

EL SENTIDO DE LA CAPACIDAD DE ESCUCHA EN LA EDUCACION: ACERCA DE LA DOCILIDAD Y LA TAREA EDUCATIVA

por FERNANDO BÁRCENA ORBE
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Parece innegable que la educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo de la auténtica autonomía y emancipación de los educandos, en sus diferentes ámbitos, y que su contenido se refiere a la vida buena. Sin embargo, no resulta una tarea fácil llegar a un acuerdo sobre cual sea la última determinación de tal mayoría de edad y estilo de vida, especialmente para los educadores; porque la educación puede llevarse a cabo de un modo plural.

En efecto, la educación es un quehacer, una obra, más que un mero hacer productivo o técnico, que toma el rumbo y la dirección que el educador decide. Además, el quehacer educativo es una actividad enormemente arriesgada, ya que en ella tiene lugar una relación humana que se caracteriza por darse entre seres libres, libertad que se escapa a toda medida y cuantificación.

Esto no quiere decir, no obstante, que educador y educando carezcan de la capacidad para evaluar sus acciones respectivas, de modo que la tarea que conjuntamente llevan a cabo se haga del mejor modo posible. Más bien significa, como indica L. Giussani, que «el método educativo de guiar al adolescente al encuentro personal y siempre más autónomo con toda la realidad que lo circunda, se aplica cada vez más en la medida que el muchacho se hace más adulto. El equilibrio del educador desvela aquí su definitiva importancia. El desarrollo de la autonomía del muchacho representa para la inteligencia y el corazón —y también para el amor propio— del educador un 'riesgo'. Por otra parte, es justamente en el riesgo de la confrontación como se genera en el joven una personalidad capaz de relacionarse con todas las cosas, como su libertad 'llega a ser'» [1].

Esta breve reflexión nos conduce directamente a la idea del *diálogo*. En efecto, muchas veces se ha señalado la importancia que éste tiene para una educación auténticamente democrática con voluntad firme de huir de toda forma de dominio y autoritarismo. Ahora bien, no toda pedagogía aparentemente inspirada en el pluralismo democrático acierta a ver el auténtico sentido que el diálogo tiene como método de descubrimiento de la verdad común.

En efecto, muchas veces el diálogo se ha confundido con la mera negociación y el consenso, llegando a decirse, así, que «democrático» es sinónimo de relativismo, y «antidemocrático» sinónimo de quien afirme un absoluto. Tal ocurre, por ejemplo, en aquellas supuestamente prometedoras teorías educativas que, inspiradas en una desacertada concepción de la madurez —a la que aspiran como un objetivo fundamental de la educación— ambicionan, como dice A. Llano, «la utopía igualitaria de la liberación total»: «la teoría de la llamada 'escuela democrática', parte, efectivamente, del aludido presupuesto: la educación no puede basarse en valores establecidos, aunque sólo sea por la escueta razón de que no todos compartimos la misma opinión sobre la presencia y jerarquía de los distintos valores (...). La 'pedagogía democrática' aspira, en último término, al advenimiento de una 'sociedad libre de dominio', en la que todos tengan y sean lo mismo, en la que cada ciudadano se llegue a encontrar perfectamente identificado con un contexto comunitario, y quede definitivamente liberado de tabúes, prejuicios y desigualdades» [2].

No es de extrañar que una educación basada en tales presupuestos llegue a confundir la temporal y necesaria dependencia de la relación educativa con una relación exclusivamente inspirada en una voluntad de dominio y que ignore, asimismo, la importancia educativa de la *docilidad*, término tan en desprestigio en nuestros días como desconocido, a pesar de su larga vida.

Por ello, frente a quienes —so pretexto de huir del autoritarismo en la educación— se aferran a un equivocado igualitarismo incapaz de alzarse a la excelencia, y que se abandona al relativismo, tendría que advertirse que son tres —como dice J. A. Ibáñez-Martín— las circunstancias que deben darse para sobreponerse a toda tentación autoritaria. En primer lugar, «el propio convencimiento y la puesta en práctica de los medios para que en las nuevas generaciones se forme 'una auténtica interioridad' (...); la segunda circunstancia hace referencia a que en núcleo personal, no está, en absoluto, reñido con la docilidad intelectual (...); en tercer lugar, esa docilidad sólo es recta en ciertas condiciones: cuando lo que el maestro pretende es hacer pensar» [3].

En efecto, no hay posibilidad de progreso intelectual y moral sin una correcta educación de la docilidad. En este sentido, tanto el educador como el educando necesitan estar abiertos activa y libremente a todo lo real sintiéndose dispuestos a escuchar sin prejuicios, sabiendo uno y otro que la dependencia de la relación educativa algún día acabará, cuando el educando —merced a su autonomía— pueda autogobernarse

y ser maestro de sí mismo sin renunciar jamás al deseo de saber. Porque docilidad es tanto como *capacidad de escucha*, un hábito de la voluntad en el que ya Rassam cifraba el precio que el educando debía pagar para obtener su plena emancipación: «Cuando la autoridad del profesor se pone al servicio de la autonomía de los alumnos, éstos comprenden que su docilidad es el aprecio que deben pagar para acceder a esta autonomía. Porque la docilidad, primera cualidad del alumno, no es pasividad, inercia o sumisión. Ser dócil es hacerse enseñable. La docilidad del alumno responde a la autoridad del profesor cuando la una y la otra se conjugan para colaborar a un mismo fin: formar hombres» [4].

Y es cierto que la docilidad es una respuesta a una llamada concreta: la que surge del prestigio, del ejemplo y de la autoridad moral del educador. Ello significa que en el quehacer educativo éste tampoco escapa al reclamo de la madurez personal y profesional, porque —como escribe Rassam de nuevo— «se educa por lo que se es más que por lo que se dice, así como se enseña lo que se es más que lo que se sabe. El poder del educador y del profesor depende menos de sus palabras, que de la presencia total y silenciosa, que los alumnos disciernen más fácilmente de lo que se cree, del hombre detrás del maestro, y del amigo posible detrás del hombre» [5].

La educación, dirá Oakeshott, es una *conversación humana* en la que aprendemos a participar adquiriendo los hábitos intelectuales y morales precisos [6]; decía Maritain que la educación es un *arte moral* [7], y que, por tanto, tiende a un fin que trasciende la misma tarea educativa, dándole pleno sentido. Ambos modos de entender este quehacer tiene una gran significación, precisamente porque el objeto de la relación en la tarea educativa no es atar al educando a su condición de eterno discípulo, sino liberarlo, aunque tal emancipación suponga esfuerzo y disciplina. «Se recompensa mal a un maestro —decía Nietzsche— si se permanece siempre discípulo» [8]. De la misma manera, Kant se quejaba de que «la pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la naturaleza los liberó de ajena tutela» [9]. Pero ambas sentencias no mermaban la urgencia de la activa, racional y crítica presencia de la capacidad de escucha y la docilidad en el quehacer educativo; porque su objeto no es otro que facilitar el incremento del saber, la madurez de la personalidad moral, el desvelamiento de la humanidad en el educando y en el educador: como medio, como meta, como punto de partida.

Este es, en suma, el objeto de este artículo: profundizar en el sentido que tiene la capacidad de escucha en la tarea educativa, tanto para la labor del educador como para la actividad que en ella realiza el educando, cuyos conjuntos y solidarios esfuerzos precisan del diálogo, pero también de la docilidad intelectual y moral, para luchar contra todo intento de dominio y autoritarismo. Ahora bien, para ello se requiere tomar conciencia clara de un hecho fundamental: que no hay auténtica

docilidad si la educación en la capacidad de escucha no nos lleva a *pensar* por nosotros mismos y a la *madurez*, que, no por casualidad, se centra en la prudencia [10], virtud que no puede crecer sin esta otra virtud de la que hablamos. Veámoslo y estudiemos, en primer lugar, la educación como arte moral y conversación.

1. La educación como arte moral y como conversación

Expresándolo brevemente, puede decirse que la educación es un *arte moral*. J. Maritain expresaba esta idea del modo siguiente: «La educación es un arte, y un arte particularmente difícil. No obstante pertenece por su misma naturaleza a los dominios de la moral y de la sabiduría práctica. La educación es un arte *moral* (o más bien una sabiduría práctica en la que va incorporado un arte determinado» [11].

En efecto, la educación es un saber práctico porque el fin del educador es educar; y «educar» —que puede ser susceptible de conocimiento científico— no se reduce a ser mero objeto de análisis, sino que es actividad práctica y quehacer. Por ello el primer compromiso de todo educador está orientado al encauzamiento correcto de sus acciones y a la toma de decisiones, que es deseable se lleven a cabo correctamente también. Para ello, quienes se dedican a la educación como profesionales, y en general todo educador responsable, necesita deliberar, reflexionar, esto es, pensar sobre lo que hace. El fenómeno educativo tiene sus fundamentos, y también sus medios de llevarse a cabo y sus fines. El educador no puede dejar de conocer estos últimos, y al amparo de su luz elegir los medios educativos adecuados, en general para todo el proceso, pero también *in concreto*. Por eso necesita aprender a decidir justamente.

