

El debate sobre la «educación para la ciudadanía» ha quedado en España y en muchos otros lugares del mundo tremendamente polarizado entre aquellos que lo defienden a toda costa, como si del descubrimiento de un nuevo Mediterráneo en los sistemas educativos se tratara: solución de todos los problemas y promesa de todos los éxitos para la pedagogía del siglo XXI, y por otra se encuentran aquellos que temen que este concepto no sea más que un disfraz para introducir de soslayo obsoletas y deshumanizadas formas de educación, relacionadas entre otras cosas con el laicismo agresivo o la ingeniería social.

Sin embargo, en Ciudadanía y democracia en la educación se tratará de vencer por medio de un análisis profundo, riguroso, flexible y con un estilo ágil, la insalvable anterior dicotomía. Para ello el autor parte de una perspectiva de análisis educativo cimentada en el pensamiento clásico, como es la virtud de la Prudencia, a partir de la cual establecerá un fructífero diálogo con algunas de las ideas filosóficas más importantes que sustentan la pedagogía democrática de nuestros días.

Miguel Rumayor (Madrid, 1970). Es Licenciado y Doctor en Filosofía y Letras, Ciencias de la Educación, por la Universidad de Navarra. Durante la última década ha trabajado en la Universidad Panamericana, Guadalajara (México), como profesor de Filosofía de la Educación y Ética. Es autor de *Educación Voluntad y Dios: notas sobre la patología de Jacques Maritain* (2006). Es miembro de la American Maritain Association y ha sido Visiting Scholar de Notre Dame University y de Catholic University en Estados Unidos. También ha sido colaborador de los periódicos *Mural*, *El Informador* y de las revistas de pensamiento y cultura *Ixtus* e *Istmo* de México.



Ciudadanía y democracia en la educación

Miguel Rumayor



III. Educación democrática y estabilidad social

I. AUTORIDAD, TRADICIÓN Y RELIGIÓN

Explica Hannah Arendt (cfr. 1963: 111-137), que nuestra sociedad occidental vive las repercusiones ideológicas de la Revolución francesa y la americana, en las que, de diferente manera, la búsqueda personal de la verdad que cada individuo realizaba antes en el Antiguo Régimen, posibilitada siempre por una tradición y una religión determinada, como referentes morales de la autoridad, fue sustituida por el deseo de autonomía y de felicidad, el cual ahora sólo se encontrará en la conciencia aislada de cada individuo y en el santuario de la vida privada.

Por ello se puede afirmar que en el ámbito de la educación la crisis de la autoridad está unida a la crisis de la tradición. Y, enlazado con lo anterior, como observa Bloom, en la medida en que se renuncia a la tradición se renuncia también a la razón y a la libertad, ya que «la presencia activa de una tradición en el alma del hombre le da un recurso contra lo efímero, la clase de recurso que sólo los sabios pueden encontrar simplemente dentro de sí mismos. El patológico resultado de la liberación de la razón es un mayor apoyo en la opinión pública en busca de orientación, lo cual implica un debilitamiento de la independencia» (Bloom, 1991: 257).

De ahí que también se pueda aseverar que no existe autoridad válida sin la existencia de una tradición que en parte legitime tal autoridad, y tampoco existe desarrollo de la prudencia en la vida social sin el crecimiento de una proporcionada docilidad de los ciudadanos hacia una autoridad anclada en una tradición dada.

Por eso, gracias a la formación para la docilidad a la autoridad justa por medio de la virtud de la prudencia, la persona es también capaz de aprender a abrirse a los consejos ajenos para tomar de ellos los conocimientos necesarios y llevarlos a cabo en la propia vida en actos personales y libres (cfr. Pieper, 1959: 33). Los graves problemas relacionados con la autoridad en el mundo educativo que hoy vivimos en los países occidentales, que hacen que cada vez sea más difícil educar para la democracia en las escuelas, se encuentran en íntima relación con la falta de atención a ese aspecto de la virtud de la prudencia que se apoya en lo que Tomás de Aquino denomina *synesis* o capacidad de consejo.

En sintonía con el error expuesto en la idea anterior, se piensa que la verdadera educación para la democracia consiste en la anulación de «cualquier principio de autoridad externa» (Oalkers, 2000: 8). Sin embargo, la realidad es totalmente diferente, ya que una de las bases del desarrollo de la vida democrática consiste en la confianza en la autoridad. Cuando los ciudadanos, a través del proceso de educación, comprenden que la autoridad tiene que ser sólida e independiente frente a los propios intereses individuales, para que así exista estabilidad social, entonces la confianza en tal autoridad se refuerza y de manera voluntaria todos se sienten personalmente comprometidos a colaborar con la misma.

Es importante saber que la autoridad, en cualquier esfera del mundo educativo, tiene que ver con la existencia o ausencia de virtudes en el educador y en los educandos. De esta suerte, la autoridad se relaciona más con el poder y con la imposición, y con la llamada por Álvaro d'Ors «porestad», fuerza, cuanto menos virtuosos

son aquellos maestros y alumnos que participan en el proceso educativo. Por el contrario, la autoridad se relaciona más con la libre adhesión y con el prestigio del que la ejerce, como señala ese mismo autor al hablar de «autoridad»¹, en la medida en las que los miembros relacionados con ella son más virtuosos. En cualquier caso siempre es educativamente necesaria, ya que «antes de que puedan ocuparse de sí mismos, los niños deben de ser guiados por sus padres para su propio bien» (cfr. Kuic, 1999: 61).

En lo que concierne a la enseñanza de los fines que son objeto de elección por medio del acto prudente, aquellos de carácter espiritual y religioso son anteriores, superiores, y fundamentan a los demás fines éticos de la conducta, incluso a los de tipo moral. Por tanto, en contraposición con las propuestas de algunos autores (cfr. Nucci, 2003: 263-270 y White, 2003: 155) que ven una limitación al desarrollo personal y a la autonomía del niño provocada por la enseñanza de creencias religiosas y de valores trascendentes a temprana edad; no obstante, tales enseñanzas religiosas, mientras no atenten contra la dignidad del ser humano, no sólo no son contrarias al desarrollo de la libertad del niño, sino que le facilitan el desenvolverse en su propia comunidad, porque le capacitan para el desarrollo de virtudes de carácter personal y social.

Se quiere mantener a la religión fuera de la vida pública y relegarla a la vida privada, porque se piensa que aquellos argumentos cuyo fundamento último es religioso no pueden articularse de forma comprensible para todos los ciudadanos. Tal vez por ello, en el manual de *Educación para la ciudadanía* (2007) escrito por José Antonio Marina, las menciones realizadas al hecho religioso son escasísimas y siempre muy tangenciales. Parecería que enseñar la religión y ser buen ciudadano son dos fenómenos, si no claramente opuestos, al menos absolutamente independientes.

1. «La autoridad es el saber socialmente reconocido y la porestad es, precisamente, el poder socialmente reconocido» (d'Ors, 1999: 88).

