



# Autonomía y virtud

P. David Amado

Documento del grupo de investigación PROSOPON<sup>1</sup>

Barcelona, Abril 2010

---

## I. Un término ambiguo

Etimológicamente “autónomo” es el ente que se regula o norma a sí mismo. En su uso actual en castellano se emplean como sinónimos suyos: independencia, autarquía, soberanía, poder, dominio, libertad, emancipación, imparcialidad, neutralidad, entereza, indocilidad y desobediencia<sup>2</sup>. Con razón se ha señalado que “en esta enumeración se percibe una confusa ambigüedad en su sentido y una difusa dispersión en su referencia”<sup>3</sup>.

Esa variedad de significados puede aún ampliarse si atendemos al Diccionario de la Real Academia Española, donde en una primera acepción se señala “potestad que dentro de un Estado tienen municipios, provincias, regiones u otras entidades, para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios”, para indicar, en la segunda, la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”.

Si miramos como se aplica el término en la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006, vemos que se utiliza tanto para referirse a la estructura administrativa del Estado (Comunidades Autónomas), como a la autonomía de los centros educativos para planificar, en ciertos aspectos, la docencia, la economía o la adaptación de los currículums a las necesidades específicas de los alumnos, o en referencia a su régimen interno o a su Proyecto docente. Más singularmente se aplica para señalar ciertos aprendizajes locomotores o afectivos de los niños en la etapa infantil, y al desarrollo de algunas capacidades para moverse mejor en el ámbito familiar o escolar, en la educación primaria.

Y, en el Anexo I al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (Real Decreto, 690), se nombra la octava competencia básica, como “Autonomía e iniciativa personal”. Al especificarla se señala que se refiere:

por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y

---

<sup>1</sup> Ponencia en el Congreso Internacional “¿Una Sociedad Despersonalizada? Propuestas Educativas”, de la Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, 13-15 de abril de 2010).

<sup>2</sup> Cf. J. CASARES, *Diccionario ideológico de la lengua española*.

<sup>3</sup> F. ALTAREJOS, *Subjetividad y Educación*, 210.



planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Al leer el texto legislativo nos quedamos lejos del significado encontrado en los diccionarios y del sentido original de la palabra, cuya etimología griega señala al que es ley (nomos) para sí mismo (autos) o, al menos, puede gobernarse desde su propia ley.

La ambigüedad a la que remite el término es aún mayor. Así, por ejemplo, podemos aducir dos textos en los que si entendiéramos el término autonomía de forma unívoca los entenderíamos mal: a) “La educación moderna secularista es antirreligiosa y antimetafísica, y por ello inhumana e irracional. Es amoral y relativista, ya que la autonomía del hombre impide cualquier fundamento de las obligaciones”<sup>4</sup>; b) “La máxima expresión de la autonomía es justamente aquella a la que hace referencia su significación etimológica (autos, nómos: ley propia), es la capacidad de gobierno de sí mismo, es decir, la posesión y uso efectivo de la libertad”<sup>5</sup>.

No estamos aquí ante dos antropologías divergentes ni ante planteamientos pedagógicos antagónicos sino, ante un uso del término autonomía referido a dos realidades distintas. Escandell se refiere a la pretensión, desarrollada en la modernidad y que alcanza su plenitud en nuestros días, de un hombre absolutamente desligado de todo y que no se concibe como creatura. García Hoz, por el contrario, reconociendo el carácter finito y dependiente del hombre pone la autonomía, junto a la singularidad y la apertura como notas características de todo hombre que permiten su educabilidad e indican un modo posible de llevarla a cabo.

Por ello se hace necesario reconocer cierta ambigüedad en el uso del término “autonomía”. Ahora bien, el ser autónomo no incluye necesariamente la exclusión, para el poder hacer efectiva esta autorregulación, de algo que sea recibido o natural. De ahí que si se quisiera entender en un ente finito el término “autónomo” con exclusión de todo fundamento no establecido por él mismo la afirmación de la autonomía será opuesta a la autoridad, a la virtud, y a la misma educación. Por el contrario, si pensamos la autonomía en relación a un fundamento natural posibilitante de la misma nos encontraremos en el corazón mismo del problema educativo.

Pero, la discusión sobre la “autonomía” no se reduce a un problema meramente lingüístico sino que, en nuestro contexto educativo conlleva connotaciones de otro orden que hacen referencia, esta vez sí, a planteamientos educativos. Sirva para ilustrar este punto que nos refiramos a una publicación editada por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, en 1998, y que lleva por título “Educar en la Autonomía moral”. En el prólogo que el entonces Director General, Josep Vicent Felip i Monlleó, realiza del documento señala:

Kant situó el valor supremo en la autonomía del individuo, entendida como la libertad de la igualdad (situación en la que cada individuo produce por sí la ley moral sometándose a ella), y también como independencia moral del individuo. En la «Fundamentación de la metafísica de las costumbres», considera la *autonomía* de la voluntad como el principio supremo de la moralidad. La moral nace a partir de la

<sup>4</sup> J. J. ESCANDELL, Educación para la virtud frente a educación para la ciudadanía, 32.

<sup>5</sup> V. GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, 34.



idea de la dignidad de un ser racional que no obedece a ninguna otra ley sino aquella que él mismo se da<sup>6</sup>.