Pues bien, el arte de la recta decisión es precisamente el saber práctico que denominamos prudencia. En el educador —esto es, especificado como hábito en él— tal saber práctico directivo de la acción cabe llamarlo *prudencia pedagógica*. Ahora bien, ¿cuáles son, podría preguntarse, los requisitos mínimos de toda correcta decisión? Básicamente puede decirse que son dos.

En primer lugar un conocimiento objetivo de la realidad, y, en segundo término, transformar ese conocimiento en decisión y acción: «Primeramente —diríamos—, y sobre todo, debería ser capaz y estar inclinado a ver las cosas como en realidad son; (...) que *juzgue* certeramente la situación, que no permita que se enturbie su mirada, por ejemplo, por algún interés propio, por alguna preferencia o aversión (...). Pero, naturalmente —podríamos seguir diciendo—, eso no basta; no basta que nuestro hombre vea las cosas como son. Ha de transformar ese saber en decisión» [12]. De ambos requisitos surgirán, como muy bien advierte J. Pieper, el resto de condiciones: buena voluntad, sentido de la justicia, reflexión sosegada y responsable de la situación, etc.

Dos observaciones se hacen necesarias aquí. En primer lugar, debe subrayarse que, si bien siempre es uno solo quien toma la decisión, la autoriza y de ella se responsabiliza, el conocimiento objetivo de la realidad, de la concreta situación donde se opera, es una tarea que ha de acometerse solidariamente. Por ello siempre se ha estimado que en todas las cosas que conciernen a la prudencia, como ocurre con la actividad práctica de la educación y la conquista de nuestra plena autorrealización como personas, el ser instruido, aconsejado y enseñado por otros —las personas experimentadas— es una cualidad de enorme importancia. Dicha cualidad es una virtud moral, y se llama docilidad. Surge aquí, pues, una primera justificación de la docilidad como capacidad de escucha, como activa y libre apertura al saber ajeno, a fin de acometer solidariamente la toma de decisiones y asegurar —en la medida de lo posible— el riesgo que toda decisión conlleva. Esta primera observación debe completarse subrayando la dimensión ética, y no solo cognoscitiva, de la objetividad que al conocimiento de la realidad previa a la decisión se le pide. Como actitud cognoscitiva, la objetividad invita al hombre a no codeterminar el contenido del conocimiento, para garantizar precisamente el conocimiento auténtico. Pero en su dimensión ética la objetividad significa —dice Pieper— «que aquella renuncia (a codeterminar el contenido de lo conocido) se extiende a la influencia subjetiva, 'no objetiva', del 'mandato' y de la propia acción, cuyo contenido solo debe ser determinado por el conocimiento objetivo de la realidad, si el obrar humano ha de ser 'bueno'» [13].

Esto nos conduce a la segunda observación, pues el educador que sabe decidirse correctamente es prudente y sabio, no en un sentido puramente academicista, sino en el sentido de aquella objetividad desinteresada de aquel al que las cosas le saben siempre como son, y nunca de otra manera.

Por todo ello estamos en disposición de afirmar que la educación no sólo es un saber práctico —y que el educador necesita de un conocimiento práctico para encauzar sus acciones correctamente—, sino que es un arte. Un arte, como dice Maritain, bien difícil, pues en la tarea educativa no se trata de modelar al educando a nuestro gusto, sino que, dejándole ser él —pero no esclavizándole a su condición de eterno discípulo— llegar a descubrir qué dimensiones de la personalidad deben ser potenciadas y qué potencialidades desarrolladas. Esto es, la educación es —como indica Alvira— un *arte suscitador*; el fin del educador es el bien del educando; el interés *objetivo* del educador *debe* ser el bien de aquél en tanto que hombre: «no es, pues —dice Alvira— la ayuda del educador algo 'externo' o superficial, por mucho que sea ayuda. Ese abrir el portillo, que con la amistad se logra, es el primer paso para *suscitar* el interés del educando por los fines hacia los que se ha de dirigir. La educación es así fundamentalmente un arte de suscitar o arte suscitador, en eso consiste principalmente su forma de ayudar» [14].

Si educador y educando pueden llegar a ser amigos, es una cuestión en la que ahora no podemos entrar. Pero lo cierto es que sin amor y

diálogo, sin interés real y efectivo —no ficticio— por el bien del educando, no hay educación posible. De ahí, otra vez, la importancia de la capacidad de escucha.

Hemos hablado del interés del educador por el bien del educando. Esta idea es de gran importancia. Precisamente por ello educación y ética se hallan estrechamente entrelazadas; primero, por el ámbito propio de la educación, que es el de las relaciones humanas, siendo la educativa una relación de ayuda, asimétrica e intencional [15]; en segundo lugar —y como hemos visto —por su naturaleza práctica, lo cual no significa que sea el educar mero hacer técnico, pero tampoco un encuentro afectivo vanal; por último, por su fin, la educación no pretende cualquier cosa: sino formar hombres adultos, autónomos y libres.

Ahora bien, ese interés por el bien de los educandos ha de verse completado necesariamente por una vocación determinada que, simultáneamente, es teórica y práctica. En su dimensión *teórica*, mi vocación como educador ha de llevarme a poner de manifiesto un juicio maduro acerca de los problemas educativos que se plantean en mi quehacer, y, fundamentalmente, en relación con los fines y los medios educativos adecuados para el logro de aquéllos. En este sentido, tener interés por el educando me hará sentirme llamado —e interesado también— a descubrir y esclarecer qué formación voy a proporcionar al educando. En su especificación *práctica*, esta vocación me moverá al desarrollo de mi propio crecimiento interior, de mi propia madurez y autonomía.

Por todo ello nunca se insistirá lo suficiente en una idea que particularmente me parece esencial y que, como se ve, objetivamente es de máxima relevancia: ya que la eticidad del quehacer educativo se sitúa a nivel de fines y acciones, el educador ha de discernir y fijar lo más adecuadamente sus propios objetivos formativos, aquellos que persiga en su tarea. Y, «como una elocuente manifestación de ese carácter ético de la profesión educadora —advierte J. Cordero— reparemos en el hecho de que sólo sobre la base de la autoridad moral del educador se puede ejercer con eficacia la profesión, no siendo suficiente una mera capacitación técnica, por así decirlo» [16].

Pero la vocación del educador no es sólo de índole teórica —o reflexiva— y práctica. O mejor, cabe decir que esta vocación es, simultánea o consecuentemente, una vocación con una gran responsabilidad social, porque el fin de la educación es formar la inteligencia y la personalidad moral de los educandos a fin de que puedan participar inteligente, ética y solidariamente en la sociedad que están llamados a vivir. Por eso la tarea educativa ambiciosa —debe hacerlo a mi juicio— formar en la joven generación la capacidad de crearse vínculos y compromisos duraderos.

En efecto, no vivimos solos en el mundo. Nuestra personalidad se completa y complementa con las vidas de los demás. Nuestro horizonte, así, es el descubrimiento de la verdad, y la práctica del bien. Hablando en propiedad, nuestro bien humano consiste en vivir de acuerdo con la verdad en cada momento descubierta, lo cual da pleno sentido a la

existencia humana. En el ámbito personal, y en el ámbito social también, nos nutrimos de la verdad de tal modo que puede afirmarse que ésta tiene su lugar natural en el encuentro: «El lugar natural de la verdad —dice Pieper— es el intercambio verbal entre los hombres; la verdad brota del diálogo, de la discusión, de la conversación..., en suma, del lenguaje y la palabra» [17].

Pero este encuentro, este diálogo ha de ser sincero y leal. La educación nos debe ayudar a entrar en él armados de los hábitos intelectuales y morales necesarios. Y no por otra razón, sino porque la educación es, como dice M. Oakeshott, conversación: «Como seres humanos civilizados, somos herederos, no de una investigación sobre nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo acumulativo de información, sino de una conversación empezada en los bosques primitivos y extendida y hecha más articulada en el curso de los siglos. Es una conversación que tiene lugar tanto en público como en el interior de cada uno de nosotros (...). La educación, propiamente hablando, es una iniciación en la habilidad y en la capacidad de tomar parte en esta conversación, mediante la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir los momentos oportunos de intervenir, y por la que adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para conversar» [18].

Al adquirir estos hábitos, la educación nos dota y nos prepara para aprender a escuchar; nos hace *capaces de escuchar*. La educación, como conversación, nos prepara al diálogo, y el educador responsable —en el mismo compromiso educativo— va notando cómo este proceso exige *disciplina y libera*. En efecto, tal y como admirablemente escribe Oakeshott en otro lugar, la educación «es una tarea difícil de aprender mediante el estudio en una continua y exacta reorientación de la atención y refinamiento del pensamiento que exige humildad, paciencia y coraje. Su premio es la emancipación del simple 'hecho de vivir', de las contingencias inmediatas del lugar y fecha de nacimiento y de la servidumbre de una condición meramente corriente; es el premio de una identidad humana y de un carácter capaz, de alguna forma, de la aventura intelectual y moral que constituye específicamente la vida humana» [19].

