

Los problemas de la educación moral en nuestra sociedad contemporánea

Por José Manuel ESTEVE ZARAZAGA

Olivier Reboul, en su «Philosophie de l'éducation» (1), hace una afirmación que, en principio, puede parecer sorprendente; pues, frente a la idea bastante extendida de que la educación moral es un tipo de educación muy especial, cuya responsabilidad corresponde fundamentalmente a la familia y a la Iglesia, él afirma que toda educación es moral, de tal manera que «la educación moral no es en el fondo otra cosa que la misma educación».

En efecto, si pensamos un poco en los argumentos que nuestro autor maneja, nos daremos cuenta de que su afirmación es muy correcta. La educación implica siempre unos valores que se consideran como objetivos a alcanzar, y que se han seleccionado como meta educativa pensando que llevarán al hombre a alcanzar alguna nueva perfección. Es decir, el definir la educación como el proceso de formación del hombre, implica siempre una referencia a unos valores que se consideran formativos, mientras que se abandonan otros por considerar que no lo son; y, además, sólo se habla de resultados educativos cuando el educando realmente lleva a la práctica en su vida esos valores propuestos.

Sin embargo, contrastando con esta idea que acabo de exponer, es preciso reflexionar sobre la existencia de unos prejuicios, evidentes y fácilmente constatables—, con respecto a la mera utilización de las palabras «virtud», «moral», «educación moral» y la mayoría de los términos tradicionalmente empleados al referirnos a estos temas.

El problema es viejo. Ya Valery lo expresaba afirmando: «Virtud, señores, la palabra virtud ha muerto, o por lo menos, está muriéndose». Por otra parte, mi experiencia en las aulas universitarias no me deja ninguna duda para afirmar que el sólo nombre de «educación moral» y mucho más la afirmación de que «es preciso educar en las virtudes» produce un movimiento general de puesta a la defensiva, y, en muchas personas, ese juicio —en este caso negativo— previo a la comprensión del contenido de una comunicación, al que llamamos prejuicio. Este mismo año, en un trabajo de curso en la Universidad sobre el tema «La educación moral», una alumna escribía: «Cuando se nos habla de las virtudes se las rechaza no en sí, por lo que significan, sino por la asociación que inevitablemente realizamos con la ideología que lo ha utilizado».

¿Qué quiere decir ésto? ¿Por qué este problema de palabras? ¿Acaso ocurre que los educadores contemporáneos consideran, por poner un ejemplo, que no se debe ya educar en la justicia?

Me parece interesante reflexionar un poco sobre esta situación que nos aqueja a los educadores, intentando aclarar sus causas y determinar el alcance de sus consecuencias.

(1) París, 1971, P.U.F., pp. 113 ss. Traducción castellana en Narcea con el título «¿Transformar la sociedad, transformar la educación?».

Efectivamente, la proyección de múltiples connotaciones negativas sobre las palabras «virtud», «moral»... etc., en grandes círculos de educadores es una realidad cuya evidencia sólo cabe constatar. Yo señalaría tres causas principales de esta situación.

EDUCACION MORAL Y COMPROMISO PERSONAL DE LOS EDUCADORES

En primer lugar, Scheller nos señala cómo «la palabra virtud ha venido a ser tan detestable, a causa de los patéticos apóstrofes que le dirigieron los poetas, filósofos y predicadores del siglo XVIII, de tal manera que cuando la oímos pronunciar nos es difícil reprimir una sonrisa» (2).

En este mismo sentido yo señalaría la importancia del compromiso que la educación supone, implicando personalmente al educador en un esfuerzo por conseguir aquellos valores en los que intenta educar a otros. Así, supone un grave problema para la credibilidad de cualquier doctrina moral, la dimisión de un buen número de educadores que, abandonando su misión de reveladores de la verdad, de hombres en búsqueda de aquellos valores que al hombre corresponden, intentan educar desde un abandonado neutralismo que a nada compromete, sin preocuparse ordinariamente más que de mantener un cierto orden externo, poco importa que sea un orden arbitrario o una pantalla hipócrita que encubre todo tipo de mentiras bajo un barniz honorable.

