

Virtud y racionalidad práctica en la educación moral

PABLO MARTÍNEZ BECERRA
Universidad Adolfo Ibáñez (Chile)
pablo.martinez@uai.cl

Resumen

Este artículo sostiene que la configuración de «virtudes morales» y el desarrollo de la «racionalidad práctica» (prudencia) deben situarse como base de la «educación moral». En cierto modo, observando qué ha ocurrido cuando ambas han estado presentes, ausentes o bien veladas, permite manifestar la necesidad de su comparecencia. A modo de ejemplo, se expone cómo el extendido predominio del tema «valórico», cuando vela la importancia de la virtud y de la racionalidad práctica, ha conducido a una «educación moral» que dilapida su resorte operativo que es precisamente la «virtud». En otras palabras, la educación moral termina siendo un saber teórico, abstracto, formal, sin fuerza para hacer realidad aquello que se pretende prescribir. Por este motivo, se sostiene que sólo a partir de una idea bien perfilada de «racionalidad práctica» y «virtud moral» es posible integrar razón y tendencia (cuerpo) hacia una praxis felicitante que es, justamente, aquello que da sentido a la educación moral. Sólo de esta forma, el educando incorpora una efectiva propensión a realizar plenamente su vida.

Palabras clave: educación moral, virtud moral, racionalidad práctica, prudencia.

Abstract

This article supports that the configuration of «moral virtues» and that the developing of the «practical rationality» (prudence) must be located as a base of the «moral education». In a certain way, observing what has happened when both have been present, absent, or in some way hidden, this permits to conclude the need of their appearance. As an example we show how the extended influence of the topic «value» when the importance of the virtue is diminished and the practical rationality has led to a poor «moral education» and therefore the principal object that is the «virtue» is not taken in consideration. In other words, the moral education ends up in being a theoretical knowledge, abstract, formal and without any force to put into reality everything that is subject to its own aim. For this reason, we support that only starting with a clear idea of the «practical rationality» and «moral virtue» is possible to integrate reason and tendency (body) towards a correct praxis which is just what gives the adequate sense to accomplish to a true moral education. Only in this way, the teaching of this topic to students includes an effective form to achieve a solid accomplishment of their lives

Key words: moral education, moral virtue, practical rationality, prudence.

Doctor en Filosofía por la Universidad de Valencia (España). Se desempeña como profesor en el Instituto de Humanidades de la Universidad Adolfo Ibáñez. Entre sus publicaciones cabe mencionar su reciente libro titulado *Nietzsche y el despliegue de la libertad* (2007).

Desde hace bastante tiempo, los autores insisten en la necesidad de volver a unir el aspecto moral al quehacer educativo y lo hacen precisamente separando, como tema y rama específica, la «educación moral»¹. En esta indagación logran sistematizar diversos «modelos de educación moral» que, por un lado, perfilan y diagnostican la actual situación de la misma y, por otro, son propuestos como perspectivas de aplicación. Por nuestra parte, no abordaremos la tarea de deslindar qué caracteriza a un modelo, qué incluye y excluye, cuáles son sus deficiencias o sus ventajas, sino que atenderemos sencillamente a la finalidad primordial de la «educación moral».

A nuestro entender, el objetivo de la educación moral no es otro que disponer la «racionalidad práctica» y la «voluntad» del educando hacia la plenitud de su ser. Con esto establecemos que la educación moral junto con intentar dejar claro cuáles son los fines vitales perseguidos por el educando, se cuestiona por el *cómo ha de ser* este y por la manera en que puede efectivamente plasmar en sí ese modo de ser. Sin embargo, hay que agregar que en la historia, la educación por momentos ha parecido ignorar no sólo cuál es la naturaleza de este «carácter» (modo de ser) que se ha de alcanzar para poder decir que alguien está bien educado moralmente, sino que parece poner en cuestión la necesidad misma de poseer ese «carácter».

Nos aplicamos también aquí en poner de relieve el uso, a veces distorsionado o distorsionador, que ha tenido el tema del «valor» y la aplicación indebida de cierta axiología que ha omitido los presupuestos que permiten su plena realización. Aquella base omitida es la comprensión de que la «educación moral» sólo puede ser operativa si se busca la adquisición, por una parte, de la virtud intelectual propia del saber práctico y, por otra, la virtud moral. Respecto a las «virtudes» no es de nuestro interés enumerarlas y determinar cuáles son relevantes para la formación moral del educando, sino destacar su índole y mostrar también, a grandes rasgos, el ir y venir de su valoración e importancia. Así la tarea de estas líneas más que determinar qué *etbos*, qué «carácter» o qué virtudes se requieren para estar «educado moralmente», se trata de dar cuenta de la imposibilidad de que éste carácter esté ausente.

¹ Vid., R. S. PETERS: *Desarrollo moral y educación moral*. FCE, México 1984.

1. La «educación moral» como formación de la «racionalidad práctica» y de la «voluntad»

Si hablamos de «educación» añadiéndole el término «moral», advertiremos que este calificativo nos lleva a reconocer que ella ha de integrar un aspecto formativo bien específico. Es decir, el adjetivo «moral» esta dando cuenta de que la educación no ha de restringirse, por un lado, al desarrollo de las facultades que permiten al educando descubrir o contemplar el «ser» de las cosas, ni, por otro, al desarrollo de «técnicas» orientadas a producir lo mejor posible. Más bien, la palabra «moral» indicaría que aquel que se educa tiene la posibilidad de recibir una formación que parece estar cifrada en que adquiera la capacidad de «vivir moralmente». Esto último significa, en principio, haber educado la capacidad de «elegir bien», es decir, de haber dispuesto su «racionalidad práctica» y su «voluntad» a lo conveniente y, por sobre todo, haber reforzado y cualificado, a partir de ello, un aspecto de su propia actividad vital. Resulta entonces que así como podemos realizar, a partir de disponernos por medio de la educación, la actividad de *pensar*, considerada por algunos como la más elevada actividad vital, o bien orientarnos a la producción de una obra con mayor perfección manifestando otro aspecto singular del vivir humano, así también podemos perfeccionar el actuar (*práxis*), es decir, la «vida moral».

