

FASES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN MORAL SEGÚN LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN TOMISTA

Phases and principles of moral education according to St. Thomas' educational anthropology

Jesús Manuel Conderana Cerrillo

RESUMEN: *El autor considera que existe una implícita antropología de la educación particularmente valiosa en la Summa Theologiae. La mejor prueba de que existe es, en este caso, construirla. Por ello el objetivo de este trabajo es presentar las etapas y fases educativas esenciales que se derivan de la concepción tomista de la persona tal como se presenta en la citada obra. Este trabajo, que completa una investigación anteriormente publicada, pone de manifiesto la riqueza y fecundidad que el concepto tomista de virtud, de clara raigambre aristotélica, puede tener para una renovada antropología de la educación que se enfrente a los retos educativos de nuestra circunstancia histórica.*

Palabras clave: *Historia de la educación, etapas educativas, prudencia, principios morales, moral tomista.*

ABSTRACT: *The author of this paper considers that there is particularly precious anthropology of education in St. Thomas' Summa Theologiae. The best proof of this assert lies in the very attempt to build such an anthropology. Thus, the aim of this study is to present the educational stages or phases which could be derived from the thomistic view of human nature as St. Thomas refers them in his work. This essay, the sequel of another previously published, brings about the rich and fruitful thomistic concept of virtue. Hence, this concept, one of undoubted aristotelic tradition, could be the starting point of a renovated educational anthropology, perhaps one that might deal with our present day educational challenges.*

Key words: *History of education, educational phases, prudence, moral principles, thomistic moral.*

Hablar de educación en sentido propio es siempre referirse a educación *moral*. Es un hecho que no toda filosofía de la educación reconoce la urgencia y necesidad de una educación moral auténtica. Como es un hecho connatural a la filosofía tomista de la educación no poder prescindir del acto educativo. En una investigación anterior¹ mostramos cómo un específico concepto de voluntad, apetito pasional y razón práctica permite a Santo Tomás reconocer la necesidad de la educación. La *instrucción* moral es una ayuda para obrar bien, pero los principios universales son radicalmente insuficientes para el recto actuar *in particulari*. Se requiere una verdadera educación moral que desarrolle los *principia particularia* que hacen práctica la razón y de los cuales la naturaleza nos proporciona sólo *seminalia virtutum*. La investigación que ahora presentamos continúa desarrollando las conclusiones a las que ya llegamos extendiéndolas y aplicándolas a la identificación de una serie de fases educativas y de principios para la educación en dichas fases.

1. LA GÉNESIS DE LAS VIRTUDES MORALES ADQUIRIDAS

De acuerdo con las conclusiones alcanzadas en nuestra citada anterior investigación, el fin propio de la educación será generar en el individuo humano las virtudes que le permitirán colmar de algún modo sus carencias individuales y adaptar su naturaleza individual a las instancias de su naturaleza específica. La finalidad de la educación será, por tanto, completar la naturaleza individual elevándola en lo posible a lo que requiere la naturaleza específica y adaptar ésta a las posibilidades de aquélla².

El proceso educativo habrá de consistir, pues, en la colaboración educador-educando con el propósito de que la naturaleza práctica de este último se desarrolle en el modo correcto, alcanzando su *telos*, su perfeccionamiento, en modo tal que el sujeto sea capaz de realizar

1 “Sabiduría práctica y principios: la necesidad de la educación según Santo Tomás” en *Papeles Salmantinos de Educación* 5, (2005) 213-224.

2 Cf. ABBÀ [1990] 195-196. Buehler lo expresa en terminus parecidos: “virtue develops human personality, because it perfects the human soul through the perfection of its faculties, virtue is development of the human personality, which is the end of education, because it is the only distinctive human betterment” (BUEHLER [1950] 6).

actuaciones excelentes: actos humanos particulares coherentes con los principios prácticos de su razón, voluntad y apetito pasional³.

Puesto que la actuación excelente del individuo es una praxis y a su excelencia mira la educación, el proceso educativo tiene como condición partir de una experiencia práctica previa y de una ejercitación continua en acciones coherentes con dicha praxis que posibiliten al individuo descubrir los principios que le permitan conducir una vida plenamente humana.

Visto cuál es el fin propio que define la educación como actividad específica, justifiquemos primero el punto de partida de la educación (la experiencia) para ver después cuál es la condición de la génesis de las virtudes.

La necesidad de partir de la experiencia práctica y de provocar experiencias educativas nace de la misma constitución del sujeto agente. En primer lugar, porque se trata de un individuo que conoce a partir de los singulares sensibles, campo propio de la cogitativa. El conocimiento práctico, no sólo nace de ahí sino que ahí mismo vuelve. Y en segundo lugar porque el conocimiento práctico se da *in particulari*. Éste es un conocimiento en conexión con el apetito e interior a él. Educar el apetito significará rectificarlo a partir de su mismo ejercicio en la experiencia práctica ya que es ahí donde él interviene.

Por esta razón la educación moral debe ser fundamentalmente activa. Debe proceder en modo tal que el sujeto actúe ya, de algún modo, exhibiendo los actos de aquellas virtudes que se pretende que el educando adquiera. Si estos actos se corresponden con virtudes todavía imperfectas podrán facilitar el nacimiento de la virtud; si son actos de virtud perfecta permitirán que ésta se afiance. No olvidemos que una virtud crece con su ejercicio. La actividad es el obstáculo que oponen los hábitos al influjo de sus formas contrarias. El cesar del acto virtuoso es ya inicio de la pérdida de la virtud⁴.

3 Cf. ABBÀ [1991] 282-283. En todo lo que sigue tenemos muy en cuenta el contenido de este artículo, especialmente en las páginas 297-311 donde se encuentran valiosas distinciones y observaciones de las que nos serviremos en nuestra exposición.

