, pero sin actuar este principio no tiene sentido. El ser humano responsable, prudente, se involucra, no permanece quieto; ante los acontecimientos que a su juicio van mal está llamado a actuar. La omisión daña el crecimiento, tanto propia como ajena. “Ese es el alcance del primer principio moral tal como aparece al estudiar la acción. El principio dice: “haz el bien y no te canses de hacerlo”. “Haz el bien y no te desentiendas”; no se deben cerrar los ojos y decir “eso no va conmigo””<sup>516</sup>.

Este es un aspecto en el que la conducta del educador tiene que ser ejem-

<sup>512</sup> *Ibid.*, 157.

<sup>513</sup> PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, 16.

<sup>514</sup> *Ibid.*, 18.

<sup>515</sup> *Ética.*, 179.

<sup>516</sup> *Ibidem*.

plar, sobre todo, cuando los que están a su cargo han de superar los propios defectos gracias a sus consejos. Los aconsejados han de percatarse que sus defectos no son inevitables y que una actuación oportuna puede cambiar el rumbo de su mala trayectoria. Es decir, que donde primero se ha de apreciar que los acontecimientos no son inevitables es en uno mismo, y esta es una tarea principal en el educador.

Sólo se educa la virtud de la prudencia *ejerciéndola* y su ejercicio lleva consigo la *elección*: “La virtud de la prudencia se adquiere con la pluralidad de los actos electivos, y culmina con lo que se llama imperio, que marca el paso de la elección a la acción”<sup>517</sup>. No ha de tener miedo el educador a que elijan aquellos que están aprendiendo, a que tomen sus propias decisiones y las lleven a cabo. El no elegir, pararse ante las decisiones que la vida presenta, es impedir la acción y como consecuencia el crecimiento. Sin este paso ‘del hacer’ no se sabe qué hay que seguir haciendo. De ahí la necesidad de elegir y ejecutar lo elegido.

Una vez vistas las cuatro virtudes cardinales, el paso a la amistad se sigue como consecuencia lógica, pues las engloba todas: “Según el pensamiento clásico, las virtudes cardinales son: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Además, está la amistad que reúne a esas cuatro y las engloba. Aristóteles le dedica dos libros en su “Ética a Nicómaco”. Santo Tomás la desarrolla más completándola con la caridad (virtud sobrenatural)”<sup>518</sup>. Y es la que mejor expresa el carácter donal de la persona, así como la coexistencia humana: “De esta manera entra en juego la co-existencia con las personas. La virtud que se corresponde con este tipo de co-existencia es la amistad”<sup>519</sup>.

#### d) La amistad

“No se debe perder de vista que *la amistad es la base de una buena educación*”<sup>520</sup>. Educar la amistad comienza cuando se es amigo de las personas a las que se educa, pues las características propias de la amistad han de verse encarnadas en personas, para que se dé un auténtico aprendizaje.

La tarea de educar en la amistad es importante y propia de los buenos

<sup>517</sup> *Antropología*, II, 169.

<sup>518</sup> POLO, L., *Las virtudes morales*, pro manuscrito, Conferencia a profesores del Programa de Alta Dirección (PAD) de la Univ. de Piura, Lima, 14, setiembre del 1998, 2.

<sup>519</sup> *Antropología*, II, 202.

<sup>520</sup> *Ayudar a crecer*, 213.

maestros. Así lo refiere Séneca: “Esto es, Lucilio, tú, el mejor de los hombres, lo que quiero que esos sutiles maestros me enseñen antes que nada: mis deberes con el amigo, para con el hombre, más que las diversas formas con que expresar el concepto de «amigo»”<sup>521</sup>. La referencia a los deberes con el amigo indica un conocimiento práctico para alcanzar la amistad, no teórico; es el ámbito de la virtud de la amistad, gracias a ella se tienen amigos.