Sin duda, algunas de las concepciones llamadas –con cierta conmiseración por los ilustrados a ultranza– «premodernas» tenían bastante claridad en que el «saber teórico», en cuanto su objeto es lo universal (inmutable), está lejos de poder fundar y sostener el conocimiento práctico, es decir, la actividad moral del hombre. Esta misma comprensión clara se extendía cuando estimaban que tampoco lo podría hacer la técnica por estar referida, en última instancia, a la perfección de lo externo (obra). En consecuencia, para ellos, no sólo se vuelve necesario reconocer que el desarrollo intelectual, técnico y moral no son lo mismo, sino también que toda educación que se precie de ser tal tiene que incluir esencialmente lo «moral». La educación no puede pretender formar al alumno para vérselas sólo con aquello que puede ser objeto del conocimiento (*ser*), pues debe tener presente ese ámbito en el que es menester elegir y decidir (*lo que debe ser*). Justamente, el que exista educación moral supone el reconocimiento de una esfera de la realidad humana que no se puede fortalecer plenamente si al educando se le ordena sólo a un desarrollo teórico o técnico. Como de algún modo lo hemos dicho más arriba, el hombre no sólo *piensa y produce*, sino que también *actúa*. El hombre al manifestar la capacidad de actuar libremente (*práxis*) expresa también su pertenencia al mundo moral y la necesidad de ser educado para enfrentarlo.

Ciertamente son numerosos los aspectos que constituyen la «educación moral» al punto que, al aventurar una definición de ella, los autores terminan en una proposición bastante compleja. Tengamos presente la definición establecida por Puig Rovira y Martín García, a saber: «la educación moral pretende colaborar con los alumnos y alumnas para que desarrollen su inteligencia moral y adquieran la cultura moral necesaria para enfrentarse autónoma y dialógicamente a aquellas situaciones que suponen un conflicto de valores o controversia moral de forma que les sea posible vivir de modo justo, solidario y feliz»².

No hay duda que sería en extremo fecundo emprender la crítica de esta definición. Sin embargo, en este texto nos ocuparemos sólo de dos aspectos que, a nuestro entender y al de una larga tradición, de una u otra forma, resultan ineludibles para alcanzar las pretensiones de la educación moral. El primero, y que aparece de alguna manera en la definición antes citada, es la disposición y desarrollo del «saber práctico» y, el segundo, la disposición y desarrollo de la «voluntad». Partimos de la base que no podemos dirimir los asuntos prácticos desde una «racionalidad teórica», puesto que el actuar humano está referido a principios propios los que, de alguna manera, son revelados por la «racionalidad práctica» y, a su vez, porque la realización del acto, en conformidad con ellos o no, se le debe a la «voluntad».

Ahora bien, si hablamos de «desarrollo», «cualificar», «potenciar» y, más profundamente, «perfeccionar» tanto la racionalidad práctica como la voluntad no podemos eludir el viejo tema del «hábito» al modo como lo entiende, en cierta medida, Aristóteles.

2. El lugar del «hábito» en la educación moral

No es necesario analizar aquí las amplias ramificaciones comprensivas que se han hecho, sobre todo en teología moral, del «hábito»³. Esto se debe a que la «habitud» que nos interesa aquí es la «operativa adquirida». Es decir, aquel hábito que conforma una disposición de las facultades que no han recibido toda su perfección naturalmente y que, por lo mismo, han de entregarse a un proceso

² J. M.^a PUIG ROVIRA - X. MARTÍN GARCÍA: *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Edebé, Barcelona 1998, 25.

³ Vid., A. ROYO MARÍN: *Teología moral para seglares*. BAC, Madrid 1964, 173ss.

formativo⁴. Sucede entonces que ya estamos estableciendo el carácter propio del hábito como es el de ser una «disposición»⁵. Esta disposición, si se adquiere, permite tener cierta propensión (buena o mala) a la realización de un acto. Es decir, cierta facultad puede actualizarse, pasar de la potencia al acto, y realizar lo que le es propio de mejor manera porque *se tiene algo* (cualidad) que da mayor presteza en la realización de dicho acto.

Justamente el mérito de Aristóteles radica en haber reconocido de modo preciso esta dimensión «habitual» de la realidad humana. La filosofía de Aristóteles permite advertir que el hábito, por una parte, no es una «actividad» (ἐνέργεια), ni tampoco es equiparable a las «pasiones» (πάθη) y, por otra, que sólo puede entenderse como «facultad» en el sentido lato de que representa un «poder» o «capacidad» que pone en condiciones ventajosas o desventajosas al hombre para realizar sus actividades, pero no al modo de como lo son las potencias del alma (δυνάμεις) (v. gr. «voluntad» o la «imaginación»). En este sentido, el hábito configura un «modo de ser», una disposición que dura sin estar actualmente manifestándose, un *ethos* estable que hace al hombre estar bien o mal dispuesto. Pero, ¿bien o mal dispuesto respecto de qué? Podríamos decir, como ya lo hemos hecho, que la disposición buena o mala se refiere a las actividades propias que debe ejercer una facultad indeterminada (intelecto y voluntad), pero hay que añadir que también guarda relación con nuestras pasiones o afectos. Esto último, resulta importantísimo puesto que de lo que se trata en «educación moral» es de ayudar al educando a conseguir que su *práxis* sea la adecuada y justa respecto de sus afectos y para eso requiere, junto con indagar en el bien que se debe hacer, fortalecer su «voluntad» y «carácter».