Si hoy en educación y en nuestra sociedad en general, se habla de una crisis de valores, en buena medida puedo afirmar que viene provocada por estos falsos defensores del orden, que defendiendo un orden arbitrario han socavado la noción misma de orden; por estos relativistas absolutos, que hablando de valores, han destruido toda creencia en el concepto mismo de valor.

Este tipo de intervenciones ha fomentado un prejuicio de hipocresía ante cualquier intento de hablar de virtudes humanas.

EL DOBLE PLANTEAMIENTO DE LA EDUCACION MORAL DESDE UN PLANO HUMANO Y DESDE UNA POSTURA DE FE

En segundo lugar, señalaría como causa de estas connotaciones negativas que pesan sobre las palabras «virtud», «moral» y otras, la errónea adscripción del contenido de la educación moral exclusivamente al campo de lo religioso, identificando las virtudes morales como algo que sólo tiene sentido para los teístas y más concretamente para los cristianos; de tal manera que, una vez abandonada una postura de fe, se encuentra como carente de todo sentido la preocupación por alcanzar esas virtudes, por vivir esos valores que dan calidad a la vida humana.

Ciertamente, el creyente desde una postura de fe, puede sentir un mayor compromiso en su preocupación por alcanzar las virtudes; pero no conviene perder de vista que el mismo concepto de virtud y la mayoría de las virtudes fueron enunciadas por un hombre griego, al que cuatro siglos antes del cristianismo le preocupaba el problema de los valores que debían regir la vida de los hombres.

Esta adscripción exclusivista del contenido de la moral al campo de lo religioso perjudica notablemente la importancia que se concede en ciertos sectores a los valores morales, pues al creciente abandono de los compromisos religiosos, característico de nuestros días, se sigue la idea de que hay también que abandonar los valores morales como algo absolutamente carente de sentido.

Sin embargo, como afirma uno de los mejores ideólogos de la pedagogía socialista, los valores morales son un problema de calidad humana que, aparte de su vinculación con concepciones de carácter religioso, «tienen un significado mucho más amplio e in-

(2) Scheller, M. *Vom Umsturz der Werte*. (Bern, 1955, A. Francke Verlag, p. 15). *Gesammelte Werke*, band 3. Por razones desconocidas este texto ha sido suprimido de las ediciones castellanas tituladas «El resentimiento en la moral» de Espasa y Revista de Occidente.

dependiente, al calar hasta las mismas raíces de la vida humana, en tanto que vida que asume unos valores determinados. Se trata de los problemas planteados por la búsqueda de las directrices fundamentales que tienden a que los hombres se comporten noble y sinceramente en relación con el prójimo y con su patria; en una palabra, se trata de la problemática del gran «¿por qué?». Cualquier código moral, religioso o laico, es el resultado de unas decisiones fundamentales y no siempre conscientes que se adoptan irrevocablemente y establecen de qué manera hay que vivir moralmente» (3).

En definitiva los valores morales encierran un contenido humano que los hace imprescindibles para esa empresa de construcción del hombre que es la educación, con independencia de una postura de fe como punto de partida; de tal manera que nadie puede sentirse eximido de plantearse los en profundidad. En este sentido puede decirnos Elvin que es posible llegar a una cierta base de acuerdo respecto a la educación moral entre personas de distintas creencias, e incluso con otras sin creencias, pues, «no es nada ilusorio, sino realidad indiscutible, que aquí y ahora sabemos que el odio, la crueldad, la intolerancia y la indiferencia ante las miserias humanas son malos; que el amor, la mansedumbre, la tolerancia, el perdón y la verdad son buenos, tan incuestionablemente buenos que no necesitamos Dios o cielo para estar seguros de su valía» (4).

En definitiva, todo educador que aspire realmente a educar deberá plantearse y resolver de la mejor manera posible el establecimiento de un código, de una jerarquía de valores que considere qué cualidades y qué normas de vida perfeccionan la vida humana dándole una mayor calidad y acercándola a esa forma más alta de existencia que Goethe consideraba que los hombres deberíamos alcanzar (5). Es desde este punto de vista, como Elvin puede afirmar que sean cuales fueren nuestras diferencias en la explicación del origen de los valores morales, podremos estar bastante de acuerdo en la práctica, sobre unos valores que consideraremos como objetivo de una educación moral, aunque en última instancia la elección de estos valores suponga toda una concepción del hombre.