¿Cómo educar en la amistad? Queriendo a quien se educa. Puesto que: “la virtud del amigo consiste en querer”<sup>522</sup>. Y procurando que la ejerciten con quienes conviven. La amistad se aprende *queriendo* a las demás personas, en concreto a las que te rodean, que son a las que en realidad se puede querer, ya que son las que se conocen y se tratan. Es un querer que pretende hacer el bien al amigo. Y esto porque nadie quiere vivir sin amigos. Polo glosando a Aristóteles afirma: “Sin amigos nadie querría vivir, aunque poseyera los demás bienes, porque la prosperidad no sirve de nada si se está privado de la posibilidad de hacer el bien, la cual se ejercita, sobre todo, respecto de los amigos”<sup>523</sup>. Los seres humanos aspiran a tener amigos, porque sin ellos no se puede ser feliz: “Los amigos se necesitan en la prosperidad y en el infortunio, puesto que el desgraciado necesita bienhechores, y el afortunado personas a quienes hacer bien. Es absurdo hacer al hombre dichoso solitario, porque nadie querría poseer todas las cosas a condición de estar solo. Por tanto, el hombre feliz necesita amigos”<sup>524</sup>. La amistad rompe con la soledad. Lo propio del ser humano no es la soledad sino la comunión, que se da a partir de una comunicación entre personas: “Una comunicación de todos los bienes entre nosotros la realiza la amistad. Ni existe prosperidad para cada uno por separado: vivimos en comunión”<sup>525</sup>.

Llegar a la amistad tiene su propio itinerario, que puede ser también el camino pedagógico a seguir: primero enseñar a *compartir*, después a *conversar*, hasta que se llega a la *compenetración*. Estos son tres aspectos concretos en los que el educador ha de fijarse para fomentar la amistad. Este camino no es otro distinto que el de educar en la esencia de la amistad: “La esencia de la amistad reside en el compartir, en el conversar y en el compenetrarse. En ella el hombre se encuentra en la misma relación respecto del amigo que consigo mismo. Por eso Aristóteles sostiene que el amigo es otro

<sup>521</sup> SÉNECA, *Epístolas morales a Lucilio*, V, 48, 4.

<sup>522</sup> *Antropología*, II., 188.

<sup>523</sup> *Ibid.*, 186

<sup>524</sup> ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, IX, 1170 a 13-17.

<sup>525</sup> SÉNECA, *Epístolas morales a Lucilio*, Libro V, epíst. 48, 2.



yo, idea que repite Cicerón”<sup>526</sup>.

El amigo es otro-yo, no es un tú, ni un no-yo. Ser otro-yo hace posible reconocerse, en parte, en el amigo. La amistad verdadera ayuda a que cada ser humano se conozca mejor como quien es: una persona. Por eso, se ha de considerar a la amistad como una gran educadora, pues posibilita el conocimiento propio que ayuda al crecimiento. Ya que el que se conoce puede dirigir sus acciones hacia donde más le convenga para su mejora.

La preocupación por cultivar la amistad pasa por tener buenos amigos, – aunque si son realmente amigos, serán buenos, de lo contrario serían compañeros de infortunios– y para conseguirlos hace falta conocerlos. Los responsables de educar también tienen en este aspecto una labor importante: procurar un entorno de personas virtuosas, que puedan ayudar, con su modo de vivir y sus correcciones, al crecimiento de quienes tienen a su cargo. “En definitiva, la amistad se cifra en un crecimiento moral que es facilitado por las acciones conjuntas a las que ordena. Los actos de esta virtud consisten en cooperar. La cooperación implica la igualdad, que es característica de la amistad: la intención de otro se incrementa en tanto que es común, de manera que los amigos se ayudan en dicha tarea, y no sólo en remediar las situaciones desgraciadas, pues la virtud conduce también a corregir los errores del amigo”<sup>527</sup>.