Lo que parece estar claro es que las facultades, si bien en algunos naturalmente puedan estar mejor capacitadas para alcanzar un mayor grado de perfección, en general tienen la posibilidad de adquirir una cualidad permanente en la que se juega el modo y grado con que alcanzan su fin. Es decir, en general, las llamadas «facultades superiores» del hombre pueden incorporar, mediante el ejercicio y repetición de su acto propio, una cualidad de la cual carecían que posee cierta permanencia, hasta lograr una operación que se lleva a cabo con prontitud, facilidad y deleite. El hábito es la consecuencia interna que permanece

⁴ La etimología reconocida establece que proviene del latín habeo que significa «lo que es tenido». Ahora bien, la palabra griega que corresponde al «habitus» latino es ἔξις que precisamente viene a su vez de ἔχω que también significa «tener o retener algo».

⁵ Hay que tener presente que algunos intérpretes con el fin de evitar las, para ellos engorrosas, cargas significativas del término «hábito», traducen ἔξις por «disposición». Sin embargo, olvidan que «disposición» es específicamente διάθεσις.

luego de repetir cierto acto. Pero, como bien sabemos, la adquisición de un hábito que no se orienta al bien propio de la facultad y del sujeto que lo posee se le llama «vicio» y, por el contrario, el hábito que se adecua y es proporcional a la naturaleza del que lo ejerce se le llama «virtud». En el fondo, el hombre no es sólo lo que la naturaleza ha hecho de él, sino lo que él hace de sí mismo a través de su hacer y su actuar. El hábito conforma una «segunda naturaleza» en el hombre que le caracteriza, pues pasa a formar parte de su ser.

Como establecimos en un comienzo, no nos ocuparemos, por tratarse nuestro tema de la «educación moral», de aquellos hábitos buenos que disponen el entendimiento al conocimiento del ser, ni tampoco de los hábitos buenos que permiten orientarnos a una producción acabada. Nuestro eje es determinar en modo global la naturaleza e importancia de aquellas disposiciones («virtudes morales») que permiten que el «apetito racional» o «voluntad» se oriente al bien y de aquella racionalidad que nos permite un juicio respecto a lo que hay que hacer (*agibile*).

Ahora bien, al hablar de «virtud» nos referimos principalmente a las «virtudes morales» y, por tanto, a la disposición de la voluntad. Sin embargo, al caracterizar la racionalidad práctica se incorpora un modo de habitud que está en el plano intelectual (*dianoético*). Justamente cuando la racionalidad práctica adquiere el hábito bueno, la excelencia en el plano del juicio acerca de lo que hay que hacer, estaremos hablando de la «prudencia».

3. Tres ejes de la «educación moral»: «virtud moral», «racionalidad práctica» y «prudencia»

Nos interesa destacar el carácter perfectible que tiene la voluntad y la racionalidad práctica. Dicha posibilidad de adquirir perfección se hace patente cuando se les advierte susceptibles de adquirir virtud. Esta perfección está referida, en el caso de la primera, a la constitución de las virtudes morales y, en el de la segunda, a la conformación de la virtud intelectual conocida como «prudencia».

Sin duda, para aquilatar la importancia de la virtud, de la racionalidad práctica y de la prudencia es menester intentar definir la índole de cada una. Sin embargo, bastante nos puede servir ver la suerte que la consideración de las mismas ha corrido en la historia. Difícil sería en estas cortas líneas dar cuenta de forma exhaustiva de los vaivenes que ha tenido el aprecio de la «virtud», sobre todo en su aspecto moral, y de la «racionalidad práctica». Tampoco podemos hacer aquí una crítica pormenorizada de la «prudencia» y de aquella concepción que

entiende que ella, como perfección habitual del intelecto práctico, constituye una de las bases para considerar a un individuo «educado moralmente». Entendemos que aquello que sí parece claro es que el predominio de la opinión de algunos de los detractores o infravaloradores, conduce a eliminar la raíz de la educación moral. A causa de la envergadura del tema, tendremos en cuenta sólo algunos hitos que ilustran, en parte, su devenir.

3.1. El reconocimiento y desconocimiento de la virtud

Como se ha dicho de alguna manera, la «virtud» (moral), como perfección de la voluntad, es aquella propensión que nos permite algo más que el conocimiento del «valor» como diría un contemporáneo, o del «bien» como diría un griego. La virtud moral es un hábito bueno que viene a constituir —usando una comparación que ya es recurrente—, una suerte de «músculo moral», el músculo práctico que nos «acondiciona» para poder obrar bien. Es decir, viene a ser aquella fuerza, aquella disposición perfectiva, que nos permite estar habituados al bien que se debe hacer.

Ahora bien, el tema de la virtud se ha enfrentado con dos problemas cruciales. El primero se centra en determinar si el uso del término «virtud» es, hoy por hoy, el más adecuado y, el segundo, de nefastas consecuencias, se plantea cuando en la historia del pensamiento ético aparecen fuertes detractores de la misma en cuanto la creen prescindible.