Ahora bien, concebida la educación como arte moral y conversación —y precisamente por sus exigencias de disciplina y por estar motivada por el deseo de auténtica liberación— se hace necesario llevar a cabo una triple tarea. En primer lugar, profundizar en el auténtico significado del diálogo, para lo cual tendremos que estar en condiciones de discernir entre la capacidad de escucha y aquellas formas de «diálogo» limitadas tan solo al *consenso* y a la negociación. En segundo lugar, precisar el concepto de auténtica liberación a partir de una mínima investigación acerca del *concepto de autonomía* y sus ámbitos fundamentales. Por último, descubrir las implicaciones educativas inscritas en el sugerido *concepto de capacidad de escucha*, cuyo sentido nos remite al de disciplina y a la idea de la docilidad. Este será en definitiva el esquema básico de los tres puntos siguientes en este artículo.

2. *La ética del diálogo como consenso y negociación*

Parece un lugar común admitir que toda convivencia entre personas con ambición auténticamente humanizadora no puede dejar de aspirar a una formulación democrática. En este sentido, la convivencia educativa en nuestras escuelas y aulas, tampoco escapa a ambicionar esta meta. Y, para hacer de este objetivo una realidad viva, se hace preciso aspirar al pluralismo.

En efecto, como antes se dijo, la sociedad de nuestro tiempo es pluralista y aspira a serlo como un deber ser, dado que el pluralismo constata un hecho evidente —la diferencia entre las individualidades que componen la sociedad— y aspira a ser un valor superior, tal y como nuestra propia Constitución declara.

Sin necesidad de entrar ahora en una profunda investigación del concepto, cabe decir que implica dos notas fundamentales: «de un lado, un área de libertad o de autodeterminación interna para las organizaciones sociales, y, de otro, un área de participación o de codeterminación en las decisiones de los órganos públicos que los afecten» [20]. Ambas características, en consecuencia, deberán hacerse notar en todo proceso de democratización, sea que hablemos en términos de participación política o en términos de participación pedagógica.

En lo que sigue no va a ser mi objetivo primero explorar las condiciones en que deba darse tal participación pedagógica democrática y pluralista, sino, a partir de la descripción de estas dos características, adentrarme en la conceptualización que del diálogo hacen quienes —como es el caso de la ética discursiva o comunicativa de J. Habermas— lo limitan a mero consenso o negociación. Anotar este tema aquí es necesario dado que la influencia del pensamiento emancipatorio, en general, y de las ideas de Habermas, en particular, para la configuración de una *práctica crítica ilustrada de la tarea educativa* es evidente en nuestros días, cuyas consecuencias —positivas o negativas— no tendremos ocasión de comprobar hasta que, gradualmente, nos adentremos a enjuiciar críticamente el cuerpo doctrinal que les sirve de base, así como sus motivaciones fundamentales. Y, tal y como H. H. Groothoff cree advertir en ella, «la formación de la 'acción comunicativa' (que sirve de apoyo a la ética discursiva), en su sentido más estricto y también en el más amplio y, por consiguiente, asimismo en la vida pública y corriente, puede considerarse como un criterio del grado de humanización de nuestra vida y de nuestro mundo, por tanto, en buena parte, de nuestra educación» [21].

Del 24 al 26 del pasado mes de marzo se llevó a cabo en Madrid un Simposio cuyo título era «Filosofía de la Acción y de la comunicación». El Simposio tenía como objetivo «devolver a la razón su papel de guía de la modernidad occidental a través del lenguaje». A él asistió J. Habermas, epígono de la filosofía de la Escuela de Frankfurt.

En su conferencia, cuyo título fue «Acciones, actos de habla e interacciones lingüísticamente mediadas», este autor sostuvo que todas las

funciones del lenguaje llevan implícita la pretensión de ser válidas y de transmitir significados veraces. En este sentido, Habermas defiende la teoría pragmático-formal de la comunicación, según la cual un significado es válido cuando es aceptado por los comunicantes, esto es, cuando existe un *consenso*. A su juicio, tal consenso debería reflejar el orden social, lo que tan solo ocurre en teoría, ya que la realidad es el *disenso* y la «capacidad de decir que no». ¿Cómo encontrar el consenso, por tanto? La respuesta habermasiana es tajante: en un saber de fondo u horizonte racional universalmente válido. Ambicionar este propósito, es tanto como intentar devolver a la razón universal —y no a la pasión descontrolada— su papel de árbitro y garante de la libertad.

Con afán de contribuir a este fin, y junto a Apel, Habermas ha venido trabajando en los últimos años en la reformulación de la teoría moral kantiana, pero incorporando elementos y tomando medios de la denominada «Teoría de la comunicación». El esfuerzo central de este intento es la cuestión relativa a la fundamentación de las normas. Fruto de esta labor es la *ética discursiva o comunicativa*. Pero antes de entrar de lleno en su consideración, hagamos un poco de historia.

Anteriormente hablé del interés por el bien de los hombres, como de una vocación de la que participa la educación y el quehacer ético. Esta ambición se ha expresado a lo largo de la historia de muchas formas. Sin embargo, como indica A. Cortina, dos son las grandes interrogantes que especifican esta búsqueda. De una parte, ¿qué *podemos* hacer para ser felices?; de otra, ¿qué *debemos* hacer para que cada hombre se encuentre en situación de lograr su felicidad? [22].

La primera pregunta nos conduce a las ideas de la *vida buena*, y la segunda, al concepto del *deber*: «la convicción razonada —dice A. Cortina— de que el bosquejo de la vida feliz no puede ser idéntico para todos los hombres *desplaza el centro de la filosofía moral hacia el ámbito del deber*. Si cada hombre posee una constitución psicológica diferente, su plenificación será también diferente; por tanto, no cabe con respecto a la felicidad sino *aconsejar* determinadas conductas desde la experiencia, y carece de sentido prescribir universalmente» [23]. No puede olvidarse, en relación con esto, que ya Aristóteles ponía en manos de la *razón prudencial* el fundamento último de la vida moralmente madura. Pero el asunto es más complejo de lo que tal vez sugiere la cita anterior. La cuestión capital no radica en la diferente constitución psicológica de cada hombre, sino en que no es posible determinar *a priori*, y al margen de la propia actuación y de la valoración deliberativa del entorno circunstancial que circunda nuestras acciones y conducta, el contenido de lo moralmente intachable. La moralidad, en este sentido, la inventa cada hombre en cada momento, y esta tarea imaginativa —si así quiere denominarse— no puede llevarse a cabo al margen de la función que le es propia a la prudencia. El requisito fundamental que sí ha de cumplirse en cada caso, es que la acción humana esté rectamente encauzada y que la conducta toda sea moralmente honesta. Tal vez por ello el fin de la misma educación se centre en la prudencia, pues

«solo la posesión de la prudencia hace posible al hombre la recta autonomía de su conducta: aquella emancipación por la que llega a regir por sí su propia vida, y merced a la cual se encuentra en condiciones de hacerse íntegramente responsable de ella. Todo esto guarda una profunda conexión con la idea pedagógica de la *madurez moral* y muestra al mismo tiempo la definitiva ineficacia de todo intento de reducir la formación ética al conocimiento de una casuística que en vano pretende archivar y prever las complejidades de la vida moral» [24]. La educación de la prudencia —y su respectiva autoeducación—, en orden a lograr la emancipación moral, es tanto como la visión objetiva de las realidades que tienen relación con nuestras acciones, de manera que lleguemos al compromiso adulto de hacerlas normativas —según su importancia y condición— para el obrar.

Aparte de esta óptica, y motivada por la intención de dilucidar quiénes y por qué tienen derecho a la felicidad, nos encontramos con la perspectiva kantiana. Para Kant, la moralidad es la condición bajo la que un ser racional puede ser fin en sí mismo. Sólo la moralidad y la humanidad, dirá, son susceptibles de *dignidad*, y el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana —y de toda naturaleza racional— reside en la autonomía. Desde este punto de vista, sólo la persona en virtud de su antonomía tiene que ser universalmente respetada, y también asistida, en su ambición de felicidad, ya que «el principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal» [25].

Ahora bien, las actuales corrientes de reflexión ética giran en torno a otro concepto fundamental, como es el caso de la ética discursiva que Habermas defiende. No se trataría, en ella, de plantear el problema moral de forma dicotómica —o felicidad o cumplimiento del deber—, sino que trata de conjugar ambos mediante el *diálogo*: porque solo a través de él, se dirá, se hace posible situarse entre los extremos. Entre el objetivismo absolutista y el relativismo; entre el utopismo y el pragmatismo. Y la intención es loable si consideramos los riesgos a que nos llevaría la entrega del hombre a la razón estratégica o a la razón descontrolada y anárquica. Por eso, cabe ciertamente preguntarse de qué forma a través del diálogo se podría dar sentido a la plena humanización del hombre, y cuestionarse qué es lo que se pone verdaderamente en ejercicio en él. Desde el punto de vista de la ética del discurso, lo que se evidencia y se expresa —llegará a decirse— es la capacidad del hombre para *comunicarse y compadecerse* [26].