4 Cf. 1-2, 53, 3c, 2m.

Pasando a estudiar la condición principal⁵ de la génesis de las virtudes adquiridas más detenidamente, debemos decir que ésta se sitúa en la repetición de actos virtuosos⁶, no porque éstos sean generados por virtudes ya poseídas, sino porque son el mismo tipo de actos que, una vez adquiridas las virtudes, exhibirán éstas mismas⁷.

Pero, atención, no es la simple repetición de actos exteriores la que genera la virtud. Esta repetición, al máximo, podrá generar una rutina, una costumbre, una habilidad. Para Santo Tomás es esencial el acto interior, pues es *forma* del exterior. Se tratará, por tanto, no de un simple repetir mecánico de acciones siempre iguales, sino de una reiteración de actos interiores, donde deben intervenir plenamente las potencias típicamente humanas: razón y voluntad. En conexión con ellas se encuentra el apetito pasional. Se tratará, por tanto, de tornar sobre acciones que son sólo idénticas en cuanto a las intenciones y fines generales, pero distintas si nos referimos a los intentos inmediatos y a las circunstancias concretas⁸.

El proceso se iniciará cumpliendo acciones justas, por ejemplo, para cumplirlas, más tarde, en el modo justo por el motivo propio de las acciones justas.

La dificultad se encuentra precisamente en dar este salto cualitativo que acabamos de indicar. Éste pertenece sólo al individuo. El educador será sólo un agente extrínseco que ayudará a preparar el acto auténticamente virtuoso. Al individuo, en última instancia, pertenece el ser dueño y señor de su propia conducta. Sin embargo, es al tipo de acciones perfectamente virtuosas a las que el sujeto no se

5 Se trata de condición principal porque es la que se encuentra directamente en poder del educando e indirectamente en poder del educador en cuanto puede orientar la conducta del educando. Hablamos de condición y no de causa porque parece evidente que las estrategias educativas no tienen la capacidad de tocar el núcleo de la persona del educando que es donde ha de saltar la chispa de la lucidez moral que le permita comprender por sí mismo la excelencia (o deficiencias) del ideal que la educación que está recibiendo le propone. La idea aristotélica de fondo que late en todo lo que está diciendo Santo Tomás es que: "Las acciones se llaman justas o morigeradas cuando son tales que podría hacerlas el hombre justo o morigerado; y es justo y morigerado no el que las hace, sino el que las hace como las hacen los justos y morigerados" (*EN II*, 4, 1105b 5-9). La esperanza de que vive la educación es que realizando acciones como las que realizan los justos y morigerados, los educandos se conviertan en personas justas y morigeradas. Lograr el salto cualitativo que supone adquirir las motivaciones de las personas justas y morigeradas no está manos del educador. Sólo depende de él poner las *condiciones* para que dicho salto cualitativo pueda producirse.

6 Cf. 1-2, 51, 2c; 63, 2c.

7 Cf. ABBÀ [1991] 297.

8 Cf. ABBÀ [1990] 195.

encuentra preparado. Y porque los actos particulares virtuosos se generan a partir de intenciones virtuosas, será necesario fortalecer éstas en primer lugar. De ellas, la naturaleza práctica nos proporciona sólo semillas.

Por este motivo la preparación del acto virtuoso deberá concentrarse sobre dos polos: la *intentio* y la *electio*. Y puesto que la *recta intentio* es *conditio sine qua non* de la *recta electio*, el primer trabajo del educador será procurar disponer el mundo afectivo del educando, en modo tal que puedan surgir intenciones adecuadas. Sin descuidar este punto, cuando aparezca en el sujeto el uso de razón, se iniciará el trabajo en torno a esta facultad, sede de la prudencia. De este modo se preparará la *recta electio*. Encontramos así, tanto los dos puntos focales donde debe centrarse la acción educativa como los dos períodos claves de ésta: el período prerracional y el racional. De ellos nos ocuparemos ahora.

2. PERÍODO PRERRACIONAL

Iniciamos con dos premisas. La primera hace referencia a la distinción entre crecimiento y desarrollo moral. Por el primero se entiende un proceso natural de evolución ligado a ciertas leyes de naturaleza psicológica y/o biológica. Se trata, por tanto, de un proceso en cierto modo necesario, donde no participa la voluntad del individuo. Este proceso implica la emergencia de nuevas funciones afectivas y cognitivas a partir de incoaciones naturales presentes en la razón práctica y en los apetitos.

El desarrollo que llamaremos *moral*, no se identifica con este proceso de crecimiento humano. Lo supone, sin duda, pero hace intervenir en él y a partir de él, las potencias propiamente humanas: hablaremos de desarrollo moral sólo cuando el sujeto progrese en el ejercicio de su voluntad y razón práctica. Y esto porque la vida moral se caracteriza por el ejercicio de la voluntad fundamentalmente⁹. Nosotros nos ocuparemos aquí del estudio de este último desarrollo.

9 Cf. ABBÀ [1991] 308. Es evidente que no todo lo moralmente relevante depende de la voluntad. Otro asunto diferente es si lo moralmente bueno es la voluntad y los frutos de la voluntad. Tal parece ser, por ejemplo, la posición kantiana, discutida magistralmente por Scheler en especial en su *Ética* (ver, por ejemplo, Scheler [1916] las páginas 322-328 donde se trata de dilucidar si se puede decir del "alma

Por esta razón, se trata de ahora de la segunda premisa, hablaremos de *períodos* educativos. Algunos coinciden con épocas psicológicas de la vida: la diferencia entre el primer y el segundo período que estudiaremos se basa en la aparición del uso de la razón. Otros no. Hablaremos entonces de *fases*. La fase previrtuosa puede durar toda la vida. Es en ella donde se ejerce la actividad educativa en sentido propio. Pero si ésta no tiene éxito en conducir al individuo al estadio virtuoso, la educación cesará propiamente al llegar el sujeto a la fase adulta, y el individuo necesitará ayudas de otro género diferente al educativo propiamente dicho.

Analicemos ahora en qué consistirá la educación en este período caracterizado por la ausencia de uso de razón en el sujeto.