En la década del 50, Bollnow haciendo eco de su época hablaba de lo ridículo y rechazable que podría parecerle a un joven que lo llamasen «virtuoso» (*tugendhaft*). En la actualidad seguramente ocurriría lo mismo. Sin embargo, el rechazo, no vendría de un prejuicio o de reminiscencias poco atractivas, sino del grave desconocimiento de qué es la «virtud». Si nos fijamos Bollnow, aunque sugiere a ratos la palabra «actitud» (*Haltung*), deja a un lado las, a su entender, rígidas cargas significativas, para hablar de un «surgir de nuevas virtudes» e intenta precisar el significado de «virtud»⁶ pero llamando la atención sobre la necesidad de anclarla al devenir de la vida: hay virtudes para cada época. Reiner, por su parte, prefiere directamente la palabra «actitud» para conjugarla con la concepción kantiana de la «intención»⁷. En el caso de Frankena, este va a preferir la palabra «excelencia» puesto que permite aproximarse a disposiciones

⁶ O. F. BOLLNOW: *Esencia y cambios de las virtudes*. Revista de Occidente, Madrid 1960, 39.

⁷ H. REINER: *Vieja y nueva ética*. Revista de Occidente, Madrid 1964, 189s.

que no siendo morales constituyen lo que los griegos llamaba ἀρετή⁸. A nuestro entender, usemos uno u otro término lo que⁹ queda claro es que la *virtud* supone «perfección», «calidad», «excelencia», «firmeza de la actitud» y representa un aspecto crucial de la vida humana a la hora de actuar. Es decir, llamemos a la virtud «excelencia» o «actitud buena», siempre ha de quedar de manifiesto que no da lo mismo actuar teniendo la virtud que careciendo de ella. Sin embargo, para rescatar los matices y aspectos olvidados que encierra la posibilidad de disponernos a actuar bien, creemos más conveniente conservar el término «virtud».

Algo más embarazoso para poder dimensionar la importancia de la virtud, resulta la negación de su necesidad. Tengamos presente algunas de estas oposiciones sólo con un fin ilustrativo.

Ya en el Renacimiento, según algunos interpretes, se pone por delante de la «virtud» a la *virtù*. En cierto modo, se desprecia injustamente la virtud debido a que se distorsiona su sentido y, a su vez, se malentienden los aportes del medioevo y se olvida toda la sustancia que encierra su raíz pagana. La *virtù*, que ocupa su lugar, se considera, por ejemplo por Nietzsche, como base del hombre acabado, legislador y más allá del bien y del mal. La *virtù* sería el poder individualizador, la virtud, en cambio, la forma de achatar, refrenar y de volver común al hombre. Si prestamos atención a Hume advertiremos que se le interpreta restringiendo el significado de la virtud ligándolo simplemente a lo agradable para el individuo y sus semejantes. Sin embargo, para ser justos, aquello que en realidad dice Hume es que los sentimientos y representaciones agradables de la virtud sirven para la promoción y constitución de este hábito bueno. Sin que la ética promueva dichos sentimientos se corre el riesgo de que ella no logre ser «práctica» y operativa respecto de la dirección del actuar. Es decir, «deja de ser un estudio práctico puesto que carece de toda tendencia para regular nuestras vidas y acciones»¹⁰. Más bien son los ilustrados los que ponen el puntal para el decaimiento de la virtud, si leemos *Del espíritu de las leyes* de Montesquieu (1748) vemos que abre la posibilidad de prescindir en el ámbito político de la «virtud», al menos de las «privadas». Con ello, Montesquieu, si bien abre el paso al necesario predominio de las éticas que priorizan «lo justo» por sobre «lo bueno», asesta un duro golpe, como lo hace gran parte de la Modernidad, al vínculo entre vida virtuosa

⁸ Vid., W. K. FRANKENA: *Ética*. UTEHA, México 1965.

⁹ Vid., P. MARTÍNEZ BECERRA: *Nietzsche y el despliegue de la libertad*. Ril, Santiago de Chile 2007, 275-278.

¹⁰ D. HUME: *Investigación sobre la moral*. Losada, Buenos Aires 1945, 30.

individual y vida ciudadana y, con ello, a la virtud en general¹¹. Así vemos como en el caso del gobierno monárquico sólo parece bastar la «ley». Si, en el caso de la república, se requieren virtudes estas serán, como ya establecimos, tan sólo las «virtudes políticas» (amor a la patria y a la igualdad) o «civiles»¹². Por su parte, Voltaire es más radical al respecto puesto que desarticula las virtudes cardinales desprestigiándolas con su característica ironía. «El hombre honrado», a su entender, sólo necesita la «justicia» (la virtud política por excelencia) y ser «bienhechor», las otras virtudes que practica la «salandija teológica» son «sólo cualidades útiles»¹³.

Ahora bien, a nuestro parecer, se determine o no la importancia de la virtud y que el término definitivamente es el adecuado, lo cierto es que si un hombre ha podido perfeccionarse en los distintos ámbitos ha sido porque ciertas virtudes, o lo que llamamos «virtudes», están de algún modo logradas. El que cierta actividad se realice de forma más plena cuando se adquiere una disposición buena, parece ser un juicio que posee suficiente evidencia. Sería bastante difícil concebir, v. gr., la realización, por parte del mismo Montesquieu, de su libro acerca del espíritu de las leyes sin haber tenido la disposición de persistir teniendo presente la bondad de concluirlo. Nada es operativo si no va unido al movimiento de las tendencias.

Llega el momento de prestar atención a la idea de «racionalidad práctica» para fijarnos, a grandes rasgos, en las oscilaciones que su consideración ha tenido.

3.2. La racionalidad práctica. El devenir de su reconocimiento

La «racionalidad práctica» puede entenderse como aquella racionalidad que se determina por «propósitos» (Aristóteles) o por «interés» (Kant)¹⁴. Dicho de

¹¹ Establecemos que no es posible, al menos en educación, circunscribirse a las «virtudes públicas». Es decir, si bien reconocemos cuán necesario es inculcarlas para fortalecer nuestra vida «ciudadana», pensamos, a diferencia de algunos autores, que las «virtudes públicas» se sustentan en las llamadas «virtudes privadas». Vid., V. CAMPS: *Virtudes públicas*. Espasa-Calpe, Madrid 1990.