Y recuerda que en Kant, el ser que se conduce racionalmente a sí mismo acaba coincidiendo con lo que legisla el Estado que, en definitiva es el único sujeto capaz de actuar con plena racionalidad. De hecho se ha señalado como en el Real Decreto 1631/2006, donde se legisla sobre las enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, se da una identificación entre Derecho y moral de tal manera que entre los objetivos a alcanzar por el alumno en la asignatura de Educación para la ciudadanía se señala, por ejemplo:

Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales” (punto 4 de los objetivos).

Del análisis de otros objetivos y criterios de evaluación de las materias *Educación para la ciudadanía* y *Educación ético-cívica*, se deduce la búsqueda de un marco democrático de convivencia en el que puedan coexistir, en democracia, ciudadanos procedentes de distintas culturas. Desde el relativismo cultural (del que dan cuenta tanto la asignatura de *Historia y cultura de las religiones* como el mismo planteamiento de las materias filosóficas de bachillerato), emerge el concepto de “autonomía” por oposición al adoctrinamiento o la asimilación. Con razón se ha señalado que pretendiendo que el alumno sea capaz de formarse un juicio propio, se acaba imponiendo el punto de vista del legislador<sup>7</sup>.

Por otra parte nos encontramos con una paradoja:

la autonomía se convierte en un problema para la educación porque, en gran medida, es un proceso de conducción de unas personas por otras; y, si se hace desde una posición profesional, la educación es un proceso consciente y voluntario por el que un profesor o un educador pretende que el alumno o educando pase de un estado inicial, que se considera menos deseable, a otro estado que se considera más deseable u optimizador<sup>8</sup>.

Como el mismo autor reconoce no son pocos los profesores que, apelando al respeto que merece la conciencia de los alumnos, se resisten a transmitir valores para no violentarlos ni influir en ellos. Pero el autor, convencido de la necesidad, por imperio legal, de transmitir valores, llega a esta conclusión:

Como la meta u objetivo final radica en que los alumnos sean capaces de gobernarse, la primera y más fundamental actuación de los agentes del sistema educativo formal, a mi juicio, debe estar dirigida a que los alumnos aprendan a vivir democráticamente. La democracia no es sólo un mecanismo de poder, puesto al servicio del equilibrio social, sino una

---

<sup>6</sup> J. ESCÁMEZ, *¿Es posible la autonomía cuando se educa en valores sociomorales?*, VI. Aunque el autor no da la referencia exacta los textos de Kant pertenecen al capítulo 2º de la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*.

<sup>7</sup> Cf. B. BULLÓN DE MENDOZA, *Educación en la moral cívica estatal*.

<sup>8</sup> *Ibidem*, 53.



forma de vida individual y comunitaria que respeta y fomenta el carácter autolegislator de los individuos, promueve la participación social del alumnado, y educa en la responsabilidad y en el sentido de la justicia.

Las investigaciones empíricas que he dirigido, me han confirmado que el clima democrático del aula facilita que los alumnos alcancen la autonomía moral. Y no podría ser de otra manera porque, la autonomía del sujeto moral no viene dada, sino que se construye socialmente en la relación dialógica con los demás; y se traduce, en el ámbito político, en corresponsabilidad autolegislatora<sup>9</sup>.

De manera que, en la práctica, la autonomía moral se identifica con la democracia, quedando la moral prácticamente reducida a lo político. Diversos autores han subrayado como las materias de filosofía se han llenado de contenidos políticos en detrimento de otras áreas como la teoría del conocimiento, la lógica o la metafísica, y se ha denunciado que la filosofía no puede convertirse “en un sucedáneo de la formación política de los jóvenes”<sup>10</sup>, así como que “lo primero por lo que se preocupan es por solventar los problemas humanos que juzgan urgentes e inaplazables, y ellos han decidido que los problemas urgentes e inaplazables son precisamente los de la convivencia política”<sup>11</sup>.

Vemos pues que al hablar de autonomía resulta decisiva la perspectiva en la que se coloca un determinado autor para tratar esta materia, y que esta ha de ser descubierta no tanto en razón de los términos usados cuanto atendiendo al fundamento último en el que quiere cifrarla. En efecto, en algunos autores el término autonomía puede ser considerado negativo en la obra educativa al entenderlo como emancipación o enfrentamiento a la autoridad; mientras que para otros el término contiene un significado tan pleno que la educación sería lo más opuesto a la misma<sup>12</sup>.

El “hombre autónomo” puede ser concebido desde los presupuestos de la filosofía roussoniana y kantiana como el hombre que no obra más que en virtud de sí mismo y que se encuentra en el fundamento mismo de la ley, de tal manera que la ley por la que obra tenga su principio absoluto en él. Así señala Kant:

Veíase al hombre atado por su deber a leyes; mas nadie cayó en pensar que estaba sujeto a *su propia legislación*, si bien ésta es *universal*, y que estaba obligado solamente a obrar de conformidad con su propia voluntad legisladora, si bien ésta, según el fin natural, legisla universalmente. Pues cuando se pensaba al hombre sometido solamente a una ley (sea la que fuere), era preciso que esta ley llevase consigo algún interés, atracción o coacción, porque no surgía como ley de *su propia voluntad*, sino que esta voluntad era forzada, conforme a la ley, por *alguna otra cosa* a obrar de cierto modo. Pero esta

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, 69.