Sin embargo, si bien es cierto que determinadas creencias religiosas sólo pueden ser seguidas y entendidas en el seno de una tradición, como por ejemplo la Eucaristía entre los católicos, o el culto a los iconos entre los heterodoxos, también es verdad que hay otras realidades que han sido y pueden ser llevadas a la esfera pública de manera convincente: la dignidad de la persona en el cristianismo, los prefectos morales del judaísmo, etc. Unido a lo dicho y en contraposición a lo anterior, encontramos que algunos de los llamados argumentos de carácter «secular», que frecuentemente se utilizan en la esfera pública, carecen de toda suerte de organización racional y argumentativa, llegando a superar, incluso, el fanatismo fideísta de cualquier religión.

Así ocurre que mantener que es necesario regular civilmente los enlaces entre homosexuales, sobre la base del atractivo físico y de las relaciones sexuales, y de aquí elaborar un supuesto «derecho al matrimonio» y a la adopción de niños por parte de tales parejas, sin otros argumentos que algunos de carácter afectivo o de tipo psicológico o sociológico, es tan irracional como decir que deberíamos no sólo permitir, sino incluso subvencionar el uso de drogas. Al fin y al cabo, el uso de drogas, al igual que la homosexualidad, pertenece al mundo del gusto y de la esfera privada; además, el porcentaje de gente que en estos momentos consume drogas, por ejemplo cocaína, en países como España, probablemente supera al de personas que tienen prácticas homosexuales. Se ve, por tanto, con claridad que los argumentos de carácter fideísta, afectivo o sin fundamento racional, dentro del debate social, no pertenecen con exclusividad al mundo religioso. Esos otros fanatismos carentes de toda suerte de articulación racional no suelen ser denunciados: el inquisitorial mandamiento de lo «políticamente correcto» lo prohíbe.

Por eso y unido a lo dicho, la incorporación de la Revelación cristiana al concepto de prudencia no aleja a ésta de su propia fi-

nalidad humana, tal y como erróneamente afirma Douglas (cfr. 1991: 85-106), porque los fines de los que habla la Revelación cristiana, como resalta Tomás de Aquino, no son extraños ni a la naturaleza humana ni a la comunidad sino que colocan a ambos aspectos en un plano más elevado.

La prudencia en el Aquinate tiene una doble dimensión: humana y sobrenatural, y entre estos dos planos existe la posibilidad de plena compatibilidad; ya que el fin último del hombre se encuentra en parte en su propia naturaleza y en cierta medida fuera de ésta. Las frecuentes manifestaciones de trascendencia en la historia de las culturas nos demuestran aquello que decía Pascal que el hombre supera infinitamente al hombre. Por eso, los fines prácticos de la naturaleza humana no pueden ser plenamente alcanzados por el desarrollo de saberes teóricos o prácticos sin referencia a la trascendencia. Desde esta perspectiva, las posibilidades que ofrece la educación cristiana no disminuyen sino que aumentan el sentido y la profundidad de la educación para la democracia.

La diferencia que existe entre la ética que propone Aristóteles y la de Tomás de Aquino en relación con la naturaleza humana y la vida social, y los fines que son propios de ambas, es la siguiente: mientras que en el primero tales fines sólo se descubren por el uso de la razón, en el segundo también interviene la gracia santificante. Esto no quiere decir que la prudencia tomista aleje al hombre de los fines exclusivamente humanos, sino que más bien coloca el verdadero motor que mueve todo el proceso de perfeccionamiento personal en un plano relacionado con la trascendencia, y convierte la felicidad a la que aspira todo alumno en un elemento que va más allá de «una síntesis de fines elegidos por sí mismos» (Douglas, 1991: 82).

Por otra parte, no cabe duda que el concepto de autenticidad educativa que impera en nuestros días, que ha desacreditado tanto a la autoridad educativa y la importancia de la tradición, se en-

cuentra estrechamente relacionado con un aparente conflicto entre autoridad y libertad. Aquí se siente la influencia de Rousseau con especial intensidad, ya que para el ginebrino la autoridad que ejerce el educador sobre el educando «no se basa ni en la fuerza, ni en la tradición, ni en la edad, ni en una supuesta sabiduría superior ni en el derecho divino. Siguiendo la filosofía moderna, esa autoridad se basa únicamente en el consentimiento» (cfr. Bloom, 1991: 200). Explicado más claramente, en nuestros días, el educador posee autoridad sobre el educando únicamente porque éste, de algún modo —Rousseau no explica cuándo ni cómo—, delegó sobre el maestro ese derecho, que más tarde, con el ejercicio pleno de la autonomía, será recuperado. En este sentido, el origen de la autoridad se encuentra siempre en el propio individuo, y a su vez él es destino último del propio poder.

Podemos cribar esta idea toral en la pedagogía emancipatoria de Rousseau a través del concepto de autoridad política y tradición que posee Yves Simon, y especialmente centramos en el punto donde aborda la llamada «autoridad paternal» (1993: 9). Para Simon, la legitimidad de la autoridad paterna no proviene de la existencia de una voluntad soberana otorgada por el alumno, sino que está relacionada con la unidad necesaria entorno a la consecución de unas metas para alcanzar los objetivos que exige el bien común. Afirma este autor que: «incluso en la más pequeña y compacta comunidad, la unidad de acción no puede ser garantizada; y para que ésta sea firme, tiene que ser asegurada por una causa firme» (1993: 19). De ahí que, la unidad en el pensamiento de este filósofo francés se alcanza o bien por la unanimidad de las voluntades de los ciudadanos o bien por el ejercicio de una autoridad superior a ellos que las dirija.

Otro problema es el liberalismo en relación con la tradición, la autoridad y las leyes, de autores como John Rawls, cuando trasladamos su pensamiento político al mundo de la educación. Y es

que al apoyarse su *ethos* político y la autoridad de la que éste procede, sólo en lo que él denomina como ser «razonable», termina por ocurrirle algo semejante a lo que le sucede a Rousseau, el cual prescindiendo de un concepto de sociedad y de ser humano apoyados en la ley natural y ordenados por el derecho natural (cfr. Rhönheimer, 2005: 1), pierde el sentido de unidad de acción social, la cual sólo queda orientada a la preservación social, olvidando así el avance perfecto de la sociedad, que sólo se produce por medio de la educación en virtudes, y que en el caso de Rawls queda adscrita, únicamente, al igual que sucede en Habermas y Apple, al consenso social. Éste es un consenso que se busca y sólo se puede conseguir en asuntos triviales y con escasa relevancia para el verdadero perfeccionamiento de la persona, tal y como sarcásticamente afirma Alan Bloom².