La educación moral, porque conlleva un trabajo sobre el apetito, debe iniciarse ya desde la primera época de la vida. El discurso racional práctico no encontrará un punto de partida conveniente si no se educa ya esta potencialidad afectiva oportunamente. Si esta educación no se realiza o se realiza de modo inadecuado, el trabajo en el período posterior será mucho más difícil ya que incluso podrían darse daños irreparables en las disposiciones afectivas.

En este período la educación debe aplicarse a la formación de la afectividad pasional y a la educación de la evaluación cogitativa que la guía ya que éstos son los principios propios del período que nos ocupa, como la razón práctica y el apetito racional lo son del período moral racional.

Se trata de comenzar con expresiones comportamentales y afectivas por parte de los padres que permitirán correctas percepciones emotivas en el niño. Posteriormente intervendrán en modo tal que lo habitúen a determinadas formas de comportamiento exterior ordenado. Procurarán, además, despertar en él una apropiada respuesta afectiva mediante la comunicación emotiva.

Sin duda que aquí la madre juega un rol insustituible puesto que es el ser que está más cercano al niño, tanto física como afectivamente. Sólo en este clima de seguridad se podrá iniciar una prove-

bella” de los románticos que es moralmente un alma *buena* independientemente de cómo haya alcanzado aquellos rasgos de carácter que posee.

chosa educación moral que se prolongará, con la educación del razonamiento moral recto, en la educación de la prudencia¹⁰.

Es interesante subrayar que este desarrollo de la razón práctica llega sobre la plataforma de una previa educación de la afectividad hacia fines virtuosos. Sin una afectividad ordenada, al menos en una cierta medida, y sin una cierta inclinación hacia fines virtuosos, la educación de la prudencia no es posible ya que su funcionamiento perfecto depende de su buena disposición respecto de sus principios propios¹¹.

3. PERÍODO RACIONAL

El uso de razón abre la posibilidad de su empleo tanto en su ejercicio directo como en su ejercicio reflejo. La aparición de este ejercicio de la razón permitirá al educador poder realizar un estilo de educación en el que el mismo educando pueda intervenir activamente. Al mismo tiempo, la aparición del uso de razón supone para el educando la posibilidad de iniciar el camino hacia una vida plenamente virtuosa.

Distinguiremos aquí dos momentos: previrtuoso y virtuoso. En el momento previrtuoso el sujeto se encuentra en la situación en que le deja la individuación. Es en esta fase y en el estadio anterior a la adultez donde es posible ejercer una educación moral propiamente dicha.

3.1. Fase previrtuosa

En el período prerracional y en la fase previrtuosa la intervención del educador es absolutamente necesaria. En efecto: la adquisición de la virtud es imprescindible para conducir una vida moralmente buena; pero el individuo no se encuentra naturalmente preparado para esta tarea, luego, no pudiendo adquirir la virtud por sí mismo debido a su propia situación, necesitará la ayuda de un agente extrín-

10 Cf. ABBÀ [1991] 309; ABBÀ [1991a] 294-295.

11 Cf. 1-2, 57, 4c.

seco que le posibilite o prepare a la adquisición de la virtud. A este agente le llamamos “educador”.

Además, precisamente en razón de la naturaleza propia de la vida buena, o ésta es vivida en una comunidad unida por vínculos de amistad o no es vida esencialmente buena. De ahí que la relación que debe existir entre educador y educando debe pertenecer al género de la relación de amistad¹². Este tipo de relación es esencial en la práctica educativa ya que la educación no es ni un arte ni una técnica, sino una praxis comunicativa entre educador y educando. Que sea *praxis* y no *poiesis* se debe a que el educador no debe “producir” algo en el educando por medio de una manipulación o condicionamiento sino que debe *comunicar* con él a través de una praxis de vida excelente. Sólo el virtuoso puede ser buen educador.

Labor propia del educador es establecer condiciones para que en el educando puedan desarrollarse las *semina virtutum*. Por ello, el intento propio de la educación no es adecuar la conciencia subjetiva a la norma objetiva, sino desarrollar con coherencia la razón práctica natural y las incoaciones naturales de virtud del educando hasta el nivel de la disposición virtuosa¹³.

Debido a este tipo especial de relación que une educador y educando, la educación será esencialmente una praxis, lo que no quita que deba hacer uso de artes y técnicas diversas. En cuanto praxis será un ejercicio de prudencia, mejor dicho de una especie subjetiva suya: la prudencia educativa¹⁴.

Justificada la necesidad de la presencia de un educador y la particular relación que debe unirlo al educando, pasamos ahora a estudiar los modos en que aquél puede realizar la intervención educativa. Ésta podrá ser directa o indirecta (en la forma de causalidad

12 Pero no es amistad propiamente dicha. La amistad supone personas iguales en una relación de igualdad. La relación educativa, por su propia naturaleza, presupone personas desiguales en virtud y sabiduría práctica que mantienen una relación que no puede ser simétrica. La relación educativa puede derivar en relación amistosa. Pero el día que eso suceda termina la relación educativa.

13 Cf. ABBÀ [1991a] 294.

14 Mostrar lo que hemos afirmado es el objetivo del capítulo II del libro citado de BUEHLER [1950] 15-30. Este autor muestra porqué no es posible educar sin la existencia de un carácter virtuoso en el educador y, por tanto, sin ejercicio de prudencia. Por este motivo podrá hablarse de una cierta *prudencia educativa*.

ejemplar). Nos fijaremos en primer lugar en la intervención directa o activa del educador.

3.1.1. *La intervención activa del educador*

Aunque hemos hablado de intervención directa del educador, esta expresión no puede ser interpretada en el sentido de que el educador tenga “acceso directo” a los resortes que mueven la vida interior del individuo. Aquí utilizamos el término “directo” en el sentido de “intencional”.

El problema que plantea específicamente la educación de la prudencia es doble. Por una parte la prudencia es la sabiduría práctica con la que el sujeto conduce su propia vida; luego es un tipo de saber que hace referencia al individuo y que, por su propia naturaleza, no puede ser directamente transmitido. Por otra parte, los actos de la prudencia no pueden ser prescritos¹⁵.

Debido a esto, la intervención educativa seguirá varias vías: el trabajo con el educando sobre las acciones ya realizadas o la preparación de aquéllas que deben realizarse. Del primer caso nos ocupamos ahora.

a) *Intervención sobre acciones ya realizadas*

Hemos mantenido que la educación moral sólo puede desarrollarse a partir de la propia experiencia vivida por el educando. Por ello el educador debe ayudar a que esta práctica se inicie y debe además mantenerla y corregirla. La acción educativa requiere un terreno propicio sobre el que poder operar. Éste ha debido prepararse, al menos en parte, en el primer estadio de la educación moral. En este segundo período, la experiencia del educando debe enriquecerse.

En primer lugar se debe lograr que las acciones del educando sean *secundum rationem rectam*. Se debe actuar de modo tal que el educando sea capaz de adquirir una serie de hábitos previrtuosos tales que posibiliten la acción posterior del educador y el crecimiento en la virtud del mismo educando. Hábitos, por ejemplo, de orden,

15 Cf. 2-2, 56, 1c.

de escucha, de trabajo, etcétera. Son acciones y prácticas que él todavía no ha decidido: le han sido prescritas por la prudencia del educador. Naturalmente que el educando todavía no las entiende totalmente, pero este tipo de acciones posibilitan, un cierto orden entre las potencias operativas que favorecerá la posterior aparición de la intención virtuosa auténtica.

Ésta es la plataforma sobre la que el educador puede actuar con máximo provecho, ya que los hábitos previrtuosos que el educando ha adquirido gozan ya de una cierta racionalidad moral.

Hemos dicho que la educación moral debe partir de la experiencia. Pues bien, las acciones de las que el educando tiene experiencia en esta fase podemos clasificarlas en tres tipos: “1) acciones singulares que son de hecho conformes a criterios racionales, pero de las cuales el individuo no tiene conciencia propia; ellas le son ordenadas por una razón externa a la suya: la del educador; 2) acciones singulares justas cumplidas por decisión propia venciendo alguna pasión, pero por motivos extraños a la rectitud, como el temor de algún inconveniente o con la expectativa de alguna ventaja; 3) acciones ejecutadas por un impulso pasional”¹⁶.

A partir de esta primera experiencia, en el educando se puede desarrollar un conocimiento práctico reflejo acerca de ciertos conceptos y principios morales. Son conceptos todavía muy genéricos. Se desarrollan por el ejercicio reflejo de la razón práctica. Nacen así los principios generales de la vida buena en la razón práctica que son como la semilla de la prudencia. Además puede generarse una cierta complacencia en este tipo de acciones que ejemplifican el *ordo rationis*.

Esto es posible porque la evaluación pasional no es ciega. Por ello, y a pesar de que, de por sí, esta evaluación prescinde del *ordo rationis*, podrá guiarse y reconducirse en modo tal de insertarla en él. Las pasiones se convierten de este modo en elementos totalmente positivos, motivadores y dignos de participar con pleno derecho en la acción humana. Guiados por la razón práctica, colaboran en la consecución del bien digno del hombre.

16 ABBÀ [1991] 298.

En esta obra de educación afectiva participa el educador ayudando a clarificar las evaluaciones personales y colaborando desde el exterior a que el mismo educando ordene sus afectos en la línea del *ordo rationis*.

De este modo surgen en el apetito deseos e intenciones de realizar aquel ideal de vida buena que estaba naciendo, a su vez, en la razón práctica. Se trata del primer desarrollo de las *semina virtutum*. Para que puedan crecer y convertirse en auténticas intenciones virtuosas operantes en el apetito, será necesario tanto la eliminación de intenciones extrañas como el consentimiento a estas rectas intenciones por una clara y consciente aprehensión del fin virtuoso. Se producirá así en el sujeto una adhesión a los fines virtuosos que hará posible la *recta electio*.

Antes de pasar a estudiar cómo interviene el educador sobre la acción que el educando debe realizar, veamos cómo se desarrolla la razón práctica en este período. Sobre la base experiencial de que hemos hablado, el educador puede iniciar el discurso racional. El desarrollo de la razón práctica se realiza “mediante un círculo hermenéutico entre experiencias prácticas particulares y conceptos y descripciones universales: experiencias particulares de comportamiento, de apetito pasional, de elección, vienen interpretadas como ejemplificaciones singulares de conceptos prácticos universales y de correspondientes intenciones universales del apetito. A su vez, los conocimientos prácticos universales y las intenciones universales, que inicialmente son muy genéricas y confusas, se clarifican, se procesan y se especifican ulteriormente sobre la base de nuevos ejemplos prácticos particulares”¹⁷. La razón práctica intenta así justificar la praxis buscando los principios que dan razón de ella. Se tratará de que el educando perciba qué tienen en común acciones materialmente diferentes, que él mismo realiza o ha realizado. Se trata de hacerle descubrir cómo acciones diferentes ejemplifican un mismo tipo de cualidad moral, por ejemplo generosidad, amabilidad o paciencia. Para alcanzar esta meta la educación moral se vale también de la parénesis, de la parábola, de ejemplos, paradojas, etcétera. El objetivo de este tipo de discursos es activar la inteligencia del

17 ABBÀ [1991a] 294.

que escucha a fin de que entienda la máxima encerrada en estas ejemplificaciones. Así comprenderá que, en las condiciones descritas, la máxima requería que el comportamiento fuese aquél. Se quiere lograr también que el individuo aprenda a juzgar qué comportamiento análogo requiere la misma máxima en la situación en que el sujeto se encuentra¹⁸. De este modo el educando participa también emotivamente: empieza a descubrir que ciertas acciones son buenas, justas, dignas en sí mismas, que tienen una belleza y bondad deseables por ellas solas¹⁹. Así empieza a sentir una inclinación afectiva a realizar acciones de este tipo.

Con esta iniciación de sus capacidades reflexivas, se sitúa al educando en grado de ser él mismo quien reconozca el comportamiento correcto y las razones de por qué lo es. Probará también un interés hacia estos fines de la vida ya que se siente en disposición de concretarlos en acciones que los ejemplifiquen. De este modo podrá realizarse el objetivo final de la educación: el inicio de una conducta virtuosa.

b) *Intervención sobre acciones que se realizarán*

Éste es el segundo modo en que el educador actúa sobre la conducta del educando. El objetivo final es que el educando sea capaz de actuar en modo excelente en acciones que su misma razón práctica construye sobre la premisa de un apetito recto. El educador puede preparar al educando a llegar felizmente a este estadio final indicándole al inicio, por ejemplo, cuál es el fin virtuoso que debe perseguir en una determinada situación y dejándole el espacio libre para que él pueda encontrar la acción conveniente. O bien, puede dejar que el mismo educando halle el tipo de acción que se requiere, dada una determinada situación.

Todavía caben otras posibles combinaciones de los diversos elementos que entran en la práctica. La idea básica sería que el educador los presentara al educando dejando abiertas una o más incógnitas que éste, con sus propias capacidades, deberá resolver. Obtendríamos

18 Cf. ABBÀ [1990] 241.

19 Cf. OWENS [1990] 163-164.

así una posible progresión en complejidad. Con el consiguiente ejercicio que esto supondría para el educando, se podría conseguir una buena preparación para la acción que de él se requiere: aquella acción virtuosa excelente de la que debe ser autor total.

En el caso más complejo, aquél en que el educando debe encontrar la acción adecuada que se requiere no sólo materialmente sino también formalmente²⁰, el educador no puede intervenir de modo directo. Aquí se trata de una acción virtuosa que es sólo patrimonio del individuo.

Pero, incluso aquí, el educador puede intervenir ayudando al educando en la preparación de la acción. Ésta sería una ejemplificación de la prudencia. En efecto, todas las acciones auténticamente virtuosas son efecto contemporáneo de todas las virtudes morales debido a su conexión. Pero algunas acciones pertenecen más a un género que a otro; serán, por ejemplo, acciones justas. Todas las acciones virtuosas son, sin embargo, acciones que ejemplifican la prudencia ya que es ella la que asigna el justo medio a las demás virtudes morales. De ahí que ninguna acción virtuosa pueda darse sin la prudencia.

Pero decíamos que el educador no puede intervenir en modo directo sobre este acto de regulación prudencial. Es posible, sin embargo, su intervención indirecta preparando el acto prudencial. Nos ocupamos a continuación de los tres modos en que el educador puede preparar este acto.

1) En primer lugar este acto puede ser preparado en sus partes cuasi integrales²¹. Éstas se pueden clasificar en tres grupos según hagan referencia a la fuente del conocimiento que se usa en la dirección prudencial, a la adquisición de éste o a su uso. El sujeto usa, como fuentes principales de conocimiento, tanto la *memoria* (pasado) como el *intellectus* (presente). Las dos hacen referencia al conocimiento del particular contingente. La memoria nos ayuda a conocer lo que sucede *ut in pluribus* de modo que las acciones presentes puedan ser construidas teniendo en cuenta la experiencia pasada. Así el educador podrá preparar el acto prudencial formando una memo-

20 Nos referimos aquí a una acción con la que no sólo un observador externo estaría de acuerdo, sino aquella acción que debe realizarse, sobre todo, en el modo adecuado y por el motivo justo.

21 Cf. 2-2, 48. Seguimos aquí a BUEHLER [1950] 69-85.

ria rica en experiencias particulares, propias y ajenas, guiando la atención hacia aquellos elementos que pueden ser, análogamente, tenidos en cuenta en las situaciones normales en que el educando se encuentra. No se trata de formar una memoria acumulativa, sino más bien selectiva que sabe retener aquellas líneas maestras que podrán servir para la conducta futura.

El *intellectus* es la fuente de conocimiento relativo al presente donde debe ser realizada la acción. La conclusión práctica llega de una doble inteligencia: la de los principios generales que rigen la conducta y la de un fin particular. Esta última constituye la premisa del razonamiento prudencial²². Se trata de la percepción del fin particular que debe ser perseguido en la situación actual, por ejemplo: “aquí debo ser paciente”. El educador puede habituar al educando a este tipo de inteligencia ayudándole a descubrir qué tipo de acción se requeriría en diversas circunstancias. Nos referimos no a la acción concreta que debería seguirse, sino a su descripción general en la virtud específica que debería exhibirse.

La *docilitas* y la *solertia* se refieren a la forma de adquisición de este conocimiento.

El educador puede formar en la virtud apoyándose en la autoridad que le da una conducta virtuosa y que constituye un modelo vivo para el educando. Se trataría de educar al joven para que aproveche cada experiencia que otros han hecho para aprender en orden a su propia vida. La existencia humana es demasiado corta como para poder realizar en primera persona todas las experiencias que podrían proporcionarnos conocimientos útiles.

La *solertia* es una virtud que capacita para un juicio rápido y oportuno acerca de los rectos medios que hay que emplear para un fin. Por esta virtud el sujeto se capacita para adquirir por sí mismo el conocimiento que le permite juzgar adecuadamente los medios requeridos en una particular situación. Santo Tomás sugería que era posible habilitarse en esta virtud por el ejercicio retórico. Éste perfecciona la capacidad para encontrar lo que debe ser dicho para expresar la verdad eficazmente. Análogamente la sagacidad prepara

22 Cf. 2-2, 49, 2, 1m.

para encontrar con agilidad lo que debe ser hecho para realizar el fin adecuado que es la verdad práctica en la acción humana.

Los elementos enumerados hasta ahora se dirigen a perfeccionar la *ratio*, virtud del buen uso de la razón. El educador podrá colaborar con el educando en hacerle ver la necesidad de un buen razonamiento sobre lo que debe hacerse. Debido a la dificultad que supone conocer el particular, conocimiento que es sólo probable en muchos casos, el educador formará al educando en el tener en cuenta todos los datos que las virtudes ya dichas nos proporcionan, en modo tal que el razonamiento sobre lo que debe ser hecho no descuide ningún particular. Además debe ayudar al educando para que su razonamiento no incurra en falacias.

Respecto a las partes que disponen al buen uso del conocimiento adquirido, preparando más directamente el acto del *praeceptum*, estudiamos la *providentia*. Por esta virtud se prevén los medios que en una situación dada deben usarse dado el fin que debe realizarse aquí y ahora. Por ello, el resto de partes cuasi integrales se ordenan a ella.

El educador puede formar esta virtud sobre todo haciendo percibir al educando cómo los medios deben tener una relación intrínseca con el fin que persiguen. Esta relación intrínseca (medios/fin) es clave en la virtud de prudencia ya que ella se ocupa precisamente de los medios en función de un fin y los medios de que hablamos son medios no instrumentales, sino intrínsecos: es *en estos medios* que se realiza aquel particular fin que se persigue.

La *circumspectio* y la *cautio* se ordenan a que sea presente el fin en la acción realizada.

Así será si, por la *circumspectio*, se han tenido en cuenta todas las circunstancias importantes. Labor del educador es agudizar la vigilancia en el educando de modo que no haya circunstancias que, por descuido, vicien la acción o la hagan inoportuna. Al mismo tiempo habituará al educando a tener en cuenta sólo las circunstancias relevantes, ya que es imposible conocer *todas* las que concurren en una acción.

Por la *cautio* se prevén las dificultades de la acción y se adapta ésta para evitarlas²³. El educador formará al educando a ser capaz de enfrentarse con coraje a las dificultades que toda acción supone.

23 Por la providencia se evitan las dificultades intrínsecas de la acción, por la precaución las extrínsecas (cf. 2-2, 49, 8, 2m).

En la educación de estas partes integrales serán de una ayuda valiosa las diversas formas de sabiduría práctica codificadas en la literatura y en la experiencia de la comunidad. Ahí se encuentran codificados paradigmáticamente los rasgos de carácter ideales que una comunidad juzga idóneos para la vida moralmente buena. El trabajo educativo por medio de estos modelos contribuirá a despertar y mantener el interés por conducir una vida humana digna.

2) La *educación positiva* de la prudencia requiere dos momentos complementarios: analítico y sintético. Hasta ahora hemos procedido en forma analítica viendo cómo pueden ser cultivadas las diversas virtudes que constituyen las partes cuasi integrales. Este momento implica también la síntesis. Debe procederse en modo tal que el educando sea capaz de usar en todo su conjunto estas partes integrales. A ello habilitan las partes potenciales.

En efecto, las partes cuasi integrales que hemos visto perfeccionan las funciones prudenciales de deliberación y juicio. Por ello el educador podrá preparar también el precepto prudencial del educando ayudándole a cultivar sea la *eubulia*, como la *synesis* y *gnome*. El educador, jugando con estos dos momentos, analítico y sintético, podrá preparar en modo positivo el acto prudencial.

3) Diremos que puede prepararlo también en modo *negativo* evitando ciertos defectos en que puede incurrir la prudencia. El educador ayudará al educando a no caer en los vicios que constituyen las partes potenciales de la imprudencia (precipitación, inconsideración, inconstancia) o en la negligencia, dándole, por ejemplo, algunas normas y consejos que pueden ayudarle a no incurrir en estos defectos²⁴.

Así también le educará a no caer en los vicios que presentan alguna semejanza con la prudencia: la astucia, la excesiva preocupación por el futuro o por las cosas temporales²⁵. Formar al educando para que evite estas “falsas prudencias” es una tarea importante de la educación.

24 Cf. 2-2, 53-54.

25 Cf. 2-2, 55.

Sobre esta preparación educativa del acto prudencial puede nacer una primera sabiduría práctica personal en el educando. De este modo iniciará su andadura en la virtud. Ésta ha nacido cuando se realiza la acción justa, adecuada al sujeto y a las circunstancias, por el motivo justo. Estas acciones son ya exhibiciones de virtud. Aquello que se ha conquistado es la adhesión libre a la virtud, puesto que la acción es perseguida en la intención porque es querida y evaluada por lo que es en sí misma: una acción que ejemplifica el bien, la bondad, la racionalidad. Y no sólo es deseada sino que además es realizada en una acción determinada.

Sólo en la acción concreta demuestra el individuo quién desea ser realmente. Por ello las acciones virtuosas dejan una marca en las facultades humanas que enraízan la virtud. Estas acciones virtuosas darán origen, con el ejercicio continuo y constante, a virtudes radicadas en el carácter. De virtudes enraizadas en el individuo nacerán acciones plenamente virtuosas, excelentes, que realizarán el fin propio de la vida humana²⁶.

Se entra así en la fase virtuosa de la vida, objetivo final de la educación. De esta fase debemos también ocuparnos, pero antes hemos completar nuestro estudio sobre los modos en que el educador puede educar al joven.

3.1.2. *La causalidad ejemplar del educador*

El fundamento que nos permite hablar de la pertinencia de una causalidad ejemplar en la educación es una razón intrínseca a la misma concepción tomista de la razón práctica. Ya hemos explicado que ésta procede en modo hermenéutico del particular al universal, alcanzando así los principios que rigen el singular, justificándolos o

26 La génesis de los hábitos es posible porque la potencia que actúa es, bajo consideraciones formales diferentes, activa y pasiva. De este modo, en cuanto la razón práctica actúa en modo prudente, puede generar en ella un hábito a obrar de este modo, siguiendo sus principios. Así se genera la prudencia (cf. 2-2, 47, 14, 3m). También la acción de la razón sobre el apetito engendra en éstos un hábito conforme a la forma que sobre ellos impera ya que, en cuanto el apetito es movido a la especificación por la razón, en éste se generará una forma inducida conforme al motor (cf. 1-2, 51, 2c). Naturalmente, debido a las especiales características del apetito y de la cogitativa (la razón particular que guía la evaluación apetitiva) estos hábitos no pueden generarse por un solo acto (cf. 1-2, 51, 3c). Se debe recordar que el efecto propio de la virtud es el poder conducir una vida recta (cf. 1-2, 56, 1, 1, 1m). Facilitar, hacer agradable el ejercicio de la acción buena, son sólo efectos secundarios de la virtud arraigada (cf. ABBÀ [1990] 197).

defendiéndolos dialécticamente. Desde ellos desciende de nuevo al particular donde trata de concretar los principios universales según las circunstancias siempre cambiantes. Es este modo característico de funcionar el que hace imprescindible en educación una causalidad ejemplar del educador.

Hablando de “educador”, no queremos referirnos solo al individuo que ejercita formalmente esta labor en la sociedad, sino que nos referimos también a una determinada función, sea de la sociedad general o de las sociedades intermedias, respecto a sus jóvenes miembros.

Ahora bien, tanto el fin que persigue la educación moral (educar el carácter virtuoso) como el modo adecuado de hacerlo (una búsqueda en común de la vida buena) requieren que ésta se realice en una determinada comunidad de vida que, en cuanto a su función educativa, podemos denominarla “escuela de vida”. En esta particular *societas amicorum* en que juntos se busca la vida que es digna de ser vivida, los modelos son aquéllos que, de algún modo, garantizan la unidad y la continuidad de la tradición de un grupo humano. Éstos ejemplifican aquellas virtudes fundamentales que configuran los rasgos característicos del grupo. Estos modelos, vivos o difuntos, reales o personajes literarios, tienen la función de manifestar cuál es el ideal de vida de este grupo concreto.

El educador acercará este modelo de vida al educando, el cual, sea con la ayuda del educador o con el ejercicio de su propia razón práctica, concretará el ideal de manera que responda a las exigencias del presente.

Causalidad ejemplar debe ejercitarla el propio educador y la propia comunidad educativa específica donde el educando se sitúa, sea ésta un centro educativo, un grupo que responda a cierto interés del educando o la familia. En este caso el educador mismo se coloca como modelo de actuación y como mediador interpretativo entre modelo y educando.

Ahora bien, un modelo, para ser tal, debe poder ser “leído” por el educando. Por ello la vida del educador y de la comunidad deben manifestar lo más claramente posible aquellos ideales a que se aspira. Éstos se irán desvelando poco a poco, al inicio con la ayuda del educador, en modo tal que el mismo educando llegue a descubrir en

ellos, por sí mismo, aquellos ideales que ama y a los que él mismo aspira.

La educación virtuosa no podrá darse, por tanto, sino en un ambiente esencialmente de comunión de vida, donde la participación afectiva educando-educador no es indiferente, puesto que se trata de formar el carácter del individuo. El carácter, en cuanto participa de lo afectivo, deberá formarse en un ambiente donde los sentimientos y afectos puedan expresarse en un modo adecuado y de manera que, por el ejercicio, puedan perfeccionarse. Y en cuanto participa de lo racional, las mismas acciones, en este caso el ejemplo mismo del educador y de la comunidad de vida, deben ser grávidas de un sentido que será necesario clarificar al inicio, pero que, poco a poco, por la misma evolución del educando, deben poder llegar a ser interpretadas directamente por él.

Cuando sea necesario que el educador explique su propia acción, hará asistir al educando a la propia génesis de ésta (cómo él delibera, cómo considera los diversos particulares) de modo que el educando vea, concretamente, un ejemplo de reflexión práctica.

Se debe tener en cuenta, de todos modos y puesto que no existen dos sujetos iguales, que el ejemplo del educador es sólo un modelo a seguir, no a copiar. Por ello, se debe proceder en modo tal que el sujeto perciba tanto las analogías como las diferencias puesto que las acciones se dan siempre en contextos diferentes. De ahí también la conveniencia de una pluralidad de modelos dentro de una misma tradición de vida buena.

3.2. Fase virtuosa

Hemos dicho que el ayudar a que el educando inicie una vida virtuosa es el fin de la educación, alcanzado el cual, ésta pierde su sentido. Si, en la fase previrtuosa, el individuo actuaba *secundum rationem rectam*, el inicio de este período se caracteriza por la actuación *cum ratione recta*²⁷.

Decimos que alcanzado el estado virtuoso pierde su sentido la educación no sólo porque ésta alcanza su fin, sino también porque

27 Cf. 1-2, 58, 4, 3m.

en esta fase no es posible un desarrollo, propiamente hablando, de la virtud. Las virtudes, una vez adquiridas y, debido a su conexión con la prudencia, no pueden aumentar o disminuir en sentido propio, sino a costa de modificar su propia especie. Como Santo Tomás recuerda, las especies son como los números, si se aumentan o disminuyen cambian su especie²⁸. Cuando uno adquiere la virtud de la templanza (que si es tal debe estar en conexión con todas las demás virtudes) ésta permanece siempre igual ya que, propiamente hablando, no se puede ser más o menos templado sino a costa de caer en el vicio opuesto, ya sea por defecto o por exceso: la virtud consiste en un justo medio.

Se puede hablar, sin embargo, de un cierto crecimiento de la virtud, no considerada en sí misma, sino en cuanto está participada en un sujeto²⁹. De ahí que, por la repetición de actos virtuosos, una virtud pueda radicarse más. En este sentido diremos que el sujeto es “más virtuoso”. Puede también entenderse este aumento en el sentido que una virtud, siendo siempre la misma en el sujeto, puede amoldarse prontamente, bajo la dirección de la prudencia, a diferentes situaciones de la vida. Así, el hombre fuerte, puede adaptar su fortaleza a situaciones de la vida o de la historia que requieran especialmente el ejercicio de esta virtud.

