

LOS HÁBITOS COMO FIN EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA CONSISTENCIA SOCIAL

Elda M^a Millán Ghisleri
Universidad Complutense de Madrid
emillan@villanueva.edu

Ana María Romero Iribas
Universidad Complutense de Madrid
aromero@villanueva.edu

Consuelo Martínez Priego
Universidad Complutense de Madrid
cmartinez@villanueva.edu

Resumen

El objetivo de este estudio es mostrar cómo en el contexto de los fines educativos ocupa un lugar relevante el desarrollo de hábitos, especialmente aquellos que están ligados a potenciar la consistencia social. Para poder educar se hace necesario clarificar cuál es el lugar hacia el que debe dirigirse la acción educativa. En este ámbito, distinguir entre medios y fines es clave. En efecto, es importante tener una finalidad que englobe las acciones educativas concretas y que les dé sentido. Una educación basada tan sólo en objetivos y competencias busca mejorar el obrar del educando. Proponemos una reflexión centrada en una educación que tenga como fin, no sólo el obrar particular, sino además el desarrollo de las potencias humanas. Esto sólo puede lograrse a través de los hábitos. Entre los hábitos que han de desarrollarse en orden a la mejora de la consistencia social, se destacan todos aquellos ligados al establecimiento de relaciones de amistad. Hoy más que nunca, se hace necesaria la educación de personas que sean capaces de convivir en sociedad y de afrontar los retos que se plantean en el siglo XXI.

Palabras clave: hábito, ciudadanía, amistad, virtud

HABITS AS AN EDUCATIONAL AIM FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL CONSISTENCY

Abstract

The objective of this paper is to show how the development of habits has a relevant role within the context of the educational aims, especially those leading to strengthen friendship links.

In order to educate, it is necessary to clear up the course that the educational action have to follow. In this context, the distinction between means and aims is a must. In fact, it is important to have a purpose that embeds particular educational actions and that makes them meaningful. An education based on objectives and competences seeks learners to become able to act. We propose to think about an educational system that focuses not only on the ability to make, but also on the development of human potentiality. The latter can only be obtained through habits that develop the ability which arises from various human faculties.

Friendship is conditioned by and eases up the development of habits linked to citizenship. More than ever, it is necessary that there exists an education of persons able to live in society and to face the challenges of 21st century.

Keywords: habit, citizenship, friendship, virtue

1. Sociedad contemporánea y consistencia social

En pleno siglo XXI es ya patente que el optimismo ilustrado, la consideración del progreso necesario, la asimilación entre la mejora continua al estilo darwinista y la evolución social –realidades de naturaleza diversa sin duda– no pueden seguir siendo el paradigma de comprensión de nuestro entorno socio–cultural. Así, “la creencia en el carácter ilimitado de los recursos naturales justificaba la idea de crecimiento indefinido, crecimiento que puede ser considerado como la clave misma de la modernización” (Ballesteros, 1997, 30). Correlativamente, la ideología del crecimiento exigía un modo de organización social que tomaba la exactitud como modelo. La sociedad así considerada, prima la estructura sobre la persona y relega la educación a mero adoctrinamiento que permita la permanencia de roles. En definitiva, el ajuste de la «maquinaria social» se convertía *eo ipso* en garantía de convivencia y cohesión o consistencia social (Llano, 1999, 443).

Hoy tenemos conciencia cierta de que la consistencia social no es, como ocurre en todas las relaciones interpersonales, una mera cuestión de hecho, es decir, una realidad de nacimiento espontáneo y sostenimiento necesario (Polo, 2003, 115). La consistencia social tiene carácter problemático: su consolidación y crecimiento suponen un reto, mientras que su deterioro es un claro riesgo. Es evidente, por tanto, que está estrechamente vinculada a la libertad de las personas, es decir, no depende tan sólo de políticas y el establecimiento de recursos coercitivos por parte del estado –como señalara Durheim– (López Avendaño, 1994, 11) cuanto de recursos de la propia persona en orden a la conformación de vínculos estables entre los miembros de la sociedad. En efecto, la conflictividad social, el individualismo, la falta de solidaridad, etc. son verdaderos riesgos para toda sociedad y, en nuestro entorno, parecen estar especialmente presentes.