Partiendo de la consideración: “El hombre sólo puede amarse a sí mismo si es bueno; el hombre malo no se complace en sí mismo si falta la posibilidad de algún provecho, que en rigor es diferente de él, pues lo que le aprovecha es un bien medial. Sólo en el hombre bueno la intención de otro es completa. Por eso la verdadera amistad va acompañada de virtudes, y sin ellas no es posible”<sup>528</sup>. La enseñanza se dirige a exponer que, quien hace el bien se quiere a sí mismo y de quien primero se tiene que ser amigo es de uno mismo. Luego, si el querer es dar, la amistad es darse, procurando el bien del otro. Pero si quien quiere darse es malo, ¿cómo puede ofrecerse como un bien al amigo?

Gracias a la generosidad el ser humano puede darse. Es a lo que está llamado el que quiere ser feliz. “No puede vivir felizmente aquel que sólo se contempla a sí mismo, que lo refiere todo a su propio provecho: has de vivir

---

<sup>526</sup> *Antropología*, II, 188.

<sup>527</sup> *Ibidem*.

<sup>528</sup> *Ibid.*, 190.

para el prójimo, si quieres vivir para ti”<sup>529</sup>. La tarea del educador está encaminada a mostrar que el egoísmo nos aísla, mientras que el darse nos une; que el amor aúna y el amor propio divide; que la felicidad que se obtiene con la amistad viene del amor y la infelicidad viene de la mano de la pretensión de sí mismo. Que el bien y la amistad no se pueden separar y que los dones que tiene son para ofrecerlos a los demás.

Si hasta ahora, la consideración de la amistad tiene como referencia a Aristóteles, Polo da un paso más: la amistad cristiana. Mientras la primera busca la felicidad natural; la segunda apunta hacia la felicidad perfecta, y al destino eterno del ser humano. En la amistad cristiana distingue las siguientes *dimensiones educables*: *fidelidad, sinceridad, generosidad, veracidad, respeto y afecto*<sup>530</sup>:

- a) *la fidelidad y la lealtad*, son dimensiones que destacan la constancia, el no dejar, el no abandonar según las circunstancias. La base de este proceder está en creer al amigo *-fidelidad-*; y en ser incapaz de cometer falsedades, de engañar, de traicionar con palabras o actos *-lealtad-*.
- b) *La sinceridad*, que es hablar sin rodeos y con confianza; así como disentir sin hipocresía y abrir con libertad la propia intimidad: esto es la franqueza.
- c) *La generosidad*, que supone el saber pasar por encima de los pequeños defectos que todos tenemos, y conduce a dar un amplio crédito al amigo; y saber perdonar “¿Qué tal decir «lo siento»? La prueba clave de la calidad de la persona es la petición de perdón. Asimismo, la capacidad de aprender, resulta directamente proporcional a la capacidad de pedir perdón.”<sup>531</sup>
- d) *La veracidad*, vinculada con la libertad, que no deja al amigo en errores de cierta gravedad, sino que le corrige. Esta corrección no tiene carácter penal, más bien, intenta directamente restablecer la limpidez de la conducta del amigo. Tiene un gran valor pedagógico.
- e) *El respeto*, que radica en la aceptación del otro como es, es decir, reconociendo un quién, un ser personal, al que he de aceptar sin querer cambiarlo; “los amigos pueden estar en desacuerdo en sus plantea-

<sup>529</sup> SÉNECA, *Epístolas morales a Lucilio*, Libro V, epíst. 48, 2.

<sup>530</sup> Cfr. *Ibid.*, 191.

<sup>531</sup> DÍAZ, C., *Repensar las virtudes*, 54.

mientos teóricos sin que ello mengüe su amistad”<sup>532</sup>.

- f) *El afecto*, que debe ir unido a las acciones humanas y ayuda a que la convivencia sea más humana y hace que la bondad sea reconocible más fácilmente.

