

# LA FORMACIÓN MORAL EN LA ESCUELA, LA FAMILIA Y LA PARROQUIA<sup>1</sup>

Formación permanente de los profesores de religión católica  
Córdoba, 10 de octubre de 2008

## SUMARIO:

1. Libertad y moral.....	1
2. Primacía de la acción del educando .....	2
3. Hacia una recta comprensión de la acción humana .....	3
4. Los sistemas intelectivos de educación moral .....	3
4.1 La mera información sobre reglas de conducta .....	4
4.2 La autonomía moral .....	5
4.3 Las carencias: la interpersonalidad y el afecto.....	6
5. Los sistemas afectivos de educación moral .....	6
5.1 Los sistemas no directivos .....	7
5.2 ¿Educar los afectos?.....	8
6. Hacia una educación moral integral.....	9
6.1 Educar en la felicidad.....	9
6.2 Educar en el sentido de las acciones .....	10
6.3 Sentido y tradición .....	10
6.4 Los absolutos morales.....	11
6.5 La relación interpersonal maestro-educando .....	11

El título que se me ha propuesto para esta ponencia es: “*la formación moral en la escuela, la familia y la parroquia*”. Es un título muy acertado, que pone de manifiesto la importancia de las relaciones vitales para la educación moral. La formación moral de nuestros niños, adolescentes y jóvenes es un tema que indudablemente nos preocupa a todos mucho. Pues bien, el título de esta conferencia nos ofrece ya de entrada una pista: la educación moral precisa de lugares de convivencia, de marcos de referencia personales - como son la escuela, la familia y la parroquia -, ya que sólo en estos ámbitos de relación personal la libertad puede nacer y crecer.

## 1. Libertad y moral

Como todos pueden intuir, el tema de la libertad es muy importante para la moral. La moral es tan antigua como el hombre, ya que desde que el hombre es hombre se ha preguntado qué va a hacer con su libertad. Es una experiencia universal que venimos a este mundo “sin acabar de hacer”. Cuando tomamos conciencia de nosotros mismos nos damos cuenta de que tenemos muchas decisiones que tomar, decisiones que van configurando nuestra vida y nuestra identidad personal. Surge así la experiencia de la moralidad, en el momento en que tomamos conciencia de que tenemos que “hacernos” a nosotros mismos con nuestras decisiones y actos libres. En este sentido, San Gregorio Magno decía que los hombres “somos padres de nosotros mismos”. Estamos llamados a “engendrnarnos” a nosotros mismos. Con mis decisiones libres yo puedo “hacerme” un criminal o un santo.

<sup>1</sup> Para toda la exposición me sirvo de los prestigiosos trabajos del *Area Internazionale di ricerca in teologia morale fondamentale*, del Instituto Juan Pablo II, de Roma, publicados en el volumen: O. GOTIA-J. J. PÉREZ-SOBA, *L'educazione: una sfida per la morale*, LUP, Città del Vaticano 2007. Particularmente, soy deudor de las investigaciones del profesor Pérez-Soba.

Como todos ansiamos vivir una vida lograda, lo reconozcamos o no, todos estamos interesados en el fenómeno de la moralidad. Intuimos que nuestra libertad personal es un importante potencial, pero muchas veces no sabemos cómo usarla, ni siquiera la entendemos bien. Para comprender esto, podríamos servirnos de la metáfora de “construir una casa”. Querer tener una vida lograda puede compararse con querer construir una casa. Lógicamente, cuando se quiere construir una casa, los materiales y los planos son importantes, pero lo más decisivo son los cimientos. Si fallan los cimientos, todo lo demás se viene abajo. Pues bien, lo mismo ocurre cuando queremos construir la casa de nuestra vida. Si nuestra libertad no está asentada sobre un fundamento seguro, todo lo demás se viene abajo.