EL ESCEPTICISMO Y EL RELATIVISMO CONTEMPORANEO ANTE LOS JUICIOS MORALES

La tercera causa de este desprestigio generalizado de la educación moral, con sus consiguientes prejuicios, la situaría en el escepticismo y el relativismo que impera en los juicios morales; en mi opinión, como una consecuencia cultural de la negación del concepto clásico de «doctrina» en las teorías morales del existencialismo.

El problema es antiguo, y deriva de la imposibilidad de determinar «a priori» todas las aplicaciones concretas que se derivan del contenido de los preceptos morales de carácter general. En efecto, es posible definir y explicar el concepto general de justicia, pero es absolutamente imposible explicarlo aplicándolo a la gran variedad de casos particulares operables en los que hay que valorar una situación con justicia. Ante esta situación, la postura generalizada es de escepticismo y relativismo: «No creo en la justicia» o «eso de la justicia no está nada claro y en realidad no sirve para nada».

Frente a estas opiniones resaltaría la idea de Suchodolski de que si bien hay que defender «con toda fuerza la necesidad de una definición concreta del contenido de los preceptos morales, relacionándolos con unas situaciones bien determinadas, no por eso hemos de negar la validez de los ideales universales y generales, ni considerar que unas expresiones tales como la verdad, la justicia, la dignidad, el honor, el deber, el amor, y la libertad sean —como algunos piensan— unos términos carentes de cualquier valor» (6).

En realidad este problema que señalo deriva del olvido de las nociones clásicas de prudencia y de doctrina. En efecto, para que cualquier valor tenga una aplicación práctica

(3) Suchodolski, B. *Tratado de Pedagogía*. (Barcelona, 1973, Península, 2.ª ed., p. 258).

(4) Elvin, H. L. *Educación y sociedad contemporánea*. (Barcelona, 1973, Labor, p. 193). Citando a Susan L. Stebbing.

(5) Ibáñez-Martín, J. A. *Hacia una formación humanística*. (Barcelona, 1975, Herder, p. 13).

(6) Suchodolski, B. o.c., p. 252.

en la vida personal de un hombre, es precisa la razón como principio activo que aplique a la práctica ese valor en su justo sentido. Así, para que un hombre actúe con justicia es preciso que, en cada situación concreta, determine racionalmente lo que es justo y lo que no lo es. Es decir, para la adquisición de ésta o de cualquiera de las virtudes morales, es precisa la prudencia como virtud que supone una perfección de la razón.

El problema se sitúa ahora en lograr un mejor desarrollo de la prudencia, y aquí es donde tiene su importancia la «doctrina», la experiencia de la vida que otros ya vivieron «referida a las acciones humanas como algo operable y ya experimentado o vivido en una concreta práctica» (7). En efecto, como afirma Tomás de Aquino «la prudencia concierne a cosas particularmente operables, en las que, por haber una diversidad en cierto modo infinita, no todas las variantes pueden ser suficientemente consideradas por un solo hombre, ni en un corto plazo, sino tras largo tiempo. De aquí que en todas las cosas que atañen a la prudencia el hombre necesite en máxima medida ser enseñado por otros» (8).

De nuevo nos encontramos aquí con un problema de mala reputación. En primer lugar eso de «la doctrina» suena fatal a los oídos de nuestros contemporáneos que, enseguida lo asocian con algún tipo de dogmatismo ideológico; y, en segundo lugar, la gran mayoría de las personas que normalmente antes de tomar una decisión importante suelen aconsejarse por otras personas en las que reconocen una mayor experiencia, aunque hagan ésto en la práctica, negarán rotundamente en una conversación teórica la conveniencia de dejarse aconsejar por alguien de mayor experiencia, cuando se trata de tomar elecciones personales.

Pues bien, ¿por qué este desfase entre la teoría y la práctica?

Aquí es donde entran en juego el escepticismo y el relativismo de los que hablaba antes como una consecuencia cultural de las teorías morales del existencialismo.

Hablo de consecuencias culturales del existencialismo, porque, realmente, la mayoría de las personas que adoptan estas posturas morales no han leído ni conocen de nombre a ninguno de los grandes pensadores de esta corriente; pero, de alguna forma, han recibido la influencia de este movimiento que ha causado un gran impacto en las diversas manifestaciones culturales del occidente europeo.