Entre los elementos que suelen destacarse como detonantes del aumento de este riesgo –el deterioro de la consistencia social– suele señalarse multiculturalidad, toda vez que dificulta las relaciones basadas en principios comunes o tendentes a la realización de metas compartidas. La diversidad cultural coexistente en una sociedad, en la misma medida en la que implica diversidad de paradigmas éticos, pasa a ser considerada como una de las claves de la necesidad de nuevos recursos sociales –y personales– que posibiliten la convivencia pacífica y la mejora de la sociedad. En último término, ha sido unos de los rasgos específicos de nuestra realidad socio–cultural que han conducido a revalorizar la educación personas que no sólo posean determinados conocimientos,

sino que sean buenos de ciudadanos (Naval, 1995).

Así, los actuales debates se ciñen, no tanto a la formación de estructuras sociales y políticas, cuanto al desarrollo de relaciones justas en el seno de las sociedades. Es la noción de justicia la que ha centrado los discursos de autores de diversas tradiciones filosóficas. Exponentes claro de esta preocupación pueden verse en Rawls desde una postura contractualista (Rawls, 1975) o MacIntyre apelando a la virtud ética (MacIntyre, 1994).

Sin embargo, junto a esta situación de riesgo y reto que introduce la multiculturalidad, los recientes acontecimientos sociales y políticos –las revoluciones de los países del norte de África, por ejemplo–, han puesto de manifiesto con mayor claridad aún, que la sociedad no es sólo una maquinaria racional, sino una red de personas capaces de compartir conocimiento e información. La «aldea global» que describiera McLuhan (McLuhan, Powers, 1989), no es sólo escenario de multiculturalidad, sino sociedad de la información capaz de generar nuevos vínculos sociales. Tal y como señala Castells, estamos viviendo “un intervalo caracterizado por la transformación de nuestra «cultura material» por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (Castells, 1999, 55). La descripción de nuestro entorno se revela no sólo como lugar de riesgo para la consistencia social, sino también como espacio capaz de generar recursos novedosos que pueden ayudar a reavivarla.

Dos cuestiones conviene tener en cuenta. Por un lado la sugerencia de Habermas, según la cual la realidad de una sociedad cohesionada en el seno de la multiculturalidad, exige la existencia de un diálogo –acción comunicativa– de características especiales ligado a una «ética del discurso» (López López de Lizaga, 2008). Por otro lado, la insistencia de ciertos expertos en redes sociales: éstas, las redes sociales, han de ser prolongación de las relaciones personales, no sustitutas de las mismas. Estas reflexiones nos llevan a la reconsideración del papel de la educación en orden a la conformación de la consistencia social. En efecto, tanto el diálogo como los estilos de relaciones interpersonales tienen como condición de posibilidad a la persona misma y un determinado ámbito de crecimiento.

2. Consistencia social y desarrollo personal

Tal y como queda planteado, la consistencia social –ligado por tanto al carácter de «ciudadano»– posee sus condiciones de posibilidad fundamentales en la persona misma y no en las estructuras socio–políticas. Ahora bien, qué condiciones, concretamente, son necesarias para el desarrollo de la consistencia social es lo que habrá de ser detallado. Ya señalamos también que la preocupación se sitúa en el terreno de la justicia, ya sea desde la visión comunitarista, ya desde la liberal; o bien en el contexto del diálogo y las relaciones interpersonales directas aunque prolongadas por medio de recursos técnicos.