<sup>10</sup> L. M. CIFUENTES, *Las materias filosóficas en la Ley Orgánica de Educación: descripción y valoración crítica*, 22.

<sup>11</sup> J.J. ESCANDELL, *Educación para la virtud frente a educación para la ciudadanía*, 29.

<sup>12</sup> En el pensamiento moderno y contemporáneo el término autonomía tiene significaciones muy diversas. Si en un sentido es aceptable que el ideal autonomía en educación tiene su raíz en la filosofía de Rousseau y de Kant, por otro, parece que lo que pretendía el pensamiento clásico aristotélico, agustiniano y tomista sobre la perfección del educando respondería perfectamente a lo que en el magisterio se denomina “justa autonomía” (cf. JUAN PABLO II, *Veritatis Splendor*, n. 40).



consecuencia necesaria arruinaba irrevocablemente todo esfuerzo encaminado a descubrir un fundamento supremo del deber. Pues nunca se obtenía deber, sino necesidad de la acción por cierto interés, ya fuera este interés propio o ajeno. Pero entonces el imperativo había de ser siempre condicionado y no podía servir para el mandato moral. Llamaré a este principio el de la *autonomía* de la voluntad, en oposición a cualquier otro, que, por lo mismo, calificaré de *heteronomía*<sup>13</sup>.

En la concepción actual, cuyas raíces hay que buscar en Rousseau, subyace la idea de que la libertad del individuo no puede ser condicionada por nada y la razón subjetiva se convierte en el tribunal último de las decisiones y elecciones personales. Así, para el pensador ginebrino, la acción pedagógica corre el riesgo de ser gravemente dañina para los niños, de tal manera que sería mejor evitarla. Ciertamente es que se acaba imponiendo la necesidad de formar a los miembros de la sociedad y, entonces, se pretenderá que la moral tenga, en sus formulaciones, la misma fuerza que las leyes de la naturaleza para que no violenten la libertad, concebida absoluta, de los alumnos. Como se ha señalado esa concepción acaba desembocando en una voluntad general que se impondrá, aunque sea a la fuerza, sobre cada individuo para que acepte lo que ella determine<sup>14</sup>. Por lo mismo se empezará a considerar como sospechosa toda propuesta educativa salvo que esta venga promovida por el Estado, ya que la participación en el pacto social no es sino una forma de protegerse frente a la peligrosa injerencia de otro y, en definitiva, una claudicación de la propia libertad aunque ésta siga afirmándose de forma absoluta en su coincidencia con la voluntad general.

El pensamiento de Rousseau, a través del filtro kantiano y de los desarrollos de Fichte, ha llegado a nuestro tiempo y vicia toda reflexión sobre la autonomía del educando al tomar como válidas las reflexiones de estos autores. Lo que se detecta es la ausencia de una reflexión sobre el fundamento real de la "autonomía" en cada hombre y de cómo esa propiedad no sólo no se opone a la vida social y a la educación sino que es su fundamento. Para ello se hace preciso reflexionar sobre el carácter propio del ser personal. De no hacerse llegaríamos a la curiosa paradoja que puede leerse entre líneas en la legislación española actual sobre educación en la que, por una parte, se impone un control cada vez más riguroso sobre contenidos y métodos, invadiendo incluso el campo de la moral y desplazando a los padres del derecho a educar a sus hijos, al tiempo que se postula la máxima autonomía para los alumnos cuestionando el principio de autoridad.

De alguna manera se ha absolutizado teóricamente la autonomía de los individuos para después volver sobre su indigencia e imponer un férreo control que tiene pretensiones sobre lo más íntimo de cada hombre: su conciencia. Sirvan para ilustrar esta afirmación las olvidadas enseñanzas de Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*. Lo que en la filosofía kantiana se denomina interés (opuesto al deber), aquí se entiende como egoísmo cuya raíz está en el libre albedrío que, por ello, ha de ser totalmente reprimido por la acción educativa que debe ejercer el Estado:

el primer error de la actual educación radica, (...) precisamente en reconocer y contar con un libre albedrío en el educando. Pues al reconocer que, aún después de haber ejercido su más fuerte eficacia, la voluntad sigue siendo libre, es decir, indecisa y vacilante entre el bien y el mal, reconoce que ni es capaz ni quiere ni anhela formar la voluntad,

<sup>13</sup> I. KANT, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, cap. 2

<sup>14</sup> F. ALTAREJOS, *Subjetividad y Educación*, 290.



además de considerarlo completamente imposible, y como ésta es por antonomasia la raíz fundamental del hombre no quiere ni siquiera formar al hombre mismo.

Frente a todo esto, la nueva educación debería consistir precisamente en aniquilar por completo la libertad de la voluntad ya desde la base que ella pretende cultivar, y a cambio hacer surgir en la voluntad una necesidad rigurosa de las decisiones y una imposibilidad de lo contrario<sup>15</sup>.