Encontrarse tratando la amistad cristiana no deja de ser significativo. Un final que no previsto, quizá porque el trabajo tiene su propia dinámica interna y nos ha conducido hasta aquí. Educar es un gran acto de amistad, de caridad, propio de aquellos que ven en los demás a su prójimo. No es de extrañar que Jesucristo comenzara su vida pública como un educador. Pero, quien quiere participar de ese amor, antes ha de aceptarse como un don y acoger el amor que los demás le propician: “No puede dar únicamente y siempre, también debe recibir. Quien quiere dar amor, debe a su vez recibirlo como don”<sup>533</sup>. Y don es cada una de las personas que, por las distintas circunstancias de la vida, tiene a su lado.

En este mismo sentido se expresa Polo: “Ser prójimo es *entender la vida como aportación, como donación* (...). Amar al prójimo como a uno mismo, comportarse con los demás como uno quisiera que se comportasen (...). Doy de la plenitud que tengo porque tú eres *mi* prójimo; pero *tú* sólo serás prójimo mío si también efundes desde la persona irreductible que eres”<sup>534</sup>. Estas palabras podrían resumir la gran tarea de la educación: darse para que los demás se den, en definitiva, propiciar algo que se da en la persona, coexistir. Quizá por esto Guardini llega a concluir: “El puesto del educador en la existencia es importante, tiene una importancia que hasta puede asustar (...). Podría decirse que, de alguna manera, está implicado en la conducción de la existencia humana: ¡cuán importante es que comprenda correctamente su tarea!”<sup>535</sup>.

<sup>532</sup> *Ibid.*, 213.

<sup>533</sup> *Ibid.*, 7.

<sup>534</sup> *La persona humana*, 114.

<sup>535</sup> GUARDINI, R., *Ética*, 709.



**CUADERNOS DE ANUARIO FILOSÓFICO**  
**SERIE UNIVERSITARIA**

*(Los números que no aparecen están agotados)*

- Nº 2 Angel Luis González, *El absoluto como "causa sui" en Spinoza* (1992), (1996, 2ª ed.), (2000, 3ª ed.)
- Nº 3 Rafael Corazón, *Fundamentos y límites de la voluntad. El libre arbitrio frente a la voluntad absoluta* (1992), (1999, 2ª ed. corregida)
- Nº 12 Blanca Castilla, *Las coordenadas de la estructuración del yo. Compromiso y Fidelidad según Gabriel Marcel* (1994), (1999, 2ª ed.)
- Nº 18 Rafael Corazón, *Las claves del pensamiento de Gassendi* (1995)
- Nº 22 René Descartes, *Dios: su existencia*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de José Luis Fernández-Rodríguez (2001, 2ª ed.)
- Nº 27 Tomás de Aquino, *El bien*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de Jesús García López (1996)
- Nº 29 Alfredo Rodríguez Sedano, *El argumento ontológico en Fénelon* (1996)
- Nº 34 Charles S. Peirce, *Un argumento olvidado en favor de la realidad de Dios*. Introducción, traducción y notas de Sara F. Barrena (1996); Versión on-line: [www.unav.es/gep/Barrena/cua34.html](http://www.unav.es/gep/Barrena/cua34.html)
- Nº 35 Descartes, *Dios. Su naturaleza*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de José Luis Fernández Rodríguez (1996) (2001, 2ª ed.)
- Nº 41 Alfredo Rodríguez, *La prueba de Dios por las ideas en Fénelon* (1997)
- Nº 45 Gonzalo Génova, Charles S. Peirce: *La lógica del descubrimiento* (1997); Versión on-line: [www.unav.es/gep/Genova/cua45.html](http://www.unav.es/gep/Genova/cua45.html)
- Nº 46 Fernando Haya, *La fenomenología metafísica de Edith Stein: una glosa a "Ser finito y ser eterno"* (1997)
- Nº 48 Ricardo Yepes, *La persona y su intimidad*, edición a cargo de Javier Aranguren (1997), (1998, 2ª ed.)
- Nº 52 Ignasi Miralbell, *Duns Escoto: la concepción voluntarista de la subjetividad* (1998)
- Nº 55 David Hume, *Dios*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de José Luis Fernández-Rodríguez (1998) (2001, 2ª ed.)