¹² MONTESQUIEU: *Del espíritu de las leyes*, III, 5, Sarpe, Madrid 1984, 52.

¹³ VOLTAIRE: «Diccionario filosófico», en *Obras selectas*, El Ateneo, Buenos Aires 1965, 572s. Para visualizar el devenir de la idea de «virtud» confróntese A. MACINTYRE: *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona 2001.

¹⁴ Por una parte, aparece el «interés puro» (*tomar interés*), por otra, el «impuro». El primero es moral, el segundo «patológico».

otra manera, cuando la razón se determina hacia el objeto teniéndolo como «fin» y, no como algo que sólo ha de conocer, se «hace» práctica. De esta forma, acontece que en el momento en que algo se torna en «fin» es menester ordenar el aspecto tendencial a su consecución. Es decir, la razón se dirige de diversa manera cuando el hombre no sólo conoce, sino que además *quiere*. Kant conserva esta clara distinción y permite corregir la Paleomodernidad, pero cándidamente cree en la posibilidad de no verse afectado, para expresarlo de algún modo, por las tendencias del cuerpo. Es más, *lo moral* se manifiesta cuando se está por sobre lo sensible y el ejercicio correcto de la racionalidad práctica se realiza cuando el sujeto se determina por un «interés puro» (tomar interés). Con ello, posterga la base de la racionalidad práctica que es la de hacer de la razón algo deseante y del apetito algo razonante. Es decir, relega como algo propio del *ethos* la integración de tendencia y conocimiento en decisión y *práxis*.

Ciertamente, la falta de consideración respecto de la racionalidad práctica se vincula también con la negación de la necesidad de la virtud moral. Es decir, así como parece bastar la ley más allá de toda disposición interior, así también parece suficiente el ejercicio de una «racionalidad teórica» para orientar la *práxis*. Al simple conocimiento del ser se le cree capaz de hacerse efectivo y operativo respecto de lo que deber ser. A la racionalidad se la hace legisladora del actuar humano sin ver la necesidad de unirla a las tendencias. Sin embargo, este error, que nace a la par de la Modernidad, va a acarrear no sólo problemas metodológicos (aplicación de un método que no condice con el objeto) y concepciones estrechas acerca del obrar humano, sino graves dificultades para abordar la *práxis*¹⁵. No reconocer la racionalidad práctica significa ignorar que no podemos reducir sin más, las actividades de *pensar*, *actuar* y *producir*. En cambio, cuando sí se discriminan estas esferas, se acepta que el actuar, que es lo que aquí nos interesa, depende de ciertos principios que son distintos a los que rigen las otras dimensiones y que además ha de vérselas con el aspecto apetitivo¹⁶. De esta forma, aparece claro que para dirigir, orientar o determinar qué se debe hacer o cómo se ha de actuar, no se puede tomar la perspectiva y los métodos de las ciencias exactas.

En esta misma línea, es bastante revelador el hecho de que Aristóteles incluyese dentro de las disciplinas prácticas, que han de ser dirigidas por la

¹⁵ Vid., F. VOLPI: «Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo», en *Anuario Filosófico*, n° 32 (1999), 315-342 (Este texto ya constituye una introducción clásica para esta temática).

¹⁶ Tengamos presente que los principios prácticos se captan a partir de la *sindéresis* y sólo se pueden defender «dialécticamente» en confrontación con la *práxis* (vida).

racionalidad práctica, a la economía, a la ética y a la política. Conforme a cómo se suele interpretar al Estagirita, se afirma que las incluyó en este segmento por estar orientadas no a un producto, sino a una actividad, a saber: «vivir bien». Es decir, ni economía, ni ética, ni política se orientan, por una parte, a contemplar el ser o a establecer cómo son las cosas, por otra, tampoco su objetivo último es producir. Sin duda, la ética aristotélica pretende saber qué es «vivir bien», pero, en última instancia, este conocimiento cobra sentido en la medida en que efectivamente existe en el «sujeto moral» una tendencia a realizar dicho «vivir bien». Es decir, básicamente el fin de estas disciplinas (economía, ética y política) se le presenta al hombre como algo *deseable* y no como un simple conocimiento. En definitiva, los objetivos de esta triada, que se sintetiza en la política al ser esta la ciencia más arquitectónica, es el de permitir que se alcance el *fin* de vivir bien que es propio del ciudadano. Es decir, su finalidad es que sea posible el ejercicio de «*praxeis* felicitantes o plenificantes», para lo cual el sujeto requiere de una racionalidad práctica clara en los fines y un deseo recto. El conocimiento teórico no basta, ya que «la facultad intelectual no produce movimiento alguno»¹⁷.

En definitiva, en los asuntos prácticos (éticos, políticos, económicos y hoy «ecológicos»), que incluyen profundos dilemas, la racionalidad teórica y su lógica quedan cortas. Acontece esto porque la reflexión sobre lo que hay que hacer se juega no sólo en el plano universal de los principios, sino en el de un juicio que tiene en vistas la vida y lo contingente. Por ello, la orientación de la *praxis* establecida por la racionalidad práctica requiere de la experiencia y de una «particular sensibilidad» que verdaderamente dirima lo que hay que hacer en condiciones contingentes y concretas.

3.3. Prudencia (φρόνησις)

Se supone que cuando se alcanza la «prudencia» (φρόνησις) existe una propensión buena, por parte de la racionalidad práctica, respecto de aquello frente a lo cual se puede «deliberar»¹⁸. El hombre prudente tiene el poder de deliberar en conformidad con el justo medio en lo que hay que hacer y en el cómo y en qué medida ha de sentirse afectado (*páthos*). En este sentido, la prudencia, siendo virtud intelectual, no puede entenderse sin las virtudes morales. Debido

¹⁷ ARISTÓTELES: Eth. Nic., 1139 b 4s. En adelante EN.