Y señala que en educación se debe proceder de tal manera que el educando no pueda querer de forma distinta a la que se quiere que él quiera de manera que la nueva educación “tiene que crear necesariamente la obligatoriedad que se propone” y “en consecuencia, debe consistir en una habilidad segura y sensata a la hora de formar en el hombre una voluntad firme e infaliblemente buena; ello constituye su primera característica”<sup>16</sup>.

En el extraño camino que conduce de la proclamación de la absoluta autonomía del individuo al más totalitario control sobre el mismo se ha ahondado la escisión iniciada por Descartes entre la *res cogitans* y la *res extensa*, desarrollada por Kant al distinguir entre el yo fenoménico y el nouménico y que en el idealismo conlleva la reducción de todo lo real a lo pensado. En ese camino de desontologización se han roto los puentes entre lo conocido y quien conoce al punto de absorberlo todo en una nebulosa donde lo fáctico acaba siendo determinante como manifestación del pensar y criterio de verdad. Trasladado al campo educativo ello supone la procedimentalización de los aprendizajes, el desarrollo de las denominadas competencias básicas en detrimento de los contenidos, y una pretendida asepsia de los docentes que no establecerán vínculos personales con sus alumnos sino que acabarán tratándolos como mercancía. De ahí también que se promueva una educación que podríamos definir como “algoritmo no implicativo”, donde se exalta una individualidad que al haber sido dessubstancializada no es más que un accidente y, lo mismo, sus decisiones.

Frente a este trágico destino a que parece abocada la educación occidental, debemos recordar que el “hombre autónomo” también puede ser entendido como aquel que ha interiorizado la ley mediante la virtud, como se ha señalado desde el Magisterio de la Iglesia: “el sujeto que actúa asimila personalmente la verdad contenida en la ley; se apropia y hace suya esta verdad de su ser mediante los actos y las correspondientes virtudes”<sup>17</sup>.

Recuperar la noción de persona, y ver algunas de sus consecuencias, nos llevará a pensar en un individuo cuya educación pueda ser entendida como un perfeccionamiento del sujeto, también con consecuencias para la vida social, sin que quede absorbido por un sistema totalitario. Pero, también es necesaria una reflexión sobre la innegociable dignidad del alumno que impone un método basado en el respeto a la libertad de tal manera que el amor a ella nunca sea una estrategia, ni se caiga en la tentación fichteana de suprimir el libre albedrío y con él la indeterminación ante el bien.

## II. Noción de persona

---

<sup>15</sup> FICHTE, *Discursos a la nación alemana*, 66.

<sup>16</sup> *Ibidem*, 67.

<sup>17</sup> JUAN PABLO II, 1980, n. 53



Santo Tomás propone una definición de persona que resulta de gran fecundidad a la hora de pensar la educación. Parte de la propuesta por Boecio: “Substancia individual de naturaleza racional”<sup>18</sup>. La definición de Boecio viene a identificar la persona con la hipóstasis o individuo de naturaleza racional. El límite de esta interpretación radica en el hecho de que al individuo de naturaleza racional lo podemos pensar en la línea de la naturaleza y consiguientemente sería, para el caso de la persona humana, idéntico “persona” y “este hombre”. Ahora bien, de ello se derivaría la necesidad de pensar en el individuo concreto lo común a la naturaleza humana pero individualizado según aquello por lo que el individuo es “este” y no otro. La libertad y autonomía de este hombre no podría ser radicalmente pensada, pues los actos libres no son lo común a la especie singularizado según las características del individuo.

Santo Tomás, situándose en este modo de consideración que podemos denominar predicamental señala, que “lo universal y lo particular se encuentra en todos los géneros aunque de un modo especial en el género de las substancias pues las substancias se individualizan por ellas mismas en tanto que los accidentes se individualizan por la substancia”<sup>19</sup>. Al pensar en las substancias individuales no podemos olvidar que en Santo Tomás la multiplicación de individuos sólo puede darse en las especies en razón de la materia y por consiguiente “este hombre” será precisamente “este” por la materia singular que permite la multiplicación de aquellos que tienen la misma naturaleza específica “hombre”.

Según lo indicado Santo Tomás advierte que a lo singular en el género de la substancia se le puede denominar “substancia primera” o “hipóstasis”. Así “este hombre” o “este caballo” será una determinada hipóstasis. Sin embargo, añade: “pero lo individual se encuentra de modo más perfecto en las substancias racionales porque son dueñas de sus actos”<sup>20</sup>. Esta intencionada afirmación cambia la perspectiva sobre la que Boecio situaba su reflexión, pues las substancias singulares son individuales no en razón de lo que puede multiplicar la especie y que dice razón de potencia, sino por aquello por lo que pueden ser dueñas de sus actos. En efecto, “tener dominio sobre el acto” significa que no puede en cuanto tal explicarse por los principios de la especie pues quien ejerce ese dominio es causa del acto poseyéndose en el origen del mismo de tal manera que lo puede realizar o no. No se trata de no reconocer que el acto libre supone principios comunes a la especie, sino de afirmar que en cuanto libre no puede ser explicado desde aquellos principios, y consiguientemente que la singularidad del sujeto racional debe ser pensada en una línea ontológica distinta de aquella por la que se afirma la individualidad en relación con los principios comunes de la naturaleza<sup>21</sup>.

