

# Antropología filosófica de la educación en un marco personalista

*Philosophical anthropology of education in a  
personalist framework*

EDUARDO ORTIZ\*

**Resumen:** Una adecuada explicación de la persona reconoce que, en primer lugar, cada una es irrepetible o única: la identidad sincrónica de una persona depende de su pertenencia a la especie humana, algo que mantiene desde la concepción hasta su muerte, y una narración da cuenta de su identidad diacrónica. A la vez, en segundo lugar, aquella explicación no pasa por alto que cada persona es una realidad interpersonal. La unión interpersonal vivida en el nacimiento y en la primera infancia es en condiciones normales el más decisivo escenario paradigmático para las personas. El hilo conductor de la existencia de las personas es volver a vivir ese escenario según el tipo de relación interpersonal correspondiente en cada ocasión (*ordo amoris*). En el contexto de una cultura naturalista, la recuperación de la figura del maestro interior puede ayudar a reconocer que, por su naturaleza, la persona humana está dotada de dignidad. Es otro rasgo, el tercero, de una genuina explicación del ser persona. Actualizar el diálogo con ese maestro es una manera de evitar los excesos del racionalismo y el emotivismo. Y, por último, una explicación correcta de la realidad personal asume que la mayor o menor libertad de las personas deriva de su mayor o menor libertad de corazón, fruto de su mayor o menor liberación de obstáculos no solo externos, sino también internos. El desarrollo del proceso educativo será acertado, si discurre en el cauce que dibujan esas cuatro características en que se resuelve la elucidación del ser persona.

**Palabras clave:** irrepitibilidad, amor interpersonal, dignidad, libre albedrío y libertad de corazón, educación.

**Abstract:** An adequate account of the person takes into account, first, that each one is unrepeatable or unique: from a synchronic perspective, his or her personal identity relies on the fact that he or she

---

\* Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". E-mail: eduardo.ortiz@ucv.es

belongs to the human species from his or her conception to his or her death. A narrative account for his or her diachronic personal identity. Secondly, such an account does not overlook that each person is crucially in relation with other persons (interpersonality). The interpersonal union that persons experience under normal conditions at birth and through early childhood is the most decisive paradigm scenario for them. The guiding thread of our personal lives is trying to return to live such experience within the framework of the corresponding interpersonal relationship (*ordo amoris*). In the midst of a culture with a strong naturalist component, to retrieve the tradition of the Inner Teacher can help to acknowledge that, due to his or her nature, every person has dignity, the third feature of an adequate account of the person. To start and to update the dialogue with such a teacher is a way to avoid the misplacements due to rationalism and to emotivism. Lastly, such an adequate explanation of the person concedes that he or she has greater or lesser free will as a result of his or her greater or lesser freedom of the heart, which has to do with free him- or herself from external and internal obstacles. The development of an educational plan will be successful inasmuch as this proposal takes place in the framework that draw those features in which a genuine elucidation of persons does consist.

**Keywords:** unrepeatability, interpersonal love, dignity, free will and freedom of the heart, education.

Recibido: 10/09/2018  
Aceptado: 10/01/2019

---

## 1. La educación de la persona como un alguien interpersonal y único

### 1.1. La interpersonalidad

Los dos primeros rasgos del ser persona están ligados hasta en nuestro pensamiento y lenguaje ordinarios. Por su parte, en el lenguaje de la metafísica clásica, se daba cuenta de ellos de la siguiente manera: la persona es una sustancia-debido-a-la-relación-con-otras-sustancias-como-ella-y-en-relación-con-otras-sustancias-como-ella<sup>1</sup>.

Este artículo arranca precisamente de la relación, de la interpersonalidad, del hecho de que no hay persona sin personas. Esto es así desde el momento de nuestra concepción y nuestro nacimiento: es gracias a otras personas que, en condiciones normales, venimos cada persona al mundo<sup>2</sup>. Los filósofos dialógicos y personalistas de las primeras décadas del siglo XX reflexionaron acerca de este truismo: no hay yo sin un tú y sobre el trasfondo de un contraste con un él.

Esta experiencia, de carácter innegablemente fundante, suele ocurrir en un contexto interpersonal presidido por el amor, concretamente, por dos tipos de amor, el conyugal y el paterno y materno-filial. Personas y amor: tenemos a los protagonistas y al guion o argumento. Tan decisiva es la huella de esa vivencia, que no parece fuera de lugar proponer una hipótesis según la cual la vida de cada uno de nosotros estará para siempre movida por un anhelo más o menos consciente, a saber, revivir aquella unión o comunión interpersonal de nuestros primeros pasos<sup>3</sup>.

Si fuera así, la referida unión o comunión interpersonal merecería el calificativo de “denominador común” de nuestras existencias y suministraría el contenido de la vida buena o vida feliz de las personas, el bien *de* la persona. Estaríamos ante nuestro “fin mayéutico principal”<sup>4</sup>. Esto quiere decir, en primer lugar, que en el fondo lo que queremos en

<sup>1</sup> Para un mayor desarrollo de la concepción de la persona expuesta en este trabajo, E. Ortiz, *Un ejercicio de antropología adecuada*, en E. ORTIZ, J. I. PRATS & G. AROLAS, *La persona completa. aproximación desde la antropología, la psicología y la biología*, EDICEP, Valencia 2004, pp.17-63.

<sup>2</sup> Véase la atención al hecho del nacimiento, que recomendaba H. ARENDT, *La condición humana*, Paidós, Barcelona 1993.

<sup>3</sup> Eso no quiere decir que pretendamos el mismo tipo de unión o comunión interpersonal con todas las personas con que nos encontramos a lo largo de nuestras vidas. El tipo de relación (conyugal, paterno y materno-filial, de amistad, fraterna...) con la persona que tengamos delante marcará el tipo de unión o interpersonal anhelado en cada caso.

<sup>4</sup> D. SCHMIDTZ, “Choosing Ends”, *Ethics*, 104 (1994) pp. 226-251. Reimpreso en E. MILLGRAM (ed.), *Varieties of Practical Reasoning*, The MIT Press, Cambridge, MA 2001, pp. 237-257.

esta vida es esta sola cosa. A la vez, también quiere decir que hemos de querer esta sola cosa en la vida, la unión interpersonal, adecuadamente entendida, adecuadamente vivida.

Un proyecto cabal de educación tiene que empeñarse en capacitar a los educandos para alcanzar semejante meta. La virtud de la *integridad* será condición necesaria de esta labor y el mayor o menor crecimiento de esa virtud conseguirá que la existencia se despliegue más o menos vinculada a aquella meta de la unión interpersonal. En cualquier caso, reconocer esto suministra el “orden narrativo de una vida humana única”<sup>5</sup> y evita dos notables errores en que puede incurrir la educación, a saber, el olvido de los fines y las falsas ideas sobre el fin<sup>6</sup>.