De una forma muy general la teoría sobre la moral del existencialismo, «puede reducirse a tres principios básicos: 1. El hombre existe —experimentado y conociendo el mundo— por medio de la elección. 2. Sus principios morales básicos son también elecciones, por medio de las cuales él regula su responsabilidad con respecto a los demás. 3. Una buena elección (incluida la buena elección moral) es aquella que ha sido tomada «auténticamente», ésto es, sobre el fundamento de la experiencia activa, consciente y autodeterminada» (9).

Como vemos, la referencia última de la moral en el esquema existencialista consistiría en ver hasta qué punto una elección tomada es «auténtica».

El punto de partida sería la existencia en el hombre de una autonomía potencial que éste podría desarrollar actualizando su existencia como un agente libre. De esta manera se puede hablar de una «existencia auténtica», basada en la autonomía de sus elecciones libres, en la que el hombre es el autor de su propio destino.

Pero, al ser esta autonomía sólo potencial, diversos elementos podrían actuar contra ella, impidiendo una elección auténtica: «el condicionamiento exterior lleva al extremo la alteridad, ya que determina al individuo (...) a actuar como los demás para hacerse igual a ellos» (10).

Frente a ésto, la función básica de la educación moral sería la de «fomentar el má-

(7) Millán Puelles, A. *La formación de la personalidad humana*. (Madrid, 1973, Rialp, 2.ª edic., p. 190).

(8) Tomás de Aquino. *Summa Theologica*. (I-II, q. 49, a. 3).

(9) O'Neill, W. «Existentialism and education for moral Choice». En: Dupuis, A. *Nature, aims and policy*. (University of Illinois Press, 1970, p. 231).

(10) Sartre, J. P. *Critique de la raison dialectique*. (París, 1960, Gallimard, p. 620).

ximo desarrollo de la autonomía individual o libre elección (...). El desarrollo de la capacidad para la libre elección, supondría dos etapas básicas: 1. Cultivar la capacidad para tomar decisiones libres y racionales y 2. Desarrollar la inclinación a tomar tales decisiones en primer lugar (...). El fin básico de la educación existencialista sería desarrollar el sentido del compromiso con la libre elección» (11).

Vemos, por tanto, cómo, frente al concepto clásico de doctrina, frente a una llamada para consultar a la experiencia ajena como complemento de la prudencia necesaria para una buena actuación moral, el existencialismo exalta, —más como una postura histórica, que como algo esencial—, aquellos valores derivados de la experiencia humana individual y de una elección personal, en la que se intenta apartar al máximo las influencias exteriores al sujeto que elige; aunque bien es verdad, que se reconoce el valor de la experiencia humana colectiva, con lo que habría ciertos puntos de contacto con el concepto de doctrina tal como lo hemos visto.

Esta interpretación de las doctrinas morales del existencialismo produce esas connotaciones negativas que señalaba al hablar de las prevenciones que existen, para reconocer la conveniencia de dejarse aconsejar por alguien de mayor experiencia, cuando se trata de tomar elecciones personales. Y, aunque de hecho se busque y se siga el consejo de otro, todos ponemos un gran cuidado en resaltar que no le hemos hecho mucho caso al tal consejo; como si fuera un deshonor o algo contrario a la dignidad humana, el reconocer que en un determinado campo de actuación no sabemos mucho y preferimos preguntar a alguien más informado.

Por supuesto que esta reacción, —a la que he calificado como una postura histórica más que como una cuestión ideológica esencial— tiene su razón de ser.

En mi opinión, una mala interpretación y una peor puesta en práctica de la doctrina moral aristotélico-tomista había llevado a una situación tal de dogmatismo, que la reacción del existencialismo reivindicando la importancia de la libre elección personal me parece históricamente justificable por la simple ley del péndulo.

En efecto, de todos es conocida la importancia que se concede en esta doctrina moral al hábito —«forma quiescens et manens in subiecto» (12)— para crear una cierta estabilidad y firmeza en la acción, propias de un dominio de sí y que suponen una presencia activa de la inteligencia y la voluntad. Y, efectivamente el hábito moral así entendido aparece como algo realmente importante para lograr esa mayor calidad humana, esa forma más alta de existencia que señalaba como objetivo de la educación moral.