El rasgo antropológico al que nos estamos refiriendo es el «carácter social» de la persona. El hombre nace y vive en una sociedad, por tanto habrá que educarle para que sepa vivir integrado y desarrollarse en este medio. Reaparece, sin embargo, la clásica cuestión de la precedencia de la persona o la sociedad: si es el hombre el que vive para la sociedad –se subordina a ella– o es ésta la que se configura a partir de aquel. Si atendemos al hecho cierto de que la persona es un fin en sí misma, y no un medio para el sostenimiento de una realidad distinta, es claro que no se trata tanto de formar individuos que formen parte de una sociedad concreta, sino que primero se debe potenciar el desarrollo de la persona, en cuanto persona, y como consecuencia, vivirá como ciudadano. En efecto, como señala Maritain, “la esencia de la educación no consiste en adaptar al individuo potencial a las condiciones e interacciones de la vida social, sino, primero en hacer un hombre y, en virtud de este mismo acto, preparar el ciudadano” (Maritain, 2008, 34).

Pero el hombre no es solamente un ser social por naturaleza, sino sobre todo lo es por esencia. Esto es, el ser humano, es un ser que está «sin terminar». Está configurado de modo que toda su vida es un crecer. Y este crecer sólo es posible con el otro. El hombre, en lo más profundo de su esencia, está conformado para vivir con los demás, co–existir con otras personas. Esta coexistencia, este ser persona “co–existente” con otras personas se manifiesta a través de la apertura de uno mismo hacia los otros (Sellés, 2006, 390–393). Esa apertura hacia los otros y de los otros hacia uno mismo es el fundamento de la coexistencia social. Sólo a través de la donación mutua, es posible el desarrollo del tejido social. Esta donación se hace posible en el seno de un diálogo de personas. Por eso, podemos afirmar que “la condición dialógica de la persona es estrictamente social, comunitaria. El hombre no puede vivir sin dialogar, es un ser constitutivamente dialogante” (Yepes , Aranguren,

2006, 67). Es evidente la conexión existente entre esta nota del ser personal y una realidad tan cotidiana e importante como las relaciones de amistad. Sobre ellas volveremos más adelante.

Remontándonos a los primeros pensadores que estudiaron al hombre como «ciudadano», encontramos en Aristóteles y en Platón la idea clara de que la ciudadanía es objeto de educación. Ésta es entendida por Platón como “aquello que desde la infancia ejercita al hombre en la virtud y le inspira el vivo deseo de llegar a ser un ciudadano perfecto, que sepa gobernar y ser gobernado de acuerdo con la recta justicia” (Naval, 1995, 31). La educación es la responsable de formar ciudadanos virtuosos capaces de sostener la sociedad. Concretamente, la justicia es la virtud que capacita al hombre para darle a cada quien lo que le corresponde, de tratar a cada persona como merece. La educación tratará de fomentar la virtud de la justicia en sus educandos, y esto va a revertir positivamente en el ámbito social. Esto es fundamental para la consistencia social. El concepto platónico de educación aporta una peculiar articulación entre virtud personal y vida social o carácter ciudadano.

A la luz del concepto de educación que acabamos de ver, podemos distinguir entre dos ámbitos claros: por un lado su desarrollo personal –próximo a lo que ha venido a denominarse «esfera privada»–, y en segundo lugar, cómo revierte ese desarrollo privado en la esfera pública. No se trata, por tanto de ver qué ámbito, público o privado, prima, sino de qué modo se ordenan; dado que la plenitud humana no acontece al margen de la vida social. Estos filósofos, apuestan por la virtud como fuente del desarrollo ciudadano y especifican que la «virtud colectiva» es la consecuencia de la virtud individual (Naval, 1995). La virtud como desarrollo de las potencias más profundas del hombre, puede ser una propuesta sólida de desarrollo de la consistencia social, puesto que va a la raíz misma del desarrollo humano.

En torno a la ciudadanía, entre otras propuestas, hemos de destacar el comunitarismo y el liberalismo social. La teoría liberal apunta a un individuo configurado al margen de la sociedad. De este modo todas sus decisiones son “libres, voluntarias y racionales, sin que éstas sean resultado fundamentalmente, de influencias, experiencias, contingencias y normas propias del contexto social y cultural” (Naval, 1995, 74). El liberalismo, por tanto apuesta por un individuo separado de la sociedad. En el polo opuesto, el comunitarismo, defiende que el individuo se configura básicamente gracias a la sociedad.