La atención al escenario primero de la existencia de las personas pone de manifiesto que la *familia* es la primera comunidad interpersonal. Hay muchos tipos de comunidades interpersonales. ¿A cuál pertenece esta? Se trata de la primera *comunidad de reciprocidad*<sup>7</sup>, cuya savia es la dialéctica del dar-y-recibir, el desarrollo de la cual incluye experiencias fundantes para las personas como son las del apego, la pertenencia y la posesión.

¿Es exagerado sospechar que está condenado al fracaso un proyecto educativo –y también político– que trate a las personas como individuos, esto es, sin tener en cuenta los vínculos que aquellas experiencias básicas vividas en el claustro familiar traen consigo? Por el contrario, tener bien presente la dependencia constitutiva de cada persona, consiguiente a su inherente interpersonalidad, es ponerse en la pista de un desarrollo educativo que, si tiene éxito, desembocará en la adquisición de la independencia o autonomía que corresponde a una persona adulta, la cual no pasará de ser relativa y no absoluta.

Tras identificar al amor como motor de la vida de las personas, hay que advertir que en todo amor (interpersonal) hay comunicación de un tipo u otro de *bienes* que unas personas hacen a otras. Claro que esta transmisión no sucede en el vacío. En la comunidad familiar, como en

<sup>5</sup> La virtud de la integridad se especifica solamente por relación a la unidad y totalidad de la vida humana (Kierkegaard). Es la capacidad humana de perseguir el “único propósito de toda una vida”, A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona 1987, p. 251.

<sup>6</sup> J. MARITAIN, *La educación en la encrucijada*, Palabra, Madrid 2008, pp. 19 y ss.

<sup>7</sup> Para esta caracterización, A. MACINTYRE, *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*, Duckworth, London 1999. No trataré aquí el tema de las semejanzas y diferencias de las comunidades de reciprocidad con las urdimbres de interlocución (CH. TAYLOR, *Fuentes del yo, la construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona 2006) o las comunidades de respeto (B. HELM, *Communities of Respect: Grounding Responsibility, Authority, and Dignity*, Oxford University Press, Oxford 2017).

aquellas en que ocurre el desenvolvimiento de nuestras existencias, somos introducidos en *prácticas*<sup>8</sup>. Cada práctica está a su vez acompañada por bienes *externos*<sup>9</sup> y por bienes *internos*<sup>10</sup>.

Toda práctica entraña aceptar la *autoridad* de modelos personales de excelencia<sup>11</sup>. El ascendente de quienes tienen autoridad no se da al margen del contexto de una u otra *tradición*. Y es en la familia donde las personas somos introducidas en el seno de las tradiciones. Constituye esta una cadena de donantes o transmisores que, en virtud de su autoridad o capacidad para hacer progresar a los miembros de la nueva generación<sup>12</sup>, les transmiten los mencionados bienes internos y externos mediante la participación en las citadas prácticas.

Aquí comienzan las personas la pugna por conseguir y custodiar los bienes *para la persona* o bienes básicos, contenidos de la ley natural (la salud, la formación de una familia, el conocimiento de la verdad y la vida en relación) los cuales se hallan a la base de los bienes internos y algunos bienes externos. Aquellos bienes fundamentales resultan ineludibles para alcanzar el bien *de la persona*, que es la ya mencionada unión interpersonal<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> “Cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y los bienes que conlleva se extienden sistemáticamente” (A. MACINTYRE, *Tras la Virtud*, Crítica, Barcelona 1987, p. 233). Ejemplos de ellas son las diversas artes, ciencias, juegos, la actividad política (en sentido amplio, por ejemplo, crear y mantener una familia, un grupo profesional, en suma, “formar y sostener formas de comunidad humana”, A. MACINTYRE, *Tras la Virtud*, cit., p. 241).

<sup>9</sup> Son contingentes, objeto de competencia, propiedad de una persona individual, que resulta ser el ganador frente a los demás, perdedores: así, ciertos placeres, el rango, el poder, la riqueza...

<sup>10</sup> Se concretan en cada práctica y solo se identifican participando en la práctica en cuestión: son resultado de competir en una excelencia o virtud, pero su logro es un bien para toda la comunidad. Los ejemplos a que alude MacIntyre son la revolución que supuso la introducción de las marinas en pintura por Joseph M. W. Turner o la nueva técnica en salto de altura inaugurada por Richard Fosbury. Los que carecen de la experiencia pertinente, no pueden juzgar en relación a esos bienes internos.

<sup>11</sup> J. GOMÁ, *Imitación y Experiencia*, Pre-Textos, Valencia 2003; ID., *Ejemplaridad Pública*, Taurus, Madrid 2009.

<sup>12</sup> La tradición y la autoridad vienen siendo contestadas de modo permanente desde “los tres supuestos de la educación moderna”: *la autonomización del mundo de los niños, la pedagogía concebida como una ciencia independiente de todas las demás* y el acento unilateral en *el pragmatismo* (“solo se sabe lo que se hace”) (H. ARENDT, *La crisis de la educación*, en ID., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona 1996, pp. 185-208).

<sup>13</sup> JUAN PABLO II, Encíclica *Veritatis Splendor*, 6 agosto 1993, §§ 13, 50, pp. 79-82. El bien de la persona “se refiere al sujeto moral no en solitario..., sino en la comunión de personas”, L. MELINA, J. NORIEGA, J. J. PÉREZ-SOBA, *Caminar a la luz del amor. Los fundamentos de la moral cristiana*, Palabra, Madrid 2007, pp. 304-305.

Los transmisores o educadores son por tanto, en primer lugar, nuestros progenitores y, luego, nuestros tutores. Lo que enseñan suele presuponer el respeto por el pasado (lo ya escuchado, lo ya vivido, lo ya descubierto). Algunos de ellos disponen de una memoria de los orígenes, avalada por el *testimonio* que ellos mismos son.

Es de esperar que el encuentro cotidiano de los discípulos con los maestros desencadene un proceso de transferencia de comportamientos virtuosos. ¿Cómo? Pues sencillamente a través de la imitación estimulada por la admiración al maestro y por una dependencia de él, que con el paso del tiempo dará lugar a esa *docilidad* que es un ingrediente de la prudencia o sabiduría práctica. En efecto, gracias a ella, uno busca activamente la ayuda de los demás cuando conviene<sup>14</sup>.