De ahí que, frente a lo que opina Rawls y en relación con el sometimiento a las leyes que rigen la sociedad, a los alumnos hay que enseñarles primeramente lo que es «racional» por encima de lo que es «razonable». Ya que lo racional, tal y como lo entiende Aristóteles en el capítulo I de la *Ética a Nicómaco*, es lo propio de la naturaleza humana. Sin embargo, en Rawls las leyes y la tradición han de ser «razonables» y entiende este término como todo aquello que goza de cierta lógica interna, y por tanto, es sobre lo que se puede realizar un juicio. Matar a un individuo inocente —aunque siguiendo los presupuestos rawlsianos puede llegar a ser un hecho razonable— no es de ninguna manera una acción propia realizada por un individuo cuando actúa de modo racional. Lo «razonable» de Rawls, el objeto de reflexión, es la reflexión misma; sin embargo,

2. «El asunto más importante es sobrevivir; en un mundo donde las decisiones más valiosas son aquellas que se encuentran entre pasar las vacaciones en París o en Roma. Donde no se puede cambiar el carácter fundamental de la sociedad civil no hay ninguna razón para la diferencia. Los hombres serán similares o diferentes por sus insignificantes diferencias o por la elección de insignificantes perversidades» (Bloom, 1975: 659).

lo «racional» de Aristóteles es la verdad que actúa y guía a todo el proceso y es en la que se debe apoyar la enseñanza de la tradición, la autoridad y la religión.

2. CONTEMPLACIÓN, ARTE Y AMISTAD

En cualquier *campus* de una universidad estadounidense se pueden ver alumnos que llevan frases en sus camisetas, algunas repletoras: «¿qué miras?» o «si lees esto eres tonto», otras de tipo humorístico: «soy rubia pero no soy tonta» y otras, tal vez, de tipo pseudointelectual, con alguna frase de Einstein o de Kant. Todas tienen vocación expresiva, y se ofrecen como un sumario breve y completo de la propia personalidad, por lo que parecen decir: «si quieres saber de mí, lee esto y déjame tranquilo». Son un exponente claro del individualismo y de la forma de entender la comunidad que impera en ese país. Sirven de tarjeta de presentación para una sociedad solipsista, de individuos clausurados, que utilizan su sonrisa hueca para orientarse torpemente en la sociedad.

Este último ejemplo es un botón de muestra de lo que sucede en todo Occidente: asociación de entes acompañados, de proyectos vitales que avanzan en paralelo, con acuerdos mínimos e interrelaciones humanas pobres cimentadas en la máximas latinas *ut des* o *quid pro quo*. La amistad, la verdadera y bella relación entre personas, pasa por su peor momento. De tal modo que otra de las cosas que se echa en falta dentro de los sistemas educativos en la actualidad es la enseñanza del valor de la amistad, la cual, como sugiere Aristóteles, está estrechamente relacionada con la prudencia como madre y medida de todas las virtudes y, también, como ordenadora de las relaciones sociales, de tal suerte que «es claro que si los amigos comienzan a estar separados por un ancho espacio de virtud, vicio, riqueza, y algunas cosas más; por este motivo

ya no serán amigos y ni siquiera esperarán serlo» (Aristóteles, 1985, 1159a, 30: 221).

Pocos de los actuales teóricos políticos abordan el valor que tiene la amistad en la construcción de las sociedades democráticas de Occidente. Esto quizás se debe, entre otras cosas, a que en esta sociedad nuestra destaca por encima de todo el valor de la decisión individual³ en la construcción de la propia libertad, y ése es un espacio sacrosanto en el que nadie puede entrar y, por consiguiente, nadie quiere compartir realmente con los otros, de ahí que desaparezca la posibilidad de ayudar a resolver las cuitas y avatares en que se desenvuelve la vida ajena. Sólo por la enseñanza de la virtud de la prudencia, como destaca Pieper (cfr. 1959: 55), un amigo puede convertirse en lo que Cicerón definía como un *alter ego*.

Además, las virtudes, contra lo que se puede inferir del pensamiento de Aristóteles, también tienen sentido fuera de la *polis*, es decir, fuera de la propia comunidad. Ya que, si bien es cierto que dentro de ésta se facilitan y mejoran, es mucho más cierto que la finalidad de cualquier verdadera virtud es el logro de la libertad interior de la persona, la cual no se origina por la convivencia con los otros ni en ningún lugar exterior que no sea el mundo espiritual de la persona. Por eso, «... el operar humano es ante todo *praxis*: una acción que no viene de fuera ni se pierde en una producción indefinida, sino que tiene su propio fin en el hombre (cfr. Llano, 1981: 79).

Otro de los grandes problemas culturales, que hacen cada vez más difícil que podamos pensar en la virtud de la prudencia, es la

3. «Si tienes un amigo que se distingue por su prudencia, temperancia, valentía, o sentido de justicia, no te preocupa que él pueda desperdiciar sus virtudes. Esperas confiadamente que tu amigo haga siempre lo correcto en el momento adecuado, y es a él a quien acudirás para recibir un consejo» (Simon, 1986: 57).

proliferación de la llamada «cultura del ruido». Ésta ha producido la expulsión de la virtud de la prudencia de la sociedad y de los planes educativos y el olvido del valor del silencio para decidir con acierto sobre la propia vida y la de los demás. El silencio es una condición necesaria para la contemplación de la verdad, y por tanto, para el desarrollo en nuestra democracia de una rica sabiduría⁴ personal entre los ciudadanos.

Si uno pasea por muchas escuelas o universidades occidentales podrá darse cuenta, fácilmente, debido al alto nivel acústico que hay en éstas, del desconocimiento que tienen muchos profesores y alumnos del valor del silencio. Algunos de éstos saludan a gritos sin respetar la necesidad de reposo interior de sus compañeros, o llevan música estridente a las aulas y usan auriculares que instalan el tumulto directamente en sus tímpanos, separándoles así infinitamente de la contemplación y de la amistad con sus compañeros. El caso consiste en no crear ningún elemento para la propia profundización. Al silencio se le teme porque en él la persona puede encontrar muchos elementos comprometedores para sí misma y con los demás.

Cuando, tal y como ocurre en nuestros días, los niños primero se educan entre la televisión y el estéreo, y más tarde como adolescentes comienzan a ingresar en la vida adulta saludados por el bombardeo auditivo y el estrépito de las grandes ciudades, y no son capaces de pasar ni un minuto de silencio en serena reflexión, no es raro que luego se produzcan decisiones personales y estados sociales guiados por la torpeza y el estupor ante las exigencias de la propia libertad. Como señala Pieper: «... la actitud de "silente"»

4. «La palabra es escuchada atentamente cuando se percibe detrás de ella el silencio, cuando oculta y sólo deja adivinar, tras las palabras, un resoro que ella distribuye convenientemente, sin apuro y sin frívola agitación. El silencio es el contenido concreto de las palabras que valen. Lo que da valor a un alma es la riqueza de lo que ella no dice» (Sertillanges, 1994: 37).

contemplación de la realidad: es un prerrequisito fundamental para la perfección de la prudencia como cognición, donde la perfección en cuestión comprende tres elementos, denominados: memoria, docilidad, *soletitas*» (1965: 15).

Por todo ello, también es necesario incluir en los planes de estudio de los sistemas democráticos lo que podríamos denominar como una «pedagogía del silencio», la cual facilite la toma de decisiones sobre la propia vida. El silencio, o la actitud silente para contemplar con profundidad la realidad, es una de las llaves que sirven como prerrequisito a los elementos cognitivos que desarrollan la amistad y que, por tanto, llevan al acto prudente (cfr. Pieper, 1959: 31).