- Nº 58 Mercedes Rubio, *Los límites del conocimiento de Dios según Alberto Magno* (1998)
- Nº 60 Leonardo Polo, *La voluntad y sus actos (II)* (1998)
- Nº 64 Nicolás de Cusa, *Diálogos del idiota*. Introducción y traducción de Angel Luis González (1998) (2000, 2ª ed.)
- Nº 68 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro VI de la Metafísica de Aristóteles. De qué manera la metafísica debe estudiar el ente*. Traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 69 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro VII de la Metafísica de Aristóteles*. Prólogo, traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 70 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro VIII de la Metafísica de Aristóteles. Los principios de las substancias sensibles*. Prólogo, traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 71 Ignacio Falgueras Salinas, *Perplejidad y Filosofía Trascendental en Kant* (1999)
- Nº 75 Ana Marta González, *El Faktum de la razón. La solución kantiana al problema de la fundamentación de la moral* (1999)
- Nº 79 George Berkeley, *Dios*. Introducción, selección de textos y traducción de José Luis Fernández-Rodríguez (1999)
- Nº 82 Francisco Molina, *La sindéresis* (1999)
- Nº 87 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 15. Acerca de la razón superior e inferior*. Introducción, traducción y notas de Ana Marta González (1999)
- Nº 88 Jesús García López, *Fe y Razón* (1999)
- Nº 91 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 19. Sobre el conocimiento del alma tras la muerte*. Introducción, traducción y notas de José Ignacio Murillo (1999)
- Nº 92 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro IV de la Metafísica de Aristóteles*. Prólogo, traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 94 Jesús García López, *Elementos de metodología de las ciencias* (1999)
- Nº 95 M<sup>a</sup> Elvira Martínez Acuña, *Teoría y práctica política en Kant. Una propuesta de encaminamiento hacia la paz y sus límites* (2000)
- Nº 96 Tomás Melendo Granados, *Esbozo de una metafísica de la belleza* (2000)
- Nº 97 Antonio Schlatter Navarro, *El liberalismo político de Charles Taylor* (2000)

- Nº 98 Miguel Ángel Balibrea, *La realidad del máximo pensable. La crítica de Leonardo Polo al argumento de San Anselmo* (2000)
- Nº 99 Nicolás de Cusa, *El don del Padre de las luces*. Introducción, traducción y notas de Miguel García González (2000)
- Nº 100 Juan José Padial, *La antropología del tener según Leonardo Polo* (2000)
- Nº 101 Juan Fernando Sellés, *Razón Teórica y Razón Práctica según Tomás de Aquino* (2000)
- Nº 102 Miguel Acosta López, *Dimensiones del conocimiento afectivo. Una aproximación desde Tomás de Aquino* (2000)
- Nº 103 Paloma Pérez Ilzarbe y Raquel Lázaro (eds.), *Verdad, Bien y Belleza. Cuando los filósofos hablan de valores* (2000)
- Nº 104 Valle Labrada, *Funciones del Estado en el pensamiento iusnaturalista de Johannes Messner* (2000)
- Nº 105 Patricia Moya, *La intencionalidad como elemento clave en la gnoseología del Aquinate* (2000)
- Nº 106 Miguel Ángel Balibrea, *El argumento ontológico de Descartes. Análisis de la crítica de Leonardo Polo a la prueba cartesiana* (2000)
- Nº 107 Eduardo Sánchez, *La esencia del Hábito según Tomás de Aquino y Aristóteles* (2000)
- Nº 108 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 2. La ciencia de Dios*. Traducción de Ángel Luis González (2000)
- Nº 109 Rafael Mies Moreno, *La inteligibilidad de la acción en Peter F. Drucker* (2000)
- Nº 110 Jorge Mittelmann, *Pensamiento y lenguaje. El Cours de Saussure y su recepción crítica en Jakobson y Derrida* (2000)
- Nº 111 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 26. Las pasiones del alma*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2000)
- Nº 112 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro V de la Metafísica de Aristóteles*. Introducción, traducción y edición de Jorge Morán (2000)
- Nº 113 María Elton, *La is-ought question. La crítica de T. Reid a la filosofía moral de D. Hume* (2000)
- Nº 115 Tomás de Aquino, *Sobre la naturaleza de la materia y sus dimensiones indeterminadas*. Introducción, texto bilingüe y notas de Paulo Faitanin (2000)
- Nº 116 Roberto J. Brie, *Vida, psicología comprensiva y hermeneútica. Una*