Una consideración metafísica ulterior podría poner de manifiesto cómo Santo Tomás ha trasladado su reflexión al plano trascendental (que se constituye desde la actualidad del *esse*). En este nuevo horizonte “este hombre” y “persona humana” pueden coincidir

---

<sup>18</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 29.

<sup>19</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae* I, q.29, a.1, in c.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> “Lo particular, añade Santo Tomás, incluye referencia tanto a la naturaleza común como a las propiedades. Se le llama *res naturae* (cosa de tal naturaleza) por su referencia a la naturaleza común. Se le llama, en cambio, supuesto para indicar su referencia *particular* a la naturaleza común, en cuanto subsiste en ella, pero excediéndola, al incluir las propiedades particulares. Y entonces usamos el término hipóstasis, como común a todas las substancias; y el de persona, para las substancias racionales” (C. Cardona, *Metafísica del bien y del mal*, 74).



“materialmente”, tal como “pareja” y “matrimonio”, pero formalmente ya no podemos decir que por ser “este” sea libre en tanto que si que podemos afirmarlo por ser “persona”. Lo originario del acto puesto con dominio no radicará en la singularidad por la que desde principios individuantes se posea una determinada naturaleza, sino en aquella actualidad y apertura posibilitada por el acto de ser (*esse*). Por eso en Santo Tomás el término “persona” aún siendo un término común no nombra lo común a distintos individuos, sino que está puesto para significar lo propio de cada uno de ellos; y no nombra lo singular *ex parte naturae*, sino al subsistente en tal naturaleza.

Las consideraciones anteriores y la real distinción entre el orden predicamental y el orden trascendental en la atención sobre el ser personal nos obligan a pensar en su radical incomunicabilidad. Nada que nombra directamente al *esse* o que se constituye desde el *esse* se puede colocar en un género porque el *esse* es diverso en los diversos. Si la persona nombra al subsistente racional constituido y nombrado en esta subsistencia desde la actualidad del *esse*, es imposible que aquello a lo que trascendentalmente apunta el término persona pueda ser puesto en común con otros seres personales. A esta propiedad se la denomina incomunicabilidad<sup>22</sup>. De ahí deducimos tres aspectos:

## II. 1. La persona se posee a sí misma

Un sujeto personal no puede tener dominio sobre sus actos si constitutivamente y con anterioridad ontológica no se posee a sí mismo. Esta radical autoposesión no se sitúa en la vertiente de aquellos actos que por él mismo pueden ser puestos sino que debe consistir en el núcleo mismo de su consistencia ontológica. El hombre se posee ontológicamente del modo en que un viviente corpóreo e inteligente puede poseerse. Esta autoposesión no le permite estar intrínsecamente actuado por el conocimiento esencial de sí mismo y por consiguiente éste conocimiento se recibe como una ordenación y un mandato: “Conócete a ti mismo”. Ahora bien, la radical incomunicabilidad de la subjetividad y su connatural inclinación a actuarse en el conocimiento de sí, ponen de manifiesto la radical imposibilidad de deducir aquello que uno es desde principios universales o generales. Por el contrario, sólo en la infinitación de la persona en el conocimiento de la verdad se patentiza de un modo íntimo y existencial quién es cada uno para sí mismo. Por eso mismo, por parte del educador, la incomunicabilidad de la subjetividad marca el límite frente al cual cada educando se presenta ontológicamente infranqueable. La educación se las tiene que haber siempre con alguien cuya intimidad no podemos alcanzar desde principios meramente esenciales.

Si es verdad que al atender la educación de cada persona humana podemos recurrir a principios universales derivados de la naturaleza humana y de los ordenamientos generales y objetivos de sus facultades, no podemos, sin embargo, pensar que así conocemos la singularidad del educando. La autonomía del educando se vertebrada, por consiguiente, en relación con la posesión que de sí tiene la subjetividad manifestando el límite para toda acción que pretenda causar esencialmente algo en el educando y que sea *per se* origen de su perfectibilidad. Toda perfección del educando exige siempre una ratificación por la que él quiere para sí lo que le perfecciona y reconoce si le ha sido propuesto por otro. En toda acción por la que el educando se perfeccione deberá

---

<sup>22</sup> “Cada hombre es una subjetividad irrepetible, irremplazable. Un hombre no es nunca un mero número en una cadena de seres idénticos. Todo hombre vale por sí mismo. El destino de cada hombre es estrictamente personal; no puede ser cumplido por otro hombre” (J. GARCÍA LÓPEZ, *Escritos de antropología filosófica*, 127).





autoponerse ratificando la autoposición en que consiste su autonomía ontológica y originaria.

Así, se ha señalado:

la primera aplicación práctica es tratar a cada alumno de modo personalizado. No tratarlo como una fracción de multitud, sino como una persona única e irrepetible. Hay que interpelar directamente su responsabilidad personal. Es claro que eso requiere un trato directo [...], dedicándole tiempo. Hay que conocer a los alumnos por sus nombres, tener de ellos una visión personal y propia. Eso puede hacerse incluso cuando el auditorio es numeroso: en el modo de dirigirse a todos los alumnos a la vez, se puede lograr una cierta interpelación personal, al menos implícita, si el profesor mismo no pierde de vista que cada alumno es alguien por sí mismo<sup>23</sup>.