Ciertamente es bueno animar al diálogo sincero y a la comunicación plena entre los individuos. Al menos es coherente con nuestras aspiraciones democráticas; y, desde luego, es bastante mejor que esa incomunicación radical y ese autismo intelectual y moral al que en ocasiones nos conduce nuestro tiempo. Porque nuestras aspiraciones no son solo hacia la democracia y al pluralismo —que curiosamente se abandona la mayoría de las veces a un relativismo en el que el hombre se hace

incapaz de salir de sí mismo—, sino a un progreso técnico y científico que, de nuevo, más que mejora humana conduce a un retraso en nuestra capacidad de escucha y contacto humano. En cualquier caso, nada más razonable que acceder con madurez al diálogo y al *debate*, que ya en H. Arendt se constituye en la esencia de la vida social y política [27].

Ahora bien, una vez realizadas las alabanzas, es necesario llegar a la crítica, para lo cual debemos saber qué es la ética discursiva y cuáles son sus principales características. Dicho muy brevemente, esta modalidad ética es de orden formal y procedimental, esto es, no le interesa tanto el contenido de las normas morales, cuanto la forma de legitimarlas y el procedimiento por el que podemos llegar a declararlas válidas. Es, pues, una ética de mínimos, ya que se enfrenta con enunciados normativos, no con enunciados evaluativos, siendo su objetivo explicar el valor prescriptivo de las normas y reflexionar sobre los *mínimos morales*. De esta suerte, se centra sobre todo en las cuestiones relativas a la justicia, relegando a un segundo plano la clásica problemática de la vida buena y feliz, tan estimada por la ética griega. Desde luego la autonomía —como objeto de conocimiento y objetivo para el hombre— sigue siendo de interés para la ética discursiva, pero se matizará que su ejercicio concreto no la realizarán individuos aislados, sino que se llevará a cabo a través de diálogos intersubjetivos. Tales diálogos se proponen dilucidar cual es el bien humano, tarea que necesariamente habrá de ser realizada solidariamente: si el hombre es diálogo, solo mediante él desentrañaremos nuestra felicidad. Habermas es claro y tajante sobre este punto fundamental de la ética que defiende: «como participante en el discurso cada cual no depende más que de sí mismo a la vez que queda inserto en una comunidad universal. En el discurso no se rompe el vínculo social creador de comunidad aún cuando el consenso que se exige de cada individuo trasciende toda comunidad concreta. El procedimiento de formación discursiva de la voluntad colectiva tiene en cuenta la íntima conexión de ambos aspectos: el hecho de que la autonomía de los individuos y el respeto a su integridad personal depende de una red de reconocimientos recíprocos y el hecho de que la cualidad del bienestar común hay que enjuiciarla por la medida en que los diversos intereses de cada uno se vean reflejados y recogidos en el interés general» [28].

En resumen, por su limitación a las cuestiones relativas a la justicia y a la obligatoriedad de las normas, la ética discursiva es *deontológica* y, simultáneamente, *cognitivista*, ya que marcar los límites de lo correcto supone tratar de fundamentar las normas morales. Su carácter *formalista* se explica en función del principio básico que defiende, a saber, que solo pueden pretender validez las normas que encuentran, o podrían encontrar, el asentimiento de todos los afectados como partícipes de un discurso práctico. Finalmente, es una ética *universalista*, pues trata de demostrar que los principios morales poseen una validez universal, para lo cual trata de comprobar la relación de las voluntades particulares con la voluntad universal mediante el diálogo entre quienes queden

afectados por la norma. Es, pues, el *consenso* la idea central que late en su más profunda intimidad.

Resulta un evidente adelanto moral pasar de la incomunicación y la uniformidad, del desarraigo y la carencia de vínculos y compromisos, al diálogo entre quienes, de forma solidaria, tratan de conjugar la búsqueda de la felicidad y el cumplimiento del deber. En este sentido, no puede defenderse simultáneamente la excelencia de la vida democrática —cuando de hecho se vive democráticamente, y no demagógicamente— y eludir nuestras respectivas responsabilidades en la deliberación conjunta, el diálogo y la conversación moral. Ahora bien, con esta teoría del consenso moral, ¿no obtenemos resultados similares a la moral impuesta por la civilización tecnológica?, ¿no se nos conduce a una sociedad homogénea, donde el igualitarismo se impone ante la imposibilidad de conjugar la igualdad —en las diferencias— y la excelencia? Y lo que es más importante, una educación fascinada por tales presupuestos, ¿no llevaría al riesgo implícito de atentar contra la dignidad de quienes, en desacuerdo con la mayoría, con argumentos tan válidos como los demás, decidieran no cumplir o ignorar las normas y mandatos «negociados»? De la misma manera podría preguntarse por la presencia de la capacidad de escucha en el diálogo ¿qué lugar ocupa en una *negociación* encaminada a delimitar un estrecho marco normativo dentro del cual —y sólo en él— cada uno busca su propio desarrollo moral autónomo, que tal vez le lleve a decidir, en cada concreta circunstancia, de un modo contrario a las normas consensuadas?

Pues bien, como veremos más adelante, hablar de la capacidad de escucha significa referirse a la docilidad, una cualidad moral estrechamente vinculada a la razón práctico-prudencial y en la que pocos defensores de la autonomía, en su versión cognitivista, están dispuestos a reconocer «la función intelectual que se hace cargo de la dirección de nuestra vida tensada en el tiempo, o sea, referida desde un pasado a un futuro. Nuestra existencia es futurición, y sobre ella recae la razón práctica» [29]. Ahora bien, ser dócil no es ser sumiso ni mantener una actitud acrítica, sino un aspirar a la excelencia moral. Como capacidad de escucha, la docilidad mira, con voluntad de conocimiento objetivo, al cumplimiento con la decisión y el encauzamiento de la acción, que sólo se llena de contenido a través de las virtudes morales. Porque, como dice A. Llano, «el hombre liberado es el hombre virtuoso. Esta afirmación tiene un regusto inevitablemente arqueológico, pero lo cierto es que posee un valor estrictamente actual. Si suena mal a nuestros ilustrados oídos, es porque hemos perdido el profundo sentido humano del concepto *virtud*, como disposición estable que incrementa la libertad. El desdibujamiento o la tergiversación de la *praxis* ha conducido a una situación cultural en la que las virtudes morales son las grandes ausentes, con la inevitable secuela del decaimiento personal y social de la libertad» [30].

Ahora bien, es preciso plantearse hasta qué punto un diálogo convertido en negociación y consenso no se agota y se consume en sí mismo

por carecer de finalidad posible y real, o si, por el contrario, y en todo caso, es preferible aspirar a un consenso racional ya que cuenta —en su inicio y en su meta— con la individualidad y la libertad de todos. En efecto, si existe y se reconoce en todos un interés básico por la justicia y por el bien, entonces se hace posible éste, porque «la norma es susceptible de acuerdo, lo cual no quiere decir que este *consenso racional* pueda contar con el *consenso fáctico* de todos; pero, al menos, se persigue como un ideal de la *vida buena*, que supera al simple *sobrevivir* tanto como la visión ética de la sociedad sobrepasa a la mera visión naturalista (...). El futuro no está de antemano asegurado, pero siempre cabe confiar en la capacidad de los hombres para configurarlo dignamente» [31].

Desde un análisis pedagógico, el educador adquiere una grave responsabilidad moral en el encuentro educativo porque está llamado, precisamente, a custodiar el futuro posible de los educandos. Un futuro que, en efecto, no puede augurarse de antemano ni anticiparse, pero que sí es posible cuidarse —es decir, formarse— si las acciones, fundamentadas en la prudencia pedagógica y la capacidad de escucha, atienden al desarrollo de la auténtica autonomía y emancipación de los educandos. Aproximarnos a este concepto es el propósito del siguiente punto.

3. *La autonomía de la persona*

Una primera aproximación al análisis etimológico de la autonomía nos indica que esta palabra designa a quien «se da la ley a sí mismo» o está «autolegislado». Usualmente es empleado el término para expresar —como dice Foulquié— la condición de la colectividad o individuo que se administran a sí mismos [32]. En su empleo político, hablaríamos de un Estado con plena autonomía o de un Estado Soberano, es decir, independiente de cualquier fuerza exterior o presión externa. Ahora bien, a la hora de estudiar la autonomía de la persona, ¿cuál es la formulación que mejor la definiría? La pregunta no carece de interés toda vez que un repaso de la literatura fundamental sobre este tema nos hace ver que, para algunos autores, podría emplearse el término para describir conductas con valoraciones morales bien distintas, que muchas veces expresan meras actuaciones independientes sin contenido moral relevante alguno.