*revisión de categorías diltheyanas* (2000)

- Nº 117 Jaime Navarro Vives, *En contacto con la realidad. El realismo crítico en la filosofía de Karl Popper* (2000)
- Nº 118 Juan Fernando Sellés, *Los hábitos adquiridos. Las virtudes de la inteligencia y la voluntad según Tomás de Aquino* (2000)
- Nº 119 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 6. La predestinación*. Traducción de Ángel Luis González (2000)
- Nº 120 Consuelo Martínez Priego, *Las formulaciones del argumento ontológico de Leibniz*. Recopilación, traducción, comentario y notas de Consuelo Martínez Priego (2000)
- Nº 121 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 25. Acerca de la sensualidad*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2001)
- Nº 122 Jorge Martínez Barrera, *La política en Aristóteles y Tomás de Aquino* (2001)
- Nº 123 Héctor Velázquez Fernández, *El uno: sus modos y sentidos en la Metafísica de Aristóteles* (2001)
- Nº 124 Tomás de Aquino, *De Potentia Dei, cuestiones 1 y 2. La potencia de Dios considerada en sí misma. La potencia generativa en la divinidad*. Introducción, traducción y notas de Enrique Moros y Luis Ballesteros (2001)
- Nº 125 Juan Carlos Ossandón, *Felicidad y política. El fin último de la polis en Aristóteles* (2001)
- Nº 126 Andrés Fuertes, *La contingencia en Leibniz* (2001)
- Nº 127 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 4. Acerca del Verbo*. Introducción y traducción de M<sup>a</sup> Jesús Soto Bruna (2001)
- Nº 128 Tomás de Aquino, *De Potentia Dei, cuestión 3. La creación*. Introducción, traducción y notas de Ángel Luis González y Enrique Moros (2001)
- Nº 129 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 12. Sobre la profecía*. Traducción y notas de Ezequiel Téllez (2001)
- Nº 130 Paulo Faitanin, *Introducción al "problema de la individuación" en Aristóteles* (2001)
- Nº 131 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 22. El apetito del bien*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2000)
- Nº 132 Héctor Velázquez Fernández, *Lo uno y lo mucho en la Metafísica de Aristóteles* (2001)
- Nº 133 Luz Imelda Acedo Moreno, *La actividad divina inmanente* (2001)