Sin embargo, haciendo un poco de historia de la educación nos encontramos con una forma muy peculiar de entender esta idea del hábito, que, pretendiendo basarse en la doctrina aristotélico-tomista, olvidaba una de sus premisas fundamentales. En efecto, gran número de educadores cargados de una envidiable buena intención, entendieron que la forma en que lograrían hábitos moralmente buenos, era la repetición de actos buenos, y siguieron al pie de la letra sólo la primera parte de una cita de Santo Tomás en la que se afirma «las virtudes morales llegan a determinarse en nosotros por la costumbre», olvidando que después de una coma sigue diciendo, «en cuanto que **al actuar repetidamente según la razón, la índole de ésta queda impresa en la potencia apetitiva**, no siendo tal impresión otra cosa que la virtud moral» (13).

Es decir, se olvidó el valor de la razón como principio activo del que deben proceder los primeros actos moralmente buenos que engendran la virtud, y, olvidando así mismo que «la formación moral del ser humano tiene como causa principal al educando mismo, **en la medida en que éste lleva a cabo los actos** por cuya repetición se configuran las correspondientes virtudes» (14), se dedicaron a convertir a los chicos en sujetos pacientes de una repetición fastidiosa de actos, que ni se explicaban ni se entendían; convir-

(11) O'Neill, W. o.c., pp. 232-233.

(12) Tomás de Aquino. *De virtutibus in Communi*. (I, 1).

(13) Tomás de Aquino. *In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio*. (II, lect. 1, n. 249). Esta misma idea aparece subrayada en múltiples pasajes. Vid. *Summa Theologica*. (I-II, q. 51, a. 2, ad 3), y *De virtutibus...* (a. 8).

(14) Millán Puelles, A. o.c., p. 185.

tiendo la educación moral en una repetición monótona y mecánica, mucho más próxima a la dejadez de quien no piensa molestarse en saber cómo ha de actuar, que a la preocupación humana por buscar una actuación más digna y más propia del hombre.

Lo importante en este tipo de educación era repetir. Imitar y repetir sin el menor resquicio, sin la menor pausa para pensar en lo que se hacía o para dejar paso a una discusión que abriera ante el pensamiento las razones, las actitudes y los valores que justificaban aquellos actos repetidos.

Había que hacerlo. Lo bueno y lo malo habían quedado definidos de antemano, por razones que nosotros, y muchas veces nuestros mismos educadores, desconocíamos.

Naturalmente, como a cualquier otra fórmula a la que se le quiten dos ingredientes, el resultado no fue una buena educación moral, sino más bien el fastidio, la aversión y los prejuicios ante el sólo nombre de «moral», y todo lo que con ella se relacionaba.

Si pensamos un poco en las actuaciones que he expuesto se entenderá fácilmente mi afirmación de que ante semejante dogmatismo, la reacción del existencialismo reivindicando la libre elección personal es una postura históricamente justificable por la simple ley del péndulo.

Sin embargo, como ya he señalado, la puesta en práctica de las teorías existencialistas no vino a arreglar nada; pues si bien antes, quien no sabía cómo actuar o quien no quería molestarse en averiguarlo por sí mismo, no tenía prejuicios para aceptar la prudencia de recurrir a la experiencia ajena de alguien más informado, la teoría de la libre elección personal al llenar de reparos esta salida, contribuyó a aumentar las connotaciones negativas de la «moral», en cuanto que hablar de moral, podía ser siempre un atentado virtual que influenciase e hiciese inauténtica mi libre elección personal.

Naturalmente, la teoría de la libre elección personal fue igualmente malentendida por quienes pensaron que ésto consistía en que el individuo, él sólo, cuanto más aislado mejor, debía ser la única fuente que decidiera lo moralmente bueno o malo.

La consecuencia lógica, como ya señalé, fue el escepticismo y relativismo que pusieron en entredicho a cualquier concepto de valor moral.