¹⁸ EN., 1140 b: «La prudencia no podrá ser ciencia ni arte o técnica; ciencia, porque la acción o actuación puede ser de otra manera; arte, porque la acción y la producción son de distinto género. Tiene que ser, por tanto, una disposición racional verdadera y práctica respecto de lo que es bueno y malo para el hombre».

a que la prudencia ha de incluir el orden tendencial, sensible y afectivo del sujeto, o sea, los múltiples aspectos de la vitalidad humana, su configuración se integra a la educación moral. Es más, sin ella no sería posible orientarse a lo bueno, pues no se sabría hacia qué bien específico hay que dirigir el apetito: sólo es posible querer lo que se conoce y sólo es posible apetecer lo bueno si lo conozco como tal. Por eso, si bien se suele destacar como lo propio de la *φρόνησις* la capacidad de elegir los medios, no es menor considerarla como un hábito que no puede dejar de tener presente el fin (τέλος)¹⁹. Es más, la «recta razón» (ὀρθός λόγος) sólo es posible teniendo el hábito de determinar el fin, pues sólo se puede ser recto cuando el sujeto puede establecer la relación con un punto de término para su acción.

Sin duda, no basta con saber qué se ha de hacer sino de llevarlo a cabo. Si sólo el asunto consistiera en saber los principios de la praxis estaríamos negando precisamente el carácter «práctico» de la prudencia. En otras palabras, no posee sabiduría práctica aquel que llega tan sólo a reflexionar acerca de los principios, sino el que actúa rectamente. En último término, se trata de saber lo que se debe hacer aquí y ahora y no de lo que se debe enunciar y concluir en asuntos éticos. Si hablamos de «conclusión» en el plano de la racionalidad práctica dicha conclusión es la *acción*.

El que no pueda haber prudencia sin virtudes morales y viceversa, manifiesta la compleja trabazón que ha de existir entre, por una parte, lo intelectual (universal, principios) y «cierta sensibilidad» (contingencia) y, por otra, entre este conocimiento y la esfera apetitiva, para alcanzar el actuar recto. Es esta urdimbre la que hace posible aplicar los principios prácticos *ad casum*. En este sentido, la prudencia es una virtud de carácter hermenéutico e interpretante.

Ahora bien, se ha de reconocer que la prudencia se constituye a partir de aquello que el conocimiento intelectual puede indagar en el pasado y en el presente con el fin de prever el futuro y no como un puro conocimiento sensible, puesto que, éste último, sólo permite un acceso al acontecer inmediato. Cuando se actúa de forma prudente se relaciona a partir de la memoria y del ejercicio de la razón práctica, el pasado con lo presente en vistas al acontecer venidero. La prudencia se expresa en la aplicación de una «recta razón» y para dicha aplicación se requiere de la rectitud de la voluntad. Por este motivo, decimos que la prudencia está entre ser una «virtud ética» y una «virtud dianoética».

Sin duda, la educación debe tener como objetivo la formación del hombre prudente. Justamente aquel que alcanza la prudencia es el hombre excelente

¹⁹ Vid., H.-G. GADAMER: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme, Salamanca 1991, 393.

(σπουδαῖος), el que es modelo, canon y medida real de cómo se ha de ser. Se puede establecer que la actividad de este hombre que sabe cómo se ha de obrar manifiesta, por un lado, autorregulación interna, sistematización de los impulsos y, por otro, que ha atesorado experiencia. Esto último es muy importante, pues si para el hombre existe la posibilidad de incorporar hábitos, y en este caso el de elegir bien, significa que cada acto deja una impronta que es luego aprovechable. Sin crear virtudes hay un despilfarro de experiencia y, a la vez, una constante sujeción a la improvisación y a una negativa «espontaneidad». En este sentido, la prudencia es esa atención, posesión, vigilancia y «sensatez moral» que debe conducir la propia vida²⁰. Por tanto, la educación moral, en cuanto tiene pretensiones de ser una formación que se extienda en el tiempo y en la medida en que se plantea como cimiento de una vida plena que siempre está tensionada hacia el futuro del educando, no puede menos que tener su eje en esta virtud.

4. El predominio abusivo del tema del valor y sus inconvenientes

Durante mucho tiempo uno de los puntales de la «ética», sobre todo en educación, ha sido la persistente referencia a los «valores». Sin duda, al hablar de ellos la ética no ha perdido su vigencia y ha contribuido a que la formación de los alumnos pretenda algo más que la comunicación o transmisión de conocimiento. Sin embargo, esta promoción de los valores ha tenido un lado negativo o al menos descuidado. El lado descuidado dice relación con cuál es el modo o la capacidad específica para realizarlos, cuál es el poder o el resorte para darles realidad en el obrar.

Aquellos filósofos que fijaron su atención en el tema del valor, un Scheler o un Ortega y Gasset por ejemplo, centraban el asunto no sólo en qué o cuáles son los valores sino en determinar cuál es la facultad que nos permite acceder a las valoraciones. Scheler hablaba de cierta «intuición», Ortega, por su parte, de la «estimativa». Sin embargo, esta capacidad que proponen parece sólo captar los valores, sólo ayuda a degustarlos, pero en ningún caso parece consistir en la capacidad de tender a ellos. Ahora bien, si efectivamente estos autores tuvieron en mente la idea de que no basta con «conocer», «degustar», «intuir», sino que es necesaria la capacidad de «tender», «apetecer», «querer moverse» a realizarlos, eso a veces se ha olvidado. Fijémonos simplemente que pocos tienen

²¹ Vid., H.-G. GADAMER: *Los caminos de Heidegger*. Herder, Barcelona 2003, 311, 329 y 330. También J. CONILL: *Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad*. Tecnos, Madrid 2006, 161.

presente que el mismo Scheler escribió un artículo titulado *Para la rehabilitación de la virtud*²¹. Pocos recuerdan que un Reiner, un Bollnow, dos axiólogos de tomo y lomo, se vieron en la necesidad de introducir la perspectiva de la virtud, aunque modernizada, en un intento de darle mayor plasticidad, bajo la palabra «actitud» (*Haltung*). Lo importante de esas investigaciones radica en que mantienen la referencia a un «modo de ser que permanece» sin ser necesariamente de una duración actual. Es decir, ellos entienden el carácter, el ethos personal, la virtud, al modo aristotélico o, al menos, con ciertos tintes que muestran lo que le adeudan.