Para poder aclarar entonces qué se entiende por autonomía y qué valor educativo tiene, estimo necesario que nos aproximemos a tres distintas concepciones históricas de la misma, las cuales nos permitirán expresar la fórmula, a mi juicio más idónea, para determinar sus ámbitos fundamentales.

a) La primera aproximación explica la autonomía como un *predicado de la razón*. Fue Kant su más grande valedor pues, como se sabe, introdujo el término autonomía para señalar la *independencia* de la voluntad de todo deseo u objeto de deseo, y para indicar su capacidad

de determinación conforme a una ley propia, la de la razón. En oposición a la heteronomía —que «no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad» [33]—, la autonomía se constituye en el principio fundamental de la moralidad: «El principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal» [34]. En el momento en que la voluntad busca la ley por alguna otra cosa, incluso por obtener la felicidad misma, se produce la heteronomía y deja de considerarse al individuo como fundador de una legislación universal. Ello quiere decir que, según la concepción kantiana, cada uno de nosotros estamos sujetos, en lo moral, tan sólo a nuestra propia voluntad como seres racionales.

La repercusión de estas ideas ha sido enorme en ciertas teorías de la educación y del desarrollo moral, como es el caso de las doctrinas cognitivo-evolutivas expuestas por L. Kohlberg, entre otros. Conviene, por ello mismo, puntualizar algunos aspectos de la teoría ética kantiana.

En primer lugar, y como ya advierte B. Crittenden, debe matizarse que la ley que impone el sujeto autónomo —en virtud de su racionalidad— necesariamente tendrá que ser aprobada por el resto de las personas que, como él, son racionales. Esto significa que «un individuo no puede querer seriamente una ley universal sin estar preparado para provocar la autonomía de todo el mundo» [35]. Por otra parte, existe una cierta imposibilidad lógica —como dice Baier— en la afirmación de que cada individuo está sujeto sólo a las leyes hechas por él mismo: «Si ningún vínculo de una sociedad estuviera sujeto a la voluntad de cualquier otro, simplemente no habría ley, y por lo tanto ninguna legislación, incluyendo la autolegislación» [36].

En segundo lugar, esta concepción individualista de la autonomía puede hacer —como expresa MacIntyre— nuestro mundo moralmente inhabitable: «La autonomía, vista desde esta perspectiva, nos ha conducido a un callejón sin salida, donde la retórica de un supuesto tratamiento moral racional enmascara los intereses arbitrarios y específicos de nuestras voluntades individuales en pugna interminable por imponerse» [37]. La crítica central estaría encaminada a desvelar una errónea concepción de la libertad —como valor supremo y básico de la persona autónoma— en oposición a los condicionamientos sobre las decisiones y opciones surgidas del hombre, es decir, en la consideración de la libertad como algo aislado y al margen de la realidad histórico-social del hombre. Esto crearía el caldo de cultivo idóneo para la concepción del sujeto —según MacIntyre explica—, como ajeno a las peculiaridades de la historia y la humana comunidad: «Cuando aceptamos esta imagen —explica Ph. Rossi en sus comentarios a las críticas de MacIntyre— la capacidad de la voluntad racional del hombre para darse leyes se transforma en la posibilidad de ser ella ley para sí misma: la autonomía se convierte en autarquía. Esto entraña una gran ironía, que Kant describió como el modo en que el yo expresa la inherente racionalidad del orden

moral y por el que se considera responsable de ese mismo orden, resulta ser el ejercicio paradigmático de una voluntad inmune a una responsabilidad racional» [38]. En el ámbito más extenso de la vida cultural, y más especialmente en el terreno de la vida pública y política, este para Rossi sólo «supuesto» poder corrosivo de la autonomía kantiana [39], se especificaría en el pensamiento político que cree que por naturaleza el individuo busca primeramente su propio interés, de modo que la sociedad sólo es posible como un intento de organizar, controlar y relacionar la diversidad de intereses personales existentes. De esta manera, la búsqueda de la felicidad y la «vida buena», queda diluida en la búsqueda de los bienes privados y la «buena vida» individual.

b) La segunda perspectiva a la que quería referirme es la expuesta por Max Scheler. Para él, la autonomía es una *característica de la persona en toda su contextura moral...* Dentro de ella, distingue dos tipos de autonomía: «por un lado, la autonomía de la intuición de lo bueno y de lo malo, y, por otro, la autonomía del querer lo dado de algún modo como bueno o como malo» [40]. La primera se opondría a la *heteronomía del querer ciego*, y la segunda a la *heteronomía del querer forzado*. Sólo la persona autónoma alcanza talante y relieve moral, y ello significa que su autonomía es la condición fundamental para lograr ese estatus; por tanto, que una persona no es buena simplemente por ser autónoma. Por lo mismo, cabe decir que, en virtud del relieve moral que da a la persona su autonomía, una acción no dejará de ser *buena acción* por ser querida sin intuición y forzadamente; sin embargo no le será imputable al sujeto como persona verdaderamente autónoma en su plena responsabilidad moral. A diferencia de Kant, por tanto —que exige de la persona una total independencia de su querer y de todo contenido de normas y valores—, Max Scheler aporta la idea de que en nada se priva a la persona de su autonomía por intuir el valor positivo y, apreciándolo libremente, elegirlo para su realización.

c) En tercer lugar, la autonomía puede ser vista —tal y como se aprecia en los escritos de Platón, y principalmente en la *República*, como *autodominio*. Platón, como se sabe, compara el alma del individuo con la ciudad, y afirma que la tarea de la educación consiste en proporcionar y establecer en él algo análogo al gobierno que rige la *polis*. Esto implica instaurar una serie de cualidades personales, como la autodeterminación intelectual, la fortaleza y la moderación. Platón denuncia con insistencia la tiránica influencia de la opinión pública sobre el juicio y el carácter, y muy principalmente la de los sofistas, ante la cual la única defensa que el hombre tiene es su interna *sabiduría* —libre de la autoridad externa expresada en la ley—, y completada por la fortaleza, la moderación y la justicia misma. Como dice Gibbs [41], es evidente que Platón no usa la palabra «autonomía» en ningún momento, pero no cabe duda que los rasgos que asigna a la persona dotada con tales virtudes es, precisamente, autónoma en tanto que es capaz de un autodominio. Tal autodominio implica una cualidad de orden intelectual —la sabiduría platónica— que se caracteriza por su devoción a la verdad. Por tanto,

parece que la racionalidad es una de las características que definen al hombre autónomo en sentido platónico. Ahora bien, tal y como el mismo Platón lo entiende, la razón es algo más que el poder de *calcular cómo* satisfacer las propias inclinaciones. Si funciona —explica Gibbs— como debiera, la razón evaluaría, juzgaría y corregiría los apetitos e inclinaciones para que tendieran a lo que es bueno; pues, quien está dominado por la ira o la pasión, por el temor o la injusticia, no puede ser dueño de sí, y, por tanto, autónomo en sentido total. Puede apreciarse con toda claridad que la descripción de la autonomía platónica —como auto-dominio— implica, como un rasgo esencial, esa función intelectual que es capaz de dirigir nuestra vida en su contingencia y singularidad: la *razón práctica prudencial*.

La fórmula que Gibbs proporciona como definitoria —dentro de su posible ambigüedad— encierra a mi juicio el sentido de tal saber prudencial y, por otra parte, nos ayuda a establecer las dimensiones posibles de la autonomía. En efecto, entendida como *la capacidad y el hábito de autogobierno de la conducta en los asuntos propios* [42], la autonomía puede ser explicada atendiendo a una doble cualidad intelectual y moral.

Como *cualidad intelectual*, de la autonomía se dice que es una excelencia de la inteligencia por la cual el hombre se protege frente a la presión cultural externa y ejerce su propia reflexión y juicio, su independencia de pensamiento y sentido crítico. La definición que R. F. Dearden da de la persona autónoma, incluye esta primera acepción con toda claridad: «una persona es autónoma en el grado, porque se trata en gran medida de una cuestión de grado, en que piensa y actúa, al menos en áreas importantes de su vida, como determinada por sí misma. Es decir, no puede explicarse por qué son tales sus creencias y acciones sin referirse a su propia actividad mental. Esta determinación de lo que uno ha de pensar y actuar es posible gracias a la adopción de consideraciones relevantes en actividades mentales, tales como las de escoger, decidir, deliberar, reflexionar, planear y juzgar (...). La autonomía personal no es simplemente parte de la moralidad o exclusivamente una condición de 'autenticidad' moral. Es un ideal personal mucho más penetrante. Y queda positivamente valorada como ideal no tan sólo por su utilidad en relación con sus diferentes rendimientos o por obra de la paradoja implicada al preguntarse uno mismo si realmente tiene valor, sino por la satisfacción de ejercer este tipo de actividad y la dignidad que consecuentemente experimenta el que actúa» [43]. Parece, por consiguiente, que la autonomía es un valor que le es necesario al hombre para hacer resaltar su dignidad o excelencia que, como seres humanos, podemos experimentar en cualquier actividad y práctica cultural.