Por otro lado, autores como Charles Taylor y Alasdair MacIntyre han contribuido a abandonar la bipolarización que se ha establecido entre ambas teorías (Schlatter, 2000, 6; Naval, 1995, 106). Ambos critican la idea de un individuo controlado y hecho para una sociedad y el individuo aislado de la misma. Reconocen que el hombre es un ser social que necesita desarrollarse como tal y que toda sociedad hace necesaria la educación de ciudadanos.

Parece claro, antes lo apuntábamos, que es el crecimiento de la persona, el que prima, y no el desarrollo de las estructuras sociales. Conviene dilucidar de qué modo se puede conjugar el desarrollo de la consistencia social y el desarrollo personal del ser humano. Dado que la educación es la clave para la promoción del ciudadano, habrá que ver de qué modo ambos fines –desarrollo personal, desarrollo de la ciudadanía– son ordenados. Debemos adentrarnos en este punto en una reflexión sobre los «fines educativos» ligados al desarrollo personal.

3. Los hábitos como fines educativos

La sociedad actual necesita ciudadanos capaces de diálogo. Por tanto, la educación ciudadana deberá tener como eje fundamental el desarrollo de esa capacidad para diálogo. Se abre así un doble interrogante: de qué modo se educa –será objeto de estudio más adelante– y si se trata del único o principal «fin educativo». En esa línea, trataremos de abordar brevemente, cómo se ordenan los distintos fines educativos.

Hemos de tener en cuenta que la educación del ser humano engloba muchas dimensiones, entre ellas la social. Por otro lado, para el hombre, vivir es crecer; por eso, “nuestra educación prosigue hasta la muerte” (Maritain, 2008, 46). Y dado que el ser humano es un ser creciente, puede crecer en todas y cada una de sus dimensiones. Esto otorga, de modo inmediato un papel fundamental a la educación, encargada de ayudar a crecer (Polo, 2006); lo que significa que algunos de los fines educativos deben dirigirse al desarrollo social. Si se trata de varios fines, deducimos que no es el fin último de la educación. Por tanto, la finalidad educativa debe desglosarse en distintos objetivos parciales que tengan de fondo la finalidad que da sentido a cada acción concreta. En efecto, “la finalidad educativa debe desglosarse en distintos objetivos que expresen la necesaria concreción

operativa de la finalidad superior” (Altarejos, 1996, 334). Sin embargo, en ocasiones, se ha caído en la segmentación de la finalidad educativa mencionada buscando pequeñas concreciones abarcables (Balduzzi, 2009); sin darnos cuenta, se ha difuminado la finalidad educativa, en pro del mero hacer productivo. Nos referimos a la educación que tiene por finalidad última la adquisición de aprendizajes a través de objetivos.

Los objetivos son concreciones de la finalidad educativa última, pero no son –por su propia naturaleza– el último fin de la educación. Que un niño sepa hacer multiplicaciones es interesante, pero parece obvio que no es la finalidad última de la educación. Si nos centramos exclusivamente en los objetivos, sin tener como telón de fondo la finalidad última, podemos caer en la disgraciación. Esto también puede ocurrir con la educación basada en competencias, cuyo fin es que el alumno adquiera destrezas que harán competente en unas determinadas tareas (García Fraile, Saban Vera, 2008). Es cierto que las competencias superan a los objetivos en el sentido de que buscan no tanto que el alumno realice una tarea concreta, sino que sea competente para ello. Pero, del mismo modo que los objetivos, ¿bastan estas competencias para desarrollar al hombre de modo pleno? Pensamos que una educación basada tanto en objetivos como en competencias sin tener una finalidad que los enmarque, es insuficiente. Será conveniente ir más allá, es decir, buscar el desarrollo de las potencias humanas, para que éstas a su vez hagan al hombre capaz de realizar tareas determinadas. Nos referimos a los hábitos. Una educación basada en los hábitos como perfeccionamiento de las potencias o facultades humanas podrá completar los aprendizajes concretos, los objetivos y competencias.