Desde luego, las personas suelen iniciarse en la familia no solamente en la dimensión vertical propia de la relación amorosa paterno- y materno-filial, sino también en la horizontalidad acorde a la *fraternidad*, relación entre los iguales que tienen un mismo padre y una misma madre. De este modo, aprendemos las personas que cada uno de nosotros es único y, a la vez, uno más, lo cual enriquece nuestras particulares jerarquías de amores (*ordo amoris*), al decir de Max Scheler, nuestra auténtica esencia en tanto que personas<sup>15</sup>.

## 1.2. El estatuto irrepitible o único de cada persona. Identidad personal sincrónica e identidad personal diacrónica como identidad narrativa

En lo que respecta al hecho de que cada persona es única e irrepitible, la “educación personalizada” está en línea de continuidad con el hecho de que el concepto de persona es primitivo o básico, esto es, que forma parte del núcleo de nuestro esquema conceptual, de nuestro pensamiento y lenguaje ordinarios, de nuestra cotidiana y reconociblemente humana manera de vivir. Así pues, esa educación es acorde con la primacía ontológica de que gozan las realidades personales<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Como Tomás de Aquino apuntó citando a Macrobio, cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, II-II, q. 48, a. un., arg. 1.

<sup>15</sup> M. SCHELER, *Ordo amoris*, Caparrós Editores, Madrid 1996.

<sup>16</sup> La etiqueta “educación personalizada” se debe entre nosotros al primer doctor en Pedagogía de la Universidad española, quien la define como “perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la convivencia cordial y la actividad bien realizada” (V. GARCÍA HOZ, *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Rialp, Madrid 1993, p. 43) y la estima como atenta a la singularidad, apertura y autonomía de las personas.

Reconocer esto no significa sin embargo que mi reflexión vaya de la mano de este pedagogo.

Dando un paso adelante, puede postularse que, si por identidad sincrónica de una persona se apunta a lo que hace que alguien sea persona aquí y ahora, lo cual es debido sencillamente al haber sido concebida dentro de la especie humana, tal identidad se muestre en señas tan propias de cada persona como son su nombre y sus apellidos<sup>17</sup>.

Respecto a la identidad diacrónica, adviértase que cada persona tiene su propia biografía, lo que justifica el papel privilegiado de la perspectiva de la primera persona en la narración de la propia vida<sup>18</sup>. Un modo de acercarnos a la identidad personal diacrónica consiste en tener presente “dos significaciones importantes de la identidad..., según que se entienda por idéntico el equivalente de *idem* o del *ipse* latino”<sup>19</sup>. La intersección de las dos dimensiones de la identidad, la del sí o *ipse* y la del mismo o *idem*, ocurre en la permanencia a lo largo del tiempo.

Estamos ante un tema capital para una acertada antropología de la educación. Porque la renuncia a la dimensión histórica de la existencia humana acompaña a y es estimulada por ese “emotivismo”, que propicia la reducción del sentido de las cosas a la emoción (“*me gusta*”, “*me motiva*”...) que despiertan en cada uno de nosotros. En el campo de la educación se manifiesta en el enfoque centrado en la realización de múltiples actividades, que no pocas veces se convierten en obstáculos para la progresiva inmersión en la profundidad de las personas, condición de posibilidad de la auténtica educación.

La mediación entre la permanencia de una persona (concordancia) y los cambios que experimenta (discordancia) está precisamente *en la trama de una narración*. Es, pues, en los términos de una *identidad narrativa* que se configura la identidad diacrónica de una persona<sup>20</sup>. La identidad de la historia forja la identidad de la persona, porque expresa la de su

<sup>17</sup> “La palabra *persona* designa al hombre en tanto que titular de un nombre propio... *Persona* no es, pues, un concepto de clase, sino un ‘nombre propio general’” (R. SPAEMANN, *Personas. Acerca de la distinción entre “algo” y “alguien”*, EUNSA, Pamplona 2000, p. 50).

<sup>18</sup> Claro que la elaboración de la biografía propia tiene etapas (R. GUARDINI, *Las etapas de la vida*, Palabra, Madrid 2000, 3ª edición; J. LARRÚ, *Maduración de la persona en el evento educativo*, en J. GRANADOS & J. A. GRANADOS (eds.), *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, Monte Carmelo, Burgos 2009, pp. 131-152) y la educación ha de ajustarse a ellas. Vale la pena revisar en este sentido los proyectos de planes curriculares, pero sin perder de vista que la educación de una persona dura toda su vida.

<sup>19</sup> P. RICOEUR, *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid-México 1996, p. XII. Es la diferencia entre la *mismidad* (*idem*) y la *ipseidad* (el yo o sí, *ipse*).

<sup>20</sup> Aunque en la narración predomine la concordancia y en la temporalidad la discordancia, no hay que perder de vista la relación dialéctica entre ambas. La concordancia que hay en la experiencia temporal es la “narratividad incoativa” o “pre-narratividad”, que no procede de extrapolar la literatura a la vida (P. RICOEUR, *Tiempo y narración*, vol. I, Cristiandad, Madrid 1987, p. 148).

vida: “la persona... comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada”<sup>21</sup>. “Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás... El hombre... es esencialmente un animal que cuenta historias”<sup>22</sup>.

Bien podemos afirmar que la narración no es un añadido a la estructura de la experiencia personal, sino su reflejo. Es decir, la experiencia que las personas tenemos de los demás, del mundo y de nosotros mismos es narrativa. La forma de nuestra experiencia está determinada por la unión de las tres modalidades temporales –el futuro, el presente y el pasado–. Y, repitémoslo, “la unidad temporal de estas modalidades requiere formas narrativas para su expresión... y para la comprensión del significado de su coherencia interna”<sup>23</sup>. Lo que nos pasa y lo que hacemos tiene lugar en un marco narrativo. Por consiguiente, el que la estructura de nuestra experiencia sea narrativa es una afirmación de naturaleza conceptual. Se trata de la condición de posibilidad de nuestra experiencia, tal y como normalmente la concebimos.

La cláusula “en condiciones normales” no está de más, porque podemos vivir nuestras vidas de un modo atomizado, como favorece el antes referido emotivismo. Ahora bien, de una experiencia atomizada o fragmentada intentamos escapar, a fin de recuperar el hilo conductor de nuestras existencias, que permite narrarlas de un modo articulado. Ese hilo conductor se llama *sentido*. Recuérdese que ha sido identificado con la unión interpersonal, genuino bien *de* la persona, que por haber vivenciado en nuestro origen no podemos dejar de pretender a lo largo y ancho de nuestras existencias.

