



FORMACIÓN EN VIRTUDES: REFLEXIÓN EN TORNO A DOS DESAFÍOS ACTUALES

TRAINING IN VIRTUES: REFLECTION ON TWO CURRENT CHALLENGES

Jorge Sanhueza González¹

Universidad San Sebastián, Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0009-3755-502X>

Recibido: 07.06.2024

Aceptado: 28.10.2024

<https://doi.org/10.21703/2735-6345202527012768>

Resumen:

El texto reflexiona sobre los desafíos de la educación en virtudes en la cultura actual, destacando la dificultad de educar en virtudes en un ambiente que cuestiona la existencia de principios morales universales y la “desventaja” de este modelo educativo frente al utilitarismo predominante. Se enfatiza la importancia de esclarecer el concepto de libertad y la formación en virtudes morales, incluyendo la educación de la afectividad. Se destaca que la virtud implica el desarrollo de hábitos perfectivos intelectuales y morales, y que el objetivo fundamental de la formación moral es el verdadero ser del hombre. Se señala que la educación debe darse desde las inclinaciones afectivas, priorizando la estabilidad de los afectos para edificar una educación en virtudes. Se subraya que la educación debe formar las inclinaciones afectivas hacia el bien y la verdad, y que no apunta al éxito profesional o académico, sino a la realización de las posibilidades humanas en el aspecto natural y sobrenatural.

Palabras clave: *educación, virtudes, utilitarismo y relativismo.*

Abstract:

The text reflects on the challenges of education in virtues in today's culture, highlighting the difficulty of educating in virtues in an environment that questions the existence of universal moral principles and the “disadvantage” of this educational model compared to the predominant utilitarianism. The importance of clarifying the concept of freedom and training in moral virtues, including the education of affectivity, is emphasized. It is highlighted that virtue implies the development of perfective intellectual and moral habits, and that the fundamental objective of moral formation is the true being of man. It is pointed out that education must be carried out from affective inclinations, prioritizing the stability of affections to build an education in virtues. It is emphasized that education must form emotional inclinations towards goodness and truth, and that it does not aim at professional or academic success, but at the realization of human possibilities in the natural and supernatural aspects.

Keywords: *education, virtues, utilitarianism, relativism.*

¹ Magister en Doctrina Social de la Iglesia Universidad San Sebastián. Licenciado en Filosofía por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Docente Instructor de Formación integral de la Universidad San Sebastián. Correo electrónico: jorge.sanhueza@uss.cl.

1. Introducción

Al hablar de la educación desde el Magisterio de la Iglesia católica, se pretende obviamente ser fiel a lo que ésta enseña. Ahora bien, es evidente que no es posible, ni deseable, citar todos los documentos en los que la Iglesia se ha referido a esta materia, pero sin duda estimamos que las referencias presentadas en este trabajo serán representativas de la totalidad de lo que el Magisterio efectivamente enseña sobre educación. Para ello, se citarán documentos que van desde León XIII y su carta encíclica *Libertas praestantissimum*, hasta el actual Papa Francisco con su exhortación Apostólica *Amoris laetitia*, pasando por la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, Juan Pablo II y su encíclica *Centessimus annus*, etc., y el ineludible Tomás de Aquino, cuya referencia es importante en general en todos los temas referidos a las relaciones entre teología y filosofía, y en particular en lo relativo al tema que motiva este trabajo, la educación en virtudes.

Educación en virtudes es, a la luz del Magisterio, lo mismo que decir “educar”, pues la educación es entendida, desde esta perspectiva, como la conducción y promoción de [la prole] hasta el perfecto estado del hombre en cuanto hombre, es decir, el estado de virtud². Dicho de otro modo, la educación es, en sí misma, una conducción a la virtud; conducción que no puede realizarse sino practicando, en el mismo acto de educar, la virtud tanto por parte del maestro como por parte del educando. León XIII retoma este modo de entender la educación según Sto. Tomás al tratar sobre la misión educativa fundamental de la familia³, recordando que a esta le corresponde, en primer lugar, la grave obligación de educar física, cívica, religiosa y moralmente a los hijos⁴. Pues bien, esta noción de educación, que acabamos de presentar aún de modo muy general, es la que se enfrenta a dos grandes dificultades.