Ahora bien, esta referencia a «lo mental», a la reflexión, deliberación y juicio personal, es lo que sin duda motiva que hablemos de la autonomía intelectual como de «independencia de pensamiento» y «sentido crítico» y no cabe duda que ambas dimensiones son necesarias para oponerse con eficacia a la manipulación y el adoctrinamiento. Además

de ello, constituyen elementos esenciales para la construcción de una sólida personalidad. Ph. Lersch explica, en tal sentido —y a diferencia de quienes, siendo falsamente autónomos en su pensamiento, *critican* por demostrar solamente su superioridad en algún sentido— que «decimos que una mente piensa con independencia cuando tiene la capacidad, que además se esfuerza en ejercer, de examinar, en sus contenidos, su exactitud y su validez, los conceptos, los juicios y las series de pensamientos recibidos; se sitúa frente a ellos en actitud crítica y, a partir de los mismos crea sus pensamientos propios, llega a crear actitudes, juicios, opiniones y conclusiones que sabe fundamentar» [44]. Según esto, los rasgos principales que caracterizarían a la autonomía de pensamiento son la *capacidad intelectual*, la *capacidad de esfuerzo* y el *valor para servirse de la propia inteligencia*.

Parece fundamental que la pedagogía se ocupe de lleno de este objetivo, toda vez que —como he indicado— se encuentra en estrecha conexión con el «sentido crítico», otro aspecto en el que la autonomía intelectual y de pensamiento se especifica. Es importante subrayar, en este sentido, que fomentar esta dimensión del pensamiento en los educandos, y ejercerla asimismo el educador en su tarea, es embarcarse, como Morente escribió, en la «ocupación del pensamiento»: «Filosofía y pedagogía —decía Morente— son, pues, dos aspectos de una misma cosa: la ocupación del pensamiento. El que piensa, enseña y aprende. El que enseña y aprende, piensa. Lo gravemente peligroso sería que pudiera enseñarse y aprender sin pensar (...). Y me asaltan serios temores de que la modernidad pedagógica, reducida por el practicismo y la eficacia vital, caiga en el error de conferir a los métodos de enseñanza más virtud que al pensamiento e imagine posible el enseñar y aprender sin pensar» [45]. Por todo ello, inextricablemente asociado a la capacidad de independencia de pensamiento, la enseñanza del sentido crítico —como «antítesis de la aceptación inconcusa de las ideas, deseos, gustos o prejuicios de la sociedad» es un auténtico «factor de excelencia humana» y, por consiguiente, conectado con la verdadera educación» [46].

Como *cualidad moral*, la autonomía es explicada como virtud moral o disposición del carácter que dirige y disciplina los propios sentimientos e inclinaciones; es decir, como *autodominio* y autodisciplina. Quienes proponen esta segunda dimensión —explica Gibbs— no están tan interesados con el potencial antagonismo entre el individuo y su entorno social, cuanto con el antagonismo en el interior de la personalidad individual [47].

Entendida de este modo, la autonomía incluiría —como Platón explica— las clásicas virtudes humanas de la *fortaleza* y la *moderación*, las cuales, junto con la *justicia*, el pensamiento clásico nos enseña que están vinculadas estrechamente a la prudencia, a la que dan el fin. De esta manera, la autonomía moral estará esencialmente vinculada a la práctica de estas virtudes o excelencias humanas, y no simplemente a una especial inteligencia o racionalidad crítica.

Sin embargo, las teorías educativas contemporáneas no parecen verlo

de este modo. Así por ejemplo, quienes consideran que la autonomía es un objetivo final de la educación, vienen a decir en términos globales que la educación moral es una mera *adaptación* de los individuos a los valores morales, creencias específicas de la sociedad o cultura imperante —mera socialización—, ni que el comportamiento habitual puede ser considerado como conducta moral. Muy al contrario, éste es el resultado de una decisión racional individual, es decir, un producto de la inteligente reflexión moral y la deliberación racional [48]. Aquí cabría incluir todas las éticas individualistas del más variado cuño, como la *teoría prescriptivista* de R. M. Hare [49], para quien el principal énfasis estará puesto en la racionalidad del pensamiento moral a través de los principios de universalización y las prescripciones de naturaleza práctica, imperativa y directiva de la acción. En otra línea encontraríamos al *existencialismo* de J. P. Sartre, con su negación de la específica naturaleza humana y su afirmación de la libertad radical del hombre en cuyo contexto las nociones clave son las ideas de la sinceridad y la autenticidad, principalmente. Pero de especial relevancia son *las teorías psicológicas del desarrollo moral* —como las de Piaget y sobre todo L. Kohlberg— que han puesto el acento en la idea del «crecimiento moral» a través de una serie de etapas evolutivas. El desarrollo moral, de acuerdo con estos autores, sería una cuestión de progreso, desde un estadio de heteronomía a un nivel de autonomía moral en el que el individuo puede determinar su propia conducta de acuerdo con ciertos principios. En resumidas cuentas, para estos autores la educación moral no sería otra cosa que un progresivo desarrollo de la razón, que estaría en estrecha relación con el crecimiento de la autonomía racional como culminación de la madurez moral, pero sin decir nada —como dice Brown— acerca de la diferencia entre actitudes morales y valores [50].

4. *Capacidad de escucha y educación: acerca de las dimensiones fundamentales de la docilidad*

«¡*Sapere aude!* —gritaba Kant— ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración» [51]. Hablamos de liberación y autonomía; de madurez, de responsabilidad. La educación —lo hemos dicho ya— no puede dejar de ambicionar estos objetivos. Y también hemos dicho que la condición de discípulo tiene su propia virtud —la docilidad—; que la labor del educador precisa de autoridad moral. ¿No resulta todo esto contradictorio? ¿Cómo pedirle al educando un esfuerzo para que abandone su condición de discípulo, y al mismo tiempo hablarle de docilidad? ¿Es la docilidad discipulado sólo en el educando?

También hemos hablado de la necesidad del diálogo, porque nuestra personalidad no se completa y no alcanzamos la plenitud sin la ayuda de los demás. Pero vimos que este diálogo no se confunde con el mero consenso. Dialogar no es negociar. Se habla, se conversa, es verdad, en el transcurso del ejercicio diario de la profesión, en el trabajo, en

suma, en el negocio. Pero diálogo no se reduce a negocio. Puedo comunicarme con otro para llegar a puntos en común, cuando la situación lo requiere y las diferencias personales entre él y yo están más acentuadas. Pero el diálogo tiene una profundidad mayor que la mera negociación, porque, como nos invita a pensar Giussani, «sólo hay verdadero diálogo cuando tengo *conciencia de mí*. Es decir, es diálogo si viene vivido como comparación entre la propuesta de otro y la conciencia de la propuesta que yo represento, que soy yo; el diálogo se origina en la medida de la madurez de mi propia conciencia» [52].

Por eso también tuvimos que hablar de la autonomía, para decir ahora que ésta no se reduce a mera independencia, a mero ejercicio *criticista* de la razón; esto es, capacidad crítica que se empeña en no resolver nada, sino en destruir vínculos y, tal vez, en evitar compromisos duraderos. Acceder a la autonomía exige algo más; precisamente esa madurez de la conciencia —y ese autogobierno y autodominio— sin los cuales no se hace posible el verdadero diálogo: el que procede de la profundidad de mi auténtica mismidad y llega hasta la profundidad de otro ser que busca tomar conciencia de sí, porque su propuesta en el diálogo es él mismo.

De esta toma de conciencia de sí y de esta madurez del yo surge, para colaborar en el correcto encauzamiento de la práctica educativa, el concepto de capacidad de escucha entendido como docilidad. Ahora bien, capacidad de escucha no es una mera disposición atencional de la persona en la que se ponen en marcha una serie de mecanismos psicológicos, como la atención. Capacidad de escucha hace referencia a la docilidad en cuanto que ésta, como ya hemos sugerido —y nos confirma Pieper— el *arte de saber escuchar*: «por *docilitas* no se ha de entender la docilidad ni el celo inconsciente del 'buen escolar'. El término alude más bien a esa disciplina que se enfrenta con la polifacética realidad de las situaciones y cosas que brinda la experiencia, renunciando a la absurda autarquía de un saber de ficción. Por *docilitas* debe entenderse el saber-dejarse-decir-algo, aptitud nacida no de una vaga 'discreción', sino de la simple voluntad de conocimiento real» [53].

Si profundizamos en esta definición podremos darnos cuenta de que la docilidad posee una primera *dimensión intelectual*. En efecto, docilidad es ante todo *saber* dejarse decir algo, esto es, dejarse enseñar por otro pero con sabiduría, no de cualquier modo. Tal sabiduría no es otra cosa que el sentido crítico. «Docilidad —escribe Millán Puelles— es la virtud moral que proporciona una conveniente receptividad de la enseñanza» [54]. Y precisamente en esa *conveniente receptividad* estriba su conexión con el sentido crítico, pues «la capacidad crítica respecto de lo que se aprende sólo tiene valor educativo —nos dice Altarejos— en cuanto que lo enseñado es insuficiente o falso (...). El sustento y motor de la capacidad crítica es la docilidad, pues en base a la disposición a aprender se rechaza la enseñanza insuficiente» [55]. Dentro, pues, de esta dimensión intelectual, la capacidad de escucha —o docilidad, que lo mismo da— se vincula a la génesis del saber y al progreso intelectual.