## II.2. La incomunicabilidad, raíz de los actos libres

La autoposición de la subjetividad es aquello por lo que algunos actos de la persona humana puedan recibir de manera originaria e intrínseca la denominación de “míos” o “suyos”. Aquello en lo que comunicamos no es la razón por la que los actos puedan recibir tal intrínseca denominación; por ello al pensar la autonomía ontológica del educando enraizada en el modo en que posee el *esse* debemos considerar que toda acción libre es primeramente tal por razón de la autoposición originaria. De la misma manera se tiene el ser y el obrar<sup>24</sup>. Por tanto, el ser que constituye a la persona es la raíz de sus actuaciones, ya que “el obrar no se atribuye a la naturaleza como agente, sino a la persona”<sup>25</sup>. De ahí que “la autonomía personal del acto de ser funda la autonomía de su obrar, su libertad”<sup>26</sup>. Si no se toma a la persona como agente, no se le podría atribuir libertad alguna ni podría exigírsele tampoco responsabilidad. Por lo mismo, si se la toma como principio habrá de decirse que el alumno es el principal protagonista de su educación

## II.3. Incomunicabilidad y vida íntima

La autoposición de la persona humana posibilita también que ésta viva conversando consigo mismo, es decir, diciendo para sí lo que es y lo que debe obrar. Por eso mismo la incomunicabilidad es también la raíz por la que puede entenderse a la subjetividad como radicalmente orientada a la convivencia con los demás hombres. En efecto, si sólo hubiera comunicación en la naturaleza no podríamos poseer lenguaje para manifestar lo único e íntimo que habita en nosotros pues nuestros signos sonoros o físicos responderían únicamente a inclinaciones de la especie. La autonomía ontológica del educando constituye por consiguiente una conversación interior que le hace destinatario de un lenguaje por el que otro hombre puede apuntar a su misma interioridad y puede por consiguiente educarlo. Frente a tantas corrientes educativas que someten al alumno a procesos de aprendizaje en los que se espera responda a modelos causales el reconocimiento de la autonomía ontológica del educando supone reconocerlo como el destinatario de una conversación, de una palabra íntima que pueda recibir en el núcleo más profundo de su ser.

---

<sup>23</sup> C. CARDONA, *Ética del quehacer educativo*, 30.

<sup>24</sup> Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 75, a. 3.

<sup>25</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, III, q. 20, a. 1, in c.

<sup>26</sup> C. CARDONA, *Metafísica del bien y del mal*, 92.



### **III.- Autonomía, virtud y don de sí mismo**

La perspectiva apuntada difiere radicalmente de la que presupone el pensamiento moderno y que se ha deslizado hasta los actuales sistemas educativos. La absolutización de la autonomía en un sujeto desubstancializado equivale a la afirmar su absoluta indeterminación y carencia de sentido y, por ende, queda finalmente subsumido en una entidad considerada superior que acaba siendo el Estado. De manera que, atribuyéndose éste la custodia de la autonomía del individuo se coloca a sí mismo como la única instancia verdaderamente autónoma que legisla en qué consistirá la realización de las personas, que no será sino el fin del Estado. Por el contrario, en la perspectiva tomista, partiendo del fundamento ontológico de la autonomía de la persona, la perfección del educando, la verdadera plenitud a la que su misma naturaleza le inclina, consiste en alcanzar aquella autonomía que podemos denominar libertad moral. El educando es autónomo en cuanto se autoposee ontológicamente y en cuanto tiene libre albedrío; sin embargo se requiere una autonomía mayor, aquella por la que logra en relación con las cosas inferiores un verdadero dominio y aquella por la que en relación con otras personas es capaz de vivir buscando el verdadero bien de ellas. Esta perfección de la libertad es la virtud.

Santo Tomás señala que con el término virtud se hace referencia a lo máximo de la potencia. Es decir, las virtud sería la vigorización y perfeccionamiento de la potencia para que esta quede dispuesta para obrar con fuerza según lo que es perfección del hombre. A esta vigorización de la potencia se le denomina comúnmente hábito. Ahora bien, el hábito guarda una relación intrínseca con la naturaleza y la inclinación natural pues como se ha afirmado:

El término hábito designa una cualidad que perfecciona a un sujeto que, en virtud de las potencialidades intrínsecas de su propia naturaleza, requiere esa modificación, a modo de vigorización permanente enraizada en él, para poseer plenamente la perfección entitativa a la que su naturaleza se ordena (...) El hábito es así poseído por un sujeto estructurado según lo potencial y actual, sujeto al que modifica en su propia sustantividad en orden a su perfección connatural<sup>27</sup>.

Los hábitos disponen a la facultad o potencia para la operación perfecta. Ahora bien, la operación perfecta debe reafirmar aquello a lo que el ente personal ya se ordena por naturaleza, pues el obrar no es de la facultad sino del supuesto mediante la facultad, y por consiguiente el hábito necesariamente debe perfeccionar y vigorizar la libertad del hombre que actúa.