En la actualidad está bastante difundida la idea que «educar en valores» y «educar moralmente» no es otra cosa que «conocer valores» que bajo cierta vertiente se transforma simplemente en conocer derechos. Sin embargo, con ello se desconoce un supuesto básico de la ética: a partir de ella se intenta no sólo conocer lo que es el bien o conocer los valores, sino actuar bien o plasmar en la vida esos valores. En definitiva, como se ha dicho más de una vez: sabe de ética el que actúa éticamente. Evidentemente si hacemos ética (filosofía práctica) estaremos en el plano cognoscitivo, pero lo que nos interesa es llegar a la *práxis*, actuar conforme al valor o a un conocimiento recto del fin. En el fondo, lo que estamos diciendo es que la ética constituye un «saber práctico» que, como nos dice Aristóteles, debe hacernos mejores o de otra forma es completamente inútil. Tenemos que decir entonces que el «valor» y el tema del valor por sí mismo ayuda bien poco. Puesto que, por expresarlo de algún modo, conocer los valores es como tener el más precioso oro al frente, pero estar inhabilitados para podernos acercar a él, es como estar invalidado en ese plano.

Para llevar a cabo la vieja y constante pretensión de rehabilitar la virtud, no resulta ocioso volver a restaurar el vínculo entre virtud y felicidad, roto entre otros por La Mettrie para quien la virtud suele resultar inútil para la felicidad, puesto que hoy comprobamos que ni el trabajo, ni la producción, ni el despliegue técnico parecen hacer al hombre feliz. En este sentido, volver a poner la felicidad en la «actividad» (*práxis*) que tiene como punto de partida de su realización una disposición buena, es de suma urgencia. Creemos que Aristóteles no erraba el rumbo en su concepción de la felicidad cuando proponía que no puede ser otra cosa que el despliegue de actividades que, por tener su base en la virtud, resultan felicitantes. Aquí llegamos a un punto crucial que puede resultar extraño a nuestros oídos: sin una educación moral que tenga como eje la virtud renunciamos a que nuestra *actividad* devenga plenificante y felicitante.

²¹ Vid., R. GUARDINI: *Una ética para nuestro tiempo*. Cristiandad, Madrid 1974, 13.

5. Conclusión

Se vuelve en extremo necesario que aquellos que tienen la difícil tarea de educar, aquilaten el fuerte alcance de la virtud y del saber práctico. Al tener en cuenta su valor se abre una concepción de la ética bien ajustada a su carácter más propio, como es la de ser no sólo un conocimiento, sino una «ciencia prescriptiva» y práctica. A su vez, a partir de esta consideración se puede comprender que si al educar sólo nos quedamos en comunicar un catastro, más o menos pormenorizado, de los valores nos conducimos a transformar la ética en un conocimiento teórico carente de principio operativo. En otras palabras, al reconocer la existencia de la racionalidad práctica el sujeto se hace cargo de la vida, la cual no consiste sólo en hacer «ciencia», en contemplar lo inmutable, sino en elegir constantemente «lo conveniente», «lo correcto», «lo bueno», «lo que nos eleva». Ya lo sabemos, la educación no es para la escuela es para la vida, la vida no es para la ciencia sino la ciencia para la vida. Esta sentencia, tan clara para Aristóteles, Nietzsche e incluso para el mismo Kant, se resume en decir que cuando hacemos teoría ética o filosofía moral es para la *práxis*, es para abordar de otra manera el actuar y para dar cuenta que se necesita de una racionalidad distinta, la cual más que contemplar pretende, determinar la voluntad.

Si no entendemos que la filosofía práctica, la ética, es un conocimiento que tiene un objeto aparte de la «ciencia teórica», estaremos cayendo en un error que ya denunciaba Kant y que era el de pensar que el progreso especulativo del hombre, el progreso de la racionalidad teórica conduciría de inmediato al progreso moral. Lo cierto es que el progreso moral sólo puede darse a partir de la virtud moral que no es otra cosa que habituar principalmente la voluntad hacia el bien. Nosotros lo vemos a diario: en educación no ha bastado con que los alumnos conozcan los valores y sus derechos puesto que falta la fuerza, el hábito de hacerlos reales. En el plano de las profesiones los códigos deontológicos, los códigos de ética, si bien constituyen una forma de orientar al profesional, de permitir la identidad de un grupo y de lograr el reconocimiento, advertimos que se muestran inútiles si no se tiene una fuerza moral, un saber práctico fuerte en su base para cumplirlos. Es más, las explicitaciones del deber propio de las profesiones que se realiza a través de estos códigos parece subsidiar nuestra falta de virtud, es decir, de socorrer nuestra incapacidad de movernos al bien sin ser forzados por una regla o una ley. Hay autores que han afirmado, en su momento y con una seguridad que pasma, que al hombre le basta con la ley, que ya no se necesita de la virtud. Pero, advertimos que siempre es necesario algo interno, es decir, que no sólo el intelecto, sino todas las fuerzas vitales se organicen desde dentro hacia el fin y no sólo por una coacción externa. La ley no nos basta

porque es insuficiente el conocer, debemos tender también, debemos apetecer, querer y, para apetecer lo correcto, debemos habituarnos. Desde esta habitud, el educando puede enfrentar una vida que en su transcurrir se entiende no sólo como mera «existencia», sino como «insistencia» y «persistencia». Es decir, y sin intentar jugar banalmente con las palabras, se puede sostener que sin virtudes simplemente *existimos*, con virtudes, en cambio, podemos *insistir* y cuando haga falta, tener la *consistencia* para *resistir*.