Los hábitos son “disposiciones estables que hacen fácil la operación propia de una facultad; disposiciones cualitativas o, lo que es lo mismo, modos especiales de ser y de obrar” (García-Hoz, 1962, 50). En efecto, la persona que adquiere un hábito determinado, tiene una “facilidad” especial. Esto ocurre porque los hábitos modifican la naturaleza del hombre, perfeccionándola (Barrio Maestre, 2007).

Las disposiciones para obrar acertadamente reciben –en la tradición– el nombre de virtudes. Estas perfecciones están más en el orden de las capacidades –facultades– que en el de la operatividad (Millán-Puelles, 1981). Por tanto, la educación tiene como fin la formación de virtudes intelectuales –que perfeccionan el entendimiento– y morales –que perfeccionan la voluntad–. Así, “las virtudes

son fines de la educación, en cuanto hábitos que disponen a nuestras facultades para efectuar mejor los actos que les son propios” (García-Hoz, 1962, 51).

La dispersión de fines propia de los objetivos, e incluso de las competencias, parece por tanto quedar superada por la virtud como fin educativo. Aún así, es claro que las virtudes, son también numerosas. ¿Cómo hallar una unidad? Debe haber un fin común a las virtudes intelectuales y morales. La adquisición de virtudes tiene como fin último la perfección de la persona (Rhonheimer, 2000). Por tanto los fines educativos son la adquisición de virtudes, y el fin de la educación es la perfección de la persona. La remitencia a la persona y su perfección es salvaguarda de cualquier utilitarismo o carácter medial del hombre (Maritain, 2008). De este modo la persona se convierte en el centro de la acción educativa, primando su perfección sobre cualquier rendimiento y operación particular que ésta pueda desarrollar.

4. Amistad y hábitos

Hasta este momento se ha visto que la sociedad contemporánea global exige la formación de ciudadanos capaces de diálogo, lo que requiere el desarrollo en ellos de una serie de hábitos – actitudinales y aptitudinales– que tienen en las relaciones de amistad un posible marco de desarrollo.

Sin embargo, y antes de ilustrar esa idea, vale la pena constatar que la relación entre la educación del hombre como ciudadano –por tanto capaz de diálogo– y la amistad no se reduce al hecho de que haya hábitos –virtudes– ligadas a la amistad que favorezcan la educación para la ciudadanía; sino del hecho de que el diálogo surge más fácilmente en un ambiente de amistad, o incluso exige un contexto amistoso para desarrollarse; y que la educación es más eficaz en un entorno amistoso (Llano, 2011).

Esto es así fundamentalmente por dos razones: porque la amistad supone la confianza mutua entre los amigos y el diálogo se desarrolla mejor en donde hay confianza (Barrio??) y porque el diálogo presupone un interés común: la búsqueda de la verdad acerca de lo que se discute, el acercamiento en una serie de puntos, la comprensión de la postura opuesta, etc. Pues bien, es precisamente el interés común por algo lo que da origen a la amistad: no hay amistad sin interés común (Lewis,

1994).

Educar ciudadanos para el siglo XXI, educar ciudadanos capaces de comprender y desenvolverse en una sociedad ampliamente globalizada y que tiene a su disposición una ingente cantidad de información, en la que fácilmente se accede a culturas diferentes, puntos de vista alternativos y planteamientos distintos, pone de relieve la relevancia del verdadero diálogo en la convivencia ciudadana.

Conviene no dar por supuesta la disposición básica –casi tautológica– para el verdadero diálogo: *querer* dialogar de verdad. Dialogar no es una mera estrategia para imponer los propios puntos de vista: eso lo viciaría de raíz convirtiéndolo en demagogia y en instrumento de poder y manipulación al servicio del más fuerte. El diálogo tiene carácter de medio más que de fin, pues pretende alcanzar la verdad acerca de los asuntos que se tratan y por eso pide que se respeten unas reglas éticas en el discurso y que la persona desarrolle una serie de actitudes y aptitudes, una serie de hábitos –cuando nos referimos a la perfección de las facultades– y competencias –si atendemos al «saber hacer»–.