En suma, y como ya se dijo, para luchar con garantías contra el autoritarismo —y en general contra toda forma de violencia y dominio intelectual— el educador debe asumir su respectiva responsabilidad en tres puntos concretos: primeramente, *formando una auténtica interioridad* en el educando, a fin de evitar verse abandonado «a los vaivenes de la moda, que ya no se reduce al mundo de los vestidos de señora sino que en no pocas ocasiones sabemos bien que pretende imponerse en el mundo del pensamiento» [56]; seguidamente, *animando a la docilidad intelectual* que, por último, solo es válida cuando lo que anima al educador es *hacer pensar al educando*, «no modelar desde fuera el espíritu del otro a nuestra imagen y semejanza, sino despertar en su interior al artista latente que esculpirá desde dentro una obra imprevisible para nosotros y quizá extraña a nuestros deseos» [57].

Pero la docilidad posee, además, una *dimensión moral*. En este punto, la docilidad se considera una parte de la virtud de la prudencia, por cuanto, como ya dijo Tomás de Aquino, «la prudencia concierne a casos particularmente operables, en las que, por haber una diversidad en cierto modo infinita, no todas las variantes pueden ser suficientemente consideradas por un solo hombre, ni en un corto plazo, sino tras largo tiempo. De ahí que en todos los casos que tocan a la prudencia el hombre necesita en máxima medida ser enseñado por otros, y principalmente por los que tienen ya una larga vida, los cuales han alcanzado un recto entendimiento de los fines de los casos operables» [58].

En efecto, el hombre hace su vida dentro del cúmulo de circunstancias cambiantes que le rodean, no resultándole siempre fácil saber a qué atenerse sobre ellas. Sin embargo, debe esforzarse y poner un empeño cada vez mayor en este sentido. Ahora bien, como ya dijimos —al hablar de los requisitos mínimos de toda justa decisión— el hombre no está solo en sus decisiones. El las toma y las autoriza, claro está, responsabilizándose de ellas. Pero el conocimiento de la realidad de la situación donde decidimos y la reflexión sosegada que precede a la acción decidida, es una tarea que *debe* acometerse solidariamente: especialmente dejándonos *aconsejar* por quienes más avanzados están en la madurez y más experiencia de la vida tienen. Precisamente por ello, y dentro de esta segunda dimensión, la capacidad de escucha y la docilidad son medios indirectos de formación moral, configurándose en lo que podemos denominar la *doctrina*. Pero antes de adentrarnos en este punto, conviene señalar que la formación de la docilidad moral es contraria a dos tentaciones en el quehacer educativo que considero peligrosas.

La primera de ellas se refiere a la actitud de aquellos alumnos que se empeñan en perpetuar, por miedo a las responsabilidades que entraña la vida adulta, su estado de heteronomía. «Para un hombre —dice Gusdorf— es una gran suerte haber encontrado un maestro. Pero es un peligro mayor quedarse en discípulo, es decir, permanecer para siempre cogido en la trampa de la enseñanza recibida. El discípulo entonces se encuentra como bloqueado en su desarrollo; ha dado para toda su vida su adhesión, ha hecho voto de obediencia. En adelante vivirá bajo ga-

rantía; a cambio de su confianza goza de todas las seguridades de la tutela, pero no existe más que por procuración. Cuando se presenta una situación imprevista, se encuentra brutalmente al descubierto; su único recurso es pedir consejo al maestro o intentar adivinar lo que el otro haría en su lugar, hojeando sus obras completas y el índice analítico» [59]. Pedir, como virtud de discípulos, docilidad —intelectual y moral— no es otra cosa, en este sentido, que abrir las puertas de la razón y la voluntad a ideas, pensamientos y acciones personales siempre imaginativas, y llenos de sentido.

La segunda tentación hace relación a la auténtica naturaleza de los *mandatos pedagógicos*. Porque muchos son los que piensan que éstos se confunden con los *mandatos de autoridad*, los cuales, como dice Scheller, exponen un acto mediante el que se influye inmediatamente en otro y sin opción a dejar que éste participe en la esfera de la voluntad y el poder de quien los dicta. «Por ello —dice Scheller—, la forma más rigurosa de la orden es aquella en cuyos términos no se tiene en cuenta la existencia de la voluntad ajena» [60]. Por el contrario, dentro de una relación educativa volcada en la autonomía, pero madurada en la virtud de la docilidad, los mandatos pedagógicos son en el fondo pseudomandatos, pues «el acto que sirve de base a la proposición imperativa pedagógica es tan solo un *consejo* (...), los límites, pues, de todos los seudomandatos pedagógicos consisten en que su justificación es proporcional a la convicción que el educador tiene de que el alumno, considerado ya como un hombre desarrollado y maduro, habría de hacer por libre decisión lo que se le manda. Un educador que no puede tener la convicción de que el alumno, *acabada su formación*, haría espontáneamente lo que él se siente obligado a mandarle, tiene el deber de abandonar su tarea educativa» [61].

En lo que se refiere a la *doctrina* la docilidad es, en efecto, un medio indirecto de formación moral. Tiene, por tanto, una enorme importancia para esta parcela de la educación, junto con el *ejemplo*. Ahora bien, en el ámbito en el que la estamos considerando, la doctrina no es un conjunto de argumentaciones sistemáticas con pretensiones de validez universal, sino, en todo caso, una serie de nociones consideradas válidas para proporcionar una interpretación de ciertos hechos y orientar, reorientar o dirigir la acción [62]. La doctrina, así, «se aplica a rechazar los argumentos en que quiere apoyarse una conducta moralmente torpe» [63] y su sentido se acerca al concepto de *experiencia de la vida*: «un saber —escribe Millán Puelles— que se adquiere con los años y que podemos y debemos recibir de quienes lo van teniendo, pero cuyo tema no lo son ni las demostraciones ni los principios propios de la ciencia, sino un peculiar tipo de conocimientos que se refiere a las acciones humanas como algo operable y al mismo tiempo experimentado o vivido en una concreta práctica» [64].

De esta suerte, la docilidad moral nos conduce a una receptividad ante lo real y a un estado de madurez superior que «admiramos como un rasgo humano en el práctico experimentado —diríamos escarmenta-

do en y por su prudencia— y que por cierto nunca se alcanza a determinada edad» [65]. Es, en definitiva, la madurez del hombre ejemplar y excelente de quien Ortega nos hablaba, que a diferencia del «hombre-masa», «está constituido por una íntima necesidad de apelar de sí mismo a una norma más allá de él, superior a él, a cuyo servicio libremente se pone» [66].

No hay duda, por consiguiente, que ser capaces de escuchar, ser dóciles, no es cualidad exclusiva de educandos. En todo caso, cabe afirmar que el educador necesita de ella como hombre dispuesto a aprender de toda experiencia; como *homo educandus*, lo cual es signo de progreso y señal de educabilidad. La educación permanente tiene, así, su plena significación y máxima relevancia en este punto. Si aspiramos a la madurez, debemos querer y estar dispuestos a ello, esto es, tendremos que plantearnos cómo asimilar esta virtud de la docilidad sin perpetuar nuestra minoría de edad, sino como señal de nuestro interés por la auténtica autonomía y liberación.

Dirección del autor: Fernando Bárcena Orbe, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-X-1987.

NOTAS

- [1] GIUSSANI, L. (1986) *Educación es un riesgo*, pp. 45-46 (Madrid, Ediciones Encuentro).
- [2] LLANO, A. (1985) Teorías de la educación para un tiempo de cambio, en *El futuro de la libertad*, p. 157 (Pamplona, Eunsa).
- [3] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) *Hacia una formación humanística*, pp. 31-32.
- [4] RASSAM, J. (1976) Le professeur et les élèves, p. 62, *Revue Thomiste*, LXXVI:1, Janvier-Mars.
- [5] *Ibid.*, p. 66.
- [6] Cfr. OAKESHOTT, M. (1962) *Rationalism in politics and others essays*, pp. 198 y ss. (Londres, Methuen).
- [7] Cfr. MARITAIN, J. (1974) *La educación en este momento crucial*, p. 13 (Buenos Aires, Club de Lectores).
- [8] NIETZSCHE, F. (1984) *Así habló Zaratustra*, p. 122 (Madrid, Alianza editorial).
- [9] KANT, I. (1978) ¿Qué es la ilustración?, en *Filosofía de la historia*, p. 25 (México, F.C.E.).
- [10] Vid. PIEPER, J. (1980) Prudencia, en *Las Virtudes fundamentales*, p. 69 (Madrid, Rialp).
- [11] MARITAIN, J. (1947) o.c., p. 13.
- [12] PIEPER, J. (1980) El arte de decidir rectamente, en *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*, p. 205 (Madrid, Rialp).
- [13] PIEPER, J. (1974) *El descubrimiento de la realidad*, p. 91 (Madrid, Rialp).
- [14] ALVIRA, R. (1980) La educación como arte suscitador, en «*La investigación pedagógica y la formación de profesores*», Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, tomo I, p. 34 (Madrid, C.S.I.C.).
- [15] JOVER OLMEDA, G. (1987) *La especificidad de la relación educativa dentro del ámbito de las relaciones humanas*, pp. 334 y ss. (Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.)
- [16] CORDERO PANDO, J. (1986) Ética y profesión del educador: su doble vinculación, *Revista Española de Pedagogía*, n. 174, octubre-diciembre, p. 464.