¿Cómo creer en la justicia, cuando yo, individualmente, tengo que decidir lo que para mí es lo justo, sin contrastarlo con la opinión de nadie? El paso siguiente es reconocer que lo que para mí es lo justo, puede no serlo para el vecino. A continuación se pasa a hablar de la incomunicación humana y de las dificultades para que cada uno haga entender al otro lo que él considera como justo. Finalmente, se acaba negando, escépticamente, la posibilidad de poder llegar a obrar con justicia e incluso la existencia de una noción objetiva de justicia. Así, se abre paso la idea de que no existe un ideal objetivo de justicia y que cada uno debe obrar con su peculiar forma de entenderla.

La mejor crítica de estas posturas escépticas y relativistas, tan extendidas en nuestros días, la he encontrado en Suchodolski: «Nosotros consideramos que los ideales universales tienen un valor educativo por cuanto impidiendo que los hombres consideren las relaciones existentes y los resultados obtenidos como una realidad suficiente, estimulan en ellos la insatisfacción, la búsqueda y el esfuerzo, incitándolos a buscar nuevas definiciones de los viejos principios generales.

Por eso mismo, es tan importante combatir el escepticismo y el relativismo como el dogmatismo. Cuando nos convencemos y llegamos a convencer a los que nos rodean de que ya sabemos todo cuanto hay que saber acerca de la verdad, la justicia y la libertad, ponemos fin a cualquier **esfuerzo de investigación activa** y no logramos mantenernos al ritmo de la vida y de sus problemas, traicionando a la verdad, negando la justicia y la libertad. El escéptico y el dogmático tienen en común el no querer buscar la verdad: el primero porque considera que no es posible encontrarla y el segundo porque está convencido de poseerla plenamente y para siempre» (15).

(15) Suchodolski, B. o.c., p. 253. Sobre este tema ver del mismo autor: *La pédagogie et les grandes courants philosophiques*. (Paris, 1960, Editions du Scarabée).

De estas ideas he subrayado una que considero que coincide plenamente con la explicación que antes hice de la doctrina clásica aristotélico-tomista. Me refiero a la idea de que la moral supone un «esfuerzo de investigación activa». En efecto, como ya afirmé anteriormente al explicar el concepto clásico de hábito moral, éste supone una presencia activa de la inteligencia y la voluntad, un dominio de sí mismo, sin los cuáles es ilusorio cualquier intento de alcanzar esa mayor calidad humana, esa forma más alta de existencia que he venido señalando como objetivo de la educación moral.

Con estas ideas creo haber explicado las principales causas de estas connotaciones negativas, de la auténtica concepción negativa, que actualmente aqueja a todo lo que se refiere o parece que quiere referirse a la «moral», la «virtud» y otros conceptos próximos.

Quizá fuera interesante profundizar en otras causas como la tendencia a eliminar el esfuerzo, —tan extendida en nuestra sociedad contemporánea— y otras que también influyen en este desprestigio actual de los conceptos morales. Me conformo, de momento, con esta alusión y las que se han hecho al criticar el escepticismo y el relativismo moral, a los que considero, en buena medida, como los padres de esta tendencia a eliminar el esfuerzo.

HACIA UN REPLANTEAMIENTO DE LA EDUCACION MORAL

Tras este análisis de causas, veamos las consecuencias de los prejuicios y connotaciones negativas que generalmente se proyectan sobre los términos «virtud», «moral», «educación moral», «doctrina», «hábito» y otros.

Creo que la principal consecuencia de estos hechos analizados, es un fenomenal problema de lenguaje que viene a unirse a los muchos que ya afectan a la Pedagogía, dificultando aún más la posibilidad de que los educadores lleguemos a cualquier acuerdo en un tema, ya de por sí, difícil y controvertido.

El mecanismo que ha producido este problema de lenguaje al que me refiero, es el mecanismo normal y muy bien estudiado por los lingüistas, que se pone en funcionamiento cuando una palabra se carga de connotaciones negativas. Así cuando la tendencia inflacionista de la economía actual produce una auténtica carga de connotaciones negativas sobre todo lo que sea o parezca una «subida de precios», la persona que, en un momento dado, necesita justificar una nueva subida de precios, sustituye los términos y habla de «reajuste de precios». Ciertamente toda subida de precios es un reajuste, pero no todo reajuste tiene por qué ser una subida; sin embargo, de hecho, dos palabras que tienen una amplitud diferente acaban utilizándose como sinónimas. El peligro que este mecanismo entraña, es que basándose en la diferente amplitud de los términos, se abre paso a la libre circulación del sofisma.