Esa disposición a dialogar es condición necesaria pero no suficiente para ello. En efecto, implica la adquisición de hábitos intelectuales y morales –unas reglas éticas en el discurso– necesarios para la construcción de la propia argumentación y para el intercambio de las ideas; pues en el diálogo también pueden aparecer procesos o conductas que lo obstaculicen tales como la generalización abusiva, la falsa causalidad, la falsa analogía o el falso dilema, el recurso al prejuicio, el ataque personal, la caricaturización, etc.

Las «actitudes» fundamentales que deben estar presentes en el diálogo son la apertura, el respeto, el interés por la verdad, la disposición a cambiar de opinión y a cuestionarse los propios puntos de vista y la capacidad de escucha (Elósegui, 2010, 8). En cuanto a las «aptitudes», dialogar implica el desarrollo de hábitos y operaciones intelectuales tanto teóricas como prácticas, entre los que merece destacar: los hábitos lógicos y el hábito de la prudencia así como las operaciones de abstracción, juicio o deliberación. La construcción de la argumentación, requiere asimismo una serie de herramientas, recursos lingüísticos que se adquieren con la práctica tales como la comparación, la explicación, la síntesis, la descripción o la justificación.

Muchas de estas actitudes y aptitudes pueden encontrar en la amistad un marco de desarrollo. ¿Cómo se da esa conexión entre hábitos ligados al diálogo y los ligados a la amistad? ¿Cómo se establece esta conexión entre la amistad y la ciudadanía, entre la amistad y el diálogo? En la educación del hombre como ciudadano, como ser para el diálogo, comparecen hábitos relacionados con la amistad. ¿Cuáles son entonces esos hábitos ligados a la amistad que a su vez capacitan al hombre para el diálogo?

La amistad requiere –entre otras cosas– intereses comunes y confianza. Esa confianza es el elemento natural en el que los amigos se desenvuelven y gracias al que la amistad puede crecer. La amistad no se impone sino que se gana y se basa en una serie de hábitos sobre los que se construye –“la amistad es una virtud o va acompañada de virtud” (Aristóteles, 1989, 1155a, 2)–. Son hábitos que redundan en el hombre como ciudadano y pueden sintetizarse en los siguientes:

1. El reconocimiento del otro en cuanto otro, el «respeto» a lo que el amigo es, a cómo es, a lo que piensa. Si no hay respeto por la libertad y uno pretende adueñarse de la voluntad del otro no se puede hablar de amistad. El respeto se refiere tanto al contenido como a la forma de trato: la discrepancia entre amigos es natural pero las diferencias de opinión pueden expresarse sin herir ni ofender. El respeto por el amigo no significa estar de acuerdo en todo o admitirle cualquier idea o actitud –pues querer el bien para ellos y hacérselo es uno de los elementos constitutivos de la amistad–, sino saber distinguir entre la persona y sus ideas. Las personas siempre merecen respeto aunque sus ideas no.
2. La «apertura» define la verdadera amistad, pues no es un amor excluyente. “El dos no es el número requerido por la amistad, ni siquiera es el mejor: en cada uno de los amigos hay algo que sólo otro puede mostrar plenamente” (Lewis, 1994, 73). La amistad verdadera nunca es exclusivista –aunque sí exclusiva–, ni se cierra a otros, y de lo contrario deriva en una patología de la amistad que es la posesividad.
3. La «sinceridad» y la «lealtad» son pilares fundamentales sobre los que se construye la relación de amistad. “Entre los amigos ha de reinar la verdad porque lo propio del amistad es hacer de varias almas una sola” (Ciceron, 2005, 105). Entre amigos se aprende a hablar con franqueza, no se permite la crítica, se guarda la discreción, se corrige si es necesario.
4. La amistad es esencialmente «desinteresada», “quiere personalidades desnudas” (Lewis, 1994, 82) –quiere la persona no lo que ésta es, tiene o hace– y por eso la «generosidad» le

es un hábito imprescindible. La amistad consiste más en dar que en recibir: es un tipo de amor, y éste se da y lo hace sin medir porque la amistad no es una relación mercantilista de *do ut des*; no es un intercambio de dar para recibir, aunque sí una relación biunívoca –exige correspondencia–. Se trata de dedicar tiempo, saber escuchar, ceder, renunciar a lo propio, vencer la comodidad, comprender siempre, exigir cuando sea necesario.