- [17] PIEPER, J. (1984) La defensa de la libertad, en *Antología*, p. 135 (Barcelona, Herder).
- [18] OAKESHOTT, M. (1962) o.c., pp. 198-199.
- [19] OAKESHOTT, M. (1982) La educación: el compromiso y su frustración, en DEARDEN, R. F. y OTROS (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón*, p. 59 (Madrid, Narcea).
- [20] GARCÍA PELAYO (1987) *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, p. 204 (Madrid, Alianza Editorial).
- [21] GROOTHOFF, H. H. (1986) La importancia de la ética del discurso de J. Habermas para la pedagogía, *Revista de educación*, n. 280, mayo-agosto, p. 102 (número monográfico sobre «Teoría crítica y educación»). Véase también: CARR, W. y KEMMIS, S. (1986) *Becoming Critical* (Londres, The Falmer Press). GIBSON, R. (1986) *Critical theory and Education* (Londres, Holder and Staughton).
- [22] CORTINA, A. (1986) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, p. 34 (Madrid, Tecnos).
- [23] *Ibid.*, p. 34.
- [24] MILLÁN PUELLES, A. (1984) *La formación de la personalidad humana*, p. 86 (Madrid, Rialp).
- [25] KANT, I. (1921) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 97 (Madrid, Colección Universal).
- [26] «Entre el absolutismo y el relativismo —escribe A. Cortina—, entre el emotivismo y el intelectualismo, entre el utopismo y el pragmatismo, el tema ético de nuestro tiempo consiste —a mi juicio— en dilucidar si el hombre es capaz de algo más que estrategia y visceralismo. Si es capaz de *comunicar-se*. Si es capaz de *com-padecer*», *Ética mínima*, o.c., p. 36.
- [27] Cfr. ARENDT, H. (1972) *La crise de la culture* (París, Galliard). (Orig. inglés: *Between Past and Future*, Nueva York, Viking Press, 1961.) También para Hanna F. Pitkin y Sara M. Schumer «la democracia política es un encuentro entre personas con opiniones, perspectivas e intereses diferentes —un encuentro en el que se consideran y revisan mutuamente, individual y colectivamente, tales opiniones e intereses. Ello tiene lugar siempre en un contexto de conflicto, conocimiento imperfecto e incertidumbre, pero donde la acción solidaria es necesaria» (On Participation Democracy, 2, 1982, pp. 47-48). Claramente se advierte que esta forma de diálogo apunta en la dirección del saber práctico y del conocimiento prudencial, cuya misión es valorar objetivamente las realidades *in concreto* y elegir los medios adecuados a los fines moralmente deseables en cada situación. La racionalidad, aquella que quiera estar humanizada, señala al saber prudencial, más que a la estrategia.
- [28] HABERMAS, J. (1984) Moralidad y eticidad. Problemas de la ética del discurso, *Teorema*, vol. XIV, nn. 3-4, pp. 291-292.
- [29] CRUZ CRUZ, J. (1982) Razón práctica y utopía, en *Intelecto y Razón*, p. 129 (Pamplona, Eunsa).
- [30] LLANO, A. (1985) Ética y democracia. Reflexiones sobre la conciencia política europea, o.c., p. 181.
- [31] *Ibid.*, p. 191.
- [32] FOULQUIE, P. (1971) *Dictionnaire de la langue pédagogique*, p. 46 (París, PUF).
- [33] KANT, I. (1975) *Crítica de la Razón Práctica*, lib. I, cap. 8, p. 54 (Madrid, Austral).
- [34] KANT, I. (1921) *Fundamentación de la Metafísica de la costumbres*, o.c., cap. 2, p. 97.
- [35] CRITTENDEN, B. (1981) La autonomía como objeto de la educación, en STRIKE, K. y EGAN, K. (eds.) *Ética y Política educativa*, p. 112 (Madrid, Narcea).
- [36] BAIER, K. (1973) Moral Autonomy as an Aim of Moral Education, en LANGFORD, G. y O'CONNOR, D. J. (Eds.) *New Essays in the Philosophy of Education*, p. 102 (Londres, Routledge and K. Paul).
- [37] ROSSI, PH. (1984) El concepto kantiano de autonomía y sus consecuencias históricas, *Concilium*, n. 192, p. 170. Vid. MACINTYRE, A. (1982) *After virtue*, pp. 49-59 y 103-113 (Londres, Duckworth).

- [38] Ibid., p. 173.
- [39] En efecto, a pesar del juicio negativo que a MacIntyre y otros autores le merece el proyecto ético kantiano, Rossi considera que «no es el legado en sí, sino el uso que hemos hecho de él (contrariamente a la intención de Kant) lo que nos ha llevado a convertir la autonomía en la autosuficiencia moral que necesitan los extraños para relacionarse entre sí», ROSSI, PH. (1984) o.c., p. 174.
- [40] DERISI, O. N. (1979) *Max Scheler: ética material de los valores*, pp. 98-99 (Madrid, Emesa). SCHELER, M. (1948) *Ética*, I, II, p. 297 y ss. (Buenos Aires, Revista de Occidente de Argentina).
- [41] Cf. GIBBS, B. (1979) *Autonomy and Authority in Education*, *Journal of Philosophy of Education*, v. 13, pp. 49-121.
- [42] Ibid., p. 121.
- [43] DEARDEN, R. (1982) *Autonomía y educación*, en *Educación y desarrollo de la razón*, o.c., p. 429-430.
- [44] LERSCH, P. H. (1968) *La estructura de la personalidad*, p. 459 (Barcelona, Scientia).
- [45] GARCÍA MORENTE, M. (1975) *Símbolos del pensador. Filosofía y pedagogía*, en *Escritos Pedagógicos*, p. 192 (Madrid, Austral).
- [46] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1969) *El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea*, *Revista de Filosofía*, n. 108-111, p. 85.
- [47] Cfr. GIBBS, B. (1979) *Autonomy and Authority in Education*, o.c., p. 121.
- [48] Cfr. CARR, D. (1983) *Three Approaches to Moral Education*, *Educational Philosophy and Theory*, v. 15, n. 2, pp. 39-52.
- [49] HARE, R. M. (1981) *Moral Thinking* (Oxford, Clarendon Press).
- [50] BROWN, L. (1985) *Justice, morality and education*, pp. 180-181 (Londres, Macmillan).
- [51] KANT, I. (1978) *¿Qué es la ilustración?*, o.c., p. 25.
- [52] GIUSSANI, L. (1980) o.c., p. 66.
- [53] PIEPER, J. (1980) o.c., p. 49.
- [54] MILLÁN PUELLES, A. (1984) o.c., p. 159.
- [55] ALTAREJOS, F. (1983) *Educación y felicidad*, pp. 151-152 (Pamplona, Eunsa).
- [56] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) o.c., p. 31.
- [57] THIBON, G. (1973) *Nuestra mirada ciega ante la luz*, p. 20 (Madrid, Rialp). Citado por IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) o.c., p. 32.
- [58] TOMÁS DE AQUINO, *Sum. Theol.*, I-II, q. 49, a. 3.
- [59] GUSDORF, G. (1977) *¿Para qué los profesores?*, o.c., pp. 175-176.
- [60] SCHELER, M. (1941) *Ética*, o.c., p. 264.
- [61] Ibid., p. 264.
- [62] Vid. REBOUL, O. (1977) *L'endoctrinement*, p. 36 (París, PUF).
- [63] MILLÁN PUELLES, A. (1984) o.c., p. 186.
- [64] Ibid., p. 190.
- [65] BOLLNOW, O. F. (1976) *Introducción a la filosofía del conocimiento*, p. 160 (Buenos Aires, Amorrortu editores).
- [66] ORTEGA Y GASSET, J. (1983) *La rebelión de las masas*, p. 77 (Madrid, Orbis).

SUMMARY: THE SENS OF CAPACITY TO LISTEN IN EDUCATION: ABOUT DOCILITY IN EDUCATIONAL TASK

In this article the significance of docility (*docilitas*) in educational task is analysed. Against certain affirmations, which disregard truthful condition of this virtue—that is to say, as a rational and critical opening to reality—it is possible to point out the excellence and deep pedagogical sense of docility, in its intellectual and in its moral dimension. After explore the sense of education as a *moral art* and as a *human and liberating conversation*—and after considering the significance of intellectual and moral autonomy—the author define docility as a formative dialogic capacity, which education is necessary for to obtain this autonomy.