De lo expresado se concluye que gracias al eco del silencio, valor tan poco común en las democracias occidentales, la persona puede utilizar con reposo sus sentidos internos. Es decir, su imaginación, su memoria, no sólo para recordar una gran cantidad de información, obsesión recurrente de algunos métodos de enseñanza, sino sobre todo para recordar la existencia de la verdad en las propias experiencias anteriores (cfr. Pieper, 1959: 33) y de esa manera poder interactuar cómodamente con los otros.

Unida a la importancia del silencio, también aparece la vida arística como inductora e impulsora de la prudencia. La diferencia que existe según Tomás de Aquino entre arte y prudencia es muy clara, ya que la primera hace referencia a lo que denominamos como *recta ratio factibilium*, que se concreta en lo que podríamos traducir como adecuada realización del hacer, y en este caso aquí se entiende tanto la mera acción sobre lo material como también lo arístico; pero, por otra parte, existe la *recta ratio agibilium*, que consiste en el aprendizaje adecuado del obrar que es el ámbito propio de la prudencia, es decir, allí donde se desarrolla la vida moral.

La belleza es siempre intencional. No existe la producción de belleza por medio del azar. Por eso la belleza se relaciona siempre

con el orden y con una inteligencia creadora capaz de producir tal orden. Cuando, como ocurre en nuestra realidad, el concepto que se tiene de ésta es sólo el resultado de una decisión subjetiva de un individuo creador, entonces la belleza deja de producir un efecto transformador sobre el mundo interno de aquel que la capta. En ese momento toda interpretación es válida. No en vano, el principio de atomismo social y de disolución de la sociedad en individuos solitarios, está íntimamente relacionado con el subjetivismo artístico. Detrás de un modelo educativo que olvida cierta objetividad en la enseñanza del arte, no queda más que la instrucción social en un pragmatismo que primero aboca al solipsismo o formación estética que sucumbe en el absurdo de su propia incoherencia y, después, a la soledad.

De tal suerte que en ocasiones el arte se usa también en educación para promover una ética de la autenticidad, convirtiéndose en otro motor de la ética basada en la búsqueda de la propia identidad. Esto ocurre especialmente en el arte posmoderno, donde «la autenticidad comprende originalidad, y ésta solicita revolveirse contra la convencionalidad» (Taylor, 1991: 65).

Es evidente, pues, que una interpretación cerrada, individual y separada de la vida social, de la creación artística, ha producido la proliferación de la idea del «arte por el arte», que está unida a cierto refinamiento egoísta y también al elitismo afectivo. De aquí nacen las agudas críticas de Mortimer Adler a Alan Bloom y a su maestro Leo Strauss, cuando ambos autores analizan e interpretan los textos de Aristóteles reduciéndolos a tal elitismo (cfr. Malcolm, 1999: 89) virtuoso. Por ello, para tal modo subjetivista de interpretar la vida artística, sólo el propio autor de la obra de arte se encuentra capacitado para entenderla. Para los demás, aunque se pretenda mantener cierta apariencia de comprensión y de consentimiento común, la interpretación es fútil. De lo que se desprende que este modo de realizar arte tiene siempre cierto regusto de

egoísta refinamiento y de vacío elitismo, el cual, por fuerza, lo convierte en una actividad para unos cuantos selectos, en donde el exclusivismo creativo del artista se engarza con la incomunicabilidad de sus propios sentimientos y en una consiguiente devaluación de las virtudes sociales.

De tal manera que la enseñanza de las virtudes a través de la expresión artística debe ser modelada por el uso de la prudencia, de lo contrario el arte es para la educación una forma más de expresión de una autenticidad sin límites, como se indicaba más atrás, en el seno de una sociedad individualista, que ve allí una inútil liberación y un modo de expresar el propio desencanto vital.

Desde otra perspectiva y unido al tema de la contemplación, hay que señalar que la movilidad que imponen las grandes multinacionales sobre sus trabajadores, especialmente en los países europeos y en Estados Unidos, ha llevado a que, en muchos casos, las relaciones sociales nazcan con gran fragilidad y se desarrollen con poco éxito. Además, el falseamiento de la amistad, del amor y del valor de la soledad⁵ están provocados por esta invasión que hoy vivimos de lo público en lo privado, o, siguiendo la lógica de Hobbes, como señala Bobbio (cfr. 2004a: 96), la indistinción entre ambas esferas.

5. «La amistad, el amor y la soledad, formas radicales de la vida privada, no pueden ser suprimidas por la invasión de lo público. Pero pueden ser, en cambio, falseadas por su íntima estructura [...] El fin de la amistad, que es la colaboración vital de dos personas libres, se falsifica, convirtiéndose en rático contrato; la confianza se transforma en mueca audaz, que mal encubre la exigencia; el respeto se torna disfraz de la adulación, y la amistad, en conjunto, se hace "política". El fin del amor, que es la fusión de dos vidas en una sola, se falsifica, convirtiéndose en velo que oculta el afán de deleites; la confianza se transforma en cinismo, y la dilección, enmascara el capricho; y el amor, en conjunto, se hace «erotismo». El fin de la soledad, que es la salvación, la realización del yo auténtico, se falsifica, convirtiéndose en obstinación vana; la confesión se transforma en despecho, y el ensimismamiento, en resentimiento; y así, la falsificación de la soledad es el «aislamiento» (García Morente, 1945: 198).

Así, la amistad, que no es más que el amor entre los ciudadanos, y que además posibilita la unidad de cada sujeto consigo mismo, como señala Caldera (cfr. 1999: 37-42), es una «virtud unitiva» que no cabe en una lógica de contratos donde se busca la distancia equilibrada de las partes, como son los ciudadanos, más que la reunión de las mismas.

El permanente cambio de barrio, de ciudad, o incluso de patria, que se da cada vez más en los países occidentales, del cual Estados Unidos es también un precursor, va haciendo de modo creciente que sea más difícil para los educandos desarrollar el sentido de pertenencia a un lugar con una tradición y unas costumbres determinadas: «... la pérdida de las raíces puede significar una liberación de las que constituían las cadenas —empero, el desgarró de los tejidos de conexión continúa representando un coste en sí mismo» (Sartori, 1988: 48). En la educación para la democracia, y especialmente entre los niños más pequeños, este aspecto se acentúa en lo que concierne a hacer conscientes a los niños de la pertenencia a una comunidad determinada. Es difícil que un muchacho tome conciencia de la influencia y del valor de su voto para el bien común, una vez que es adulto, sin saber con certeza a qué lugar pertenece, quiénes son sus amigos, y a dónde le van a llevar al día siguiente.

De ahí que la contemplación, la vida virtuosa, esté íntimamente enlazada con el desarrollo de la amistad y también con el de la comunidad. Como reconoce Aristóteles: «... la amistad completa es la amistad de la gente buena similar en grado de virtud; porque desean bienes los unos a los otros tanto como desean el bien mismo, y son también buenos en sí mismos» (1985, 1156b: 212-213). En este sentido Tomás de Aquino está en sintonía con el Estagirita también cuando se pregunta sobre si son los amigos necesarios para la felicidad. Su respuesta es muy clara: «El hombre feliz necesita amigos, no porque sean útiles, ya que podría vi-

vir sin su ayuda, no por el goce, ya que la acción virtuosa en sí misma le llena de completa alegría, sino para la buena actividad, la cual, consiste en que pueda hacer el bien a los otros y disfrutar viendo cómo los otros hacen el bien y también ser ayudado por ellos para realizar él mismo buenas acciones» (Tomás de Aquino, 1983: 52).