Pues bien, el mismo mecanismo se ha puesto en funcionamiento ante la presencia de múltiples connotaciones negativas sobre los términos implicados al hablar de moral.

Así, en vez de hablar de «virtudes» tendemos a hablar de «valores», aunque en muchos casos somos conscientes de que la amplitud de los términos no es la misma. Ciertamente, toda virtud supone y tiene en su base algo realmente valioso para el hombre; pero, un valor, él sólo, sin el hábito de llevarlo a la práctica en las actuaciones concretas no es una virtud. Lo que ocurre es que el mismo término «hábito» está igualmente cargado de connotaciones negativas que hacen que se le sustituya por el término «actitud». El resultado es que cuando alguien quiere decir que «la virtud de la justicia debe ser uno de los objetivos de la educación», acaba diciendo que «debemos desarrollar una actitud permanente para que el chico viva el valor de la justicia».

El resultado educativo de ambas formulaciones creo que sería el mismo. Sin embargo, no me parecería nada extraño que los autores de estas formulaciones, al oír la del contrario, se enzarzaran en una larga discusión que, en el mejor de los casos, acabaría al darse cuenta ambos de que están diciendo lo mismo, pero que frecuentemente lleva a considerar como posturas irreconciliables e ideológicamente peligrosas, lo que, de verdad, no es más que un juego de palabras.

Recomendaría en este punto a los educadores que estudien con atención las aportaciones que la escuela de análisis informal de lenguaje nos ofrece para solucionar estas disputas (16).

Una vez estudiada la forma en que el concepto de virtud se oculta intentando evitar las connotaciones negativas del lenguaje, pasaré a estudiar brevemente las transformaciones sufridas en los términos con que se expresan las virtudes mismas.

Parece que la justicia es la única virtud que ha mantenido en pleno uso el empleo de su término clásico, a través de las múltiples utilizaciones que ha tenido en la historia. Es un término delimitado y con plena vigencia en nuestros días. Sin embargo, no parece ocurrir lo mismo con el resto de las virtudes.

En el campo de la educación aún considerándolas como valores en los que se debe educar, se tiende a expresar su concepto con otros términos, incluso en algunos ambientes en los que se conoce el significado preciso de los términos clásicos.

Esto puede deberse a las connotaciones negativas producidas por algunas falsas concepciones muy generalizadas de estos términos, que se asocian así a los conceptos clásicos de las virtudes.

Por ejemplo, en las virtudes cardinales:

- La prudencia se entiende como falta de decisión o cálculo interesado de beneficios y costos antes de la acción.
- La templanza se interpreta incluyendo algunos rasgos de abstencionismo inmaduro, con algunas connotaciones de debilidad frente a la actuación en situaciones difíciles.
- La fortaleza se confunde con algunas formas de mantenimiento de actitudes violentas con una proyección más exterior que interna. Igualmente se la entiende como una mera actitud represiva de los instintos humanos.

Veamos ahora las transformaciones terminológicas más usuales que han sufrido estos conceptos.

Sin una correspondencia muy estricta con los conceptos clásicos, se suele designar en el lenguaje educativo:

- A la prudencia como «discernimiento» o «capacidad de crítica».
- A la templanza como «dominio de sí» o «autodisciplina».
- A la fortaleza como «coraje» o «lealtad hacia los compromisos».

Más o menos con esta terminología se expresa Reboul en su *Philosophie de l'éducation*, cuando nos habla de las virtudes cardinales: «En resumen la educación moral se refiere a valores que no son ni utilitarios ni sociales, valores sin los cuáles no se puede llegar a ser hombre ni adulto. Se corresponden bastante bien con las cuatro virtudes «cardinales», a condición de no darles un sentido demasiado rígido. Ser hombre es, en efecto, ser capaz de poseer discernimiento, coraje, dominio de sí, justicia. ¿Qué educador admitiría el dirigir a sus alumnos hacia la ceguera, la cobardía, la debilidad o la deshonestidad?» (17).

Esta misma pregunta que hace Reboul la podríamos hacer referida a los llamados tradicionalmente «pecados capitales»: ¿qué educador propondría basarse en la soberbia, o en la avaricia, la lujuria, la ira, la gula, la envidia o la pereza?