Muchas veces, entendemos la libertad como la posibilidad de “hacer lo que nos apetece” (libertad de elección), sería una libertad sin vínculos, sin fundamento, una libertad autónoma. Concebir así la libertad supone que se quiere construir la casa de la propia vida sin cimientos, o cimentando sobre las propias fuerzas. Para los griegos, en cambio, no era así. Para ellos, la *eleutheria* (libertad), en oposición al concepto de esclavitud, significaba un *status* familiar y estatal, es decir, significaba tener unos vínculos determinados, que aseguraban la plena posesión de derechos. Ser libre significaba, para ellos, “sentirse en casa”, “tener una casa donde habitar”. Los sabios antiguos veían la libertad dentro de un marco de relaciones humanas, como el constituido por el propio hogar. Sin los vínculos personales el hombre no podía ser libre. Estos vínculos personales incluían la relación con Dios. Por eso, Heráclito decía que el “hombre tiene su hogar en Dios” (*ethos anthropo daimon*). Es importante que Heráclito use el término *ethos* para referirse al hogar del hombre, ya que *ethos* también significa “ética”, “moral”. De aquí, podemos concluir que no puede haber moral sin un hogar, sin un marco de referencia simbólico-afectivo. Estos son los cimientos de la libertad. Sin un marco de relaciones interpersonales, la libertad está siempre inquieta, no puede descansar. Este marco de relaciones personales tiene como su último horizonte la relación con Dios, porque solo Él es eterno e inmutable.

Desde este último punto de vista, cobran importancia especial las palabras de Cristo, con las que también comparó la vida moral con la construcción de una casa: “*el que escucha mis palabras y las pone en práctica, se parece al hombre prudente, que edifica su casa sobre roca*” (Mt 7,24). Vincular nuestra libertad a Dios, poner en práctica sus palabras, significa construir sobre roca, es decir, encontrar unos buenos cimientos sobre los que apoyar nuestra libertad y nuestra vida moral. Aquí encontramos la clave para entender la educación moral. Educar en moral significa ayudar al educando a poner unos buenos cimientos para su libertad, de tal manera que construya la casa de una vida lograda. Como veremos, esto es imposible sin una red de relaciones personales, como las que proporcionan la familia, la escuela y la parroquia.

## 2. Primacía de la acción del educando

Construir la casa de nuestra vida lo hacemos sin que nos lo encomiende nadie, surge de una especie de “necesidad interna” que todos tenemos. Al querer realizarse como persona, todo hombre busca un lugar donde habitar y quiere construirlo con tal solidez que pueda vencer los avatares de la vida. Nadie quiere fracasar, nadie quiere que se le arruine su construcción.

Esta necesidad interna de aspirar a lo más excelente hace que todo hombre sea “dócil” por naturaleza, que tenga el deseo de aprender y ser formado. Incluso aquel de vuestros alumnos que parezca más rebelde y autosuficiente tiene dentro de sí este principio vital, que le mueve a querer aprender. Quizá su rebeldía y su carácter indomable esconden mucha inseguridad e incluso miedo, por la responsabilidad que presiente de tener que construir su vida.

En la tarea de la educación moral es muy importante partir de este deseo interior de ser educado. Hay que sintonizar con los deseos del alumno, aunque ni siquiera él mismo sea consciente

de que los tiene. Como ha puesto de manifiesto la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, estos deseos nacen siempre de una indignancia inicial y de una plenitud que se busca (en la mitología griega, *eros*, el deseo, es hijo de *poros*, la necesidad, y *penia*, la abundancia).

El deseo es importante para la educación moral porque “es el motor de la libertad”, como decía Maurice Blondel. Aquí encontramos ya una primera indicación para nuestra tarea como educadores. Al educador le corresponde despertar, sostener, acompañar, orientar y potenciar las acciones libres del educando, que brotan de sus deseos, sin pretender sustituirlas sin más. Nadie puede construir la casa de nuestra vida por nosotros. A nosotros nos corresponde acompañar al educando en esta construcción, pero sabiendo que le toca a él elegir los cimientos y que él es el responsable de los resultados de la construcción. La educación no podrá ser nunca algo que simplemente “padecemos”, algo impuesto desde fuera, un “adiestramiento”, como ocurre con los animales.

### 3. Hacia una recta comprensión de la acción humana

Si aquello sobre lo que se apoya nuestra libertad son los cimientos del edificio de nuestra vida, los ladrillos, los materiales de construcción, son nuestras acciones libres. Es lo que en moral se llaman “actos humanos”, que, por definición, son conscientes y voluntarios. El acto de hacer la digestión, el latido cardíaco, etc., son acciones que ocurren en nosotros, pero no son actos humanos, no tienen relevancia moral.