Cuando nos disponemos a entender y a llevar a cabo la educación tal como la enseña el Magisterio de la Iglesia, nos enfrentamos a una serie de retos. El primero de ellos, tal como se ha anticipado, aparece como causa de lo que Ratzinger denominó una dictadura del relativismo, que en palabras del propio Cardenal “no reconoce nada como definitivo y que deja como última medida sólo el propio yo y sus antojos”⁵. Este relativismo podría ser a su vez un efecto del hecho de negar la noción de naturaleza humana. Decimos “podría” porque nos parece perfectamente razonable el cuestionamiento acerca de qué es primero, es decir, ¿se niega la naturaleza humana y como consecuencia aparece la mentalidad relativista? ¿O al revés, se es relativista y como consecuencia se niega la naturaleza humana? Cualquiera sea el caso, para las antropologías que niegan la naturaleza humana⁶, dicha noción limitaría la libertad humana. Bajo este supuesto, hablar de formación en virtudes, cuestión que supone una idea de moralidad y por lo tanto de naturaleza humana, sería una especie de limitación contra la libertad del educando.

Luego se observará el modo en que la idea de formación como promoción al estado de virtud, se encuentra en franca desventaja frente a la noción o idea de utilidad. Nos referimos a una desventaja en términos pragmáticos, puesto que en lo que a su teoría respecta no nos cabe duda su inferioridad, pero a decir verdad, en muchos casos ocurre que en instituciones educativas se predica la formación en virtudes, pero se practica y se fomenta la “formación” con foco en la utilidad, y se suele confundir la educación con la instrucción, entendida esta última como un proceso que busca poner a quien se educa en una situación de ventaja en el contexto de un mundo laboral cada vez más exigente.

² T. DE AQUINO, *Comentario a las sentencias de Pedro Lombardo*, EUNSA, Navarra 2002, IV, dist.26, q.1, a.1. Lo puesto entre corchetes es agregado nuestro.

³ Cf. Pío XI, *Carta encíclica Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1929, 28.

⁴ Cf. Pío XI, *Carta encíclica Divini Illius Magistri...*, 29.

⁵ J. RATZINGER, *Homilía misa 'Pro Eligendo Pontifice'*, Roma 2005.

⁶ Un ejemplo de ello puede ser una antropología de corte existencialista como la de Sartre, que tal como lo han notado autores como Antonio Millán Puelles, confunde un principio fijo de comportamiento, con un principio de comportamiento fijo. Otras doctrinas que comparten esta confusión son el historicismo y el positivismo jurídico.

2. La educación según el Magisterio, y dos dificultades

Como ya se ha anticipado en la introducción, la primera dificultad al hablar sobre educación en virtudes es la mentalidad relativista de nuestro tiempo, que, aunque claramente no es patrimonio exclusivo del presente, puesto que el problema se remonta a la antigua Grecia, y en particular a la discusión entre sofistas y filósofos de ese tiempo, planteamos que dicha herencia, es decir, aquella vieja mentalidad relativista de los primeros siglos de discusión filosófica, se ha extendido como un fenómeno cada vez más común y evidente en la actualidad⁷. Y aunque es de conocimiento común, es conveniente comenzar por precisar lo que entendemos por relativismo. Con dicho concepto queremos señalar una mentalidad que niega la posibilidad de afirmar algo con absoluta certeza, entendiendo esta como la convicción que se fundamenta en la experiencia patente de la realidad. Pues bien, aunque la contradicción es evidente, no son pocos los pensadores que adhieren a esta mentalidad⁸, y como consecuencia de este relativismo gnoseológico aparece inevitablemente un relativismo moral que niega la existencia de principios morales universales. A su vez, producto de aquello, surge una concepción de libertad que es contraria a la idea a partir de la cual es posible sustentar la idea de formación en virtudes. Al respecto, el Concilio vaticano II señala “la verdadera libertad es signo eminente de la imagen divina en el hombre. Dios ha querido dejar al hombre en manos de su propio albedrío para que así busque espontáneamente a su Creador y, adhiriéndose libremente a éste, alcance la plena y bienaventurada perfección”⁹. Lo primero que queda de manifiesto en esta cita, dice relación con la idea esencial de la antropología cristiana, cuya premisa fundamental es que el hombre ha sido creado a imagen y semejanza de Dios y, por ello, es igualmente un ser personal. Ahora bien, siendo el hombre creado a imagen y semejanza de Dios y, por ello, con entendimiento y voluntad que le posibilitan conocer la verdad y querer el bien conocido, se puede entender una primera dimensión de la libertad, denominada *ontológica*, puesto que refiere a la libertad constitutiva o fundamental del ser humano, aquella que el hombre posee por, justamente, ser *persona*, creado a imagen y semejanza. Esta libertad también puede denominarse *natural*, y que es “fuente y el principio de donde nacen y derivan espontáneamente todas las especies de libertad”¹⁰. Así, de esta libertad *ontológica* o *natural* nace y deriva una segunda especie de libertad, a saber, la libertad moral.

La libertad moral ya puede verse señalada cuando Gaudium et spes dice que “...Dios ha querido dejar al hombre en manos de su propio albedrío...”. Esto, ha de entenderse, apoyándonos nuevamente en León XIII como aquella capacidad de elegir una cosa entre muchas bajo razón de bien. Por esto se dice que “el que tiene facultad de elegir una cosa entre muchas es *dueño de sus propias acciones*”¹¹, lo cual es equivalente a decir que el hombre está en manos de su propio libre albedrío. Sin embargo, la propia doctrina social de la Iglesia nos advierte del error de confundir a la libertad con aquella invitación a realizar lo que se nos antoje, entendiendo como único límite la libertad del otro. Es común escuchar por ejemplo “mi libertad termina donde empieza la del otro”. Es a esto precisamente a lo que se refiere Juan Pablo II cuando habla de “una idea perversa de libertad”¹². El reconocimiento de esta confusión nos previene de entender la libertad despojada de la idea de naturaleza humana, que termina considerando la libertad como un absoluto, reduciéndola a un mero “elegir”. Frente a esto, es oportuna la precisión que aporta la Congregación para la Doctrina de la Fe, cuando señala que la libertad es “la armonía con las exigencias de la naturaleza humana lo que hace que la

⁷ Un diagnóstico que va en sintonía con lo planteado lo encontramos en un texto de J. PIEPER, cuyo título es *El desafío de la fe en el mundo contemporáneo*.

⁸ Sería conveniente hacer una especie de arqueología del relativismo, desde Protágoras hasta Kant, sin embargo, esto excede el propósito de este ensayo.

⁹ CONCILIO VATICANO II, *Constitución pastoral Gaudium et spes sobre la Iglesia en el mundo actual*, San Pablo, Madrid 1997, 17.

¹⁰ Cf. LEÓN XIII, *Carta encíclica Libertas praestantissimum sobre la libertad y el liberalismo*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1888, 3.

¹¹ LEÓN XIII, *Carta encíclica Libertas praestantissimum* ..., 5.

¹² JUAN PABLO II, *Carta encíclica Evangelium Vitae sobre el valor y el carácter inviolable de la vida humana*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1995, 18.

voluntad sea auténticamente humana. En efecto, esto exige el criterio de la verdad y una justa relación con la voluntad ajena. Verdad y justicia constituyen así la medida de la verdadera libertad. Apartándose de este fundamento, el hombre, pretendiendo ser como Dios, cae en la mentira y, en lugar de realizarse, se destruye”¹³.

Ahora bien, este punto de la libertad moral es importante porque apunta directamente a la formación en virtudes. Si la educación es la promoción de la persona al estado de virtud, y esto implica conjugar las exigencias de la naturaleza humana, que es donde se ubica la libertad natural u ontológica, con lo que haga o elija la voluntad (libertad moral), el estado de virtud debe entenderse entonces como un estado de perfección integral. Y de esto se sigue que la educación en virtudes apunta al desarrollo armónico del plano intelectual y moral del hombre¹⁴. A esto mismo apunta Sto. Tomás cuando dice lo siguiente:

“...en el hombre hay un doble principio de actos humanos, a saber, el entendimiento o razón, y el apetito, pues estos son los dos motores que hay en el hombre. Por consiguiente, es necesario que toda virtud humana perfeccione a uno de estos principios. Si perfecciona, pues, al entendimiento, especulativo o práctico, para el bien obrar del hombre, será una virtud intelectual; y, si perfecciona a la parte apetitiva, será una virtud moral. Resulta, por tanto, que toda virtud humana o es intelectual o es moral”¹⁵.

Realizadas estas aclaraciones, podemos sintetizar hasta ahora que la educación en virtudes implica el desarrollo de hábitos perfectivos intelectuales y morales. A continuación, nos centraremos en los hábitos perfectivos morales, es decir, en las virtudes morales y ciertos aspectos que impactan en ella, principalmente la educación de la afectividad.

3. Educación en virtudes morales, y afectividad

Cuando hablamos de moralidad, es muy común que se mencione de inmediato la doctrina del hacer y, sobre todo, del no-hacer, es decir, una doctrina que se reduciría a lo mandado y lo prohibido. Sin negar que en el plano moral se tratan obligaciones y mandamientos, tal como observamos por ejemplo en el decálogo, debemos sin embargo afirmar que el objetivo fundamental de la formación moral es el verdadero ser del hombre, la idea del hombre bueno, que este *llegue a ser lo que es*, según la famosa frase de Píndaro. En este sentido Pieper nos advierte:

“La virtud no es la «honradez» y «corrección» de un hacer u omitir aislado. Virtud más bien significa que el hombre es verdadero, tanto en el sentido natural como en el sobrenatural. Incluso, dentro de la misma conciencia universal cristiana, hay dos posibilidades peligrosas de confundir el concepto de virtud: primero, la moralista, que aísla la acción, la «realización», la «práctica» y las independiza frente a la existencia vital del hombre. Segundo, la supernaturalista, que desvaloriza el ámbito de la vida bien llevada, de lo vital y de la honradez y decencia natural. Virtud, en términos completamente generales, es la elevación del ser en la persona humana”¹⁶.

Así, el error fundamental de una educación centrada en deberes consiste en separar radicalmente el ser y el deber; predicar un “deber”, sin enfatizar la correlación de este deber con el ser, lo cual no es otra cosa que aquella armonía entre la exigencia de la naturaleza

¹³ CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Instrucción Libertatis conscientia sobre la libertad cristiana y la liberación*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1986, www.vatican.va.

¹⁴ Si hay algo así como un “derecho a la educación”, esta se podría entender de modo recto según la educación en virtudes en el marco de “el derecho a madurar la propia inteligencia y libertad a través de la búsqueda y el conocimiento de la verdad”

¹⁵ T. DE AQUINO, *Suma Teológica*, s/f., I-II, q. 58, a.3, www.corpusthomicum.org.

¹⁶ J. PIEPER, *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid 1997, 12.

personal y lo que realice la voluntad. Frente al señalado error, es conveniente recordar las siguientes palabras del Papa Francisco:

“*La tarea de los padres* incluye una educación de la voluntad y un desarrollo de hábitos buenos e *inclinaciones afectivas* a favor del bien. Esto implica que se presenten como deseables comportamientos a aprender e *inclinaciones* a desarrollar”¹⁷.

Consideramos que la educación debe darse, precisamente, desde las inclinaciones afectivas, pues la estabilidad de los afectos de un ser humano es prioritaria en el sentido de que, si esta falla, faltaría el fundamento para edificar una educación en virtudes. Así, en sintonía con lo que afirma el papa, dice Polo que “si en una persona la afectividad anda mal, si lo sentimental y emocional están dañados, entonces se producen dificultades en el crecimiento de su aprendizaje y en otras dimensiones de la educación”¹⁸. En línea con esta idea encontramos autores actuales como Rafael Bizquerra quien señala que “el desarrollo de las competencias emocionales constituye el contenido básico de la educación emocional. Dentro de estas competencias están la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar”¹⁹.

El mismo autor en otra de sus obras habla de “fenómenos emocionales” al decir que la educación consiste en “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”²⁰.

Ahora bien, siendo verdadero que la libertad moral se consigue promoviendo virtudes morales en el hombre, sin embargo, no debemos perder de vista que ese objetivo no debe darse al margen de la dimensión afectiva y sentimental de quienes se educan. En este sentido, resulta fundamental educar las pasiones, los afectos o sentimientos para que estos se ordenen conforme a las facultades superiores. En este sentido, el *subiectum* de las virtudes morales es la afectividad misma. La materia de las virtudes morales (salvo en la justicia) son precisamente las pasiones. O sea, la estabilidad de los afectos o sentimientos, conformados con la razón a través de la voluntad, no constituye un agregado, sino que es la esencia de la virtud moral. Dicho esto, se debe reconocer que todo este proceso formativo es tarea primaria de los padres, de modo que una inestabilidad en la relación entre los padres necesariamente repercute, de uno u otro modo, en la educación de los hijos. Si se logra la armonía de los sentimientos - y esto sólo es posible en el contexto de un ambiente familiar saludable-, se estaría claramente caminando ya por la vía de la conducción al estado de virtud. Por ello, es posible afirmar que la educación de los afectos o sentimientos es sinónimo de educación en virtudes, pues cuando dichas tendencias humanas están desordenadas, se vuelve muy difícil adquirir y practicar las virtudes necesarias.

Es probable que la educación de la dimensión afectiva en el ser humano sea observada con desdén, particularmente por quienes suponen ausencia de vinculación entre el ser y el deber, ausencia de armonía entre la exigencia natural y la libertad. Es precisamente frente a esta mentalidad que C. S. Lewis nos intenta prevenir, cuando señala que la educación no consiste en erradicar sentimientos, sino en promoverlos; indica el célebre autor: “El deber del educador moderno no es talar bosques, sino irrigar desiertos. La defensa adecuada contra los sentimientos falsos es inculcar sentimientos justos. Si no alimentamos la sensibilidad de nuestros alumnos, sólo los convertimos en presa más fácil del propagandista. Pues la

¹⁷ FRANCISCO, *Exhortación Apostólica Postsinodal Amoris laetitia sobre el amor en la familia*, Librería Editrice Vaticana, Roma 2016, 264.

¹⁸ L. POLO, *Ayudar a crecer: Cuestiones de filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona 2006, 58.

¹⁹ R. BISQUERRA (Coord.), *Educación emocional*, Desclée De Brouwer, Bilbao 2011, 6.

²⁰ R. BISQUERRA - N. PÉREZ, "Las competencias emocionales", *Educación XXI* 10.1 (2007) 61-82.

hambrienta naturaleza se vengará, y un corazón duro no es protección infalible contra una mente débil”²¹.

Educación para la libertad, implica formación moral, y esta se confunde en muchos casos, simplemente con la necesidad de cumplir un determinado número de normas. A dicho enfoque le falta aquella dimensión interior que se vislumbra en las citadas palabras de Lewis, pues, al invitarnos a *irrigar desiertos*, nos está induciendo a considerar relevante la formación de las inclinaciones afectivas. El pensador británico, muy lejano de aquel intelectualismo platónico que concibe al hombre como una realidad cuyos principios constitutivos (cuerpo y alma) están en constante pugna, comprende que un adecuado enfoque educativo debe necesariamente partir desde los afectos. Esto, por supuesto, no significa simplemente promover el sentimiento por el sentimiento, sin distinguir apropiadamente entre tipos de afectos, pues se debe amar aquello que es digno de ser amado, y se debe odiar aquello que merece ser odiado. Sin duda, lo indicado requiere un proceso de formación, y por lo tanto el reconocimiento de una jerarquía de valores que tiene su fundamento en la realidad, y no en los propios gustos. Del mismo modo que hay que aprender a distinguir la buena literatura de la mala literatura, o la buena música de la que no lo es, del mismo modo, el sentimiento debe ser guiado hacia el Bien y la Verdad.

Reiteramos que todo este proceso formativo, del que hemos hablado, es tarea prioritaria de los padres, por lo tanto, es evidente advertir que la inestabilidad de las relaciones familiares afecta negativamente a la formación de los hijos. Entonces, si queremos recuperar el verdadero sentido de la educación debemos volver a mirar el valor de la familia, pues ésta es el foco de irradiación pedagógica a otras instancias sociales, como la escuela, la universidad, los medios de comunicación, en suma, la sociedad entera. Esta convicción, además de tener como fundamento la experiencia, se apoya en la sabiduría magisterial de la Iglesia. Es así como Juan Pablo II afirma en su exhortación apostólica *Familiaris consortio* “El derecho-deber educativo de los padres se califica como esencial, relacionado como está con la transmisión de la vida humana; como original y primario, respecto al deber educativo de los demás, por la unicidad de la relación de amor que subsiste entre padres e hijos; como insustituible e inalienable y que, por consiguiente, no puede ser totalmente delegado o usurpado por otros”²² En línea con ello, la ya citada *Amoris laetitia* señala que “la educación integral de los hijos es obligación gravísima, a la vez que derecho primario de los padres. No es sólo una carga o un peso, sino también un derecho esencial e insustituible que están llamados a defender y que nadie debería pretender quitarles”²³ Amparados en esta sabiduría hemos afirmado lo dicho anteriormente, y en virtud de ello afirmamos que, si queremos aportar en mejorar la educación de niños y jóvenes, debemos insistir en la importancia prioritaria que los padres tienen respecto de la educación de sus hijos. Es probable que en la actualidad no se hable suficiente de la familia como agente educativo, aunque hay autores que se refieren a ello²⁴, nos parece, a la luz del Magisterio, que de entre los muchos temas relevantes que dicen relación con la educación, pensar en cómo fortalecer a las familias y su rol educativo es fundamental. No debemos pensar que los padres no son buenos educadores porque no hayan estudiado alguna carrera afín con la pedagogía sería este un error equivalente al de entender esta última como sinónimo de educación. En contra de este posible olvido, nos hemos propuesto recordar este rasgo esencial de la educación, entendida desde la enseñanza del cristianismo universal, cuya convicción fundamental sostiene que la formación de los hijos siempre corresponde preferente y primeramente a los padres²⁵, a la familia, y sólo de modo subsidiario a otras instituciones.

Otra dificultad que se presenta al momento de llevar a cabo un proyecto educativo centrado en la formación en virtudes resulta de la consideración de la educación como un proceso cuyo principal propósito es ser útil. Para hablar de ello, conviene retomar el modo en que el

²¹ C. S. LEWIS, *La abolición del hombre*, Vórtice, Buenos Aires 2014, 41.

²² JUAN PABLO II, *Exhortación apostólica Familiaris Consortio sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1981, 36.

²³ FRANCISCO, *Exhortación Apostólica Postsinodal Amoris laetitia...*, 84.

²⁴ Es el caso, por ejemplo, de Rafael Bisquerra y Núria Pérez Escoda citados en este trabajo.

²⁵ Cf. A. MILLÁN PUELLES, *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid 1989, 96.

Magisterio entiende la educación. Así, dice Pío XI, siguiendo a Sto. Tomás, que “la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también el desarrollo y progreso de ésta hasta el perfecto estado del hombre en cuanto hombre, es decir, *el estado de la virtud*”²⁶. Varios son los elementos que a nuestro juicio son importantes en esta cita, por ejemplo, el rol que le toca a la familia en este proceso de formación, pues, como ya hemos señalado antes, es difícil pensar que se podría conseguir el desarrollo de aquel estado de virtud sin la ayuda y estabilidad de ella. Con todo, en este acápite, queremos poner énfasis en la dificultad de dilucidar en qué consiste realmente aquel *estado de virtud* hacia el que debería apuntar la educación de la prole frente a una noción educativa más pragmática pero que ofrecería resultados más concretos y medibles, y que por ende sería aparentemente más “eficaz”. Creemos que una de las causas de dicha dificultad dice relación con una situación actual concreta en la que se entiende la educación en función de ciertos objetivos pragmáticos, en que la noción de éxito tiene preponderancia fundamental frente a la idea de vocación²⁷.

En este contexto es muy común confundir la virtud simplemente como una fuerza de voluntad que será suficientemente útil para conseguir ciertos efectos deseados; efectos que no están relacionados necesariamente con la idea de bien ni con la de verdad. Un ejemplo que podría dar cuenta de esta confusión es aquel conocido experimento en el que se pretendía establecer una relación necesaria entre la *fuerza de voluntad* y la felicidad; se dejaba a los niños en una habitación con un plato de dulces, y se les decía que, si resistían la tentación de comerse de inmediato los caramelos, es decir, si esperaban que el adulto volviera, tendrían una doble porción de dulces²⁸. La conclusión que el experimento intentó extraer, luego de un seguimiento de la vida de aquellos niños, fue que quienes habían sido capaces de demorar la gratificación eran ahora personas más exitosas, mejores en los estudios, obtenían trabajos mejor remunerados, etc. Un ejemplo similar, pero que pretende sacar una conclusión distinta, es aquel que trata de un niño de siete años, muy inteligente, al que se quiere enseñar a jugar ajedrez; el niño no muestra ningún interés en aprender, pero le gustan los caramelos, y esto es aprovechado por un adulto que tiene la intención de enseñarle a jugar, el adulto le promete que, si aprende todas las lecciones, juega regularmente y se esfuerza por ganar, obtendrá como recompensa muchos caramelos. Las conclusiones que extrae MacIntyre -el ejemplo es de él- son fructíferas, pero fundamentalmente pretende llamar la atención respecto de la diferencia entre dos tipos de bienes, a saber, los externos e internos. Con relación a ello, MacIntyre señala:

“... es característico de los bienes externos que, si se logran, siempre son posesión y propiedad de un individuo, los bienes externos son típicamente objeto de una competencia en la que debe haber perdedores y ganadores. Los bienes internos, en cambio, son el resultado de competir en excelencia, pero es típico de ellos que su logro es un bien para toda la comunidad que participa en la práctica”²⁹.