La perfección alcanzada por las virtudes lleva a lo que denominamos libertad moral. Existe un doble ámbito en el que puede ejercerse la autonomía moral del hombre: el dominio y el don. En relación con las potencias inferiores, y todos aquellos bienes que se pueden ordenar a otra cosa la virtud moral nos posibilitará el dominio y señorío, la capacidad de comportarnos subordinándolos y sujetándolos a nuestra razón. La educación de la autonomía supone en esta dirección procurar que el educando no quedé sometido o esclavizado por sus pasiones o los bienes exteriores del placer, el dinero, la fama, etc. La auténtica autonomía supone la capacidad de ordenar nuestra propia existencia sin dejarnos llevar por los atractivos de bienes caducos o los impulsos inmediatos de las pasiones.

---

<sup>27</sup> F. CANALS, *Sobre la esencia del conocimiento*, 654.



Ahora bien, en relación con las personas, la autonomía se pone de manifiesto cuando ordenamos nuestra vida al bien de ellas, cuando procuramos el crecimiento y desarrollo de los demás. La autonomía perfecta se manifiesta en el don de sí, en la entrega y servicio para bien de los demás. La educación de la autonomía supone en esta dirección presentar el bien de la persona como aquello que debe ser máximamente amado y a lo que debe subordinarse el mismo dominio que debemos ejercer sobre las cosas. Un problema presente en numerosas pedagogías consiste en pretender educar en la libertad intentando que los educandos alcancen un dominio sobre las pasiones y los bienes inferiores pero sin mostrar la referencia última y el sentido definitivo de aquel dominio: el don a los demás.

En la terminología de Santo Tomás queda manifiesto que sólo la persona es bien substancial, es decir un bien que debe ser amado de tal modo que alamarlo se quiera el bien para él<sup>28</sup>; por el contrario, la creatura no personal es amada como bien accidental, pues no hay en ella para que sea término absoluto del movimiento de amor. En el mismo artículo señala santo Tomás que no se puede amar la ciencia, o el dinero, o la fama, por ellos o buscando su bien, sino para poseerlos.

El amor al bien accidental genera lo que clásicamente se ha denominado “amor de concupiscencia”. Este amor no se puede considerar primeramente como negativo, pero es evidente que el hombre no pierde o encadena su libertad sino amando bienes y que el mayor riesgo para la auténtica autonomía está en la “concupiscencia” desordenada de bienes. Ahora bien, la concupiscencia de bienes es desordenada cuando no se ordena a la benevolencia, al amor de la persona por ella misma. En el amor de benevolencia no cabe desorden alguno, pues este amor, como ya señalaba Aristóteles sólo puede darse en el que es virtuoso, pues sólo él puede mantener su libertad en la búsqueda firme y constante del bien de la persona que ama<sup>29</sup>. La educación de la autonomía del educando creo que puede verse reforzada cuando la incitación a la virtud se hace teniendo como perspectiva la plenitud y perfección que hay en la vida de amistad.

## V. A modo de conclusión

En la perspectiva de santo Tomás, el educando podría con mucho esfuerzo lograr el desarrollo de algunas de sus capacidades pero, en la mayoría de los casos, estaría abocado al fracaso. De ahí la necesidad de la educación, que santo Tomás define como la “conducción de la prole al estado perfecto, que es el de virtud”<sup>30</sup>, y de maestros. Dada la autonomía del educando este debe sujetarse a las enseñanzas que se le ofrecen mediante la obediencia. Radicalmente, esta viene exigida por la indigencia que descubre en sí mismo y que le hace incapaz, incluso, de desenvolverse con la libertad que le gustaría. De alguna manera el educando reconoce, desde su autonomía en potencia, una autonomía en acto en la persona del docente. Pero este nunca puede ser causa eficiente principal de la ciencia ni de ningún otro progreso en el alumno. Por el contrario, es el mismo alumno el agente principal de su educación, de manera que debe recibir en su interior lo que se propone y reconocerlo como bueno y verdadero. Esa disposición ya se da por la existencia de los primeros principios, que son evidentes por sí mismos y no objeto de ciencia, en su interior.

En la obediencia a la autoridad, que es posible porque se da en acto lo que se propone en la persona del docente, el alumno consigue ir adquiriendo las virtudes desarrollándose

---

<sup>28</sup> Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 60, a. 3.

<sup>29</sup> Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, lib VIII.

<sup>30</sup> SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, III, q. 41, a. 1.



según su capacidad. Lógicamente todo esto no tendría lugar si el hombre no fuera un ser finalizado que debe, sin embargo, elegir el fin al que está destinado.

Aplicando lo visto a la escuela encontramos que la obediencia del alumno es a la verdad. De manera que el alumno reconoce la autoridad del maestro también por lo que este sabe. Porque hay una obediencia natural de la inteligencia a la verdad. De ahí que el maestro tenga la obligación de aplicar sistemáticamente la inteligencia a los datos de la realidad y conducir a ello al alumno. Lo contrario sería una posición ideológica que impediría que las cosas y las personas se manifiesten tal como son.

Por otra parte, a altísima dignidad del alumno, por su condición de persona, obliga al docente a mirarlo con amor. Recientemente el Papa Benedicto XVI, reflexionando sobre la urgencia educativa ha señalado: “Todo verdadero educador sabe que para educar debe dar algo de sí mismo y que solamente así puede ayudar a sus alumnos a superar los egoísmos y capacitarlos para un amor auténtico”.