Vuelve a aparecer en escena la interpersonalidad. Por cierto, que, dada la ineludible intervención de otras personas en la biografía de cada

<sup>21</sup> P. RICOEUR, *Sí mismo como otro*, cit., p. 147. Ricoeur desarrolla su posición atendiendo, en primer lugar, al *carácter*, que es la permanencia del sí en el ámbito de la adscripción de la acción al agente y, también, a la *fidelidad* manifestada en el cumplimiento de las promesas, que revela aquella permanencia en el ámbito de la imputación. El cumplimiento de las promesas es un modo de permanencia en el tiempo diferente al del carácter. Además, hay un intervalo de sentido que se abre entre ambos modelos de permanencia: “este ‘punto medio’ es el que viene a ocupar... la noción de identidad narrativa”, P. Ricoeur, *Sí mismo como otro*, cit., pp. 112-120.

<sup>22</sup> A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, cit., pp. 261, 266. “Como ser que crece y deviene, solo puedo conocerme a través de la historia de mis maduraciones y regresiones, de mis victorias y derrotas. La comprensión que tengo de mí mismo necesariamente tiene una profundidad temporal e incorpora la narrativa”, CH. TAYLOR, *Fuentes del yo*, cit., p. 83.

<sup>23</sup> S. CRITES, “The Narrative Quality of Experience”, en *Journal of the American Academy of Religion*, 39 (1971) pp. 301-302. Para la fenomenología de las modalidades temporales de la experiencia, ver AGUSTÍN DE HIPONA, *Confesiones*, Libro XI.

uno de nosotros, no cabe esperar más que el entrecruzamiento de las perspectivas de la segunda y la tercera personas con la de la primera persona en la narración en que consiste la identidad diacrónica de cada uno de nosotros. El caso es que cada persona suele ser coautor, actor y revisor<sup>24</sup> de su historia vital, de su correspondiente narración, configurada por acontecimientos de muy distinta índole (amores, desamores, sorpresas, tensiones, crisis, desengaños, logros...).

Pero si la identidad personal diacrónica es la identidad de una narración, este tipo de relatos ha de ocupar un lugar importante en la educación de toda persona desde su infancia<sup>25</sup>. Si se recurre a un vocabulario neurobiológico de aficionado, pero no impreciso, parece probado que las narraciones desarrollan destrezas propias del hemisferio cerebral derecho, como el manejar una perspectiva amplia al tratar un problema, extraer una conclusión moral de una historia o evaluar adecuadamente una situación social. ¿Quién negará que ellos, y otros semejantes, sean recursos fundamentales en las relaciones interpersonales<sup>26</sup>? En efecto, se trata de destrezas necesarias para aprehender y valorar la conducta de las personas, pues en esas tareas no solamente tenemos en cuenta las soluciones de las personas a problemas prácticos específicos, sino también su “visión de la vida... la textura del ser de un hombre o la naturaleza de su visión personal... [porque] la moralidad es entender, interpretar y reflexionar tanto como ‘elegir’”<sup>27</sup>.

En esta línea, quisiera subrayar la idoneidad de, concretamente, las *narraciones bíblicas*. Además del indudable valor histórico que supone poner en contacto al discípulo con una de las raíces de nuestra cultura occidental, estimulan y enriquecen su psicología moral. Sirva como botón de muestra la historia de Jacob, cuyos descendientes son los israelitas, y de Esaú, cuyos descendientes son los edomitas. Recuérdese el episodio en que Esaú cede su primogenitura por un “guiso de lentejas” (*Gn* 25, 34). Jacob y su madre Rebeca van a conseguir que la bendición de

<sup>24</sup> M. SCHECHTMAN, *The Narrative Self*, en S. GALLAGHER (ed.), *The Oxford Handbook of the Self*, Oxford University Press, Oxford 2011, pp. 394-418.

<sup>25</sup> D. CARR, “El carácter se educa con buenas ficciones literarias”, *La Vanguardia*, 6/2/2018.

<sup>26</sup> E. STUMP, *Wandering in Darkness. Narrative and the Problem of Suffering*, Oxford University Press, Oxford 2010, pp. 24, 492 (nota 1 del Cap. 2). La atención al detalle analítico y la predilección por la precisión conceptual son más bien destrezas características del hemisferio cerebral izquierdo.

<sup>27</sup> I. MURDOCH, “Vision and Choice in Morality”, *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volume*, 30 (1956) pp. 39, 41. Para la importancia de la literatura en la educación moral, C. DIAMOND, *Anything but Argument*, en ID., *The Realistic Spirit. Wittgenstein, Philosophy and the Mind*, The MIT Press, Cambridge, MA/ London 1991, pp. 291-308.

Isaac pase de Esaú a Jacob, sirviéndose para ello de una artimaña. Cuando Jacob se planta delante de su padre –el anciano y casi ciego Isaac– le dice que es en realidad su hijo primogénito. Al palpar a Jacob, lo confunde con el velludo Esaú, porque Rebeca había cubierto las manos y el cuello de aquel con “pieles de cabritos” (*Gn 27, 16*). El caso es que Jacob arranca de labios de su padre la deseada bendición (*Gn 27, 27-29*).

La historia de estos dos hermanos, que ya “se entrechocaban en el seno” (*Gn 25, 22*) de su madre, termina con un abrazo cariñoso entre ambos, como narra el capítulo 33 del Génesis. No obstante, y aunque es verdad que Esaú “desdeñó... la primogenitura” (*Gn 25, 34*), la trama que Rebeca y Jacob urden para que la bendición del primogénito recaiga en este último no es un ejemplo de juego limpio, desde luego. El caso es que, si bien el contenido cognitivo no está ausente de las narraciones bíblicas, el inspirado retrato que hacen de la naturaleza de las personas consigue provocar en quienes las escuchan una u otra reacción afectiva que termina en una toma de partido. De esta manera, las personas entrenan su capacidad de elección<sup>28</sup>.

Y esto no se limita al Antiguo Testamento. En el Nuevo, aprendemos cómo Jesucristo es quien da la requerida respuesta de amor recíproco al Dios Yahvéh, que sacó a Israel “del país de Egipto” (*Ex 20, 2*) y que lo atraía hacia Sí “con lazos de amor” (*Os 11, 4*). El alumno o discípulo-tipo en la Sagrada Escritura es el pueblo de Israel, el cual nace como tal en medio de la esclavitud a que fue sometido en Egipto, para ser luego liberado y conducido a la Tierra prometida a través del desierto, en el que recibe todo (la comida y la bebida, la ley como guía de la vida) de Dios. Pero la pretensión del maestro es convertir al alumno en maestro. De hecho, el Dios Yahveh enseña a todos los pueblos de la Tierra mediante la relación que entabla con Israel, el pueblo de Su elección.