Por todo lo dicho, educar en la amistad es fundamental dentro de una democracia, ya que gracias a ésta se puede desarrollar más un adecuado sentido de justicia entre niños y evitar así la crueldad o la mentalidad legalista. La amistad, según Aristóteles, está basada en la reciprocidad, ésta no consiste tanto en un cálculo de posibilidades y de intereses entre dos personas, sino en la sintonía de espíritu, o lo que es lo mismo, en griego, *simpatía*. Los amigos son aquellos que tienen el mismo *pathos*, el mismo espíritu, es decir, aquellos cuyas interioridades espirituales están conectadas, no de forma contractual sino de una manera mucho más profunda. Por eso, la existencia de verdaderos amigos en la sociedad hace que ésta sobrepase y eleve la justicia, ya que lo que los amigos pueden realmente exigirse el uno al otro va mucho más allá del cumplimiento de una serie de obligaciones convencionales. Sin embargo, en la sociedad legalista los individuos están como trabados, encasillados en reglas y prefectos, es decir, incapacitados para desarrollar una sólida y trabada vida social.

Con una sociedad así, como la que hasta ahora hemos tenido y algunos se obcecan en seguir teniendo, es imposible que la amistad se convierta en ese medio por el cual la verdad puede fluir suavemente de un ciudadano a otro. En una democracia, la amistad es, entre otras cosas, uno de los medios indispensables por el cual convertimos la fuerza en autoridad, la diversidad en unidad, la trascendencia espiritual y artística en tarea cotidiana. Educar para tener buenos amigos es indispensable en una democracia, un elemento imprescindible para el desarrollo de la misma, gracias a que,

como comenta Simon (cfr. 1980, 81-131), los auténticos amigos no podemos ser nada mejor para los otros que testigos y cooperadores de la verdad que cada uno vamos descubriendo en nuestras propias vidas.

3. ESTABILIDAD EDUCATIVA O CAUTIVERO SOCIAL

Algo que ha influido negativamente sobre los sistemas democráticos actuales es la forma de estabilidad y forzado equilibrio que en éstos incesantemente se busca. La cultura de la democracia descansa a duras penas en la obsesión por la seguridad. «Seguros de vida», «trabajo seguro», «sexo seguro», son sólo algunas de las expresiones en las que esta idea aparece como un adjetivo y norma de vida, marcando el rumbo del momento en que nos encontramos. Creemos firmemente, de una manera o de otra, lo que afirmaba Locke: «... la gran finalidad de los hombres al entrar en sociedad es disfrutar de sus propiedades en paz y seguridad» (2003: 99).

Por eso, de cierta forma, nuestro sistema valorativo parece estar asentado en el modo en el cual Adam Smith explica en su libro *La teoría de los sentimientos morales* lo que él piensa que es la virtud de la prudencia: «El cuidado de la salud, la fortuna, la posición y la reputación del individuo, objetivos de los que se supone que depende fundamentalmente su comodidad y felicidad en esta vida, es considerado el cometido propio de la virtud comúnmente denominada prudencia [...] La seguridad, por consiguiente, es el primer y principal objetivo de la prudencia» (1997: 382).

En cuanto a las relaciones del mundo social, el equilibrio se traza a partir de ciertos parámetros. Tal vez los más importantes sean la búsqueda de resolución pacífica de conflictos provocada por la inmovilidad de tensiones entre algunos actores sociales, como los que forman los pares patrón-trabajador, gobernante-ciuda-

dano, vendedor-consumidor, educador-educando, y otros muchos que se podrían nombrar.

Así, se aprecia que hay una forma específica de vida en las democracias liberales que consiste en cierta pasividad social y falta de compromiso en los asuntos concernientes a la vida pública. Hemos hecho de la democracia una estructura social de blandísima cáscara, pertrechada de gente que se siente llamada a opinar de todo y a no adherirse a casi nada.

Por ello, proliferan por doquier lo que Heidegger denomina como «funcionarios de la técnica». Individuos robotizados y extrínsecamente laboriosos que asumen resignadamente las fatigas de sus trabajos, aunque éstos no les reporten ninguna satisfacción personal. La prudencia entendida como seguridad ha engendrado el tedio de la libertad y la apatía político-social y, después, lo que Tocqueville denomina como «despotismo blando», por el que la persona se desentiende de todo aquello que tiene que ver con el gobierno de la sociedad y se abandona, cual medusa mediterránea, a la vaga tutela de un impersonal y sedativo sistema de gobierno.

La orientación social hacia el equilibrio de los pares mencionados ha terminado por convertir a la educación democrática en un *paidéia* donde prima la ausencia de creatividad y de sana radicalidad y, como consecuencia de ello, el deterioro o la desaparición de la ilusión social por la construcción de la *polis*. La única manera de vencer este modo de vida de *Bobos en el Paraíso*, como certamente lo califica David Brooks en su famoso ensayo, de cuya atonía cívica ha emergido y se ha nutrido la «dictadura del relativismo» tal y como la denomina Ratzinger, es por medio de una educación social en una vigorosa cultura política de la participación, ya que, como afirma Yves Simon: «... el problema real está así propuesto: debemos aprender si amamos la verdad tanto como estar dispuestos a vivir por ella, si fuera necesario agonizando, o tal vez deseamos evitar la agonía a toda costa, incluso a costa de la verdad» (1968: 6).

Además, gracias a la preponderancia del forzado equilibrio, lo «políticamente correcto» impera ahora como primer mandamiento de la vida social de las democracias occidentales. Por ello, y en relación con lo mencionado, como denuncian Taylor y MacIntyre, se ha producido no sólo una superposición (cfr. Naval, 2000: 35-38), sino más bien una sustitución total del «bien», *good*, como algo que procede de la relación del hombre con su propia naturaleza humana y también con la realidad y la sociedad, por lo «adecuado» o «correcto», *right*, como algo que se relaciona con una realidad exterior a dicha naturaleza, basada en modas pasajeras y en usos sociales del momento, que acaba siendo impuesta arbitrariamente y que también suele ser promocionada por determinados grupos sociales.

De esta suerte, a la larga, el peligro que acecha detrás de esta sustitución de lo «bueno» por lo «correcto», es que la educación desemboque en un puritanismo que aherroje todavía más el vuelo de la libertad de los educandos. En tal puritanismo educativo, como se señalaba, se designan y educan ciertas cosas como radicalmente buenas o esencialmente malas, con independencia de que éstas sean sólo fruto de un tiempo y una época dados. De esa manera, se repleta la cabeza de los niños con tabúes sociales sin ningún sentido, y se produce un igualitarismo absurdo, donde la tala de árboles, el fumar en lugares públicos y el hambre en el mundo quedan injustamente allanados al mismo nivel ético. Además se llena a los niños de complejos y de temores infundados, que sólo contribuyen a constreñir innecesariamente la capacidad de los futuros ciudadanos para intervenir con acierto en la vida social.