Es así porque en la intimidad de otro sólo puede entrarse si él nos deja y esta es una condición indispensable para que exista educación. Precisamente el Papa recuerda también que:

la relación educativa es ante todo encuentro de dos libertades, y la educación bien lograda es una formación para el uso correcto de la libertad. A medida que el niño crece, se convierte en adolescente y después en joven; por tanto, debemos aceptar el riesgo de la libertad, estando siempre atentos a ayudarle a corregir ideas y decisiones<sup>31</sup>.

Desde las perspectivas señaladas es posible huir de la paradoja presente en la que se escinde al sujeto entre su vida privada y sus compromisos públicos. Se le forma para ser buen ciudadano (obediente a unas leyes que ya no pretenden basarse en ninguna verdad objetiva), al tiempo que se le indica que no hay límites fuera de ellas. Esta reducción de la libertad lleva a una educación totalmente extrínseca y que incapacita para la donación de uno mismo. Además, en los otros campos, reduce el saber a lo económicamente útil y por ello abandona el concepto de sabiduría para reducirse a un saber puramente instrumental.

La Iglesia, consciente de la afirmación paulina “para ser libres nos ha liberado Cristo” (Gal 5, 1), ha afrontado históricamente la educación de otra manera. Entendida ésta como una verdadera comunicación vital ha enfrentado a los alumnos poniendo en juego lo que es el maestro. Y, por ello, a todo procedimiento, ha antepuesto la obediencia a la verdad, a la bondad y a la belleza, a las que aspira el corazón de todo alumno y que, de alguna manera, se hace actualidad en los conocimientos y la perfección moral de quien enseña. Y todo ello implorando, de manera incesante, la ayuda de la gracia.

### **Bibliografía**

ALTAREJOS, F. (2010). *Subjetividad y Educación*. Pamplona: Eunsa.

AMADO, A. (2010). *La educación cristiana* (2ª ed.). Barcelona: Scire.

ARISTÓTELES (1985). *Ética Nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid: Gredos.

BENEDICTO XVI (2008). Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación. En [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/letters/2008/documents/](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/)

---

<sup>31</sup> BENEDICTO XVI, *Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*.



- BULLÓN DE MENDOZA, B. (2010). Educación en la moral cívica estatal. En B. Bullón de Mendoza y V. E. Rodríguez de Clara (Coords.), *Educación y postmodernidad: un estudio crítico* (pp. 95-108). Madrid: CEU Ediciones.
- CANALS, F. (1987). *Sobre la esencia del conocimiento*. Barcelona: PPU.
- \_\_\_ (2010). La palabra del hombre en la vida humana. *Espíritu*, 140, 541-555.
- CARDONA, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Pamplona: Eunsa.
- \_\_\_ (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- CASARES, J. (1994). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CIFUENTES, L. M. (2010). Las materias filosóficas en la Ley Orgánica de Educación: descripción y valoración crítica. En L. M. CIFUENTES y J. M. GUTIÉRREZ (Coords.), *Filosofía. Complementos de formación disciplinar* (pp. 7-33). Barcelona: Graó.
- ESCÁMEZ, J. (1998). ¿Es posible la autonomía cuando se educa en valores sociomorales?. En J. ESCÁMEZ, E. PÉREZ-DELGADO, A. DOMINGO, V. ESCRIVÀ y C. PÉREZ, *Educación en la autonomía moral* (pp. 54-80). Valencia: Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana.
- ESCANDELL, J. J. (2010). Educación para la virtud frente a educación para la ciudadanía. En B. BULLÓN DE MENDOZA y V. E. RODRÍGUEZ DE CLARA (Coords.), *Educación y postmodernidad: un estudio crítico* (pp. 15-32). Madrid: CEU Ediciones.
- FICHTE, J. G. (1984) Discursos a la nación alemana. Trad. de L. A. ACOSTA y M. J. VARELA. Barcelona: Orbis.
- FORMENT E. (1993). El ser personal fundamento de la educación. En V. GARCÍA HOZ, V. (dir.), *El concepto de persona* (pp. 55-95). Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1981). *Educación personalizada* (5ª ed.). Madrid: Rialp.
- GARCÍA LÓPEZ, J. (2006). *Escritos de antropología filosófica*. Pamplona: Eunsa.
- JUAN PABLO II (1993). *Carta Encíclica Veritatis Splendor*. Madrid: San Pablo.
- KANT, I. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- MARTÍNEZ, E. (2002). *Persona y educación en santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- MILLÁN-PUELLES A. (1989). *La formación de la personalidad humana* (7ª ed.). Madrid: Rialp.
- \_\_\_ (1994). *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista*. Madrid: Rialp.
- \_\_\_ (1995). *El valor de la libertad*. Madrid: Rialp.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En *Boletín Oficial del Estado*, 5 (5/1/2007), 677-773.
- TOMÁS DE AQUINO. *Summa Theologiae*.
- \_\_\_ *De virtutibus*.



*Universitat  
Abat Oliba CEU*

Todas las obras de Tomás de Aquino pueden consultarse en el Corpus Thomisticum editado por ENRIQUE ALARCÓN: <http://www.corpusthomisticum.org/index.html>