Ello requiere un proceso de aprendizaje que el pueblo escogido sabe que comienza en la familia. Los padres continúan el encargo que Moisés recibe de parte de Yahvéh de “enseñar” a sus hijos el mandato divino, “Escucha, Israel. Yahveh nuestro Dios es el único Yahveh. Amarás a Yahveh tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma y con toda tu fuerza. Queden en tu corazón estas palabras que yo te dicto hoy. Se las repetirás

<sup>28</sup> Respecto a esto último: “el relato no existe más que para la decisión. Representar el pasado es ya tomar una decisión” (P. BEAUCHAMP, *Le récit, le lettre et le corps*, Cerf, Paris 1982, p. 187). Lo mismo puede decirse en relación con las parábolas de Jesucristo en el Nuevo Testamento, “cada una de ellas fue pronunciada en una situación concreta de la vida de Jesús... Las parábolas son... armas de combate. Cada una de ellas exige una respuesta al instante” (J. JEREMÍAS, *Interpretación de las parábolas*, Verbo Divino, Estella 1994, 5a ed., p. 14).

a tus hijos, les hablarás de ellas tanto si estás en casa como si vas de viaje, así acostado como levantado” (*Dt 6, 4-7*). Es una palabra que ha de permanecer en el núcleo de la persona (el “corazón”), que hay que “repetir” y que hay que tener presente o actualizar siempre (“en casa... de viaje, así acostado como levantado”).

En el Israel creyente, la pedagogía divina se transmite primero en casa y luego en la escuela-sinagoga, que prolonga lo recibido en la familia. El maestro, de hecho, presenta de nuevo al alumno la lección recibida en el seno de la familia (*Eclo 50, 28; Prov 6, 21*). El maestro es un “canal” (*Eclo 24, 30-31*) de la Sabiduría divina personificada en la creación y en la historia del pueblo elegido. Gracias al don divino, el canal lega a sus discípulos “la enseñanza como profecía” (*Eclo 24, 32-34*)<sup>29</sup>. Se trata, en realidad, de la realización de su vida no de cualquier manera, sino como una adecuada unión o comunión de personas, para lo cual necesita el hombre del auxilio divino. Con su vida y su pasión, muerte y resurrección, Jesucristo, el Hijo único de Dios, ha conseguido tal ayuda, la herencia que todo hombre desea y ninguno fue capaz de imaginar. A quienes la acogen, ella les permite dar a Yahvéh-Dios Padre la respuesta que siempre ha esperado de su pueblo elegido, la respuesta que merece Aquel que lo ha dado todo, a saber, una respuesta amorosa, una respuesta de hijos, de hijos adoptivos esta vez.

## 2. La educación de las personas como dotadas de dignidad. El Maestro interior en la naturaleza humana

Las personas tenemos dignidad por la naturaleza que tenemos. La nuestra, la naturaleza humana, es una unidad compleja de tres dimensiones: espiritual, psicológica y física. O más sencillamente, alma y cuerpo. Sin atender a cada una de estas tres dimensiones, el fracaso en el proyecto educativo, sea este el que sea, está asegurado. Aunque el imaginario del hombre culto de hoy, conquistado por el paradigma naturalista, quizá no sea demasiado receptivo al tema del *Maestro interior* (“solo hay un maestro para todos, cuya escuela y cátedra están en la tierra y en el cielo, respectivamente”<sup>30</sup>), una pista para afrontar con posibilidad de acierto

<sup>29</sup> C. GRANADOS, “Enseñar el camino de la vida según el Antiguo Testamento”, en J. GRANADOS & J. A. GRANADOS (eds.), *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, op. cit., pp. 75-90.

<sup>30</sup> AGUSTÍN DE HIPONA, *Obras completas. Sermones (5º)*, t. XXV, Sermón 292, 1, BAC, Madrid 2017. Agustín y su hijo Adeodato concluyen que “es la inteligencia dada por Dios la que nos permite aprender a partir de la indicación ostensiva, y no simplemente la yuxtaposición de signo y objeto significado. Sin tal inteligencia, la ambigüedad crónica de la demostración ostensiva bloquearía el aprendizaje... Si no fuese por la inteligencia dada por

la integración de las citadas dimensiones de la naturaleza humana en la educación, consiste en su recuperación.

El recelo del naturalista arranca de uno de sus presupuestos, a saber, que cuando se trata de dar con una explicación de lo que realmente son las cosas, la voz autorizada es la de las ciencias experimentales. Y una explicación científica es aquella que recurre exclusivamente a términos naturales.

No obstante, hay precisamente un sentido en que cabe aprovechar el énfasis en el naturalismo. Y es este: pensar y tratar a los seres humanos como personas *dotadas de naturaleza humana*, aquella gracias a la cual las personas tenemos, no precio, sino dignidad... Además de las dimensiones señaladas, haciendo pie en las cuales se han elaborado una psicología y una pedagogía de las facultades merecedoras de atención, la naturaleza humana no es como una tabla rasa en la que nada está escrito. Ahí están la *syndéresis* y, ligada a ella, los tres grandes bloques de inclinaciones o preceptos de ley natural<sup>31</sup>. Pero según alguna tradición cultural, en nuestra naturaleza está presente también (y puede escucharse) la voz del “Maestro interior”.

Efectivamente, el profesor usa palabras, números, imágenes, gestos, silencios..., para comunicar una serie de mensajes. Son verdades que piden asentimiento por parte del alumno. Ello depende de que este haya tenido la experiencia de lo auténtico, de lo verdadero, de la verdad que está en su interior.

La tarea del maestro consiste en ayudar a que el alumno dirija su mirada a la luz que es el Maestro interior y abra sus oídos a la voz que es el Maestro interior. Un genuino proyecto educativo ayuda al alumno a que descubra lo que hay en él. De hecho, como es sabido, “educar” viene de *educere*, sacar de dentro. El Maestro interior no es solamente la meta última de la educación. Está ya en su origen, vinculado a la experiencia de unión o comunión interpersonal que acompaña nuestra venida

---

Dios y la iluminación por parte del maestro interior, nunca aprenderíamos”, G. B. MATTHEWS, *Agustín*, Herder, Barcelona 2007, pp. 66-67.

Según Agustín, lo que le sucedió durante su proceso de conversión no fue sino una curación de sus ojos y una iluminación interior producida por el “Maestro interior” que guiaba la escuela de su alma (J. OROZ, “Iluminación, gracia y conversión según San Agustín”, en *Revista Agustiniana*, 33 (1992), pp. 153-166). Ver E. A. EGUIARTE, *Camino hacia la sabiduría. Líneas pedagógicas de San Agustín*, Universitaria Agustiniana-San Pablo, Bogotá 2016.