No es difícil concordar en considerarnos herederos de un error especulativo de la Paleoilustración, es decir, de cierta parte de la Modernidad que confundió el conocimiento teórico con el práctico, reduciendo el segundo al primero. Kant con bastante empeño y genialidad trató de superar esto distinguiendo el uso teórico del uso práctico de la razón pero no fue suficiente. Seguimos pensando en parte que los buenos modelos pueden hacerse cargo de la *práxis*, que buenos procedimientos técnico-analíticos pueden conducirnos a actuar como se debe.

Sin embargo, pese a esta visión de una supuesta actualidad que ha olvidado la virtud, no podemos decir, y esto va en favor de cierto optimismo, que la virtud esté ausente, es más no puede estar ausente. Si, por ejemplo, el lector es capaz de llegar al último punto de este artículo, si llegamos al trabajo con puntualidad, si cumplimos con nuestros deberes y no sólo un día sino las más de las veces, esto quiere decir que en cierto modo ahí comparece la virtud. Esto es parte de lo que hemos querido poner de relieve aquí: la vida exige de la virtud, de cierta presteza y facilidad para determinar y dar consistencia al actuar. En cierto sentido, el declive en el aprecio de la «excelencia» no lo causa tanto aquel «insurrecto ilustrado» amante del progreso, sino que, al decir de A. Cortina, se produce cuando «los mediocres se hicieron con el poder en distintos ámbitos sociales, como tantas veces, y decidieron por mayoría que la excelencia es fascista y la mediocridad, democrática»²².

La discusión acerca de qué excelencias se han de intentar plasmar es un debate aparte y que, bajo cierto respecto²³, debe estar constantemente abierto. Teniendo en cuenta este matiz, al dar cuenta del valor de poseer virtudes, podemos despejar el temor de aquellos que piensan que ellas constituyen una forma de conservar un estado de cosas y de prescribir la realización de arbitrarios «máximos» de vida buena²⁴. A nuestro entender, tampoco un modelo de virtud necesariamente

²² A. CORTINA: *Ciudadanos del mundo*. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza, Madrid 2001, 143.

²³ Difícil es, por cierto, discutir el valor y el carácter imprescindible de las llamadas «virtudes cardinales».

²⁴ Vid., la importancia que da A. Cortina a la «excelencia» en *Ciudadanos del mundo*, op. cit., 140-146.

ha de cargar con la culpa de causar remordimiento y «mala conciencia» al educando cuando se ve frustrado de realizarlo. Es más, en la tarea de evitar un rigorismo deformador también cobra especial importancia la «educación moral», esta vez la del propio educador, entendida, como lo hacemos nosotros: como conformación de virtudes y perfección de la racionalidad práctica. Es decir, aparece como una aspiración y una tendencia exigible que el educador ha de poseer prudencia para saber dirigir y para desplegar la capacidad de juzgar respecto de lo que hay que hacer con ductilidad y plasticidad. Justamente es el prudente el que puede actuar así, porque comprende que lo justo y lo que hay que hacer, no siempre concuerda con la generalidad de la norma. De esta forma, su ductilidad en las decisiones no es permisividad. Por tanto, sucede que para evitar la rigidez e inflexibilidad de un modelo de virtud se requiere de la misma virtud y, específicamente, de la prudencia. Se pone en evidencia entonces que precisamente porque el que educa no lo hace sólo con un aspecto de él, sino a partir de su «carácter», la totalidad de su ser, acontece que no puede carecer de una sólida educación moral. Así, para un educador que es él mismo «educado de carácter», su propio actuar conforme a la virtud deja ver la índole de aquello que ha pasado a ser parte de su naturaleza y no la tensión de lo coercitivo y violento. Por este motivo, entiende que aquello que debe hacer es tratar de formar virtudes en sus alumnos para que realicen más plenamente su vida desde un prisma y un orden. Traspone a su conciencia que en modo alguno se trata de formar para contener y retener al educando. Romano Guardini expresaba la ignominiosa labor del maestro imprudente de muy buena forma, a saber: «el educador, que lo oprime todo en reglas firmes, para poder seguir dominando a sus alumnos, porque no es capaz de crear una ordenación elástica que sirva para la vida»²⁵.

Podemos afirmar, para terminar, que el terreno que pisaba Bollnow tenía el peso de las cadenas de los prejuicios, el nuestro si bien parece ser menos fértil, al menos, aparece más susceptible de incorporar una concepción de virtud menos distorsionada: a veces comenzar de cero tiene sus ventajas.

Sumario: 1. La «educación moral» como formación de la «racionalidad práctica» y de la «voluntad»; 2. El lugar del «hábito» en la educación moral; 3. Tres ejes de la «educación moral»: «virtud moral», «racionalidad práctica» y «prudencia»; 3.1. El reconocimiento y desconocimiento de la virtud; 3.2. La racionalidad práctica; 3.3. Prudencia (φρόνησις); 4. El predominio abusivo del tema del valor y sus inconvenientes; 5. Conclusión.

²⁵ R. GUARDINI: op. cit., 18.