5. La amistad supone «capacidad de compromiso». Como toda relación profunda entre personas, la amistad es comprometida, genera un compromiso afectivo y vital fuerte. Afirma el profesor norteamericano Todd May en un artículo publicado en *The New York Times* que “ser amigo es meterse en la corriente de otra vida” (May, 2010), lo que significa que al establecer lazos de amistad damos paso en nuestra vida a alguien con quien –a partir de ese momento– hay que contar. Tener amigos es por tanto incompatible con el individualismo característico de las sociedades occidentales.

Así pues, se puede concluir que el ciudadano del siglo XXI, encuentra en el ejercicio de la amistad un ámbito adecuado –e incluso privilegiado– para el desarrollo de algunas cualidades fundamentales ligadas al diálogo y al ejercicio de la ciudadanía: el respeto, la apertura, la búsqueda del bien común con las actitudes de interés por la verdad o la lealtad que eso conlleva, la capacidad de compromiso, etc. Así lo entendieron también los antiguos griegos para los que la relación amistosa era necesaria en el ámbito de la polis. (VER DD!!)

5. Amistad, ciudadanía y consistencia social

La amistad es una relación que nace del compartir, que se asienta sobre un interés común, base que sustenta la relación. Tener amigos significa tener intereses, y ser capaz de compartirlos. Esa comunidad de intereses es básica también en la vivencia ciudadana. Ahora bien, en la amistad esa comunidad de intereses va más allá de conseguir un objetivo común –más propio de la política– y se convierte en una relación interpersonal; es decir, se centra en las personas mismas, aunque se llegue a ellas a través del interés compartido. Es esto precisamente lo que diferencia a la amistad de la camaradería la cual ha sido el tipo de relación dominante entre los hombres del siglo XIX y mitad del XX según entiende Laín Entralgo.

En cualquier caso, es cierto que la amistad tiene un papel relevante en la consolidación del tejido

social en la medida en que ella crece con el diálogo y éste es al mismo tiempo la actividad política principal como ya dijo Aristóteles. A día de hoy esa afirmación tiene la misma actualidad que entonces si no más: el diálogo es un valor cívico fundamental. Si la política busca y arbitra el bien común, la palabra y el diálogo son imprescindibles para la sociedad, en la medida en que sin los últimos no pueden alcanzarse los primeros. Como ha señalado Charles Taylor, la mente humana es esencialmente dialógica (Taylor, 2006)

La amistad puede ser el constitutivo formal de una verdadera convivencia política y el marco del verdadero diálogo. Esto es visible en la medida en que se admite que el diálogo, la conversación supone estar dispuesto a confiar en quien habla y a compartir muchas reglas subyacentes al diálogo a las que anteriormente nos hemos referido. El uso de la palabra requiere apertura personal y ésta necesita la confianza.

Sin embargo, es importante considerar con Lewis que “la amistad es tanto un posible riesgo como un beneficio para la comunidad” (Lewis, 1994, 80): el renacimiento, el movimiento romántico, la Generación del 27, el comunismo, el movimiento contra la esclavitud, etc., puede decirse que nacen de la reunión de un grupo de personas con ideas afines en torno a algo, pero casi todos estarán de acuerdo en afirmar que algunos de esos movimientos fueron buenos para la sociedad y otros no tanto.

El hecho de que la amistad sea por naturaleza algo selectivo –ser amigo de unos implica que no lo eres de otros– hace que el hombre se encuentre fuera de la masa, de la colectividad, más allá de ella, pues es una relación entre personas en su máximo nivel de individualidad. Esto puede ser algo que beneficie o no la consistencia social según se tenga una idea u otra de sociedad y del papel que la libertad humana desempeña en su construcción.