<sup>31</sup> Como es sabido, la *syndéresis* es un hábito adquirido con el uso de razón, cuando esta se hace cargo de la experiencia de lo apetecible o deseable. Se lo conoce también como primer principio de la razón práctica (“hay que hacer el bien y evitar el mal”). Respecto a los tres grandes preceptos de la ley natural, TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I-II, q. 94, a. 2.

al mundo, cuya huella es tan poderosa que el deseo de revivirla según el adecuado orden del amor se convertirá –según nuestra hipótesis– en el hilo rojo o el sentido de nuestras vidas.

Ya Sócrates reconoció que el discípulo tiene un cierto conocimiento previo de la verdad por la que se afanan él y su maestro. Mediante el arte de la mayéutica, ayudaba aquel gran filósofo a reverdecer el recuerdo de esta. La más profunda de las verdades que puede recordar un alumno es, añadirá Agustín, nuestro origen en Dios. “Porque tú mis riñones has formado, me has tejido en el vientre de mi madre; yo te doy gracias por tantas maravillas: prodigio soy, prodigios son tus obras. Mi alma conocías cabalmente y mis huesos no se te ocultaban, cuando era yo formado en lo secreto, tejido en las honduras de la tierra” (*Sal* 139, 13-15). Semejante recuerdo tiene la capacidad de conducir a buen puerto la vida de una persona y también de restaurarla cuando sea necesario. En efecto, “habéis de saber que nada hay más elevado, fuerte y sano, ni más provechoso para el ulterior curso de la vida, que algún buen recuerdo y especialmente, los que arrancan de la infancia, de la casa paterna. Os hablan mucho de vuestra educación; pero un recuerdo así de bello, así de santo, conservado desde la infancia, puede que sea la educación mejor. Quien atesora muchos recuerdos de esa índole es hombre salvado para toda su vida. Y aunque solo nos quede en nuestro corazón un buen recuerdo de esos, puede valernos un día para nuestra salvación”<sup>32</sup>.

### 2.1. El racionalismo en educación

La actualización continuada de semejante recuerdo quizá sea la mejor manera de hacer frente a los proyectos educativos tan desequilibradamente centrados en una de las dimensiones de la naturaleza humana, los cuales no toman en consideración la importancia de desarrollar las demás.

Es lo que les ocurre a los planes racionalistas o intelectualistas, que se limitan al establecimiento de procesos y objetivos y olvidan la necesaria educación de la afectividad. Fiar la educación exclusivamente a un sistema de reglas claras y distintas es un error. Un ejemplo de ello está en la reducción de la enseñanza de la ética a la casuística. Se trata de un notable error, porque para la vida buena de una persona no es suficiente la aplicación de una serie de normas o el mero ajustarse a ellas.

---

<sup>32</sup> F. DOSTOYEVSKY, *Los Hermanos Karamazov*, en *Obras Completas*, t. III, Aguilar, Madrid 1966, p. 1457.

Ahí está la crítica que hicieran Carol Gilligan y J. M. Murphy a Lawrence Kohlberg (1971), en el sentido de que las puntuaciones inferiores que las mujeres obtenían en comparación con los hombres en el test de seis estadios, diseñado por este último, se debían a que la teoría subyacente al test atendía a los principios en detrimento de la situación o el contexto. La metodología kohlbergiana resultaba ser sorda al *lenguaje del cuidado (care)*<sup>33</sup>, ese lenguaje que acentúa relaciones y responsabilidades en vez de principios<sup>34</sup>. Esta ética que plantea la relación interpersonal en términos de personas concretas desde el cuidado no separa las cuestiones de la justicia y las cuestiones de la felicidad. Y es que una ética adecuada reconoce que llevar a cabo una acción que sea realmente buena o valiosa incluye emociones y sentimientos apropiados y no solamente atenerse a una serie de principios o normas<sup>35</sup>.

De la mano de aquella equivocación suele ir el acento exagerado en los dilemas morales. Es un error típicamente intelectualista. Porque las vidas de las personas no suelen estar constituidas por una sucesión de situaciones extraordinarias, como las que reflejan los dilemas. Cuando así es, las personas suelen precipitarse en escenarios de supervivencia (propia y de la especie). Ahora bien, si eso fuera lo normal y no lo extraordinario, nuestro pensamiento y lenguaje serían muy distintos de lo que hoy son. Y claro está, también nuestra educación... Hay algo más: este subrayado excesivo de los dilemas morales trae consigo una inadecuada visión de la conciencia moral, porque olvida con facilidad que la conciencia necesita ser formada mediante la maduración de la afectividad y el estudio<sup>36</sup>. Vigilar el desarrollo de la conciencia hace más difícil

<sup>33</sup> C. GILLIGAN & J. M. MURPHY, "Moral Development in the Late Adolescence and Adulthood: A Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory", en *Human Development*, 23 (1980) pp. 77-104. C. GILLIGAN, *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1982. La hipótesis de que las mujeres "hablan con una voz diferente" (la voz del cuidado) adquirió gran fama por primera vez. Mediante la investigación empírica, la autora pretendía descubrir una voz femenina que buscara promover la asociación empática con otras mujeres y su conciencia de seres responsables y cuidadosos. Gilligan identificaba así dos tipos de pensamiento moral, una "ética del cuidado" y una "ética de derechos".

<sup>34</sup> A la base de todo ello estaba la crítica de Gilligan a la alucinante idea de Freud, identificaba así dos tipos de pensamiento moral, una "ética del cuidado" y una "ética de derechos", en relación al desarrollo psicosexual de las chicas; mientras los chicos rompen la ligazón con sus madres por miedo a ser castrados por sus padres si no lo hacen, las chicas no tienen ese problema y siguen ligadas...

<sup>35</sup> L. BLUM, *Friendship, Altruism & Morality*, Routledge & Kegan Paul, London 1980. Aquí habríamos de incluir algunos trabajos de M. Stocker (1976) y R. Adams (1985), por no hablar de los estudios de A. O. Rorty y B. Williams, a finales de los setenta y en la década de los ochenta del siglo pasado.

<sup>36</sup> J. J. PÉREZ-SOBA, *L'educazione morale: la ricerca del fondamento. Chiavi di lettura*, en J. J. PÉREZ-SOBA & O. GOTIA (eds.), *Il cammino della vita: l'educazione, una sfida per la morale*,

el precipitarse en sus conocidas y extendidas patologías, como son la conciencia laxa, la cauterizada, la farisaica y la escrupulosa.