Gracias al aprendizaje adecuado de la virtud de la prudencia, el educando puede comprender que, en determinadas ocasiones, hacer lo mejor consiste en hacer algo que es «socialmente incorrecto». Un ejemplo de esto es que aquellos ciudadanos que han con-

seguido educar a sus hijos en la virtud de la prudencia, aun viviendo en regímenes totalitarios, les han enseñado a optar por el bien social por encima de la corrección de la arbitrariedad de las formas impuestas tiránicamente que se viven en ese tipo de sociedades. La enseñanza adecuada de la libertad y la vivencia de la misma que se da gracias a la virtud de la prudencia, no reconoce los convencionalismos ni la insana estabilidad venga de donde venga. La persona verdaderamente prudente se salta a la torera cualquier tipo de convencionalismo, sobre todo cuando éstos son especialmente injustos y van contra la libertad de los ciudadanos.

Como se decía, es patente que lo «adecuado» en nuestra sociedad se ha convertido en un imperativo moral con más peso que los preceptos de la ley mosaica, contra los que, dicho sea de paso, con tanto ahínco ha luchado la modernidad y todas las llamadas pedagogías emancipadoras hijas de la Ilustración. Por eso, como veíamos, se trata de vivir y se enseña fundamentalmente por dos falsas razones: para conservar la paz ciudadana y para no actuar en contra de los modos reinantes. Sin embargo, también es cierto que detrás de tanto aparente esfuerzo pacifista de equilibrio social y de la promoción del llamado «talante» democrático, en la sombra, pero empujando fuerte, existe toda una estrategia social de alguno de los llamados *lobbies* o grupos de poder que tratan de penetrar e influir en la sociedad a sus anchas.

Tales grupos buscan que los ciudadanos, a través de la repetición automática de frases hechas, caigan en la permanente creación de lugares comunes o de nuevos tabúes sociales. El último paso viene después, el cual consistiría en concretar estos «absolutos morales», impuestos desde afuera e irracionalmente absorbidos por la conciencia de los ciudadanos, y concretarlos en leyes que los justifiquen y los prolonguen por las siguientes generaciones, para que de esta manera se conviertan, quién lo diría, en tradiciones irrenunciables. Sirva de ejemplo la invención de la deshumanizada

conciencia ecológica, una preocupación exagerada y dictatorial sobre el cambio climático, o el reciente intento de refundación que se ha dado en España de la llamada «familia tradicional».

Por eso nuestra sociedad occidental, aparentemente emancipada de toda fe religiosa, vive sin embargo acomplejada por los lugares comunes y por las ideas fijadas por la manipulación de la conciencia ciudadana, ya que, en muchas ocasiones, por falta de educación democrática, existe por parte de algunos ciudadanos una ignorancia dolosa, un «ponerse la venda», sobre el origen intresado de tales reglas ridículas de convivencia.

También, como contraste de esto último, aunque la decisión prudencial responda a unas reglas de actuación, en las que por supuesto entran siempre los usos sociales y las costumbres, es sólo el sujeto individual el que recorre el camino de la decisión libre. Tradición y verdad no son siempre la misma cosa.

No cabe duda que esta vaga búsqueda de estabilidad social de la que venimos hablando, desde una perspectiva ética, tiene también su origen en un cálculo proporcionado y pacífico de las acciones morales, lo cual tiene que ver con la marcada conciencia de «proporcionalismo» que hoy en día nos rodea. Ésta, como afirma Finnis (cfr. 1991: 20-24), niega las raíces del acto libre y lo aboca a una acción cuasi-técnica en la que solamente se produce un cálculo de posibilidades y consecuencias sobre el decurso de la propia libertad cuando se entrefera con la libertad de los otros.

Como consecuencia del proporcionalismo y también de la sustitución de los verdaderos «absolutos morales» por lo «políticamente correcto», ha venido sucediendo que las normas que deben regir una verdadera sociedad democrática se han convertido únicamente en tautologías o en prepuestos formales vacíos (cfr. Finnis, 1999: 37), totalmente desvinculados de cualquier tradición. Lo que los aboca a ser, a pesar del objetivo de sus inventores, una realidad que hace imposible que sean verdaderamente aprendidos por

parte de los niños. La forma sin contenido, los modos cambiantes sin una verdad detrás que los sustente, los refinados caprichos de un determinado grupo social, no son materia de verdadera educación, ya que «nada hace más desabrida la enseñanza que las abs-tracciones, y nada la hace fácil y amena, sino el proceder que, amon-blando la memoria, ejercita al mismo tiempo el entendimiento y exalta la imaginación» (Bello, 1971: 106).

Además, el proporcionalismo ignora que la enseñanza de la prudencia no sólo funciona como un conjunto de afirmaciones gracias a las cuales la persona puede realizar el acto libre, sino también como resultado de negaciones, las cuales, en ocasiones, como destaca Grisez (cfr. 1985: 29), pueden llegar a ser, por así decir, aparentemente «desproporcionadas» o radicales según los usos sociales. Es por eso cierto que en la educación democrática, la negación moral o la descalificación de determinadas conductas, aunque a alguno pueda parecerle éste un asunto dogmático, también posibilita la estabilidad moral y el desarrollo de la libertad de los educandos, ya que por medio de tal negación, en momentos muy concretos, el alumno puede llegar a definir más claramente y también fijar en su interioridad personal, con independencia de la moda o de los cambios sociales, aquello que debe hacer con su propia vida. Las pedagogías del cálculo, de la estabilidad, de la aparente tolerancia y de la indefinición moral producen ese tipo de ciudadano borrego, beato secular, tan inútil para edificar una verdadera comunidad en el seno de una democracia arraigada en el espíritu de la persona.

Este estatismo del que venimos hablando, también está enraizado en una visión sobre la jerarquía⁶ de valores, racionalista y ci-

6. «La jerarquía es la propiedad que poseen los valores de subordinarse unos a otros; es decir, de ser unos más valiosos que otros. La justicia es, en jerarquía, superior a la elegancia; y lo es con la misma evidencia con que la suma de dos lados de un triángulo es mayor al tercer lado» (García Morente, 1945: 112).

mentada en el llamado esquema matemático, el cual debe regir nuestra sociedad al ubicarla en los asépticos parámetros de la organización geométrica, ya que inconscientemente todavía se cree que las matemáticas son la «única ciencia que Dios se complació en comunicar al género humano» (Hobbes, 1994: 26). Por eso, organizando así el espacio valorativo en la línea de la teoría matemática de Euclides, la cual recuperó Kant y hoy en día repite cansinamente la filosofía de las matemáticas, que ha influido tanto en la ética social, produciéndonos una organización social valorativa estática⁷, matemática y proporcionada, totalmente conformada a unos patrones preestablecidos por la ciencia.

El ciudadano robot que promueve Skinner en su *Walden II*, que entiende sus derechos y deberes como las coordenadas que le sitúan frente al grupo social, pero que es sin embargo torpe para comprender la humanidad concreta de sus compañeros ciudadanos, y las emociones sociales que van más allá de las normas científicas de conducta, parece ser, de manera directa o indirecta, el objetivo de ciertos sistemas educativos actuales. En estos sistemas, es imposible educar en la virtud de la prudencia, ya que ésta siempre actúa como organizadora asimétrica, creativa, y eficaz, de la libertad y de las relaciones entre ciudadanos. Por todo lo dicho, una de las consecuencias de la no inclusión, o de la expulsión de la virtud de la prudencia en la educación para la democracia, es la supresión de la enseñanza del juicio moral a la hora de educar en las normas sociales. Ya que tal juicio es personal, creativo, y en algunas ocasiones

7. «La mayoría formalista y la minoría intuicionista de las matemáticas modernas, estarían de acuerdo en que el objeto matemático, cualquiera que sea, no es una naturaleza en el sentido que hemos dicho más arriba, y que de cualquier manera que lo llamemos, quiddidad, esencia, etc., no podemos atribuirle un dinamismo, una tendencia para forjarse un porvenir. No cree; es lo que es por definición, por construcción, instantáneamente; está poseído de su condición propia de inmediata realización y no tiene que adquirirla por crecimiento» (Simon, 1968b: 62).

nes radical, y, como se decía en otro momento, diferente de una reacción de carácter psicológico o psicossomático, o el resultado de la asunción individual de una moda pasajera.

Según lo señalado, se entiende el hecho que la excesiva organización de la libertad educativa que se ha producido en los sistemas actuales los ha convertido en estructuras rígidas y de difícil manejo. Aunque ésta no haya sido la intención primera de dichos sistemas, sin embargo, tal y como están fundamentados es una de sus grandes consecuencias. Además, muchas veces ocurre que, de manera paradójica con lo dicho sobre este asunto del que venimos hablando, a la hora de enseñar ética, existe el deseo de enfrentar a los alumnos a actividades que aparentemente son nuevas y originales; ésta es, por el contrario, una falsa vacuna contra el estatismo social, ya que en muchos casos tales actividades se organizan implícitamente con la idea de confirmar a los alumnos en esos valores que no son verdaderos ni estables en el tiempo sino que son fruto de la moda social.

De todo esto se advierte, otra vez, la importancia que tiene la formación en la prudencia en la vida democrática, ya que ésta colorea siempre la regla de aprendizaje en la persona y no en algo exterior a ella como es la vida social y sus reglas de comportamiento. La infinita variedad de situaciones y la frescura de cada contexto así lo reclaman (cfr. Taylor, 1994: 28). De esa manera, detrás de la prudencia reside, realmente, el concepto de *anamnesis* platónico, por el cual una persona puede de cierto modo, por la ayuda de otros en el seno de una comunidad concreta, reconocer dentro de sí misma, de su interioridad espiritual, la regla social de comportamiento, con independencia de cualquiera que sea la situación que se viva en una comunidad dada.

4. LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE COMO FIN Y COMO MEDIO

En relación con lo expresado, gracias a la enseñanza de la prudencia en las escuelas se conseguirá experimentar educativamente y de modo concreto que el ser humano ha de ser tratado, al mismo tiempo y de forma inseparable, como fin y como medio. Aunque si bien es cierto que con la vivencia de la virtud de la prudencia se acentúa y se experimenta la superioridad de la dimensión de la idea del hombre como fin, y también de la búsqueda de las finalidades últimas que éste debe realizar en su propia vida, por encima de los medios materiales, y las finalidades a corto plazo, la otra dimensión no puede ser olvidada al hablar de seres humanos ni en relación con el tema de la vida en comunidad.

Ya que, como consecuencia de ignorar el hecho de que el ser humano es fin en sí mismo, con independencia de la situación o de las circunstancias en las que se encuentre, y de valorarlo sólo en cuanto que se halla ubicado en una trama de relaciones humanas, o como resultado de pertenecer a una cultura determinada, o de cualquier otra forma estructural, han proliferado las pedagogías deshumanizadas de tipo estructuralista, como son en el «socialismo pedagógico» o el «culturalismo educativo». En todas ellas el ciudadano particular no tiene nada que hacer ni que decir en la construcción de la democracia. De esta manera, si el hombre no es en cierta manera un fin en sí mismo, entonces no importa que pueda ser usado tiránicamente para construir cualquier supuesta democracia.

Si por el contrario, prescindimos de que la persona es también, en cierto modo, medio para los demás seres humanos, siendo, por supuesto, medio de modo muy distinto de los demás medios, es probable que caigamos, como ocurre con Kant y posteriormente todas las corrientes liberales de educación en nuestra época, en una exageración de la autonomía educativa, la cual es el principio mo-

ral de actuación que rige el individualismo y que tiene, entre otras consecuencias inmediatas, el atomismo social, la exaltación del ego y la disolución de la vida en comunidad. De ahí que «la educación es siempre educación de la persona humana. Por eso, la educación se refiere a una unidad de vida, que no se reduce a la agregación sumatoria de sus partes. La persona como totalidad resulta, no sólo de la agregación de sus partes, sino también de la relación u ordenación de éstas a la unidad de su ser, que puede establecerse desde la felicidad como fin final, como aspiración unitaria de la totalidad personal» (Altarejos, 1983: 45).

Además de lo dicho, en las pedagogías individualistas de tipo kantiano se hace muy complicado formar a los educandos en una actitud de sano servicio hacia los otros miembros de la sociedad. Implícitamente, si el educador piensa, inmerso en una de estas teorías, que todos los hombres son fines en sí mismos absolutamente —negando el principio de identidad y de no contradicción a la vez—, por una parte, no hará falta que crea en la idea de formar a los alumnos en la ayuda a los demás, ya que, supuestamente, al ser éstos absolutos metafísicamente no lo necesitarán. Por otra, si yo experimento personalmente que soy un fin en mí mismo —aunque sea desde una ficción psicológica—, quién me va a convencer de las alegrías y beneficios que experimento cuando estoy abierto al desarrollo de los otros por medio del servicio que les puedo dar, ya que al ser limitados, como también lo soy yo, lo necesitan.

Es probable que por medio de la influencia de estas ideas mu- chas de las pedagogías de algunos países hayan girado entorno al hecho de resaltar las diferencias individuales dentro del currículum (cfr. Naval, 2000: 62), y ahora se están dando cuenta de que ese individualismo educativo ha provocado que amplios sectores de la sociedad vivan obsesionados por la construcción egoísta y solitaria de la propia vida.

5. VALORES Y FINES DEMOCRÁTICOS

Otra de las grandes inquietudes dentro de la enseñanza en los sistemas democráticos ha sido la llamada «enseñanza de valores». Con sólo echar un vistazo a la prensa uno puede caer en la cuenta de la relevancia que tienen los llamados «valores democráticos» en el debate público de nuestra cultura. No obstante, más allá de la «libre participación de todos los miembros de la sociedad en la gestión de la cosa pública», o la «igualdad de todos los ciudadanos ante la ley» y «el pluralismo de opciones» los cuales pueden ser entendidos como elementos constitutivos de toda democracia (cfr. Llano, 1981: 111), nadie tiene muy claro de qué se habla cuando tratamos de valores y si todos nos estamos refiriendo a lo mismo de igual manera. Por eso, el llamado debate de la educación en valores se ha convertido en lo que castizamente denominamos como un «diálogo de besugos».

