

Aprender haciendo: *paideia* y *phronesis* en Aristóteles¹

Alfredo Marcos
Universidad de Valladolid
amarcos@uva.es

1. Introducción

Es opinión común que el sistema educativo presenta carencias en muchos lugares del mundo. En parte, los defectos de la *paideia* contemporánea se deben a la falta de claridad en sus objetivos, así como a la falta de fundamentación y de operatividad de sus valores. Nos preguntaremos aquí si la tradición aristotélica, tan viva en nuestros días, puede contribuir en algo a la superación de estas deficiencias.

Al comienzo de la *Ética a Nicómaco*², Aristóteles nos propone un recorrido que va más allá de la ética y alcanza hasta la política. A lo largo de este trayecto intenta averiguar cuál es el bien del individuo y cuál el de la ciudad. Los dos tramos de la investigación forman una unidad indisociable, pues el bien del individuo y el de la ciudad van unidos³. Y hacia el final del mismo tratado nos recuerda la conexión y continuidad de la ética con la política⁴. Cabe destacar que el tratado aristotélico sobre la *Política* se cierra con un libro⁵ entero dedicado precisamente a la educación de los jóvenes, con el que culmina el ciclo de estudios de lo que el pensador griego llama “filosofía de las cosas humanas”⁶. Parece que la educación es considerada por Aristóteles como un elemento clave, tanto para el logro del bien individual, como para la consecución del bien social. Por otro lado, parece claro que a estos dos objetivos debería estar ordenado todo proceso educativo.

Ahora bien, ¿sabemos en qué consiste el bien individual?, ¿sabemos en qué consiste el bien social?, ¿estamos seguros de que son siquiera compatibles?, ¿sabemos cómo podría la educación servir a dichos bienes?, ¿nos ayuda actualmente la obra de Aristóteles a afrontar estas cuestiones? Sí y no. Me explico. En mi opinión, la filosofía de Aristóteles empieza precisamente *ahora* a resultar de veras útil, y cada día lo será

¹ Una versión previa de este texto fue publicada como artículo en la revista *Educação* (Brasil), vol 34, nº 1, 2011. Agradezco a los editores de la misma el permiso para publicar la actual versión.

² *Ética a Nicómaco* (en adelante *EN*) 1094a 18 y ss..

³ *EN* 1094b 6-9.

⁴ *EN* 1181b 11 y ss..

⁵ *Política* (en adelante *Pol*) VIII.

⁶ *EN* 1181b 15.

más. La modernidad se edificó en gran medida contra una cierta interpretación de la tradición aristotélica, especialmente contra la visión teleológica del mundo y de la vida humana. La filosofía moderna ha tenido su recorrido, desde Descartes y Bacon hasta nuestros días. Pero hoy habitamos ya fuera del territorio moderno. A la hora de hacer balance de la modernidad vemos que se han producido logros innegables y fracasos notorios. El desarrollo de la modernidad ha conducido a una filosofía moral huera, vacía, simplemente formal, abstracta o lingüística, limitada a reglas y procedimientos, carente de materia y de fines. Por otra parte, el rechazo de esta forma de pensamiento moderno ha producido una actitud nihilista en muchos de nuestros contemporáneos, que han preferido prescindir incluso de los esquemas vacíos de la modernidad.

El derrocamiento de lo moderno ha sido relativamente sencillo debido a que ya se había convertido en lenguaje vacío, sin relación con la vida. Alasdair MacIntyre hizo en su día un brillante diagnóstico de la situación en su clásico *After Virtue (Tras la virtud)*. Según él, un problema común a muchos pensadores ilustrados y post-ilustrados es la deliberada ignorancia de la teleología⁷. Sin fines comunes, toda la enseñanza moral se ve afectada por diversas formas de relativismo y emotivismo. Sobre estas bases es difícil encontrar orientación para el proceso educativo, que necesariamente acaba por participar del naufragio de la modernidad. La solución, según MacIntyre, ha de buscarse en la tradición aristotélica. Hay que reestructurar la filosofía moral, y a partir de ahí la orientación de la *paideia*, dotándola de nuevo de sentido, de contenido, de una finalidad, radicándola en la vida común.

Concuerdo con MacIntyre. Añadiría, eso sí, que en las últimas décadas han evolucionado intensamente los estudios aristotélicos. Tras el redescubrimiento en el último tercio del siglo XX de la biología de Aristóteles, ha ido apareciendo ante nuestros ojos un pensador con nuevos matices. Esta nueva lectura del filósofo griego afecta también a su metafísica, filosofía moral y epistemología. Hemos descubierto un investigador atento a la vida y a la *physis* más que al *logos*, sensible a las diferencias individuales, ajeno a obsesiones taxonómicas, amante de la metáfora y la analogía, defensor de un modelo de racionalidad flexible y prudencial. De este Aristóteles hablamos cuando respondemos que sí, que su obra será cada día más útil e inspiradora para dotar a la postmodernidad de contenidos no nihilistas, y para fundar una nueva

⁷ Alasdair MacIntyre, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, 1984, 2ª ed., p. 51.

orientación de la *paideia*. A la hora de encarar los problemas contemporáneos de la educación, estaríamos renunciando a un tesoro si olvidásemos su idea de *phronesis*, de racionalidad prudencial, si pasásemos por alto su reflexión sobre las virtudes, si desatendiésemos sus iluminadoras palabras sobre la naturaleza humana o sobre la relación entre ser y valor.

Pero, recordemos, también hay un *no*. Se dan en Aristóteles supuestos, a veces incluso prejuicios, que son inaceptables. Por ejemplo, piensa la educación principalmente para el varón libre y ocioso. Al margen quedan mujeres y esclavos, incluso campesinos y artesanos. Obviamente, esta perspectiva resulta insostenible. No juzgo aquí al pensador griego, ni trato de decirle lo qué debería haber pensado. Sería un ejercicio ridículamente engreído y extemporáneo. Sólo trato de valorar qué parte de su obra puede tener uso para los problemas actuales y qué parte no, qué interpretaciones pueden ser hoy día de ayuda y cuáles no.

En resumen, es preciso dar un nuevo contenido –aristotélico– a la postmodernidad. Sobre este contenido se puede edificar una filosofía moral adecuada y emprender una reforma consistente de nuestro desnortado sistema educativo. Pero hay que enunciar tres importantes cautelas: hay que tratar con el respeto debido ciertas aportaciones muy valiosas de la modernidad, hay que atender las críticas posmodernas en lo que tienen de justas, y hay que poner cuidado en la selección e interpretación de las ideas aristotélicas.

Con tales cautelas, nuestra tarea consistirá en buscar en la antropología aristotélica los fines apropiados de la *paideia* (apartado 2). Tras ello, ponderaremos si la llamada *educación en valores* resulta un medio acertado y suficiente para obtener esos fines (apartado 3). Creo que la idea de educación en valores es acertada, pero suele aparecer desprovista de bases filosóficas, bases que el aristotelismo podría aportarle. Por otro lado, dicha idea es insuficiente, pues la conciencia de los valores no garantiza en el sujeto ni la motivación ni la capacidad de obrar. Se requiere algo más que conocimiento de los valores. Hace falta práctica de las virtudes. También aquí, en lo que podríamos llamar *educación en virtudes*, la tradición aristotélica tiene mucho y bueno que decir (apartado 4). Y quizá la virtud más determinante para el desarrollo de la persona sea la prudencia (*phronesis*), estudiada con detalle por Aristóteles en el libro VI de la *EN*. Cerraremos nuestro recorrido con una reflexión sobre las relaciones entre *paideia* y *phronesis* (apartado 5), y con un resumen conclusivo (apartado 6).