Otra variante del intelectualismo o del racionalismo está en alentar un ejercicio de la libertad en tanto que capacidad de seguir la razón de uno, pero de una manera que relega el papel de la confianza y del respeto por la autoridad de los maestros y el estatuto decisivo para las personas de los vínculos nacidos de determinadas relaciones interpersonales. Es algo que uno encuentra en cierta retórica científicista característica del período de la Ilustración, centrada en el enfrentamiento entre autonomía y heteronomía.

## 2.2. El emotivismo en la educación

Por su parte, los proyectos educativos excesivamente focalizados en la afectividad (más concretamente, en las emociones y sentimientos) propician un tipo mutilado de educador, ya que este queda reducido al papel de desatascador de los problemas emocionales del cliente (¡perdón!, “discípulo”), ayudándole nada más que a verbalizar sus conflictos y a reforzar su asertividad<sup>37</sup>. Se fomenta así un emotivismo, que desconside la relevancia de la actuación educativa en el marco del apego, la pertenencia y la posesión –las ya nombradas experiencias interpersonales fundantes– y no contra él o fuera de él.

Frente a los desvaríos del racionalismo y del emotivismo, la restauración del diálogo entre el alumno y el Maestro interior, con la ayuda del maestro exterior, sitúa a aquel en el camino de una adecuada integración de las emociones y sentimientos, de las ensoñaciones de la imaginación, de un inmoderado –por unilateral– cultivo de la dimensión física de nuestra naturaleza y también de las exageraciones y hasta de los *monstruos* que el sueño de una racionalidad inadecuadamente integrada puede alumbrar.

## 3. La educación de las personas como dotadas de libre albedrío

Por lo que toca al libre albedrío, un acto es libre si el agente que lo llevó a cabo tuvo alternativas (*principio de posibilidades alternativas*) y si se determinó a sí mismo al realizarlo (*autodeterminación*). A este último requisito se le llama también *autoría, control, autonomía, libertad positi-*

Lateran University Press, Roma 2013, pp. 25-51, en p. 38.

<sup>37</sup> Un ejemplo es la obra de Carl Rogers (1902-1987), véase B. GIORDANI, *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*, Desclée de Brouwer, Bilbao 1997.

va. Según la hipótesis que hemos avanzado, la meta de esta libertad es la unión interpersonal experimentada según el adecuado *ordo amoris*. Un agente tiene más libertad positiva cuanto más libre de constricciones o coacciones está, es decir, cuanta más *libertad negativa* tiene<sup>38</sup>. Pues bien, respecto a lo que para una adecuada educación supone atender al hecho de que las personas somos libres, las líneas que siguen harán referencia a la libertad de o libertad negativa.

La educación es un proceso mediante el cual una persona ayuda a que otra ingrese en la realidad<sup>39</sup>. ¿Qué supuestos hay a la base de esa célebre caracterización? Para empezar, que el ingreso o entrada en la realidad no está asegurado para el educando, es decir, ¡que puede no ocurrir! Y, en segundo lugar, que la realidad en la que el educador introduce progresivamente al educando es buena o valiosa<sup>40</sup>.

Para unas afirmaciones como las anteriores –que hay una realidad de la que hacerse cargo y que además es buena o valiosa–, hay al menos dos tipos de respaldo, una argumentación de corte trascendental y otra que depende de la aceptación de la existencia de valores, como son la verdad y la bondad. El primer argumento afronta el desafío escéptico, advirtiendo que, si de algo puede darse una justificación convincente, es porque existe ese algo (si disponemos de un argumento que justifica que hay una realidad y que es buena, es que la hay y tiene esa particularidad)<sup>41</sup>. El otro apoyo argumentativo es la aceptación del realismo ontológico y axiológico, es decir, asumir que en el mundo real hay hechos, pero no solamente hechos, como algunos reduccionistas sostienen, sino también valores, que impactan nuestra afectividad y merecen nuestra estimación.

Respecto al primer supuesto, hay que reconocer sin más rodeos que por ‘realidad’, así sin más, solemos apuntar a lo verdadero, lo auténtico. Porque hay, asimismo, una realidad o mundo falso, inauténtico, del que dan cuenta las tristemente célebres *fake news* y cuyas versiones no son pocas. A la base suelen estar los prejuicios e ideologías. Los primeros, como el racismo o el machismo, generan creencias falsas y las segundas, como el nazismo y el fascismo o el comunismo, dan lugar a sistemas

<sup>38</sup> I. BERLÍN, *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Alianza, Madrid 1988.

<sup>39</sup> Es la caracterización que hace el jesuita austríaco Josef Andreas Jungmann y que recupera L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo*, Encuentro, Madrid 1991, 2ª edición, p. 37.

<sup>40</sup> “¡Y vio que era bueno! Era bueno. Educar es proporcionar al ser humano desde su nacimiento hasta su muerte esta perspectiva”, J. I. PRATS, *Pedagogía y realidad. Un bello paisaje*, EDICEP, Valencia 2009, p. 17.

<sup>41</sup> R. S. PETERS, *The Justification of Education*, en ID., *Education and the education of teachers*, Routledge & Kegan Paul, London 1973; S. CUYPERS, R. S. PETERS, “The Justification of Education’ Revisited”, *Ethics and Education*, 7 (2012), pp. 3-17.

cerrados de ideas y creencias, rostros con que se presenta la pseudo-realidad o falsa realidad.

La teoría del conocimiento o epistemología contemporánea ha identificado algunos tipos de injusticia epistémica a que dan lugar aquellos prejuicios e ideologías y otros también, como la injusticia testimonial (la que se produce cuando los prejuicios consiguen que el oyente otorgue al hablante menos credibilidad de la que le corresponde) y la injusticia hermenéutica (previa a la anterior, ocurre cuando un vacío o un hueco en los recursos interpretativos de la colectividad genera que alguien no pueda dar el sentido adecuado a sus experiencias sociales)<sup>42</sup>.

El antídoto para tales patologías pasa por educar las virtudes morales que consiguen *silenciar*<sup>43</sup> las tendencias a esos tipos de injusticias, fruto de errores doxásticos y epistémicos. Tampoco hay que descuidar el cultivo de las virtudes intelectuales que silencian a su vez las tendencias al eclecticismo, al historicismo, al ya reconocido cientificismo, al pragmatismo y al nihilismo, esto es, a las patologías de la razón (sin olvidar las de la fe, como el fideísmo)<sup>44</sup>.