Y, frente a estas formas de conducta que todos reconoceríamos como destructores

(16) Vid. Chappell, V. C. *El lenguaje común*. (Madrid, 1971, Tecnos).
 Stevenson, Ch. L. *Ética y lenguaje*. (Buenos Aires, 1971, Paidós).
 Hare, R. M. *The language of morals*. (Oxford University Press, 1970).
 (17) Reboul, O. o.c., p. 104.

de esa calidad interna de la vida humana que la educación moral busca, ¿acaso no encontraríamos siete valores más en los que pensemos que vale la pena basar nuestra educación?

Aquí de nuevo, prejuicios, malentendidos y connotaciones negativas levantan una muralla que impide a los educadores el diálogo normal sobre el tema. Cuando se hace este planteamiento a los educadores (yo lo he hecho con alumnos universitarios de Ciencias de la Educación), todos ellos contestan afirmativamente a la primera pregunta, y comienzan a pensar sobre la segunda para acabar redescubriendo las tradicionalmente llamadas siete virtudes capitales, con las consiguientes transformaciones terminológicas. Sin embargo, estoy seguro (aunque todavía no he tenido el valor de intentarlo) de que si comenzara una clase afirmando: «Vamos a desarrollar el tema de las virtudes y los pecados capitales como fundamento de la educación moral», no conseguiría hablar más de dos minutos sin ser interrumpido por alguna pregunta capciosa; y que, aunque luego cambiara mi planteamiento basándome en las dos preguntas previamente expresadas, una buena parte del alumnado quedaría bloqueado, sin plantearse las seriamente por puro prejuicio.

Mi seguridad se basa en que aún cuando admiten que la educación no puede basarse en la soberbia, la avaricia, la lujuria, la ira, la gula, la envidia y la pereza; y después de señalar correctamente siete valores opuestos a estos vicios, la gran mayoría sigue rechazando el expresar esto mismo, diciendo que «la educación moral deberá rechazar los pecados capitales y basarse sobre las virtudes que a ellos se enfrentan».

De nuevo nos encerramos en problemas de palabras. Ciertamente, la humildad, la largueza, la castidad, la templanza, la caridad, la paciencia y la diligencia han cambiado de nombre y se tiende a llamarlas empleando los términos tolerancia, generosidad, respeto al sexo y a la dignidad humana del sexo opuesto, respeto a uno mismo, amor al prójimo, capacidad de convivencia y espíritu emprendedor. Denominaciones que, a veces, no abarcan más que uno o algunos de los aspectos que podríamos encontrar en cada concepto clásico de estas virtudes; pero valores que, en definitiva, se siguen considerando como vigentes en nuestros días para fundar sobre ellos la educación.

Como vemos, el estudio de la educación moral se halla sembrado de prejuicios y de problemas de palabras que dificultan y ahondan los problemas ideológicos.

Personalmente no trato de defender ninguna palabra porque creo que en educación lo que importan son los contenidos. ¿Qué más me da afirmar que hay que educar a los chicos en la virtud de la templanza, a decir que el dominio de sí mismo es un valor fundamental que hay que hacer realidad en el proceso educativo?

Pero, precisamente por ésto, porque me preocupan los contenidos, al leer la afirmación de O'Neill de que «en los últimos diez o quince años los educadores hemos ido aumentando nuestras prevenciones, no sólo con respecto a la ética en general, sino con respecto a todo el proceso de la educación para el desarrollo moral del carácter» (18), me dí cuenta de que debido a los prejuicios y connotaciones negativas, cuyas causas he intentado analizar en este trabajo, no sólo hemos establecido variaciones terminológicas para designar a algunos de los más interesantes objetivos de la educación, sino que, mucho más allá, tendemos a olvidar esos valores que harán importante el contenido de nuestra educación, conduciendo a los hombres hacia esa vida más humana, más plena y de una mayor calidad interna, que en nuestra sociedad se necesitan hoy más que nunca.

Los educadores, en la práctica, en los programas, en nuestra relación con las jóvenes generaciones, hemos abandonado el esfuerzo para plantear o replantear los valores morales; estamos dejando de pensar sobre ellos porque el tema nos molesta, y el precio puede ser muy alto.

(18) O'Neill, W. o.c., p. 231.