- Nº 134 Luz González Umeres, *La experiencia del tiempo humano. De Bergson a Polo* (2001)
- Nº 135 Paulo Faitanin, *Ontología de la materia en Tomás de Aquino* (2001)
- Nº 136 Ricardo Oscar Díez, *¿Si hay Dios, quién es? Una cuestión planteada por San Anselmo de Cantorbery en el Proslogion* (2001)
- Nº 137 Julia Urabayen, *Las sendas del pensamiento hacia el misterio del ser. La filosofía concreta de Gabriel Marcel* (2001)
- Nº 138 Paulo Sergio Faitanin, *El individuo en Tomás de Aquino* (2001)
- Nº 139 Genara Castillo, *La actividad vital humana temporal* (2001)
- Nº 140 Juan A. García González, *Introducción a la filosofía de Emmanuel Levinas* (2001)
- Nº 141 Rosario Athié, *El asentimiento en J. H. Newman* (2001)
- Nº 142 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 10. La mente*. Traducción de Ángel Luis González (2001)
- Nº 143 Francisca R. Quiroga, *La dimensión afectiva de la vida* (2001)
- Nº 144 Eduardo Michelena Huarte, *El confín de la representación. El alcance del arte en A. Schopenhauer I* (2001)
- Nº 145 Eduardo Michelena Huarte, *El mundo como representación artística. El alcance del arte en A. Schopenhauer II* (2001)
- Nº 146 Raúl Madrid, *Sujeto, sociedad y derecho en la teoría de la cultura de Jean Baudrillard* (2001)
- Nº 147 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 14. La fe*. Introducción, traducción y notas de Santiago Gelonch y Santiago Argüello (2001)
- Nº 148 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 23. Sobre la voluntad de Dios*. Introducción, traducción y notas de M<sup>a</sup> Socorro Fernández (2002)
- Nº 149 Paula Lizarraga y Raquel Lázaro (eds.), *Nihilismo y pragmatismo. Claves para la comprensión de la sociedad actual* (2002)
- Nº 150 Mauricio Beuchot, *Estudios sobre Peirce y la escolástica* (2002)
- Nº 151 Andrés Fuertes, *Prometeo: de Hesíodo a Camus* (2002)
- Nº 152 Héctor Zagal, *Horismós, syllogismós, asápheia. El problema de la obscuridad en Aristóteles* (2002)
- Nº 153 Fernando Domínguez, *Naturaleza y libertad en Guillermo de Ockham* (2002)
- Nº 154 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro XI de la Metafísica de Aristóteles*. Traducción y notas de Jorge Morán (2002)



- Nº 155 Sergio Sánchez-Migallón, *El conocimiento filosófico en Dietrich von Hildebrand* (2002)
- Nº 156 Tomás de Aquino, *De Veritate, 7. El libro de la vida*. Traducción de Ángel Luis González (2002)
- Nº 157 María Pía Chirinos, *Antropología y trabajos. Hacia una fundamentación filosófica de los trabajos manuales y domésticos* (2002)
- Nº 158 Juan Fernando Sellés, Rafael Corazón y Carlos Ortiz de Landázuri, *Tres estudios sobre el pensamiento de San Josemaría Escrivá* (2003)
- Nº 159 Tomás de Aquino, *De Veritate, 20. Acerca de la ciencia del alma de Cristo*. Introducción, traducción y notas de Lucas F. Mateo Seco (2003)
- Nº 160 Carlos A. Casanova, *Una lectura platónico aristotélica de John Rawls* (2003)
- Nº 161 Tomás de Aquino, *De Veritate, 8. El conocimiento de los ángeles*. Introducción, traducción y notas de Ángel Luis González y Juan Fernando Sellés (2003)
- Nº 162 Santiago Collado, *El juicio veritativo en Tomás de Aquino* (2003)
- Nº 163 Juan Fernando Sellés, *El conocer personal. Estudio del entendimiento agente según Leonardo Polo*. (2003)
- Nº 164 Paloma Pérez Ilzarbe y José Ignacio Murillo (eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad. Un enfoque filosófico* (2003)
- Nº 165 Tomás de Aquino. *De Veritate, 24. El libre albedrío*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2003)
- Nº 166 Juan Fernando Sellés (ed.). *Modelos antropológicos del siglo XX* (2004)
- Nº 167 Luis Romera Oñate, *Finitud y trascendencia* (2004)
- Nº 168 Paloma Pérez-Ilzarbe y Raquel Lázaro (eds.), *Verdad y certeza. Los motivos del escepticismo* (2004)
- Nº 169 Leonardo Polo, *El conocimiento racional de la realidad*. Presentación, estudio introductorio y notas de Juan Fernando Sellés (2004)
- Nº 170 Leonardo Polo, *El yo*. Presentación, estudio introductorio y notas de Juan Fernando Sellés (2004)
- Nº 171 Héctor Velázquez (ed.), *Orígenes y conocimiento del universo. Un acercamiento interdisciplinar* (2004)
- Nº 172 Juan Andrés Mercado, *David Hume: las bases de la moral* (2004)
- Nº 173 Jorge Mario Posada, *Voluntad de poder y poder de la voluntad. Una*