Una de las diferenciaciones más interesantes que se han hecho sobre valores es aquella que los clasifica entre valores-medios y valores-fines. Los primeros son aquellos que se tratan de conseguir provisionalmente y sólo con el objetivo de lograr otras finalidades superiores, y los segundos son los que se tratan de alcanzar por el valor que tienen en sí mismos (cfr. García Morente, 1945: 112-115). Sin embargo, esta clasificación no es del todo adecuada, ya que todos los valores democráticos son fines y medios al mismo tiempo, en cuanto todos ellos pueden perfeccionar a la persona conforme al bien personal y social. De lo contrario, hablar de valores-fines podría suponer entender que el perfeccionamiento del ser humano se agota en una acción concreta o en la posesión de una cualidad determinada. Esta idea es contraria al verdadero desarrollo virtuoso que se obtiene por medio del aprendizaje de la virtud de la prudencia.

Por eso, en la enseñanza de los valores en una democracia no se puede establecer una diferencia, como ocurre en nuestra cultura,

entre los grandes valores y las acciones pequeñas. Esta distinción, además de ser ficticia, provoca indirectamente un desprecio hacia la enseñanza de las acciones aparentemente insignificantes, las cuales pueden preparar y capacitar para entender otras de mayor resonancia social. En este sentido, la organización didáctica, especialmente la taxonomía de objetivos de Bloom, diseccionando cada acción y cada finalidad en partes y subpartes, en objetivos de tipo instrumental, de tipo intermedio, para finalizar en los de carácter superior, ha provocado en gran parte que se olvide el valor cualitativo que tiene cada aprendizaje en sí mismo y su relación conforme a los fines últimos de la educación.

De esta suerte, aunque es verdad que estratégicamente los valores se puedan enseñar en un orden determinado y de forma progresiva, porque como dice Taylor: «... la mayoría no sólo vivimos con muchos bienes, sino que sentimos la necesidad de categorizarlos y en algunos casos dicha categorización hace que uno de ellos se erija como el de importancia suprema en relación a los otros» (1996: 78), sin embargo, en un sentido prudencial, son todos medios de perfeccionamiento y así deben ser vistos. De ahí que, por ejemplo, a la hora de enseñar el valor que posee la «vida social» a un grupo de alumnos, no existe más que de forma accidental cierta diferencia entre el hecho de enseñar a no tirar papeles al suelo o afiliarse a una ONG o a un partido político para participar en la vida pública del país. Aunque pueda parecer que una acción es pequeña e irrelevante y la otra importante y con mayor trasfondo social, son ambas fundamentales en el desarrollo de la virtud, y forman parte de un mismo proceso educativo de perfeccionamiento personal.

En seguida vendrán a la cabeza varias preguntas: ¿entonces, cuáles son los valores más importantes?, y ¿cómo podemos establecer un orden dentro de los mismos? Tal vez, la única manera de resolver este problema sea acudiendo a la teoría hilemófica de Aris-

tóteles y también a su teoría ética, y tratando de aplicar ambas, las cuales están relacionadas entre sí, al mundo de la educación.

Una acción es buena y, por tanto, enseñable, y se puede convertir en una virtud gracias al uso de la prudencia, ya que ésta, como dice Aristóteles, es la forma de todas las virtudes actuando como madre y medida, cuando no sólo guía hacia el objetivo concreto a la que ésta acción se dirige, sino también cuando encuentra la forma que tal acción debe adoptar en relación con el fin último de la persona y de la sociedad.

Dicho de otro modo, lo que primeramente importa no es la grandiosidad de la acción ni tampoco la cantidad de repeticiones que se realizan de esa acción, sino el fin último de la misma que queda asumido en la forma de la acción educativa. Por ello, como señala García Morente, «... el mero cambio, el aumento en cantidad, no es progreso. El progreso no consiste en el ser más, sino en el valer más, en el ser mejor. Podrá ocurrir que legítimamente consideremos como progreso algún aumento en cantidad; pero tendrá que ser siempre de un modo mediano y subordinado; por ejemplo: cuando se trate de cosas que ya ellas por sí sean bienes. Pues claro está que no será el aumento cuantitativo como tal el que constituye el progreso, pues si el aumento se refiere a males será retroceso, así como, por otra parte, la disminución —lo contrario del aumento— será progreso, si se refiere a males, y retroceso, si se refiere a bienes» (1945: 118).

Además, siguiendo la teoría hilemórfica, para Aristóteles el alma, el espíritu humano, es la forma del cuerpo. Éstos son dos elementos diferentes que están íntimamente relacionados y dan como fruto la unidad sustancial que es la persona. Junto con ello, una de las notas características de tal unidad es la existencia de libertad. Por eso, el hombre llega a ser libre en el espíritu y también lo es, de alguna manera, en el cuerpo, cuando actúa con el espíritu de forma coordinada en la elección libre. Esto implica, lleván-

dolo al mundo ético, que cuando el ser humano libremente se comporta en relación con lo que debe ser según su naturaleza humana, es decir, eligiendo un valor concreto bueno para sí y para la sociedad, incluso en acciones de pequeña relevancia social, está actuando conforme a la forma de su espíritu, ordenando al mismo tiempo en esta acción su corporalidad individual al bien común. Así, en el mismo proceso, comienza a convertirse a sí mismo y también a la sociedad en un ente libre, al haber ordenado con esta acción personal su vida al bien común.

Por eso la libertad es un principio activo y no estático. De tal suerte que, gracias al real ejercicio de ésta, en actos concretos realizados con la forma finalística de la que se viene hablando, se podrá mantener de modo armonioso la relación que existe en el cuerpo y el espíritu en la persona. De lo dicho se entiende que en educación las repeticiones a la hora de realizar una acción buena no tienen tanta importancia como el hallar el modo adecuado de la acción, que deberá, aunque sea exteriormente de poca importancia, estar relacionada con el fin último de la persona. Tales acciones, así realizadas, afianzarán y mejorarán las relaciones entre materia y forma, espíritu y cuerpo, sociedad y persona, también esto se dará, en la relación que existe entre la acción educativa y su fin, en la medida en que la virtud de la prudencia vaya ordenando los valores concretos de cada acción y poniéndolos en relación con el fin último de la persona y de la sociedad.

En conclusión, no sirve para nada enseñar ética, como se pretende hacer en muchas escuelas hoy en día, basándose en los criterios superficiales de John Rawls, el cual confunde lo «valioso» con lo «complejo» y, por tanto, hace imposible el asunto de saber qué es digno de ser aprendido. En este sentido, como bien resalta Carlos Casanova (cfr. 2003: 41-42) en su aguda crítica a este autor, lo que Rawls busca implícitamente es suprimir cualquier criterio esencial, en este caso cualquier criterio de verdadero aprendizaje.