Pero un adecuado proyecto educativo ha de ir a la raíz de ellos. Otra narración bíblica nos ayudará a identificarla. Se trata esta vez de la personificación que la sabiduría bíblica hace del *necio*, en la figura de Nabal. Este “hombre muy rico... pero... duro y de mala conducta” se negó a satisfacer la petición de suministro a diez hombres del rey David, quien por su parte no la había escatimado a los pastores de Nabal cuando estos tenían necesidad en el Monte Carmelo. Ante semejante afrenta al sagrado deber de asistencia cuando uno se hallaba fuera de su casa y de sus posesiones, David decide acabar con la vida de Nabal y de toda su casa. La historia no acaba, esta vez, trágicamente. Al menos, no para todos. Mientras Nabal bebe y banquetea, la intercesión generosa de Abigail –su mujer– detiene la venganza de David. Sin embargo, la necedad recibe un severo castigo. Cuando al día siguiente se le pasa a Nabal la borrachera y Abigail le hace caer en la cuenta de lo que ha hecho, aquel no puede soportar el choque brusco con la realidad. Al hacerse cargo de lo que ha ocurrido, cuenta la Escritura, “el corazón se le *murió en el pecho y se le quedó como una piedra. Al cabo de unos diez días... murió*” (1 S 25).

¿No es el corazón, en el sentido bíblico del término, la raíz de nuestros engaños y errores doxásticos y epistémicos y de las consiguientes in-

<sup>42</sup> M. FRICKER, *Epistemic Injustice*, Oxford University Press, Oxford 2007.

<sup>43</sup> J. McDOWELL, “Virtue and Reason”, en *The Monist*, 62 (1979), pp. 331-350.

<sup>44</sup> JUAN PABLO II, Encíclica *Fides et Ratio*, 14 septiembre 1998, § § 86-90.

justicias que cometemos? El fatal desenlace de Nabal deriva de un error que es no solo epistemológico, sino también ontológico y por ende antropológico y ético. El mundo de Nabal no es el mundo real. Las jerarquías del mundo real no son las del mundo del necio Nabal. Este hombre no sabía bien, como suele decirse, “quién tenía delante...”.

Así, el insustituible valor de la virtud de la *humildad* (y de su compañera, la magnanimidad) nos consigue *libertad de* prejuicios e ideologías, permitiéndonos pensar y actuar según quienes realmente somos. Porque el mundo, la realidad, es lo que es y lo que nosotros vamos haciendo de él. Pero no está exclusivamente en nuestras manos, sino en las nuestras y en las de otros.

¿Y si entre esos otros estuviera también Dios, pues la “auténtica aceptación /del mundo, de sí mismo/ solo es posible sobre una instancia en la que se pueda confiar”, como sugiriera Romano Guardini<sup>45</sup>?

En tal caso, el trasfondo en el que crece la integración de las dimensiones de nuestra naturaleza en el marco de un adecuado proyecto educativo habría de manifestar también *apertura al misterio*, que no es apertura a lo confuso u obscuro, sino a lo que, aunque podemos entender cada vez más, nunca lograremos aprehender del todo<sup>46</sup>. Si así fuera, si así es, habríamos de complementar la humildad con la posibilidad de la *fe*, claro está. Entonces la fe merecería también ser estimada como “cimiento”, porque a ella se debe “el primer acercamiento a Dios”<sup>47</sup>.

Fruto de una conversión que también es “afectiva”<sup>48</sup>, la humildad acepta la necesidad de educar a la persona hasta en su corazón<sup>49</sup>. ¿Y no está en la educación del corazón el lecho rocoso de la labor pedagógica? En la antropología bíblica, Jesucristo inaugura la visión del hombre centrada en el corazón. El corazón es el órgano de la *atención*. El término *corazón* aparece en la predicación de Jesucristo: de la abundancia del corazón habla la boca (Mt 12, 34); donde está tu tesoro, allí está tu corazón

<sup>45</sup> En su escrito *Una Ética para Nuestro Tiempo*, en R. GUARDINI, *La esencia del cristianismo. Una ética para nuestro tiempo*, Cristiandad, Madrid 2007<sup>3</sup>, p. 149.

<sup>46</sup> G. MARCEL, *Aproximación al misterio del Ser. Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*, Encuentro, Madrid 1987, pp. 37 y ss.

<sup>47</sup> TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, II-II, q. 161, a. 5, ad 2.

<sup>48</sup> “Un asunto de, a la vez, pasión y compromiso... una reorientación de la persona entera, pero especialmente de esos deseos prerreflexivos que han de sostener nuestras decisiones reflexivamente conscientes, elecciones y compromisos amorosos... la transformación de nuestra más profunda vida de sentimientos” (W. CONN, *Affective Conversion: The Transformation of Desire*, en T. FALLON & P. RILEY (eds.), *Religion and Culture: Essays in honor of Bernard Lonergan*, S.I, SUNY Press, Albany: New York 1987, pp. 269, 270).

<sup>49</sup> “La contienda que había en mi corazón...”, AGUSTÍN DE HIPONA, *Confesiones*, VIII, pp. 11, 27.

(Mt 6, 21); la palabra cae en campo del corazón humano (Mt 13, 19); lo que sale del corazón es lo que ensucia al hombre (Mt 15, 18). Lo propio del corazón es, pues, ser a la vez interior y exterior. Es como un manantial que aflora a la superficie. Une las distintas esferas o dimensiones de la naturaleza humana<sup>50</sup>.

Para terminar, una sugerencia: para la educación del corazón, ¿no habríamos de reinstaurar la aportación de la gran tradición del monacato y su propuesta de liberación de las servidumbres y esclavitudes debidas a determinados “pensamientos” o “pasiones”, precisamente las que más profundamente atenazan el corazón del hombre y le obstaculizan la libertad para llegar a ser quien ha de ser<sup>51</sup>?

No estamos ante un asunto menor desde el punto de vista de la educación, si es verdad que el logro de una adecuada educación entraña la custodia del corazón. “Por encima de todo cuidado, guarda tu corazón, porque de él brotan las fuentes de la vida” (*Prov* 4, 23).

---

<sup>50</sup> La mayor libertad de corazón corresponde a quien vive según la adecuada jerarquía de amores, un logro educativo jamás definitivo.

<sup>51</sup> Ahí está la vida y obra de Evagrio Póntico (345-399), Juan Casiano (360-435), Benito de Nursia (480-547) o Juan Clímaco (575-649), entre otros. Ellos identificaron la secuencia de los “ocho pensamientos” y la necesidad de oponerse a ellos: contra la gula, templanza; contra la lujuria, castidad; contra la avaricia, generosidad; contra la ira, paciencia; contra la tristeza, la dicha; contra la acidia, consciencia espiritual; contra la vanagloria, magnanimidad; contra el orgullo, humildad.