Pues bien, para MacIntyre, la virtud en sentido propio dice relación con los bienes internos, puesto que, tal como él señala “una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos”³⁰. Esto es precisamente lo que consideramos más coherente con la realidad de las virtudes humanas. Los ejemplos mencionados se acercan mucho más a una concepción voluntarista de la virtud -aunque la diferencia entre ambos es que en el primero se entiende la virtud del modo

²⁶ Pío XI, *Carta encíclica Divini Illius Magistri...*, 28.

²⁷ En el mismo trabajo se expondrán un par de ejemplos que dan cuenta de esta confusión. Por lo pronto, basta decir que se plantea la idea de éxito como aquella convicción que reduce los procesos educativos a la consecución de fines externos y exclusivamente prácticos, cuyo contraste con la idea de vocación radica fundamentalmente en que esta última apunta al interioridad del sujeto, y esto implica necesariamente aquella dimensión moral hacia la que apunta precisamente la educación en virtudes.

²⁸ Se comenta una parte de este estudio en el siguiente enlace; <https://www.youtube.com/watch?v=QIEipz8AXio>

²⁹ A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona 2001, 237.

³⁰ A. MACINTYRE, *Tras la virtud...*

incorrecto, y en el segundo se intenta poner de relieve lo impropio de identificar las virtudes con los bienes externos - pues se concibe a ésta como una herramienta o un mecanismo al servicio de la consecución de ciertos bienes exteriores, cuestión que dista mucho, según lo investigado, de la propuesta magisterial.

En el Magisterio no se concibe la virtud en clave hedonista, es decir, no se entiende como una herramienta o un mecanismo al servicio de la consecución de ciertos deleites sensibles. Retomando a Pieper, este diría que tal modo de entender la virtud no es otra cosa que afirmar que “la virtud es, como dice santo Tomás, lo máximo a que puede aspirar el hombre, o sea, la realización de las posibilidades humanas en el aspecto natural y sobrenatural”³¹. En este sentido, la formación con enfoque en virtudes, propugnada por la enseñanza magisterial, no apunta al éxito profesional - ni siquiera al éxito académico - aunque en algunos casos este tipo de logros sean una consecuencia inevitable para quien actúa guiado por un carácter virtuoso, sin embargo, debemos considerar aquellas conquistas como una añadidura, y en ningún caso como el fin último de la actividad educativa.

Un aspecto interesante y que aporta a esta reflexión es la distinción que hace Leonardo Polo entre enseñanza y formación. Polo llama la atención sobre la desmedida relevancia que se concede hoy al *principio de resultado*, según él, este es el criterio superior de estimación en la cultura actual. Sin duda, este contexto significa un desafío importante para una concepción educativa que considera a la virtud como lo máximo a que puede aspirar el hombre. En sintonía con esto, Polo nos recuerda que “hay cosas que deben realizarse por sí mismas, sin depender del resultado que propicien como criterio último de ejecución. El lema de aprender por ensayo y error, de raíz psicológica, es una confirmación de la existencia e importancia de acciones inmanentes: si con los errores puede aprenderse, es porque no toda actuación humana es productiva”³². En consideración de esto, es inevitable pensar que en la actualidad los esfuerzos educativos están puestos más bien en objetivos pragmáticos. La obsesión por el ranking por parte de los colegios podría ser un ejemplo de aquello. En ellos, muchas veces se posterga lo importante en función de lo que se considera urgente, relegando de este modo a un segundo plano a aquellas asignaturas que no aportan a mantener o a elevar los indicadores numéricos de los que pretenden dar cuenta las diversas pruebas cuyo objetivo esencial es medir el nivel de aquello que se entiende- desde sus propias perspectivas- por “excelencia educacional”.

Frente al contexto descrito, en el que se confunde con facilidad la utilidad común con el bien común, nos parece importante hacer un esfuerzo por reivindicar aquellas actividades que por su naturaleza no tienen una finalidad productiva, esto ayudará a contrarrestar una mentalidad que se opone a entender la educación en virtudes, tal como la deberíamos entender desde una cosmovisión cristiana, y particularmente católica.