2. La *paideia* aristotélica: cuestión de fines y medios

En un libro sobre el problema educativo, Victoria Camps sostiene que “la educación ha perdido el norte [...] ha olvidado su objetivo fundamental: la formación de la personalidad”⁸. Poner la educación en términos de fines y medios supone ya superar la pretensión nihilista de la acción por la acción, sin norte, la pura espontaneidad posmoderna, la figura del rebelde sin causa. Señalar, además, que el fin de la educación es la formación de la personalidad apunta quizá incluso más allá de las intenciones de la propia autora. Aun así, me parece interesante seguir la sugerencia: la formación de la personalidad exige saber qué es una persona y, en consecuencia, abrir sin complejos la investigación sobre la naturaleza humana común, una investigación que nos pone ya fuera del subjetivismo moderno. Asistimos hoy al “fracaso del modelo educativo imperante”, nos recuerda Camps, y tal fracaso procede en gran parte de un fenómeno de desorientación. No podemos olvidar que las raíces de este fenómeno están en la negación moderna de la teleología, negación que debilita todo el entramado de la educación, y en la deconstrucción posmoderna de lo que quedaba del mismo. La reorientación ha de venir, a mi modo de ver, de una nueva reflexión sobre la naturaleza humana que dé sentido y objetividad a una nueva *paideia*. Veamos hasta qué punto la tradición aristotélica puede venir aquí en nuestra ayuda.

Aristóteles enuncia, como hemos visto, la identidad entre el bien del individuo y el de la polis. Pero a lo largo de su obra surgen tensiones nunca del todo resueltas entre ambos objetivos. En algunos tramos parece inclinarse hacia el totalitarismo: “Tampoco debe pensarse que ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad”⁹. En otros, sin embargo, hace afirmaciones a favor de la felicidad individual como *el fin* al que se supedita el resto: “Llamamos perfecto a lo que siempre se elige por sí mismo y nunca por otra cosa. Tal parece ser, sobre todo, la felicidad”¹⁰. “El fin de la ciudad –nos recuerda en *Política*– es, por tanto, el buen vivir [...] La comunidad política tiene por objeto las buenas acciones y no sólo la vida en común”¹¹. A veces cae hacia el nacionalismo y racismo: “Justo es que los helenos –dice Aristóteles citando con

⁸ Victoria Camps, *Creer en la educación*, Península, Barcelona, 2008.

⁹ *Pol* 1337a 26-29. Véase también *Pol* 1253a 1 – 1253b 1.

¹⁰ *EN* 1097b 1.

¹¹ *Pol* 1280b 35 y ss..

aprobación a Eurípides- manden sobre los bárbaros”¹². Otras sugiere un claro universalismo: “Todos los hombres por naturaleza desean saber”¹³.

Estas tensiones se ven reflejadas en el tratamiento que hace de la educación. A veces parece abogar por la educación como medio para la formación de individuos libres: “Existen también algunas ciencias liberales que no es indigno del hombre libre cultivarlas hasta cierto punto”¹⁴. Mientras que otras parece poner la escuela al servicio de los regímenes políticos: “La educación debe adaptarse a cada uno de ellos”¹⁵. Karl Popper, en *La sociedad abierta y sus enemigos*¹⁶, cargó, con razón, pero con parcialidad, contra el matiz totalitario de algunas afirmaciones de Aristóteles. Lo cierto es que en todo gran pensador –Popper incluido- se da este tipo de tensiones irresueltas. Serían letales para mi planteamiento si las doctrinas que hoy día rechazamos resultasen inseparables de las que queremos activar, pero creo que no es el caso. Hay que abogar, eso sí, por una lectura libre, crítica y atenta de las ideas del griego, para sacar todo el partido posible a sus sugerentes ideas sin traernos innecesarias tensiones. Quizá una equilibrada interpretación de estas ideas de Aristóteles sea la que propone Emilio Lledó. Según ésta, la educación buscaría “la edificación del ser individual en el ámbito del bien colectivo”¹⁷.

En realidad, esta interpretación integradora que hace Lledó es posible gracias al tratamiento que da el propio Aristóteles a la naturaleza humana. El filósofo griego utiliza con frecuencia metáforas organicistas en el marco de su filosofía política, es cierto. Compara la ciudad con un organismo. Por analogía, los ciudadanos serían meras partes del mismo. Sin embargo, no es necesario llevar tan lejos la aplicación de la metáfora. En realidad, lo que quiere decir Aristóteles es que el ser humano es social *por naturaleza*, que no puede tener una vida cumplida fuera de la polis. Pero en el plano ontológico hay que considerar como sustancias por antonomasia a las personas, y sólo en sentido secundario a las sociedades. El objetivo final, tanto de la ética, como de la política, será, pues, que se pueda cumplir la “función del ser humano” (*ergon toy*

¹² *Pol* 1252b 4-5.

¹³ *Metafísica* 980a 20.

¹⁴ *Pol* 1337b 15-17.

¹⁵ *Pol* 1337a 14.

¹⁶ K. Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Buenos Aires, 1957 [1ª edición en inglés, 1945].

¹⁷ E. Lledó, “Aristóteles y la ética de la polis”, en V. Camps (ed.), *Historia de la ética*, Crítica, Barcelona, 1988, p 202.

anthropoy)¹⁸. Dicha función es la felicidad (*eudaimonia*), que incluye bienestar, convivencia y conocimiento, en correspondencia con los rasgos propios de la naturaleza humana, que es animal, social y racional. El individuo no es autosuficiente, necesita para satisfacer su naturaleza un entorno social.

Un aristotélico contemporáneo, como Alasdair MacIntyre, ha insistido sobre la natural dependencia del ser humano, buscando así un equilibrio con el rasgo más buscado en los tiempos modernos, el de la autonomía¹⁹. Pero el individuo no es una mera pieza, es un fin en sí mismo, y la sociedad debe consentir esta pluralidad de fines, huyendo del totalitarismo, pues “el ser feliz –afirma con claridad Aristóteles- no es cosa como la paridad, que puede existir en el conjunto sin existir en ninguna de sus partes; en la felicidad no es posible”²⁰. “Por su naturaleza, la ciudad –continúa el pensador griego- es una cierta pluralidad [...] no es tan unitaria como algunos afirman”. La ciudad no debe tender hacia la monotonía identitaria, “aunque uno pudiera activar el proceso, no debería hacerlo, porque destruiría la ciudad”²¹.

Estas tensiones inciden, por supuesto, sobre la concepción de la *paideia*. Prueba de ello son estos dos fragmentos: “El legislador –dice Aristóteles- debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes [...] La educación debe ser necesariamente única y la misma para todos, y el cuidado de ella debe ser común y no privado [...] La legislación debe regular la educación y ésta debe ser obra de la ciudad”²². Pero, por otra parte, nos recuerda que “la educación particular es superior a la pública, como en el caso del tratamiento médico: en general, al que tiene fiebre le conviene el reposo y la dieta, pero quizá a alguien no le convenga, y el maestro de boxeo, sin duda, no propone el mismo modo de lucha a todos sus discípulos. Parece, pues, que una mayor exactitud en el detalle se alcanza si cada persona es atendida privadamente, pues de esta manera cada uno encuentra mejor lo que le conviene”²³.

Para poner las cosas en su punto, habría que decir que la unidad de los ciudadanos en la polis es un bien, pero no puede venir impuesta, los legítimos fines individuales no deben rendirse ante un supuesto fin del conjunto. En cambio la

¹⁸ EN 1097b 23-28.

¹⁹ A. MacIntyre, *Animales racionales y dependientes*, Paidós, Barcelona, 2001.

²⁰ Pol 1264b 16-22.

²¹ Pol 1261a 18 y ss..

²² Pol 1337a 1-35.

²³ EN 1180b 5-15

concordia sí puede venir a través de la virtud de los ciudadanos²⁴ y de la amistad entre los mismos: “consideramos, pues, que la amistad es el mayor de los bienes en las ciudades”²⁵. La educación se ejerce en la familia, en la escuela y a través de las leyes (hoy tendríamos que añadir también el cine, los medios de comunicación, las redes...). No debería tomarse como simple instrumento para imponer la unidad, sino como elemento potenciador de las condiciones de la concordia, a saber, virtud y amistad.

Lo llamativo es que estas tensiones que detectamos en Aristóteles entre el polo individualista y el colectivista están presentes también en el debate escolar hoy día. Hay quien querría una educación elitista, pagada privadamente y al servicio exclusivo del interés individual. También hay quien propone una educación igualitarista, en la cual las familias, alumnos y colegios acatan sin más los dictados del Estado (o de la comunidad autónoma de turno). Lo chocante es que estos dos modelos están condenados a coexistir. Ni los elitistas están tan locos como para proponer la eliminación de la educación pública, aunque sí pueden tolerar su degradación, ni los igualitaristas sueñan, por el momento, con prohibir o intervenir radicalmente la escuela privada. De hecho, quienes imponen políticamente modelos igualitaristas, con frecuencia llevan a sus hijos a colegios elitistas. Sin embargo, en medio, estrangulada y olvidada, puede quedar una parte del sistema que mira tanto a la cohesión social como a la libertad de elección de los padres y alumnos, tanto a los fines individuales como a los fines sociales de la educación, llámese esta parte “escuela concertada”, “autonomía de los centros”, “cheque escolar”, “*homeschooling*”... En mi opinión, esta parte debería crecer y consolidarse, pues se ubica en el lugar de la integración, sin exclusión de ninguno de los fines propios de la escuela. Este punto de equilibrio puede buscar sus raíces en una interpretación equilibrada y actualizada de la filosofía aristotélica. En dicha filosofía podemos encontrar las claves para una educación que integre adecuadamente los fines personales y sociales, y que se vea a sí misma como medio pero también como fin.

Como hemos anticipado, estas claves residen en la concepción aristotélica de la naturaleza humana²⁶, la función del ser humano y, en definitiva, la felicidad. La educación en todos los ámbitos debe estar al servicio de este fin. No se puede esperar que la educación produzca directamente la felicidad, sino más bien que potencie las capacidades del individuo para que pueda obtenerla. Este objetivo, que se centra en las

²⁴ *Pol* 1263a 29 y ss..

²⁵ *Pol* 1262b 7 y ss..

²⁶ Véase A. Marcos, “Filosofía de la naturaleza humana”, *Eikasia* (en prensa),

capacidades para producir una función más que en la función como tal, ha sido teorizado profundamente por el economista Amartya Sen. En su conocido “enfoque de las capacidades”, aplicable a la economía y a la política, también se aprecia una fuerte influencia aristotélica²⁷. Una buena parte de este enfoque podríamos desplazarlo al terreno de la educación. Las políticas económicas no pueden orientarse a la producción directa de la felicidad del ciudadano, sino a la producción de capacidades que le permitan generar libremente su propia felicidad²⁸. Del mismo modo, la educación debe orientarse hacia la producción de capacidades para que cada cual pueda cumplir su función como ser humano, a saber, la felicidad. Así pues, todo el proceso educativo obtiene su norte, en última instancia, del concepto de naturaleza humana. La falta de claridad en este punto esencial genera, o bien una espontaneidad atolondrada, o bien un normativismo arbitrario que estrangula la libertad. Con frecuencia se dan las dos cosas: el mismo sistema que pretende que el alumno genere espontáneamente, entre las nueve y las diez, una alternativa a la teoría de la relatividad, a la economía neoclásica, a la ética kantiana o al arte de las vanguardias, le impone férreamente incluso el idioma para los juegos del recreo.

En Aristóteles, la naturaleza humana incluye tres vectores, somos animales sociales racionales (*zoon politikon logikon*). El ser humano se halla radicado en el mundo natural, por su condición de animal. La condición social y racional diferencia al hombre del resto de los vivientes. Así, la naturaleza animal se integra en la *diferencia*, que queda definida por lo racional (lenguaje, abstracción, argumentación, autoconciencia, conciencia moral, conocimiento, contemplación...) y lo político (pertenencia a una comunidad, a una polis). La noción de diferencia aquí es importante. Aristóteles la toma en dos sentidos: comparativo y constitutivo. El sentido más importante y radical es este segundo. Y respecto del mismo el pensador griego afirma: “La diferencia es la forma en la materia”²⁹. Es decir, la diferencia tiene más contenido que el género, es algo más concreto y actual, integra en sí todo lo anterior. La naturaleza humana, para Aristóteles, no es racional y política (diferencia) *además de* animal (género). La racionalidad y sociabilidad no están yuxtapuestas a la animalidad -ni una a la otra-, son el modo concreto y actual de la misma, la integran, la constituyen y

²⁷ Véase P. Sánchez Garrido, *Raíces intelectuales de Amartya Sen: Aristóteles, Adam Smith y Karl Marx*, Centro de estudios políticos y constitucionales, Madrid, 2009.

²⁸ A. Marcos, “Desarrollo y felicidad”, *II Jornadas de Ética Medioambiental. Desarrollo Sostenible o desarrollo humano: Ética Medioambiental y crisis económica*, 26-27, noviembre, 2009, Elche.

²⁹ Aristóteles, *De partibus animalium*, 643a 24.

precisan. He aquí la base metafísica de la unidad del ser humano. No somos tres naturalezas yuxtapuestas, sino una unidad integral. La función del ser humano consiste en desarrollar y cumplir lo más plenamente posible esta su naturaleza. La educación debe capacitarnos para esta tarea vital.

En términos más concretos, discutimos si la educación debe centrarse en aspectos informativos o formativos. “No está claro –leemos en *Política*- si conviene atender más a la inteligencia que al carácter del alma. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa y no está nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud”³⁰. La perspectiva aristotélica nos muestra cómo ambos aspectos se integran. Edificarse como persona, formarse, incluye desarrollar el plano racional y cumplir con uno de los componentes de la felicidad humana, el conocimiento. Parte de nuestra praxis está orientada a la obtención de conocimiento por sí mismo, teórica o contemplativamente. Luego no hay oposición posible entre información y formación. Uno es más y mejor persona en la medida en que conoce, por ejemplo, las eras geológicas o la composición de la materia, pues una de las funciones del ser humano es aprender, sin más, practicar una vida teórica.

Por otro lado, parte de la información que uno recibe tiene inmediata utilidad práctica para el bienestar. Desde la perspectiva de una naturaleza humana que es, con todas las consecuencias, animal, el objetivo de obtener bienestar y paliar la vulnerabilidad es perfectamente legítimo. Pero es que, además, en la tradición aristotélica, los fines utilitarios y los teóricos del conocimiento no se oponen entre sí, sino que se integran.

Discutimos también la presunta oposición entre fines sociales e individuales en la educación. Pero Aristóteles nos dice que sólo cumplimos nuestra función como personas, sólo podemos aspirar a la felicidad individual, en un entorno social. Si el conocimiento era el primero, la convivencia es el segundo de los componentes de la felicidad. Una visión darwinista, nietzscheana o marxista pondrá las cosas en términos, más o menos edulcorados, de lucha y contradicción. La visión aristotélica mira en cambio hacia la integración y mutua dependencia de convivencia y felicidad individual. Cada persona tiene que trabajar por la concordia social, y la tradición aristotélica enseña el porqué: en ello le va, como fin último, su felicidad personal. La convivencia no se

³⁰ *Pol* 1337a 39 y ss..

recomienda aquí como estrategia, ni como máscara de la voluntad de poder, sino como parte integral de la felicidad humana.

Dicho en breve, la concepción aristotélica de la naturaleza humana, de la función del ser humano y de la felicidad, aporta los fines de la escuela, su norte. Además nos ofrece las razones para aceptar tales fines de modo justificado, universal y objetivo. Recordemos que “el fracaso del modelo educativo imperante” lo atribuíamos a su desorientación, por lo tanto ya hemos obtenido una importante ganancia.

Falta hablar de los medios. Pero antes de entrar en ello, hay que hacer una advertencia en contra del dualismo fines-medios. En Aristóteles los medios no son algo distinto de los fines. Son los fines mismos asumidos como deseos y en un estadio avanzado de diferenciación. En dicho estadio, los fines se hacen tan precisos y concretos que tocan ya con el repertorio de movimientos posibles del agente. Así, los fines, de intenciones pasan a acciones³¹. En realidad la acción no es una yuxtaposición del deseo de ciertos fines más el conocimiento de ciertos medios, sino que es deseo-diferenciado-por-el-intelecto. Los fines no son exteriores a los medios ni a la propia acción, sino que la acción es el propio deseo de cierto fin, pero diferenciado, gestado, a través de la deliberación intelectual y del conocimiento de los medios.

Aplicada esta idea a la educación, quiere decir que el proceso educativo no es distinto del fin que persigue. Él mismo es este fin. Cuando en la familia o en la escuela se ofrece conocimiento o formación, información puramente teórica o utilitaria, no sólo estamos poniendo medios para un fin exterior, sino que estamos ya cumpliendo ese fin. No sólo ponemos los medios para formar una persona, un buen ciudadano o un futuro trabajador, sino que ya estamos cumpliendo con las finalidades propias del educando como ser humano que es. Por eso muchos diríamos que el aprendizaje en el seno de la familia o de la escuela no constituye solamente una valiosa herramienta para la vida, sino también y principalmente un momento de plenitud y de felicidad.

Aclarado este punto, podemos pasar a hablar de los medios, que es tanto como decir de la forma concreta y diferenciada que deben tomar los fines. Los medios educativos con frecuencia se expresan en forma de curriculum escolar, que comprende las materias que hay que transmitir. A través de los textos clásicos nos damos cuenta de que ya en la antigua Grecia, y quizás antes, en Mesopotamia y Egipto, la educación

³¹ Asumo aquí la interpretación que hace John Lear de la teoría aristotélica de la acción. Véase J. Lear, *Aristóteles*, Alianza, Madrid, 1995.

incluía el aprendizaje de la escritura, la lectura y los rudimentos matemáticos. Nadie duda de que esto debe estar presente. Aristóteles nos habla además de que a los niños griegos les transmitían los textos homéricos prácticamente con la leche materna. Tampoco aquí debería haber mucha duda: hay una tradición literaria –entendido el término en sentido amplio que incluye desde Homero y la Biblia hasta el actual multimedia- que hay que incorporar al proceso educativo. Están, además, las materias científicas y tecnológicas, además de los conocimientos históricos. También Aristóteles nos informa de que en su época los niños aprendían música y dibujo. Las artes deben formar también hoy parte de la educación. Otro aspecto muy importante de la *paideia* griega era la formación física. En todos los casos, Aristóteles insiste a lo largo del libro VIII de la *Política* en que no se debe buscar el virtuosismo, sino la formación integral de la persona. La música, el dibujo, la gimnasia, se ponen al servicio de la persona, y no a la inversa. Esta observación resulta hoy de plena actualidad. También habla Aristóteles positivamente de la diversión y el juego como partes de la educación³², así como de la formación de los sentimientos³³.

La lista, obviamente, es abierta, podríamos añadir más materias o precisar más las señaladas. No vamos a entrar en ello. Pero el núcleo del debate, quizá la parte más tensa del mismo, se sitúa hoy en la integración de los aspectos formativos. Hemos intentado cubrir los mismos mediante la llamada *educación en valores*. Analicemos ahora las ventajas y limitaciones de este enfoque, así como la posible aportación aristotélica al mismo.

3. Valores

La educación en valores trata de que el educando capte la existencia de diversos valores. Se suele hacer énfasis en valores sociales, como la paz, y en valores ambientales, como la biodiversidad. “Urge –señala Victoria Camps- volver a valores como el respeto, la convivencia, el esfuerzo, la equidad o la utilización razonable de la libertad. Es necesario recuperar el buen sentido de conceptos como autoridad, norma, esfuerzo, disciplina o tolerancia. Y, por encima de todo, hay que cambiar de perspectiva, eliminar tópicos y asumir que estos valores, estas actitudes, se pueden y

³² *Pol* VIII 3. Una exposición de la imagen que nos da Aristóteles de la *paideia* griega puede verse en A. Marcos, *El testamento de Aristóteles*, Edilesa, León, 2000, pp 122-129.

³³ *Pol* 1340a 15-25.

deben enseñar”³⁴. El texto de Camps es muy indicativo de la situación actual. Se aprecia una necesidad de educar en valores... y algo más. Algunos de los conceptos citados por la autora son, en efecto, valores, como la buena convivencia, otros se refieren más bien a actitudes deseables, como el esfuerzo. Las actitudes deseables tradicionalmente se llaman virtudes. Sin embargo, la autora, siguiendo un camino muy común en las últimas décadas, prefiere evitar este término, lo cual introduce una cierta confusión.

La palabra *valor* acaba cubriendo el campo semántico también de las palabras *virtud* y *actitud*. Así, se puede hablar de “estos valores, estas actitudes”, como si jugásemos con sinónimos. No lo son. Los valores no son actitudes. Las virtudes sí lo son; pero no todas las actitudes son virtudes. Necesitamos, por tanto, los tres términos, valor, actitud y virtud. La paz o la biodiversidad son valores. La capacidad de esfuerzo, la austeridad, la humildad o el coraje son virtudes. Actitudes lo son tanto estas como la avaricia, la insolidaridad o la temeridad. Los valores se conocen, las virtudes se practican. Distingamos, pues, entre valores y virtudes, y hablemos ahora de los primeros.

La enseñanza de los valores es imprescindible. Existen valores de muy diversos tipos, morales, sociales, ambientales, estéticos, económicos... Quien conoce los valores es capaz de estimarlos, de apreciarlos. A veces nos quejamos de que no sabemos valorar esto o aquello, de que no apreciamos esto o aquello. Precisamente la enseñanza de los valores viene a paliar estas deficiencias. Aristóteles nos dice que debemos aprender música o dibujo no sólo para practicar estas artes, sino también para aprender a juzgar, a valorar sus productos cuando están ante nosotros³⁵. Se trata de un aprendizaje de los valores, en este caso estéticos. Los valores son cualidades de las entidades. Por ejemplo, una estatua puede ser hermosa y una acción puede ser justa. Nadie se diría bien educado si fuese incapaz de estimar valores.

Sin embargo, la educación en valores presenta un problema y una limitación. El problema tiene que ver con la falta de fundamento objetivo y la consiguiente inclinación hacia el subjetivismo. Es una creencia muy extendida que el valor se produce en el acto de valorar. De modo que un cuadro o un árbol tienen valor en la medida en que alguien los valora. El mismo cuadro tendría ciertos valores para una cultura y carecería de estos para otra, los tendría para una persona y no para otra. La misma acción tendría distinto

³⁴ V. Camps, *Creer en la educación*, Península, Barcelona, 2008.

³⁵ *Pol* 1338b 1-3; *Pol* 1340b 24-26.

valor moral para los unos que para los otros. En cierto modo es así. Los valores son sensibles al contexto cultural o histórico, incluso al punto de vista subjetivo. No obstante, si aceptamos que carecen completamente de base objetiva, estamos negando por las mismas cualquier viabilidad a la educación en valores. La familia, la escuela, los medios, las leyes, pueden empeñarse en la enseñanza de un cierto valor, pero el educando, con toda razón, podría decir, “bien, eso es valioso para ti, pero no para mí”. Por ejemplo, a alguien le puede parecer valiosa la biodiversidad, mientras que otros pueden preferir –digamos- la *biouniformidad*. No hay más que hablar, dado que previamente hemos negado base objetiva a los valores y los hemos hecho depender sólo del acto de valoración del sujeto. En este ambiente intelectual cualquier educación en valores ha de parecer arbitraria, y será vivida en última instancia por el educando como un capricho impuesto por quien detenta el poder.

Es difícil salvar esta limitación desde una perspectiva estrictamente moderna. Recordemos la separación moderna entre hechos y valores. Desde el posmodernismo sería simplemente imposible, además de indeseable. En mi opinión, para dar base objetiva a los valores hay que recurrir hoy día a la tradición aristotélica. Quizá quien más haya avanzado en esta labor sea el Hans Jonas. Gracias a sus ideas podemos fundar el valor en el ser, así como salvar la falacia naturalista.

La ética de la responsabilidad de Jonas huye tanto de la norma universal, del deber formal, como de la subjetividad plena. En este sentido vuelve a estar próxima a los equilibrios aristotélicos entre el formalismo abstracto y la pura arbitrariedad. Su fundamento realista la hace insegura, no sometida a norma formal estricta, pero la hace también objetiva, no abandonada al arbitrio. En esto se separa Jonas de los extremos más típicos de la modernidad, cuyos exponentes paradigmáticos pudieran ser Kant y Nietzsche.

Jonas desmiente dos dogmas de la modernidad: “no hay verdades metafísicas” y “no hay camino del ‘es’ al ‘debe’”. Por supuesto, la separación entre el ser y el deber es el fruto de una determinada metafísica, en ese sentido es imposible mantener con coherencia ambos dogmas a un tiempo; sin embargo suelen presentárenos de la mano. Al margen de esta primera y obvia objeción, se puede argumentar que la estricta separación entre el ser y el deber depende de un concepto de ser previamente neutralizado, “libre de valores”, en relación al cual la afirmación de que no se puede pasar del ser al deber es meramente tautológica. La tesis de que no hay camino del ‘es’

al ‘debe’ depende de una cierta noción de ser que deberíamos discutir previamente, pero que no se discute debido a la creencia en el primero de los dogmas y a la consiguiente desactivación de la investigación metafísica. Sin discusión metafísica seria, el concepto de ser neutralizado, que es el propio de la ciencia empírica, se convierte sin más en el único digno de consideración. Este es el género de apoyo –retórico- que se prestan los dos dogmas, de por sí incompatibles. Lo que parece quedar claro, pues, es que no hay posibilidad de superación del círculo moderno, ni de fundar objetivamente el valor, sin entrar en el terreno de la discusión metafísica, sin sacar a la luz y discutir libremente los supuestos metafísicos de dicho círculo.

Vayamos a la raíz de la cuestión, es decir, a la pregunta por la primacía del ser sobre el no-ser. Se pregunta Jonas por qué el ser tiene valor, por qué es mejor que el no-ser. La respuesta es que sólo en lo que *es* puede haber valor, de modo que esta mera posibilidad es ya un valor que hace preferible el ser a la nada, es decir, que lo hace mejor y por tanto preferible. Dicho de otro modo, sólo puede haber algo valioso si hay algo, de modo que obrar a favor del ser es obrar, por lo pronto, a favor de la posibilidad del valor: “Hay que observar –argumenta Jonas- que la mera *posibilidad de atribuir* valor a lo que es, independientemente de lo mucho o lo poco que se encuentre actualmente presente, determina la superioridad del ser sobre la nada”³⁶.

Este valor del ser no se da por igual en todos los seres. Unos pueden *ser* más plenamente que otros, y en consecuencia variará su valor por la variación de su mera posibilidad de sustentar valores. Jonas formula esta idea en términos de la capacidad de cada sustancia para *tener* fines, y en el caso del hombre también para *proponerse* fines: “En la capacidad de tener en general fines podemos ver un bien-en-sí del cual es intuitivamente seguro que es infinitamente superior a toda ausencia de fines en el ser. No estoy seguro si esto es un juicio analítico o es un juicio sintético, pero en modo alguno puede irse más allá de la autoevidencia que posee [...] Que de aquí se sigue un deber [...] es algo que resulta analíticamente del concepto *formal* de bien en sí”³⁷.

Contamos, en resumen, con la profunda intuición moral de que el ser vale más que el no ser, de que los vivientes valen más que las cosas no vivas y de que no todos los vivientes valen lo mismo. Las ideas de Jonas dan además apoyo racional a esta intuición, nos enseñan el camino que va desde el ser hasta el valor, la base objetiva del

³⁶ H. Jonas, *El principio de responsabilidad*, Herder, Barcelona, 1995, pp 95-6.

³⁷ H. Jonas, *El principio de responsabilidad*, Herder, Barcelona, 1995, pp 146-7.

valor. Sobre estas ideas se puede edificar, sin subjetivismo ni imposición arbitraria, la educación en valores.

Hasta aquí el problema, pero también habíamos aludido a una limitación de la educación en valores. Dicha forma de educación es necesaria, pero no suficiente. Conocer el valor de algo, aun considerándolo como valor objetivo, no aporta capacidad para la acción. Una vez que reconocemos valor objetivo, obtenemos inmediatamente la idea de un deber. Si reconozco que una cierta entidad es valiosa, sé también que tengo algún deber para con ella. Pero la idea de un deber no mueve nuestra conducta, en contra de lo que pudo pensar Kant. Ya los clásicos latinos eran conscientes de lo que tantas veces nos pasa: *Video meliora proboque, deteriora sequor*³⁸. O sea, que veo lo mejor, conozco los valores, podríamos decir, y lo apruebo, es decir, acepto que tengo un deber para con lo valioso, pero hago lo peor. Mi acción y mi conocimiento siguen caminos divergentes. Es normal, es humano. El mero conocimiento de los valores y de los deberes no nos mueve, no es capaz de impulsar ni de sostener nuestra acción. Por ello, dicho conocimiento, con ser necesario, es no es suficiente. Y en este punto también viene en nuestra ayuda la tradición aristotélica, la cual, además de tratar sobre valores y deberes, nos habla con profusión de las virtudes. La educación en valores es totalmente inerte si no se complementa con una *educación en virtudes*.

4. La educación en virtudes

Las virtudes, a diferencia de los valores, tienen una conexión inmediata con la capacidad de acción del sujeto. Son imprescindibles para que el comportamiento siga la línea vislumbrada por la inteligencia y querida por la voluntad. En términos aristotélicos, la virtud es “un hábito [*hexis*] selectivo que consiste en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquella regla por la cual decidiría el hombre prudente”³⁹. La virtud, por tanto, es un hábito, disposición o actitud para elegir el justo medio, para evitar el exceso y el defecto. Pero esto no es fácil, pues el justo medio no es la media aritmética. Para hallarlo nos hace falta otra regla. Esta regla será la que establezca la persona prudente, y aplicada tal y como ella lo haría. De modo que la más determinante de las virtudes, la que enlaza conocimiento y acción, la que modula el despliegue del resto de las virtudes, es la prudencia (*phronesis*). Más abajo hablaremos

³⁸ Ovidio, *Metamorfosis*, VII, 20.

³⁹ EN 1106b 36 y s..

de la *phronesis* aristotélica. Por el momento sigamos la indicación de que la virtud constituye una predisposición para actuar de un cierto modo.

Según la tradición aristotélica, las virtudes acaban por formar en nosotros una segunda naturaleza, un modo de ser. Así, en la persona virtuosa la acción correcta fluye de modo natural, sin artificiosidades. La virtud se convierte en un modo de ser, pero un modo de ser elegido por cada persona, del cual cada persona es causante y responsable⁴⁰.

La conexión entre virtud y praxis es, pues, inmediata. El aprendizaje de las virtudes está directamente orientado al comportamiento. De hecho, Aristóteles llega a afirmar que el estudio de la ética, dentro del cual ocupa un lugar destacado el de las virtudes, no tiene un interés meramente teórico, sino que lo llevamos a cabo para hacernos mejores: “investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos”⁴¹.

El mismo aprendizaje de las virtudes se lleva a cabo mediante la práctica. No hay otro modo de adquirirlas. “Se dice bien, 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 los enfermos que escuchan con atención a los médicos, pero no hacen nada de lo que les prescriben. Y, así como estos pacientes no sanarán del cuerpo con tal tratamiento, tampoco aquellos sanarán del alma con la filosofía”⁴². Es decir, para educarse en las virtudes, hay que practicarlas. Se aprenden mediante la costumbre. “Lo que hay que hacer después de haber aprendido lo aprendemos haciéndolo [...] de ahí la necesidad de efectuar cierta clase de actividades [...] Así, el adquirir un modo de ser de tal o cual manera desde la juventud tiene no poca importancia, sino muchísima, o mejor, total”⁴³.

En cuanto a las virtudes concretas a las que se refiere Aristóteles, hay que observar que nunca establece una lista cerrada, sino que en diversas partes de su obra se refiere a distintas virtudes, sin pretensión de exhaustividad. Entre las que cita están las de carácter moral, como la liberalidad, la magnificencia, la magnanimidad, la ambición, la mansedumbre, la amabilidad, la sinceridad, la agudeza, el pudor y la vergüenza, la justicia, la continencia, la amistad, la valentía, la moderación, la concordia, la

⁴⁰ EN 1114b 1-33.

⁴¹ EN 1103b 26-29.

⁴² EN 1105 b 10 y ss..

⁴³ EN 1103b 20-35.

benevolencia, el amor propio; y las de carácter intelectual, como la sabiduría, la ciencia, la intuición, la prudencia y el arte.

Es importante insistir en la naturaleza abierta del listado y en la necesidad de puesta al día del mismo, si es que la teoría aristotélica de la virtud ha de tener hoy un uso educativo. Pocas cosas hay tan sensibles al contexto histórico y cultural como la relación concreta de las virtudes, su interpretación y jerarquización. Por poner tan sólo algún ejemplo: la virtud de la humildad cobra relieve dentro del mundo cristiano, mientras que en el marco aristotélico cotizaba más bien a la baja. Un segundo caso: MacIntyre⁴⁴ hace una crítica muy acertada y actualizada de una de las virtudes importantes para Aristóteles, la magnanimidad. Gran parte de lo que el griego dice sobre este punto debería ser reconsiderado, o por lo menos complementado con lo que MacIntyre llama virtudes de la dependencia, las cuales, en cambio, serían difícilmente asumibles por Aristóteles. Y un tercero: existen varias virtudes que deberían orientarse hoy hacia el buen uso de las nuevas tecnologías, virtudes como la moderación o la serenidad. Es urgente evitar, mediante las mismas, el obsceno abuso de las pantallas que se hace actualmente en el medio escolar. En la actualización de las virtudes para su aplicación educativa hay, obviamente, un trabajo por hacer, pero la base que el filósofo griego nos ofrece es de gran utilidad.

La educación en virtudes puede, no obstante, descarrilar por diversas causas. Entre otras cosas, porque también en el uso educativo de las virtudes hay que buscar el justo término medio. Con frecuencia nos hemos pasado o quedado cortos. Así, una interpretación demasiado puritana o “prusiana” de las virtudes acaba por convertir éstas en reglas inflexibles que cobran estatus de fin en sí mismas. O bien, en una versión excesivamente conductista, la idea de segunda naturaleza se puede transmutar en la de una especie de reeducación de la naturaleza humana básica. Sería traicionar el planteamiento aristotélico el transformar las virtudes en fines últimos, cosa que no son, o el entender la segunda naturaleza como una suerte de reprogramación para una conducta automatizada. La educación en virtudes debe apuntar siempre al fin real de las mismas, que va más allá de las propias virtudes, y no es otro que la felicidad personal. Hay que recordar que la felicidad para Aristóteles es una actividad -no un estado- conforme a la virtud. Es decir, la felicidad consiste en el cumplimiento de la función del ser humano a un nivel virtuoso o de excelencia. Las virtudes no se agotan en sí mismas,

⁴⁴ A. MacIntyre, *Animales racionales y dependientes*, Paidós, Barcelona, 2001.

deben estar integradas en algo más importante; de ahí la necesaria flexibilidad y ajuste prudencial en su cumplimiento.

Tanto la versión puritana como la conductista constituyen excesos que ponen en riesgo cualquier proyecto educativo: “Otra razón por la que las virtudes han caído en desprestigio –afirma el filósofo polaco Piotr Jaroszynski- es que algunos han hablado de ellas como si fuesen fines en sí mismas, tratándolas como una especie de tesoro que tuviera que ser conservado. El sistema de educación prusiano fue famoso por esta actitud. Buscaba la ruptura de la voluntad e individualidad del ser humano para convertirlo en material adecuado para el servicio militar o civil. El filósofo prusiano Inmanuel Kant aportó un argumento filosófico a favor de esta mentalidad reglamentista cuando escribió que la verdadera moralidad debe implicar algo de sufrimiento y que debe proceder solo del sentido del deber. Pensaba que si una persona disfrutaba haciendo algo, este placer disminuía la virtud”⁴⁵.

Esta última observación nos lleva a un problema muy actual. Se trata de la relación –con frecuencia mal comprendida en la educación actual- de la virtud con el placer. En tiempos, quizá, el riesgo estaba en el exceso del rigorismo puritano, para el cual todo placer resulta sospecho. Hay que decir que tal riesgo regresa hoy so capa de miedo medioambiental e ideología *woke*. También subsiste aun el riesgo de un deslizamiento hacia el exceso hedonista, para el cual el placer es *el* bien y el sufrimiento es *el* mal. Obsérvese que en los mensajes mediáticos tan sólo las consignas hedonistas se permiten el lujo del modo imperativo. En la escuela se tiende hacia la evitación de cualquier esfuerzo que pueda exigir el aprendizaje, así como a la omnipresencia de una pedagogía lúdica. Bien, hasta donde sea posible. Pero quizá un cierto esfuerzo personal por parte del educando no sea eliminable, y quizá no sea factible la transformación de cualquier aprendizaje en un divertimento.

La posición aristotélica en este punto resulta de nuevo actual e iluminadora. En la Academia platónica se produjo un agitado debate en torno al placer. Algunos pensadores muy respetados, como Eudoxo, decían que el placer es el bien. Otros veían en esta identificación un peligro, pues en la mente de personas menos respetables que Eudoxo podía convertirse en una justificación para cualquier despropósito. Entonces, para compensar, exageraban predicando la perversidad de todo placer. Era el caso de Espeusipo. Hoy seguimos moviéndonos entre hedonistas y puritanos. En los mensajes

⁴⁵ P. Jaroszynski & M. Anderson, *Ethics: The drama of moral life*, Alba House, NY, 2003. pp 43-44.

dirigidos a los jóvenes se mezclan los imperativos hedonistas y consumistas con las profecías ambientales más aterradoras, las cuales, junto con la ideología *woke*, dan base a un nuevo puritanismo represivo. Lo menos que se puede esperar como resultado es desconcierto y desmotivación.

Aristóteles se distancia de estos dos excesos. Según él, el placer es *un* bien, pero no puede identificarse con *el* bien, el dolor es *un* mal, pero no *el* mal, porque todos sabemos, hedonistas incluidos, que hay placeres buenos y otros malos, que algunos se obtienen dignamente y otros arteramente, que el dolor se puede evitar con honradez o con deshonor⁴⁶. Una vida orientada tan sólo por las pasiones que nos inclinan hacia el placer y nos hacen huir del sufrimiento no sería, para Aristóteles, una vida lograda. Por supuesto, tampoco lo sería la vida de quien proscribiese los placeres -por miedo o por ideología- y buscara injustificadamente el sufrimiento. El justo término medio aquí está en la independencia de criterios. Es decir, hay que darse cuenta de que aunque el placer es un bien y el dolor es un mal, estos criterios no bastan como guías de conducta moral. La educación de las virtudes, gracias a los criterios de la razón y la voluntad, produce en primera instancia una liberación del sujeto respecto de sus propias pasiones. Puede disfrutar del placer y evitar el dolor cuando sea correcto, pero también es capaz de asumir sufrimientos o renunciar a placeres, cuando sea preciso en función de un bien mayor o de un mal menor. La función liberadora de la educación comienza aquí.

La libertad primera es libertad respecto de uno mismo, si uno es esclavo de sus pasiones, lo será con facilidad de cualquier otro agente externo que las emplee como punto de apoyo, ya sea la publicidad, la presión del poder o la coacción por el miedo. Recordemos aquí, como punto de contraste, la famosa cita de Hume, para quien “la razón es, y sólo debe ser, la esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas”⁴⁷. Si la educación ha de ser un instrumento de libertad, entonces la enseñanza aristotélica de las virtudes deberá formar parte de la misma.

Hagamos una última observación respecto de la educación en virtudes. La educación, como hemos dicho, aunque va más allá del medio escolar, tiene en éste uno de sus lugares principales. Dentro de dicho medio, es lo más común evaluar los progresos del educando. Sin embargo, desde mi punto de vista, las virtudes, y en

⁴⁶ EN X 2.

⁴⁷ D. Hume: *Tratado sobre la naturaleza humana*, Tecnos, Madrid, 1988, pág. 561 [2,3,3.].

general las actitudes, deberían quedar exentas de evaluación. No creo que haya un medio para objetivar el desarrollo de las virtudes con las debidas garantías y sin que se vea afectada la libertad e intimidad personal. Todo intento de evaluar actitudes creo que deja al educando en crasa indefensión, y debería, por tanto, ser obviado. Esto no quiere decir que la educación en virtudes no sea importante, o que lo sea menos que la transmisión de contenidos teóricos o competencias. Significa sencillamente que hay condiciones necesarias para una vida buena que no son formalmente exigibles.

Sin virtudes la vida personal se alejará de la felicidad, y la vida social corre el riesgo de fragmentarse o de volverse una tortura. Con todo, las virtudes no se pueden exigir formalmente en ningún ámbito. Hans Jonas lo ha visto y explicado con claridad en lo que al ámbito sanitario se refiere. Según él, para el respeto de los valores éticos en la práctica clínica o en la investigación médica no es suficiente con los requisitos formales legalmente exigibles, hace falta también una buena actitud hacia los mismos y un contexto ético adecuado. Con ser muy importante, ni siquiera es suficiente el reconocimiento de *valores* como la libertad o la dignidad de las personas. Hace falta, además, la presencia de *virtudes* en los miembros de la sociedad, de la comunidad científica, en los médicos e investigadores, en los pacientes... "La sociedad -afirma Jonas- no puede permitirse la falta de *virtud* en mitad de sí misma"⁴⁸. Creo que, sin forzar las cosas, esta idea puede desplazarse al espacio educativo. Que las virtudes no se puedan exigir formalmente ni evaluar, no significa que no se puedan fomentar. Esto precisamente es lo que hay que hacer, fomentar las virtudes en el ámbito educativo mediante la práctica orientada de las mismas.

5. *Phronesis*

Hemos visto que todo el entramado de las virtudes se sustenta sobre la *phronesis*, la cual además cobra una importancia primordial en los espacios educativos, ya que constituye el nodo de conexión entre el conocimiento teórico y la vida moral.

Aristóteles caracteriza la prudencia (*phronesis*) como “una disposición racional verdadera y práctica respecto de lo que es bueno y malo para el hombre”⁴⁹. Mediante esta definición distingue la prudencia de otras nociones. Dado que es una disposición (*hexis*), se distinguirá de la ciencia (*episteme*), pues la prudencia será un saber conectado con la acción humana. En segundo lugar, al ser práctica (*praktike*), su

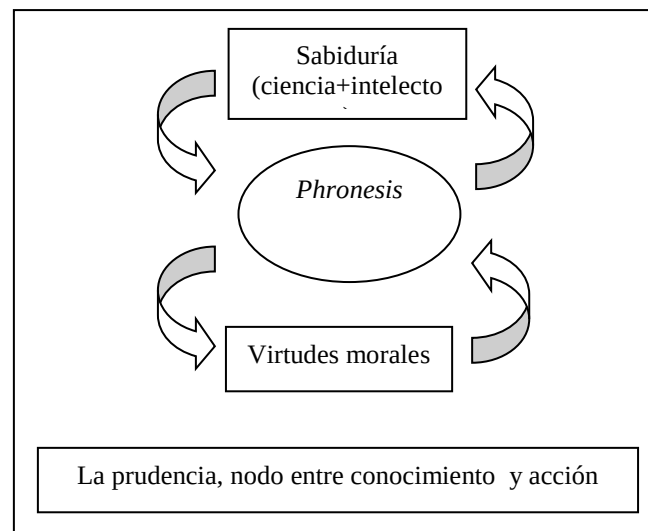
⁴⁸ H. Jonas: *Técnica, medicina y ética*. Paidós, Barcelona, 1997, p 85 (cursiva en el original).

⁴⁹ EN 1140b 4 y s.; véase también 1140b 20 y s..

resultado será una acción, no un objeto; esto la distingue del arte o de la técnica (*tekhnē*). La exigencia de racionalidad y verdad (*meta logoy alethe*) distingue la prudencia de las virtudes morales y la sitúa entre las virtudes intelectuales. Por último, el que sea acerca del bien y el mal *para el hombre*, y no acerca del bien y el mal en abstracto, deslinda la prudencia de la sabiduría (*sophia*).

Hasta aquí hemos trazado los límites y solapamientos entre la noción de prudencia y otras próximas, pero no hay que olvidar que sólo “podemos comprender su naturaleza considerando a qué hombres llamamos prudentes”⁵⁰. Los textos sobre la prudencia sugieren que se trata de una virtud intelectual, pero que implica experiencia vivida, que atañe tanto a medios como a fines, pues su horizonte último es el vivir bien en general, y que está al servicio de la sabiduría, o sea, que es un instrumento para la obtención de la misma. Sin embargo, Aristóteles llega a afirmar que “no se debe hacer menos caso de los dichos y opiniones de los experimentados, ancianos y prudentes, que de las demostraciones, pues la experiencia les ha dado vista, y por eso ven rectamente”⁵¹.

En general, la prudencia busca la sabiduría y la sabiduría potencia la prudencia humana. Lo mejor es “poseer ambas, o preferentemente la prudencia”⁵². De los animales también dice Aristóteles que son prudentes⁵³, pero al carecer de sabiduría su prudencia es ciertamente limitada.



⁵⁰ EN 1140a 23-24.

⁵¹ EN 1143b 10-13.

⁵² EN 1141b 21.

⁵³ EN 1141a 26-28.

Por otro lado, la virtud aristotélica se sitúa en el justo medio. Pero el término medio lo marca la razón de la persona prudente. Esta razón o regla recta es, más bien, una razón correcta, es decir, corregida. Es el límite al que tiende un proceso de corrección, de eliminación de errores, por relación a un fin buscado: “Hay un blanco mirando al cual pone en tensión o afloja su actividad el que posee la regla justa, y hay un cierto límite de los términos medios que decimos se encuentran entre el exceso y el defecto y son conformes a la recta razón (*kata ton orthon logon*)”⁵⁴.