Es innegable que la amistad es un foco de libertad. En cuanto que es un tipo de amor, y que por tanto quiere a la persona por *quien* es y en la medida que *es* –qué bueno que existas–, la amistad reafirma a cada persona en su ser y lo hace de un modo radical en el sentido etimológico de la palabra. Afirmary a cada persona en su ser significa hacerla más libre. Por otro lado, los lazos que vinculan a los verdaderos amigos suelen ser lazos que les unen en temas fundamentales y por tanto son difícilmente quebrantables. Por eso decía Aristóteles que los argumentos de la conversación

entre amigos, los temas de la conversación humana verdaderamente significativa son lo justo, lo bello y lo bueno. Así, teniendo en cuenta la fuerza que da a cada persona esa vivencia de la amistad, los grupos de amigos bien pueden ser queridos o temidos por quien ejerce la autoridad.

Sin embargo, el desarrollo de la sociedad civil hacia la que el siglo XXI parece encaminarse tras las aporías producidas por un racionalismo que ha desembocado en el individualismo más drástico (Llano, 1999), exige altos niveles del desarrollo de la libertad por parte de los ciudadanos. No se trata de un ejercicio plano de la libertad, de una simple libertad de elección; estamos hablando de la dimensión constructiva de la libertad, esa que asume la propia vida y la sociedad en la que se desenvuelve y la convierte en proyecto personal con el compromiso que eso conlleva. En ese sentido, las relaciones de amistad sólidas tienen mucho que aportar a la sociedad en la que se desarrollan.

Bibliografía

- Altarejos, F. (1996). Finalidad y libertad en educación. *Anuario Filosófico*, 333–345.
- Aristóteles (1989). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Constitucionales: Madrid.
- Balduzzi, E. (2009). En la raíz del activismo: el sentido educativo del actuar en Kerschensteiner, Ferrière y Dévaud. *Estudios sobre Educación*, 17, 7–20.
- Ballesteros, J. (1997). *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- Barrio Maestre, J. M. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre educación*, 13, 7–23.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. La sociedad en red*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cicerón (2002). *De amicitia*. Trotta: Madrid.
- Elósegui Itxaso, M. (2010). *Ética Cívica*. Reverté–Aguilar: Madrid.
- García Fraile, J. A., & Saban Vera, C. (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- García–Hoz, V. (1962). *Cuestiones de la filosofía de la educación*. Madrid: Rialp.
- Lain Entralgo, XXXX
- Lewis, C.S. (1994). *Los cuatro amores*. Rial: Madrid.
- Llano, A. (1999). El humanismo cívico y sus raíces aristotélicas. *Anuario Filosófico*, 32, 443–468.

- Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Ariel: Barcelona.
- Llano, A. (2011). *Segunda navegación*. Encuentro: Madrid.
- López Avendaño, O. (1994). *Sociología de la educación*. Madrid: Uned.
- López López de Lizaga, J.L. (2008). *Razón comunicativa y legitimación democrática*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- May, T. (2010). *To be a friend is to step into the stream of another's life*. Extraído el 2 de mayo de 2011 de <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/07/04/friendship-in-an-age-of-economics/?emc=eta1>.
- McLuhan, M.; Powers, B.R. (1989). *The global village. Transformations in world life and media in the 21st century*. Oxford University Press: Oxford.
- Millán-Puelles, A. (1981). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2003). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer*. Pamplona: Eunsa.
- Rawls, J. (1975). *Teoría de la justicia*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Rhonheimer, M. (2000). *La perspectiva de la moral. Fundamentos de la Ética Filosófica*. Madrid: Rialp.
- Schlatter, A. (2000). El liberalismo político de Charles Taylor. *Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria, n° 97*.
- Sellés, J. F. (2006). *Antropología para inconformes*. Madrid: Rialp.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Yepes, R.; Aranguren, J. (2006). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa.