

## **SOBRE LA VIRTUD: ¿EN QUÉ SENTIDO(S) PODEMOS PENSARLA COMO ALGO ENSEÑABLE?**

Miguel Antonio Ahumada Cristi

**Resumen:** En el ambiente pedagógico existe bastante consenso que el principal objetivo de la educación es la formación en valores, o en su sentido clásico, virtudes. Sin embargo, cabe preguntarnos si la virtud, como elemento de la moralidad, ¿es realmente algo que se puede transmitir o enseñar? El presente artículo gira en torno de este interrogante, es decir, intentamos discutir hasta qué punto, o en qué sentido(s), la virtud es algo que se puede enseñar. Para desarrollar una respuesta lo más precisa posible, decidimos, primeramente, elaborar una idea sobre qué es la virtud; para luego, sirviéndonos del pensamiento de autores como Sócrates, Wilde y Benjamin, tejer un diálogo que nos favoreciera observar los límites y posibilidades de entender la virtud algo transmisible o enseñable.

**Palabras clave:** Virtud, moralidad, educación.

### **On virtue: in what sense(s) can we think of it as something that can be taught?**

**Abstract:** In the pedagogical environment there is a large consensus that the main objective of education is the formation of values, or, in its classic sense, virtues. However, it is worth asking if virtue, as an element of morality, is really something that can be transmitted or taught. This article revolves around this question, that is, we try to discuss to what extent, or in what sense(s), virtue is something that can be taught. To develop an answer as accurate as possible, we decided, first, to develop an idea about what virtue is; then, using the thinking of authors such as Socrates, Wilde and Benjamin, we intend to weave a dialogue that would help us observe the limits and possibilities of understanding virtue as something that can be transmitted or taught.

**Keywords:** Virtue, morality, education.

### **Sobre a virtude: em que sentido(s) podemos pensá-la como algo ensinável?**

**Resumo:** No ambiente pedagógico existe certo consenso de que o principal objetivo da educação é a formação de valores, ou no seu sentido clássico, virtudes. No entanto, vale a pena nos perguntar se a virtude, como elemento da moralidade, é realmente algo que pode ser transmitido ou ensinado? Este artigo gira em torno desse interrogante, ou seja, tentamos discutir em que medida, ou em que sentido(s), a virtude é algo que pode ser ensinada. Para desenvolver a resposta mais precisa possível, decidimos, primeiramente, explorar uma ideia sobre o que é a virtude; para depois, utilizando o pensamento de autores como Sócrates, Wilde e Benjamin, tecer um diálogo que nos permita observar os limites e as possibilidades de entender a virtude como algo transmissível ou ensinável.

**Palavras-chave:** Virtude, moralidade, educação.

### **Sobre la idea de virtud y la moralidad.**

No es difícil percibir que la virtud tiene una trayectoria histórica y un carácter universal. Bastará la siguiente pregunta para mostrar aquello: ¿existe una cultura en donde algunas actitudes o cualidades humanas, como la justicia o la honestidad, no sean cuestiones pertenecientes al habla propio de esta y con las cuales algunos, muchos, o todos sus miembros se identifican? Al menos desde la Sociología y Antropología, e incluso apoyándonos del sentido común, una respuesta negativa al interrogante parece imposible. Aquello, porque todas las culturas, indiferente de la lengua y territorio, poseen ciertas actitudes o características morales. Y lo que varía de una cultura a otra, y de una época a otra, es cómo se las entiende (LA TAILLE, 2000). Por ejemplo, para los políticos neoaristotélicos la prudencia es una virtud excelsa; en cambio, para los anarquistas revolucionarios la prudencia en muchos casos puede ser sinónimo de cobardía.

En definitiva, podemos entender que las virtudes han sido, son y serán, para bien o para mal, e independiente de cómo se las entienda, cuestiones importantes para los seres humanos puesto que

permiten una lectura valorativa de la vida y del mundo. Y como la virtud es una idea inseparable de la moralidad, antes de explicar su naturaleza se nos hace necesario, aunque sea transitoriamente, referirnos a la moral. Veamos:

Es tanto lo que se ha dicho sobre este concepto que es difícil determinar su naturaleza. No obstante, intentaremos llegar a una conclusión general que nos permita avanzar en nuestro ejercicio. Se ha sostenido que la moral (lat. *moris*) es lo mismo que la ética (gr. *êthos*), porque estudios etimológicos concluyen que ambos conceptos significan lo mismo: costumbre o modos frecuentes de ser y actuar. A partir de estas definiciones podemos decir: “la moral de las personas cambia con el tiempo”; o bien, “la ética de las personas no es siempre la misma”. Sin embargo, existen otros estudios que establecen ciertas diferencias entre estos vocablos. Existe anuencia que la moral es el objeto de la ética; vale decir, la ética es la rama de la filosofía que estudia la moral (LA TAILLE, 2010, p. 105-114). A pesar que pensamos que en lo cotidiano ambos conceptos pueden utilizarse del mismo modo, y no hay mayor problema en eso, ocuparemos aquí la idea de la moral como objeto de la Ética.

En general, la Ética señala que la moral no se puede entender como cultura en el sentido sociológico del término, sino como una parte de ella, puesto que, de manera general, para la Sociología la cultura es el despliegue del hombre por sobre la naturaleza en todos sus sentidos, y dentro de estos sentidos se encuentra la moral. En este contexto, y en su amplio significado, la moralidad se puede entender como un conjunto de costumbres, de conocimientos, de normas, de formas de pensar y de creencias que son cultivadas y practicadas por los miembros de una determinada cultura, comunidad o grupo, y que permiten la convivencia (ARANHA, 2008). Dado aquello, podemos decir: la moral o costumbres de los mapuches; la moral de los hippies; la moral de los evangélicos. También es posible llevar esta lógica a escalas mayores y hablar en tendencias: la moral de los ingleses, de los chinos, etc.<sup>1</sup>

Lo anterior nos permite entender otra idea: que la moralidad exige un grado de identificación, puesto que a pesar que toleremos y valoremos la diversidad, nos identificamos con ciertos *mores* y con personas que los asumen y practican, aun cuando esto se dé de manera accidental. Y también es posible sostener que en un mismo territorio, incluso en una misma comunidad, puede haber varios grupos o subculturas, todos estos con distintas costumbres o conductas, pero con algunas básicas comunes – aquellas que permiten convivir en la diferencia y que algunos autores, entre estos la española Adela Cortina (2007) llaman de mínimas –. Si un grupo no respeta las costumbres de otro, o sus objetivos de vida, comienzan los conflictos morales – que normalmente tienen un fin político o religioso. Por ejemplo, los evangélicos pueden pensar y decir que los hippies asumen un modo de vida inmoral; por su parte, los hippies pueden ser críticos de la moralidad de un evangélico, ¿cómo es posible entonces que grupos de distintos mores consigan convivir?

Hobbes (1994) pensaba que aquello que permite que los seres humanos no entren en graves conflictos es la existencia de un contrato o pacto en forma de ley que cumple el papel de protegerlos de sus propios intereses, de su egoísmo. Desde otra mirada, pero en la línea del contractualismo,

---

<sup>1</sup> Es importante en este aspecto tener en cuenta las sub-moralidades e incluso las individualidades. Por ejemplo: La familia de Rengo es mapuche. Rengo y su familia viven en una comunidad mapuche, pero no todas sus costumbres son iguales a las de esta comunidad / Rengo es hijo de una familia mapuche, pero ni todas sus costumbres o lecturas valorativas de la vida son similares a las de su familia.

Rousseau (1994) y Kant (2003) nos dirían que las comunidades se logran autorregular debido a que el ser humano es por definición gregario y su racionalidad y espiritualidad le permite controlar, en mayor o menor grado, sus deseos, ímpetus y pasiones. Para llegar a tal estado ambos filósofos apostaron, desde caminos un tanto diferentes, a un cierto naturalismo antropológico. Para Rousseau (2007), por ejemplo, mediante la educación retornar al ser humano a su bondad original. Claro está, tanto Rousseau como Kant estuvieron conscientes que aquello es difícil de lograr apelando meramente a una idea de bondad original, y que por lo tanto es necesario llegar a pactos y/o leyes, normas al fin y al cabo, que favorezcan la convivencia justa.

Ideas como las que hemos mencionado nos pueden llevar a entender la moral como un conjunto de normas o reglas, creencias o lecturas valorativas de la vida y del mundo, idealmente constituidas en colectividad, que permiten convivir más o menos armoniosamente. Pero la moral no se debe entender apenas como una fuerza estática, externa o coercitiva, mucho menos como un saco de virtudes, sino que debe comprenderse, como lo apuntan autores de la talla de Durkheim (2008) y Piaget (1994), como un acervo de conocimientos y prácticas culturales abiertas al cambio, construcción, corrección y perfeccionamiento. Entonces, si la moral favorece que los seres humanos organicen sus relaciones interpersonales, ¿qué papel cumple la virtud en esta posibilidad de convivencia? Es esta la pregunta clave para seguir nuestro diálogo.

En su concepción más clásica, la virtud se puede comprender como la potencia o capacidad relativa a cualquier *ente* (gr. “aquello que es”), sea animado o no. De este sentido, demasiado general, derivan tres categorías: hacer algo; cultivar habilidades; cultivar o desarrollar hábitos morales. La primera categoría se refiere a aquello que puede hacer cualquier entidad, *verbi gratia*: la virtud de una mesa, servir de soporte; la de una carretilla, favorecer el transporte de materiales. La segunda, se refiere a la potencia o capacidad del ser humano de cultivar habilidades y/o prácticas asociadas al cumplimiento de un arte o de un trabajo, esto es, cuestiones asociadas al uso de la técnica y que no están rigurosamente sujetas a aspectos o conductas de carácter moral, *verbi gratia*: la virtud del zapatero, hacer o reparar zapatos. La tercera designación es en esencia distinta, pues se asocia a la capacidad de los hombres y mujeres de cultivar hábitos morales, por ende políticos, como la honestidad, la justicia, la prudencia (ABBAGNANO, 2007). Es esta última categoría de virtud, no otra, la que será tratada en este texto.

Ahora bien, si hay algo que une transversalmente a todas estas categorías es la constancia: para que una potencia o capacidad llegue a ser una virtud debe predominar su permanencia. En este escenario, una mesa virtuosa es aquella que soportando objetos dura muchos años, y no aquella que se desarma o rompe con facilidad. Un zapatero virtuoso es el que constantemente hace buenos zapatos, de la misma forma repara aquellos que se dañan con el uso. Dicho de otro modo, algo o alguien es poseedor de una virtud siempre y cuando predomine la continuidad de aquella. Ejemplos hay muchos más: un cantante virtuoso es aquel que constantemente ejecuta bien el canto; una mujer es honesta siempre y cuando sea constantemente honesta. Esta idea de virtud, que comúnmente se le llama costumbre o disposición racional constante, viene desde Aristóteles y luego de los estoicos (MACINTYRE, 2001) y es la más difundida en la ética clásica y una de las mencionadas en Filosofía de la Educación y Pedagogía contemporáneas. Asimismo, en el sentido común, esto es, en el sentido

colectivo y ordinario del pensar y actuar, es fácil percibir que se le otorga el carácter de virtuoso a aquella persona que realiza constantemente una determinada virtud.

Desde una mirada contrastiva, cabe recordar que la virtud tiene un opuesto llamado tradicionalmente de vicio. El vicio, al oponerse a la virtud, es factor de polaridad, *verbi gratia*, la verdad tiene su inverso, la mentira. Y del mismo modo que la virtud, el vicio solo será tal si llega a tornarse un hábito, es decir, si configura una constancia. Pero hay que tener mucho cuidado en este último punto, pues bueno es considerar el tan viejo como sabio enunciado del Quijote: “una golondrina no hace verano” (CERVANTES, 2004, p. 13). En el terreno de la moralidad, esto se traduce al hecho que si una persona miente una vez, o en pocas ocasiones, no podría ser llamada de mentirosa; inversamente, no porque una persona diga la verdad un par de veces se le puede llamar de honesta. Vale decir, si nos acostumbramos a no robar y a no mentir, cultivamos la virtud moral de la honestidad. Si la honestidad es una virtud que constantemente realizamos, pues se nos llamaría de honestos. En efecto, esta virtud, como cualquier otra, es tal si se torna un *mores* que colabora en que los seres humanos, indiferente de la comunidad a la que pertenezcan, puedan coexistir. Por lo tanto, las virtudes vendrían a configurar lo que MacIntyre (2001) entiende como prácticas morales, es decir, bienes humanos que derivan de una práctica social virtuosa<sup>2</sup>.

En fin, y de cualquier modo, una virtud, para que sea tal, debe presentar una cierta constancia y no necesariamente un siempre. La idea de virtud presupone que los seres humanos somos por naturaleza imperfectos. Y solo ahora que hemos planteado una idea global de virtud, pasaremos a tratar el problema que hemos planteado al inicio de este texto.

### **Sobre la idea de virtud como algo enseñable**

El título de este punto nos remite, en la cultura occidental, por lo menos a Píndaro y luego al viejo Sócrates. Veamos:

Píndaro (siglo V a. C.) fue el primero en cuestionar si la virtud podía ser enseñada. Para este famoso poeta griego, dueño de admirables y heroicos versos, la virtud es una capacidad innata que viene en el individuo como una facultad natural y exclusiva, pues pertenece a una estirpe: la aristocracia griega (ABBAGNANO; VISALBERGUI, 1992). En ese sentido, para Píndaro, la virtud no se puede enseñar porque es un talento natural que al descubrirse se ha de estimular su desarrollo. Una muestra bastante conocida de esta idea prácticamente determinista sobre la virtud es el popular y polémico lema inaugural de la prestigiosa Universidad de Salamanca: *Quod natura non dat, Salmantica non præstat* (lat. Lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta).

Sócrates retomó el postulado de Píndaro y al igual que este manifestó sus dudas sobre la posibilidad que la virtud sea algo enseñable. Sin embargo, a diferencia de poeta, no llevó decididamente la virtud a un escenario exclusivo, definitorio y naturalista. Para Sócrates, la moral es el conocimiento

---

<sup>2</sup> En su obra “Tras la virtud” (2001), MacIntyre entiende la práctica como una acción de vida humana cooperativa, esto es, como resultado de actividades sociales. Nos dice: “plantar nabos no es una práctica, la agricultura sí” (p. 274). Este autor entiende la práctica como una capacidad humana que, mediante la búsqueda de un fin, genera un bien (como la agricultura, la escultura, etc.). Ligada a la idea de moralidad, las prácticas morales, para MacIntyre, no se dan a través acciones fortuitas, pues son socialmente establecidas por causa de un ejercicio constante (tradicón) que les ha ido dando forma. Las prácticas morales son, entonces, el resultado de acciones culturales – puramente humanas – que permiten al sujeto actuar, o enfrentar, situaciones o conflictos morales simples.

del Bien y un impulso a realizarlo. En Sócrates las virtudes morales y políticas (como la valentía, la justicia, la prudencia) pertenecen a la misma idea: la moral, esto es, virtud y moral no son cuestiones que existen separadas, comparten el mismo fin que es el Bien. En tal sentido, las virtudes implican conciencia de estas para su buena realización: la virtud es un conocimiento y la conciencia de este. La pregunta de Sócrates, entonces, terminó necesariamente siendo esta: ¿es posible enseñar esa conciencia? Según Abbagnano y Visalbergui, Sócrates pensaba que:

la virtud no se puede enseñar desde fuera, es decir, no se puede transmitir con las palabras, sin embargo, se la puede suscitar en el ánimo de los seres humanos, que la llevan embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa. Esta acción educativa se articula esencialmente en dos momentos, el de la ironía y el de la mayéutica (1992, p. 43).

Para Sócrates, si es que existe la posibilidad de concebir la virtud como algo que se puede enseñar no sería bajo los mismos mecanismos con los que se enseñan las técnicas u otros tipos de conocimientos, como la construcción de casas, la física o la astronomía. En efecto, en el diálogo "Protágoras" (PLATÓN, 1871), Sócrates afirma que los más conspicuos y sabios ciudadanos de la polis griega resultan incapaces de transmitir sus excelencias (gr. *areté*) a terceros. Sorprende que el gran Pericles no haya sido capaz de transmitir a sus hijos sus propias virtudes, ¿cómo se explica esto?

Para elaborar una respuesta a este problema, siendo fieles a las ideas de Sócrates, debemos entender los dos momentos de su método interrogativo provocador: la ironía y la mayéutica. En la cultura griega arcaica y clásica por ironía se entendían varias cosas. Primero, no era un sarcasmo, como hoy en día se puede entender, menos una forma de arribismo; ironía para los griegos era la capacidad de dejar que el otro se expresase libremente aun cuando no se concordara con él. No es posible observar que Sócrates, en sus diálogos, diga a su pares dialogantes que estaban equivocados (ni él manifestar tener la razón de las cosas), simplemente los animaba a continuar la conversación utilizando estas palabras: "muy bien, querido amigo, pero...". Luego de ese pero formulaba una pregunta; luego de la respuesta, otro interrogante. En estricto rigor, lo que solía hacer Sócrates no era menoscabar al otro, sino ayudarlo y ayudarse, mediante preguntas certeras y precisas, a construir o liberar una verdad más objetiva. La ironía en Sócrates, como lo apunta Brun (1984), era una ironía interrogante y no un malestar para la consciencia, como algunos creen.

En términos más concretos, Sócrates hacía lo siguiente: al inicio del diálogo pedía una definición del tema del cual se hablaba; después, mediante interrogantes, problematizaba los sentidos de tal definición con el objeto de llegar a un nivel cada vez más profundo sobre el tema. Cuando el diálogo llegaba casi a su conclusión, Sócrates retomaba la definición dada al comienzo (junto a los argumentos que pretendían sustentarla) y a partir de una pregunta que envolvía todo el producto del diálogo era costumbre que al contestarla su amigo tomara conciencia que su definición inicial podía haber desconsiderado algunas ideas, estar errada o ser imperfecta; por lo tanto, finalmente debía ser reformulada la definición inicial (BRUN, 1984). La ironía lograba, hasta ese momento, una apertura consciente hacia un conocimiento más objetivo.

La mayéutica, por otra parte, es la finalización del diálogo, esto es, cuando el otro es capaz de dar a luz un nuevo sentido respecto al tema en cuestión. En el fondo, apoyado de su ironía interrogativa,

Sócrates construía conocimiento a partir de los saberes que estaban instalados embrionariamente en el otro: le ayudaba a parirlos (*mayéu*), esto es, a tener una mejor conciencia de ellos. Siendo así, todos conseguían aprender ideas nuevas y más objetivas, incluyendo, obviamente, a Sócrates.

En la pedagogía griega también la ironía fue entendida como el arte de conducir al aprendiz a una idea ya conocida. Es decir, mediante preguntas el pedagogo guiaba al discípulo a fabricar la mejor respuesta sobre un objeto cognoscible. Respuesta, lógicamente, que el profesor ya conocía.

Intentando hacer un análisis un poco más contextualizado, conviene recordar que todas estas nociones de ironía son en parte acogidas y transformadas por el filósofo estadounidense Richard Rorty. Tras un estudio arduo sobre cómo este concepto era concebido por los griegos, Rorty entendió lo siguiente: como nunca dos o más sujetos tienen una idéntica historia de vida, con certeza pueden tener algunas distintas visiones de mundo. En esa dirección, para Rorty (1996), ironía viene a ser una virtud que permite que personas cuyas vidas y visiones de mundo no son las mismas, al momento de entrar en conflicto, comprendan, empaticen y valoren las opiniones y los argumentos de los demás, y que sepan ceder sus posturas sobre el mundo en el momento preciso (puesto que la experiencia del otro puede ser más completa). En el fondo, la ironía en Rorty es una disposición o virtud que permite respetar y valorar aquello con lo que no se converge, es decir, una práctica de la libertad. Claro que para el filósofo existe un límite, que es la dignidad del otro.

Algo más interesante que lo anterior es que Rorty sacó el conocimiento como una cuestión privilegiada de los filósofos, esto es, hizo sus apuestas a que todo ser humano es poseedor de verdades que mediante un léxico máximo (capacidad de darse a entender y de entenderse), puede validarlas, perfeccionarlas, reformularlas, a la luz del Bien. En efecto, para Rorty (1996) los sujetos entran y viven en la cultura del Bien en relación al lenguaje: su capacidad de decir lo que piensan, de hacer sus palabras inteligibles y de aprender, de causar grados de afecto y de dejarse afectar. En este escenario, en Rorty no hay ironía, mucho menos léxico máximo, en alguien que no valora las ideas del otro o que lo intenta dominar; peor aún, que intenta argüir que la tortura u otras prácticas nocivas son algo bueno, y que mantiene su posición a pesar que todo indica que aquello no es correcto<sup>3</sup>.

Retomando a Sócrates, para este la virtud está en la conciencia del aprendiz. De ahí que pensara que tal conciencia no es algo enseñable, puesto que adviene desde el propio ser. De lo que se trata es de hacerla parir. Entonces, para dejarnos algo de esperanzas, Sócrates sostuvo que si existe una mínima posibilidad de que la virtud sea enseñada, no se puede ser bajo los mismos procedimientos con los que se instruyen otras áreas. En síntesis, para aquel, los hechos o fenómenos del mundo que pueden comprenderse mediante el trato de la virtud han de someterse a un diálogo interrogativo.

---

<sup>3</sup> Conviene aquí citar una contundente reflexión de Kant y que puede apreciarse en contexto con la idea de defender lo nocivo, como la tortura, que es la siguiente: "La moral no dice que debo preservar la vida, sino más bien que debo preservar lo único por lo cual merezco vivir. Pero tampoco merezco la vida cuando yo mismo la desecho y persigo el valor de la vida solo en lo placentero de vivir. No el preservar la vida, sino que aquello incluso sacrificando la vida, es a través de lo cual uno es digno de ella. P. ej., reconocer en la tortura un delito infame" (KANT, 2004, p. 84).

## **Sócrates y Protágoras: un diálogo sobre la virtud como algo enseñable**

Protágoras, tal vez el más famoso e importante sofista griego, sostenía que la virtud sí podía educarse. Infelizmente, en sus obras Platón se encargó de meterle cizaña de sobremana, esto es, hacerle mala fama. La verdad es que Protágoras fue un hombre muy sabio, no un sofista obsesionado, como Platón lo que quiso hacer creer. En fin, narra Platón que en un encuentro dialógico Sócrates le cuestiona a Protágoras la creencia de la virtud como algo educable. Para defender su posición, entre otros argumentos, Protágoras señala uno que, aunque bastante sólido, permite entender que al parecer la virtud puede, tanto como no puede, ser considerada como algo educable, mediante una paradoja que personalmente nos parece extraordinaria. Responde Protágoras:

Desde que [los niños] se hallan en estado de entender lo que se les dice, no cesan toda su vida de instruirlos y reprenderlos, y no sólo los padres sino también las madres, las nodrizas y los preceptores. Todos trabajan únicamente para hacer los hijos virtuosos, enseñándoles con motivo de cada acción, de cada palabra, que tal cosa es justa, que tal otra injusta, que esto es bello, aquello vergonzoso, que lo uno es santo, que lo otro impío, que es preciso hacer esto y evitar aquello. Si los hijos obedecen voluntariamente estos preceptos, se los alaba, se los recompensa; si no obedecen, se los amenaza, se los castiga, y también se los endereza como a los árboles que se tuercen. Cuando se los envía a la escuela, se recomienda a los maestros que no pongan tanto esmero en enseñarles a leer bien y tocar instrumentos, como en enseñarles las buenas costumbres. Así es que los maestros en este punto tienen el mayor cuidado (PLATÓN, 1871, p. 38)<sup>4</sup>.

Con esto se puede pensar que Protágoras afirma dos cosas: que la educación consiste más que nada en un proceso de formación de la virtud; luego, del mismo modo que iniciamos a los niños en la instrucción de la lengua materna – que es por medio del contacto con todos aquellos que la usan – las virtudes se adquieren en el contacto con todos quienes las hablan y las practican (padres, madres, preceptores, colegas, etc.); es decir, la moral no es cuestión de un especialista. Nadie y todos nos permiten aprender a hablar; ergo, nadie y todos nos permiten adquirir las virtudes.

No hay un profesor de la virtud, así como tampoco hay un profesor de castellano coloquial o cotidiano, ni tampoco un maestro que enseñe a un niño a utilizar los ojos para ver o los oídos para escuchar, ya que si preguntáramos donde hay uno de estos docentes no encontraremos siquiera uno. Protágoras finalmente termina entendiendo que la virtud se puede enseñar en la paradoja que no hay nadie que pueda patentar completamente su enseñanza. Como lo apunta Carvalho (2004, p. 96) “pues tanto la lengua como las costumbres de un pueblo son tradiciones públicas”. De algún modo, Protágoras da la razón a Sócrates en que nadie es dueño de enseñar la virtud, pero manteniendo una parte de su posición: en la educación de la virtud ‘los maestros tienen el mayor cuidado’. Este tipo de paradoja siempre deja abierta diversas interpretaciones. Pasaremos a ver una que, cual las anteriores, constituye un desafío y que favorece continuar y ampliar algo nuestro diálogo.

### **Lo que importa saber en la vida, ¿se puede enseñar?**

Históricamente, el pensamiento de Sócrates tuvo tanto detractores como partidarios, con mayor o menor éxito. Entre los más insignes defensores de la idea socrática sobre la imposibilidad de una

---

<sup>4</sup> [los niños] intervención nuestra.

‘pedagogía de la virtud’ está la figura de Oscar Wilde. Sobre la base del tema en cuestión, el dramaturgo, novelista y ensayista irlandés sentencia: “La educación es algo admirable, pero de vez en cuando conviene recordar que las cosas que verdaderamente importa saber no pueden enseñarse” (Wilde, *apud* Savater, 1997, p. 78). Para Wilde, nadie nos puede enseñar a vivir, lo que sí podemos hacer es ‘aprender por nosotros a vivir’ en nuestra relación con los demás.

No vamos cuestionar la influencia de Sócrates y de Wilde en las distintas ciencias y artes. De lo que sí podemos dudar es si realmente sus posturas sobre la virtud, o las cosas que valen la pena en la vida – como la justicia y la solidaridad – son cuestiones no enseñables. Nuestra pregunta es esta: ¿en qué y en qué sentidos pueden ser válidas estas ideas? Pensamos que solo el hecho de cuestionar el modo de trabajar la virtud, o la forma en que las cosas importantes para la vida pueden ser enseñadas, es suficiente para pensar que, de algún modo, la virtud si puede ser algo enseñable (aunque difícilmente solo desde fuera para dentro). Por ejemplo, aun cuando Sócrates mantuviera distancia de la idea de la virtud como enseñable, este trabajó la conciencia moral a partir de la ironía y la mayéutica, lo que en cierta manera quiere decir que la virtud puede ser tratada. Su objetivo fue una respuesta al mensaje del Oráculo de Delfos: conócete a ti mismo o llega al auto-conocimiento. Dicho de otra forma, que cuestionemos lo que creemos que sabemos, que seamos humildes en aquello, que no nos hagamos de certezas absolutas. Solo sé que nada sé, decía Sócrates. Ese era el fin de la ‘pedagogía moral’ de este filósofo: que el sujeto se conozca para que tome una más acabada conciencia de las cosas, que reflexione en discusión con otro/s sobre lo que cree saber, sobre lo que ha aprendido y cree aprenderá. Entonces, podemos volver a preguntarnos: ¿es posible enseñar esta conciencia? Al parecer no, lo que sí se puede hacer, al menos, es suscitarla. Kant (2000) es claro en señalar que la educación, desde el punto de vista de la formación ética, tiene necesariamente que incluir el diálogo y en los cánones de la mayéutica. Nos dice: “en la cultura de la razón se ha de proceder socráticamente [...] No meterles [a los educandos] los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos” (KANT, 2000, p. 64)<sup>5</sup>.

La moral, en Sócrates, es por lo menos un problema entre dos o más personas, es un fenómeno social que nadie, en singular, puede patentar. La cultura, la sociedad, la reflexión íntima, son algunas de las tantas cuestiones que posibilitan que las personas cultiven virtudes.

En Oscar Wilde, si es que puede ser verdad “que las cosas que verdaderamente importa saber no pueden enseñarse” (WILDE *apud* SAVATER, 1997, p. 78), ¿qué lo motivó entonces a escribir textos con un fondo rico en términos de pedagogía moral, como *El Príncipe Feliz*, *El Ruiseñor* y *la Rosa* o *El Gigante Egoísta*? Si en sus narraciones hay un fondo moral admirable, si hay una puesta en escena de virtudes llevadas al grado más ‘puro’ (como el auto-sacrificio por el otro), lo que ha generado que sus textos sean muy utilizados como recurso educativo, ¿cómo es posible que pensara que lo valioso no puede enseñarse? Muy simple: en estas narraciones Wilde instala un trasfondo ético que el lector debe ir descubriendo y asociando vitalmente con su/la realidad. Algo parecido a Sócrates, en Wilde la virtud, la conciencia sobre esta, se cuestiona, se pare, se construye conscientemente a partir de meditaciones y actos, nadie puede enseñárnosla directamente. Yendo un poco más lejos, no se trata de enseñar a

---

<sup>5</sup> [a los educandos] intervención nuestra.

un niño a utilizar el cuchillo para pelar una manzana, pues eso es mecánicamente transmisible; más bien, de suscitar en él una ética que le permita discernir entre el cuchillo como elemento de cocina o como elemento de tortura y muerte, cuestión que depende, para bien o mal, de su ser en particular. En esta línea, podemos destacar una reflexión de Cortina (2000, p. 30), para quien las virtudes (o valores) “dependen de la libertad humana, lo cual significa que está en nuestras manos realizarlos”. Como está en nuestras manos su realización, indiferente de todo lo que podamos pensar, la virtud dependerá, nada más ni nada menos, de cada sujeto.

En definitiva, aunque los cuentos de este autor tienen un contenido ético, no enseñan nada por sí solos, puesto que tienen una base pedagógica interrogativa: una pregunta. Pero a diferencia de Sócrates, Wilde no establece interrogante alguno, deja que el lector – si lo siente o lo desea – se los haga a sí mismo. Por ejemplo, pensando en los que han leído “El Ruiseñor y la Rosa o El Príncipe Feliz” (WILDE, 1970), es posible que una vez finalizada la lectura de estos cuentos se hayan formulado interrogantes como estos: ¿cómo amo yo, qué es para mí el amor? ¿Soy solidario, podría yo llegar a ser tan solidario como el Ruiseñor o el Príncipe Feliz? Si se es tan solidario como estos personajes, o si luego de leer los cuentos se pretende serlo, dependerá únicamente de la conciencia del lector, de su problematización y, final y deseablemente, su realización.

Próximo a Sócrates, la moral en Wilde se entiende como un proceso que nace de la reflexión, situada, deseablemente, en la realidad del mundo de la vida. Y es precisamente este tipo de conciencia la que estos dos autores confían que no es algo que se pueda transmitir de una persona a otra, apenas se puede colaborar en su des-ocultamiento (*mayéu*). Su permanente problematización y construcción dependerá del individuo y de las interacciones sociales en las que se envuelva. En este escenario, huelga decir, la virtud y las cosas que valen la pena en la vida aparecen como cuestiones que ya están en el ser, en su conciencia, y que dependen finalmente de él para cimentarlas y realizarlas. La educación, entonces, debería ocuparse de crear los espacios para aquello. Como lo apunta Vanderwalle (2004, p. 90) educar también es “dar al individuo acceso a una capacidad de autoaprendizaje sin final establecido, como la forma de la obligación para consigo”.

Otro importante pensador que asume una posición cercana a la de Sócrates y Wilde es Walter Benjamin. A juicio de Benjamin (1993), si bien la educación moral es algo exigible universalmente, esta exigencia necesita ser probada en la teoría. La prueba que encuentra está en la tesis kantiana que “no hay nada en el mundo, ni tampoco fuera de él, que pensarse como absolutamente bueno más que una buena voluntad” (KANT *apud* BENJAMIN, 1993, p. 88). Vale decir, Benjamin señala que la clave para teorizar la educación moral solo puede lograrse por medio de una lectura de la voluntad moral. Y esta voluntad en Benjamin se inicia con la toma de conciencia a partir de acciones sociales (conciencia socio-histórica). Piensa que cuando esto no sucede, la educación moral se encuentra frente a un vacío infinito, puesto que solo puede mostrarse en acciones nobles, en razón del prójimo, que es lo que en definitiva revela si nos hemos educado o no, “y es en la sociedad, no en la educación moral, donde se experimentan estos sentimientos” (BENJAMIN, 1993, p. 89). En este escenario, de acuerdo a Benjamin, podemos tener conocimientos sobre moralidad, pero estrictamente hablando la moralidad se aprende en las relaciones sociales, en la cultura donde vivimos, y no en un espacio formalizado llamado educación moral.