Luego, la prudencia requiere experiencia: “Los jóvenes pueden ser geómetras y matemáticos, y sabios en cosas de esa naturaleza, y, en cambio, no parece que puedan ser prudentes. La causa de ello es que la prudencia tiene por objeto también lo particular, con lo que uno llega a familiarizarse por experiencia”⁵⁵. La experiencia es el tiempo y la memoria, pero no cualquier lapso de tiempo, sino el que se ha consumido reflexionando, tratando de comprender la naturaleza de las cosas que vemos, de las acciones que realizamos y de lo que nos ocurre. La experiencia es memoria de un tiempo vivido y pensado, pues es fruto de sucesivas correcciones.

Pero, recordemos que la propia prudencia es una virtud, y, además, “es imposible ser prudente no siendo bueno”⁵⁶. Luego, nadie podría ser prudente sin seguir la norma dictada por la prudencia. Nadie podría ser prudente sin serlo ya antes. Este círculo vicioso (o virtuoso, según se mire) se resuelve mediante la educación (*paideía*) y la acción, es decir, mediante la acción guiada por alguien prudente mientras uno mismo no haya adquirido la prudencia⁵⁷.

No basta el simple dictado de normas, pues la prudencia constituye también el criterio de aplicación, interpretación y, en su caso, modificación o evitación de la norma. La prudencia aristotélica está enraizada en la experiencia y en la responsabilidad -el riesgo, dirá Pierre Aubenque- indelegable de cada ser humano. El riesgo de la decisión y de la acción no puede traspasarlo nadie, ni educador ni educando, a norma alguna ni a ningún procedimiento automático de decisión. “La causa de ello es que toda ley es universal, y hay cosas que no se pueden tratar rectamente de un modo universal”⁵⁸.

⁵⁴ EN 1138b 22-25.

⁵⁵ EN 1142a 12-21.

⁵⁶ EN 1144a 35-36.

⁵⁷ Véase también EN X 9.

⁵⁸ EN 1137b 13-15.

Pero esto no nos condena a la irracionalidad ni al subjetivismo en nuestras decisiones prácticas, pues la prudencia no es simple opinión o buen tino⁵⁹, es auténtico conocimiento racional con intención de verdad objetiva.

En conclusión, Aristóteles logra una integración prometedora del conocimiento, instrumental y teórico, con la acción humana, de los fines individuales y sociales de la educación, así como de los objetivos informativos y formativos. El pensador francés Pierre Aubenque asegura que “en el hombre, Aristóteles no opone una a la otra, sino que mantiene ambas: vocación contemplativa y exigencia práctica”⁶⁰.

La educación está enraizada en la acción humana a través de la prudencia, o más correctamente a través de la persona prudente. Además, esta concepción prudencial de la educación tiene su arraigo en una idea muy realista, honda, fructífera, ajena al dualismo y comúnmente aceptada de la naturaleza humana: “inteligencia deseosa o deseo inteligente, esta clase de principio es el hombre”⁶¹.

6. Resumen conclusivo

i) Nos hemos preguntado en qué medida el pensamiento de Aristóteles y la tradición aristotélica, representada hoy por autores como Pierre Aubenque, Alasdair MacIntyre, Hans Jonas o Amartya Sen, puede ser de utilidad para el debate educativo actual. Hemos visto que algunas de las ideas del griego hoy nos parecerían inaceptables, pero que también hay en sus obras un buen caudal de sugerencias que no podemos desperdiciar. Así pues, y esta es la primera conclusión, el pensamiento de Aristóteles puede resultar hoy día de gran interés para pensar la educación si es entendido de modo crítico y selectivo.

ii) Una de las carencias más señaladas de la educación actual tiene que ver con su falta de objetivos claros. En este sentido hemos visto cómo hay tres conceptos aristotélicos que son muy prometedores. Me refiero a los conceptos de naturaleza humana, función del ser humano y felicidad. Según los mismos una vida lograda incluye conocimiento, convivencia y bienestar. Estos conceptos aportan un norte adecuado y sensato al proceso educativo, además de aportar objetividad y justificación razonable para la aceptación común de dicho norte. Estas orientaciones alejan la educación de cualquier posible tentación nihilista. Además, tienen la ventaja de que

⁵⁹ EN 1142a 34 y ss..

⁶⁰ P. Aubenque, *La prudencia en Aristóteles*, Crítica, Barcelona, 1993, p 19.

⁶¹ EN 1139b 4-6.

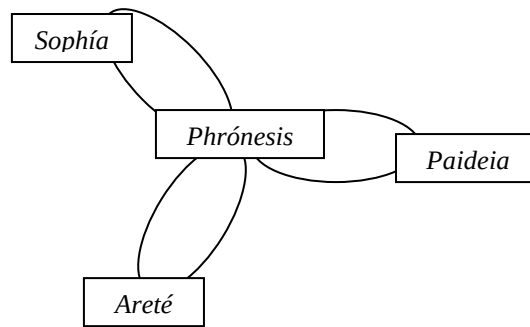
integran adecuadamente los aspectos informativos y formativos, los objetivos teóricos y utilitarios, así como las perspectivas individual y social.

iii) Se discute también sobre los medios que se pueden poner al servicio de los fines señalados. En este sentido la tradición aristotélica comienza por advertirnos que los fines no son exteriores a los medios ni a la acción. La acción es el propio fin diferenciado a través de los medios. Esta concepción encuentra en Aristóteles base metafísica sólida y permite pensar la educación no sólo como medio o instrumento para la vida, sino como un fin en sí misma, como una forma de realización de los fines propios del ser humano.

iv) Entre los posibles medios concretos para la educación tenemos la llamada educación en valores. Hemos visto que dicha idea puede solventar sus crónicos problemas de fundamentación apelando a la conexión entre ser y valor, estudiada por Hans Jonas. Así se obtiene una visión objetiva de los valores que nos libra del deslizamiento hacia cualquier forma de relativismo. Con todo, la educación en valores no es suficiente, ya que no aporta capacidad efectiva de acción, sino sólo conocimiento axiológico. La capacidad para actuar de modo que podamos hacer justicia a los valores objetivos viene dada por las virtudes.

v) Desde la tradición aristotélica se puede recomendar sin duda la incorporación al proceso educativo de lo que podríamos llamar educación en virtudes. Según la teoría aristotélica, las virtudes están conectadas con la praxis en múltiples modos. Son precisamente actitudes, disposiciones para la acción. Acaban instalándose como una segunda naturaleza, cultivada desde la libertad, que nos capacita para actuar en la dirección de los valores objetivos y de la felicidad. Por otra parte, el aprendizaje de las virtudes se hace desde la praxis, solo haciendo aprendemos. La educación en virtudes evita, además, la deriva hedonista tanto como los excesos rigoristas, siempre que se lleve a cabo bajo criterios de prudencia.

vi) La prudencia o *phronesis* desempeña un papel nodal. Busca la sabiduría y se ve potenciada por la sabiduría. Posibilita la virtud y al mismo tiempo exige virtud. Constituye, pues, un punto de conexión inevitable entre conocimiento y acción. Además, hemos concluido que se encuentra en el corazón de la *paideia*, pero sólo se alcanza mediante la *paideia*. Se establecen, así, tres ciclos de retroalimentación que tienen como nexo la *phronesis*.



vii) Por último, recordemos que la conclusión no debería funcionar sólo como cierre, sino también como una apertura de nuevas perspectivas de investigación. Hemos aceptado el diagnóstico: “la educación ha perdido el norte”. El efecto más inmediato es que los agentes del proceso educativo –educandos y educadores- vienen desde hace tiempo perdiendo parcelas de libertad, puesto que la educación desnortada se ha convertido en el territorio del capricho anárquico y del arbitrio ideológico. Una vez identificado el norte, se abre ante nosotros la tarea de reformar la *paideia* contemporánea en el sentido de la libertad, quizá de nuevo con el apoyo de la tradición aristotélica.