Por estas razones no puede hablarse de “autoeducación continua” en esta fase virtuosa. La educación, propiamente hablando, mira a la adquisición de la virtud. Una vez que ésta se adquiere, la educación cesa y la vida se convierte en un ejercicio pleno de la virtud.

Puede darse el caso, sin embargo, que la educación no alcance su fin y que el sujeto continúe en la fase previrtuosa, incluso cuando ha llegado a la edad en que la sociedad lo considera un individuo adulto. Puede ocurrir también que el sujeto virtuoso decaiga de nuevo en la fase previrtuosa puesto que, siendo el hábito virtuoso una forma inducida, puede perderse tanto por falta de ejercicio como por la acción de formas contrarias inducidas por actos opuestos a la virtud.

En este caso, la intervención sobre el individuo no será propiamente educativa, sino más bien de atención personal por parte de un

28 Cf. 1-2, 52, 1c.

29 Cf. 1-2, 52, 1-2.

amigo o de un consultor. Podrá tratarse también de una acción legal con el objetivo de que la acción del individuo entre dentro de límites que no dañen a la comunidad. La ley, en este caso no cumple una función educativa, sino de protección de la comunidad, siendo emanada por aquél que tiene a su cargo el cuidado de ésta³⁰.

4. AGENTES EDUCATIVOS

Hemos hablado hasta ahora de “educador” o agente educativo en un sentido sobre todo formal, sin indicar exactamente a quién corresponde esta función en la comunidad. De lo dicho se deduce que sólo podrá ser auténtico y eficaz educador aquella persona que conduzca una vida virtuosa.

Precisando todavía más, y dado que la educación moral debe iniciarse ya desde el mismo momento del nacimiento, el primer y principal agente educativo será la familia. En ella pueden darse las condiciones adecuadas para este desarrollo virtuoso sea en razón de los miembros que la componen o en razón de las relaciones que entre ellos se dan. La intervención conjunta y coordinada de los padres puede desarrollar la sensibilidad afectiva hacia los fines virtuosos y, por medio del diálogo y disciplina familiar, la reflexión, el razonamiento y el juicio crítico antes, en y después de la acción, aptitudes éstas que son como la semilla de la prudencia. Así mismo la convivencia con los hermanos puede favorecer el desarrollo de las virtudes que se encuentran en el área de la justicia.

Ya que la familia no basta para cumplir con todo aquello que la educación requiere, se necesitan sociedades más amplias que procuren aquello que la familia no alcanza a dar, sociedades unificadas por una misma tradición moral de cuya importancia ya hemos hablado.

La armonía entre las distintas comunidades que componen la sociedad debe ser garantizada por la sociedad política a través de una ley. Aunque con la ley esta sociedad no tiene la posibilidad de conducir a los ciudadanos a la virtud, debe procurar que exista la posibilidad de que las comunidades menores y las familias tengan la oportunidad de realizarla.

30 Cf. 1-2, 90, 4c.

Creemos que este breve análisis de las distintas comunidades o sociedades necesarias y requeridas para la educación moral por la concepción tomista de la prudencia, abre una perspectiva interesante de estudio en torno a las especies subjetivas de prudencia sobre las que Santo Tomás insiste en el tratado que hemos estudiado. Estas partes nos recuerdan que la prudencia no es un saber práctico de tipo individualista. Se trata de un saber al servicio del propio individuo y, a la vez, del grupo al que pertenece. Una vida virtuosa podrá realizarse plenamente sólo en una comunidad donde se dan vínculos de amistad en orden a la búsqueda y a la práctica de aquello en lo que consiste la vida buena. El bien es esencialmente *común* en la concepción tomista.

Queremos añadir un último detalle. Ya que el ideal de vida buena o se realiza libremente en comunidades y sociedades libres o no se realiza de ningún modo, será necesario y conveniente que, en el momento y forma adecuada, tanto individuos como comunidades, entren en contacto con diversas tradiciones de vida buena. Esta confrontación tiene la ventaja no sólo de poder interpretar críticamente la propia tradición, sino también de renovarla, corregirla y adecuarla a nuevas situaciones.

De esta confrontación tanto la comunidad como cada miembro salen beneficiados porque pueden enriquecer la propia tradición y asumirla, en consecuencia, en una mayor libertad. Responsable de esta labor crítica y constructiva es la razón práctica prudencial. Ésta, al realizar un trabajo crítico sobre el *ethos* que la sustenta, saldrá robustecida puesto que será capaz de adecuar siempre mejor el ideal práctico e intrínseco a ella misma a las cambiantes circunstancias donde le toca vivir³¹.

31 Cf. G. ABBA', *Felicità*, 268-270; G. ABBA', *L'architettura*, 295-297.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Fuentes

EN = ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, edición bilingüe y traducción de M. Araujo y J. Marías. Introducción y notas de J. Marías, Madrid 1989.

ST = Sancti THOMAE AQUINATIS: *Summa Theologiae* [texto latino de la edición crítica Leonina], 16 vol., B.A.C., Madrid 1954.

ESTUDIOS

ABBÀ [1990] = ABBA' Giuseppe: *Felicità vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, L.A.S., Roma 1989. Hay traducción castellana: *Felicidad, vida buena y virtud*, EIUNSA, Barcelona 1992.

ABBÀ [1991] = ABBA' Giuseppe: "Una filosofía morale per l'educazione alla vita buona" en *Salesianum* 53 (1991) 273-314.

ABBÀ [1991a] = ABBA' Giuseppe: "L'architettura delle virtù" en *Studi Cattolici* 35 (1991) 292-297.

BUEHLER [1950] = BUEHLER, Walter J.: *The Role of Prudence in Education*, The Catholic University of America Press, Washington 1950.

OWENS [1990] = OWENS, Joseph: *Human Reason and Moral Order in Aquinas* en *Studia Moralia*, 28 (1990), 155-173.

SCHELER [1916] = SCHELER, Max: *Ética*, Madrid 2001.