Una situación que estimula la conciencia moral, que es una actividad en forma de acontecimiento relevante, es nuestra relación intersubjetiva con los otros. Como lo apunta Arendt (1997), para Sócrates la conciencia moral no depende solo del individuo, de la reflexión ética de su ego, sino de cómo esta conciencia es acogida por los demás seres dialogantes que, en determinados casos, hacen el papel de cuestionadores del saber. Sócrates libera la conciencia moral del más claro solipsismo. Benjamin, por lo tanto, tiene bastante razón: la moral, en tanto conciencia y acción, se experimenta; ergo, se aprende, de forma más perfecta en la vida en sociedad. Las costumbres, esto es, los mores, son tradiciones públicas difíciles de patentar en lo particular.

### **Reflexiones e interrogantes finales**

Hemos visto que la virtud es, probablemente, el más importante elemento de la moralidad. Entendimos, además, que las virtudes configuran prácticas morales necesarias para la coexistencia humana. Sócrates entiende que la virtud, en estricto rigor, es una conciencia del Bien y su realización, y que debido a esto no puede enseñarse desde fuera para dentro, sino que debe suscitarse a partir de un diálogo interrogativo (*mayéutica*). En esta misma línea se encuentra en Oscar Wilde. Desde otra óptica, autores de épocas bastante distantes, como Protágoras y Benjamin, nos favorecieron discutir esta idea para llegar a otros entendimientos; entre estos, siendo el más valorable, que las virtudes pueden entenderse como tradiciones públicas y que por lo tanto se construyen en la vida en sociedad. Sin embargo, a pesar que la cultura y experiencia social permite al sujeto el aprendizaje de ciertos mores, su realización virtuosa, al final de todo, depende prácticamente él. Conviene, entonces, traer a colación una interesante reflexión de Josep Puig Rovira, quien entiende la moralidad como un proceso de

Construcción y reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. La moral ni está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario ni tampoco desprovista del pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente que, además, cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso, es una construcción que depende del sujeto (ROVIRA, 1995, p. 111).

Ante las ideas que hemos desarrollado a lo largo del texto, confiamos válido preguntarnos: ¿qué le cabe a la educación, específicamente a la enseñanza formal, sobre todo la que se lleva a cabo en escuelas y liceos, ante la dificultad de asegurar la virtud como algo educable, en el sentido de transmisible? Pues confiamos que bueno sería buscar prácticas colectivas que favorezcan el diálogo y la discusión sobre fenómenos y problemas sociales, de los cuales deriva la construcción de virtudes. Que los niños, niñas y adolescentes tengan la oportunidad de desarrollarse en estos encuentros. Nunca imponer una moralidad y sí crear ambientes, sobre todo dialógicos, que favorezcan la construcción de virtudes.

## Referencias

- ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofía*. Santiago: Catalonia, 2007.
- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *Historia de la pedagogía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ARANHA, Maria. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2008.
- ARENDT, Hannah. *Filosofía y política: Heidegger y el existencialismo*. Bilbao: Besatary, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós, 1993.
- BRUN, Jean. *Sócrates*. Lisboa: Dom Quixote, 1984.
- CARVALHO, Jose. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, José (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Vozes, 2004, p. 85-105.
- CERVANTES, Miguel. *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Planeta, 2004.
- CORTINA, Adela. *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel, 2007.
- DURKHEIM, Émile. *A Educação Moral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- HOBBS, Thomas. *Leviatán*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- KANT, Immanuel. *Sobre la pedagogía*. Buenos Aires: Elaleph, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentros, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Reflexiones sobre filosofía moral*. Salamanca: Sígueme, 2004.
- LA TAILLE, Yvès. *Para um estudo psicológico das virtudes morais*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Moral e Ética: uma leitura psicológica. Teoria e Pesquisa*, v. 26, p. 105-114, 2010.
- MACINTYRE, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 2001.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PLATÓN. Protágoras. In: AZCÁRATE, Patricio (Org.). *Obras completas*. Madrid: Medina y Navarro, 1871, p. 1-72.
- RORTY, Richard. *Contingencia ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *El contrato social*. Buenos Aires: Elaleph, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- ROVIRA, Josep Puig. Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 8, p. 103-120, mayo/ago. 1995.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- WILDE, Oscar. *Obras Completas*. Madrid: EDAF, 1970.

Recebido em: 20 abr. 2018.

Aceito em: 12 dez. 2019.

---

*Miguel Antonio Ahumada Cristi*: Doutorado em Educação i Societat pela Universitat de Barcelona. Docente do Ciclo Comum de Estudos, do curso de Licenciatura em Filosofia e Coordenador do Centro Interdisciplinar de Letras e Artes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: miguel.cristi@unila.edu.br. Chile.