- glosa a la propuesta antropológica de Leonardo Polo a la vista de la averiguación nietzscheana* (2004)
- Nº 174 José María Torralba (ed.), *Doscientos años después. Retornos y re-lecturas de Kant. Two hundred years after. Returns and re-interpretations of Kant* (2005)
- Nº 175 Leonardo Polo, *La crítica kantiana del conocimiento*. Edición preparada y presentada por Juan A. García González (2005)
- Nº 176 Urbano Ferrer, *Adolf Reinach. Las ontologías regionales* (2005)
- Nº 177 María J. Binetti, *La posibilidad necesaria de la libertad. Un análisis del pensamiento de Søren Kierkegaard* (2005)
- Nº 178 Leonardo Polo, *La libertad trascendental*. Edición, prólogo y notas de Rafael Corazón (2005)
- Nº 179 Leonardo Polo, *Lo radical y la libertad*. Edición, prólogo y notas de Rafael Corazón (2005)
- Nº 180 Nicolás de Cusa, *El No-otro*. Traducción, introducción y notas de Ángel Luis González (2005)
- Nº 181 Gloria Casanova, *El Entendimiento Absoluto en Leibniz* (2005)
- Nº 182 Leonardo Polo, *El orden predicamental*. Edición y prólogo de Juan A. García González (2005)
- Nº 183 David González Ginocchio, *El acto de conocer. Antecedentes aristotélicos de Leonardo Polo* (2005)
- Nº 184 Tomás de Aquino, *De Potentia Dei, 5. La conservación*. Introducción, traducción y notas de Nicolás Prieto (2005)
- Nº 185 Luz González Umeres, *Imaginación, memoria y tiempo. Contrastes entre Bergson y Polo*. (2005)
- Nº 186 Tomás de Aquino, *De Veritate, 18. Sobre el conocimiento del primer hombre en el estado de inocencia*. Introducción, traducción y notas de José Ignacio Murillo (2006)
- Nº 187 Spinoza, *El Dios de Spinoza*. Selección de textos, traducción e introducción de José Luis Fernández (2006)
- Nº 188 Leonardo Polo, *La esencia humana*. Estudio introductorio y notas de Genara Castillo (2006)
- Nº 189 Leonardo Polo, *El logos predicamental*. Edición, presentación y notas de Juan Fernando Sellés y Jorge Mario Posada (2006)
- Nº 190 Tomás de Aquino, *De Veritate, 29. La gracia de Cristo*. Traducción, introducción y notas de Cruz González-Ayesta (2006)
- Nº 191 Jorge Mario Posada, *Lo distintivo del amar. Glosa libre al*

*planteamiento antropológico de Leonardo Polo (2007)*

Nº 192 Luis Placencia, *La ontología del espacio en Kant (2007)*

Nº 193 Luis Xavier López Farjeat y Vicente de Haro Romo, *Tras la crítica literaria. Hacia una filosofía de la comprensión literaria (2007)*

Nº 194 Héctor Velázquez, *Descifrando el mundo. Ensayos sobre filosofía de la naturaleza (2007)*

Nº 195 Felipe Schwember, *El giro kantiano del contractualismo (2007)*

Nº 196 Locke, *El Dios de Locke*. Introducción, selección de textos y traducción de José Luis Fernández (2007)

Nº 197 Jesús María Izaguirre y Enrique R. Moros, *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo (2007)*