4. Conclusiones

Al concluir nuestra reflexión, debemos decir que cuando nos disponemos a pensar la educación con un enfoque en virtudes, nos encontramos con algunos escollos a los que hemos decidido llamar “desafíos”, pues efectivamente son situaciones, contextos y mentalidades que nos interpelan a profundizar respecto de lo que realmente deberíamos entender por educación cristiana. Sin duda, tal como hemos mencionado al inicio, los desafíos se multiplican cuando nos detenemos a pensar el asunto con seriedad. Sin embargo, en virtud de las evidentes y justas limitaciones de espacio y tiempo nos hemos referido a dos de ellos.

El primero; en un contexto de relativismo generalizado, es complejo hablar de una de las dimensiones fundamentales de una educación con enfoque en virtudes, esto es, la formación de la moralidad. Frente a ello, se ha intentado destacar la importancia de enfocar el proceso como educación afectiva, cuestión que sólo es posible considerando el principio de que dicha

³¹ J. PIEPER, *Las virtudes fundamentales...*, 12.

³² L. POLO, *Ayudar a crecer: Cuestiones de filosofía...*, 14.

tarea es responsabilidad prioritaria – aunque no exclusiva – de los padres³³. Lo segundo; la mentalidad pragmática actual es dañina en la educación, porque afecta directamente a su sentido, y entorpece su comprensión. Vivimos inmersos en un mundo que no deja espacio a actividades que no apunten a la producción, aquello que Pieper llama el totalitarismo del trabajo, problema que trata con extensión en una de sus obras³⁴. En una situación como esta, en la que estamos constantemente exigidos por el *negocio*, es fácil confundir la educación como una herramienta más al servicio de fines utilitarios, y es difícil comprender que el premio de la virtud no es otra cosa que la contemplación de la Verdad, del Bien y de la Belleza, esto es, la felicidad.

5. Referencias bibliográficas

- DE AQUINO, T., *Comentario a las sentencias de Pedro Lombardo*, EUNSA, Pamplona 2002.
- DE AQUINO, T., *Suma Teológica*, en: www.corpusthomisticum.org.
- CONCILIO VATICANO II, *Constitución pastoral Gaudium et spes sobre la Iglesia en el mundo actual*, San Pablo, Madrid 1997.
- CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Instrucción Libertatis conscientia sobre la libertad cristiana y la liberación*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1986, www.vatican.va.
- FRANCISCO, *Exhortación Apostólica Postsinodal Amoris laetitia sobre el amor en la familia*, Librería Editrice Vaticana, Roma 2016.
- JUAN PABLO II, *Carta encíclica Centesimus annus*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1991.
- JUAN PABLO II, *Exhortación apostólica Familiaris Consortio sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1981.
- JUAN PABLO II, *Carta encíclica Evangelium Vitae sobre el valor y el carácter inviolable de la vida humana*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1995.
- MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid 1989.
- LEÓN XIII, *Carta encíclica Libertas praestantissimum sobre la libertad y el liberalismo*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1888.
- LEWIS, C. S., *La abolición del hombre*, Vórtice, Buenos Aires 2014.
- MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona 2001.
- PIEPER, J., *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid 2017.
- PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid 1997.
- PÍO XI, *Carta encíclica Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, Librería Editrice Vaticana, Roma 1929.
- POLO, L., *Ayudar a crecer: Cuestiones de filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona 2006.
- RATZINGER, J., *Homilía misa 'Pro Eligendo Pontifice'*, s/l 2005.
- BISQUERRA, R. (Coord.), *Educación emocional*, Desclée De Brouwer, Bilbao 2011.

³³ Este trabajo no niega la existencia de esfuerzos significativos y valiosos en materia de formación moral y afectiva, tales como el programa de Educación Religiosa Escolar Católica en Chile (EREC), por ello se habla de prioridad y no de exclusividad cuando nos referimos a la responsabilidad de los padres respecto de la educación de sus hijos. Sin embargo, estimamos que, a la luz del magisterio, esfuerzos tan nobles como el señalado son siempre subsidiarios y no sustitutorios de la labor esencial de los padres.

³⁴ Cf. J. PIEPER, *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid 2017, 69–84.

BISQUERRA, R. - PÉREZ, N., "Las competencias emocionales", *Educación XXI* 10.1 (2007) 61-82.