Lo que tiene relevancia moral son nuestros actos libres, que se pueden juzgar como buenos o malos, morales o inmorales. ¿En base a qué juzgamos la moralidad de nuestros actos humanos? Hay una corriente de moral que dice que valoramos la moralidad de nuestras acciones en función de un cálculo racional de resultados anterior al juicio de la conciencia. Según esta corriente (teleologista), juzgamos algo como bueno si prevemos que de su ejecución se van a seguir más consecuencias positivas que negativas.

Robert Spaemann ha puesto de manifiesto el error de este modo de entender la acción humana. Pone el ejemplo de un hecho que ocurrió en un campo de concentración durante la segunda guerra mundial. Un capitán de las SS puso a uno de sus oficiales ante el siguiente dilema moral: o bien el oficial disparaba con su fusil a una niña judía de 12 años, o el capitán mataría a 10 adultos judíos. El oficial se dejó llevar por un modo teleologista de entender la acción y acabó disparando a la niña, pues de no haberlo hecho se habrían seguido consecuencias más dramáticas. Al tomar conciencia de lo que había hecho, el oficial entró en depresión profunda y acabó suicidándose.

La moral teleologista olvida que no todos los resultados de la acción humana son previsibles. No podemos perder de vista que lo más relevante de la acción moral es que nos realiza como personas. No cualquier tipo de acción es personalizadora. Existen modos de actuar que pueden ser perjudiciales en el proceso de crecimiento personal. Serían materiales absolutamente nocivos para la construcción del edificio de nuestra propia vida.

No podemos ignorar a la persona en su proceso de personalización. No podemos separar a la persona de sus actos, ya que la persona se realiza a sí misma precisamente en sus acciones libres. Aquí encontramos un primer criterio para saber si nuestras acciones son buenas o malas: serán buenas si contribuyen al proceso de nuestra personalización verdadera.

### 4. Los sistemas intelectivos de educación moral

Si se reduce la moralidad de los actos humanos a un cálculo racional, la educación moral se convierte en una tarea técnica, en unas “recetas” que buscan unos resultados preestablecidos y no una plenitud personal.

Todo el peso se pone entonces en la mera información sobre lo que es correcto y lo que no. Lo esencial es el aprendizaje de determinados contenidos nocionales. La aceptación de una serie de normas de comportamiento bien establecidas y corroboradas por una sanción social, como por

ejemplo ocurre en el puritanismo calvinista. Esto es tanto como confundir educación con “instrucción”, o con un “adoctrinamiento”, que busca “dictar” a las personas lo que tienen que pensar y lo que tienen que hacer.

Los sistemas que consideran la educación moral como el perfeccionamiento del modo de razonar del educando, y se basan en el aprendizaje de determinados contenidos nocionales, se llaman “cognitivos”. Siguiendo con nuestra metáfora, podríamos decir que ponen todo el énfasis en los “planos” de construcción del edificio. Lo importante es que el educando conozca bien los planos de construcción, mientras que los cimientos de la libertad se ponen en la razón autónoma, es decir, en la propia capacidad de razonar. De aquí procede la rigidez de las divisiones evolutivas propias de estos sistemas cognitivos, como la de Lawrence Kohlberg que decía que “*los diferentes modos de pensamiento del niño forman una secuencia invariante, un orden o curso en el desarrollo individual. Así como los factores culturales pueden acelerar, retroceder o parar el desarrollo, no pueden, sin embargo, cambiar su secuencia*” (*Psicología del desarrollo moral*).

Estos sistemas cognitivos son muy valorados en nuestra sociedad, científicamente desarrollada, en la que el peso del razonamiento y del contenido intelectual es muy grande. Pero se olvida, como ocurría en el cientifismo ilustrado, que la educación de la persona no puede reducirse a su capacidad de razonar, hay que tener en cuenta también la educación de los afectos.

En el consejo del presbiterio de una diócesis se discutía a qué edad debían los niños recibir la primera comunión. La mayoría de los sacerdotes defendía la edad de 10 años o incluso después, porque antes los niños no saben leer y no pueden seguir las catequesis. En medio de la discusión, un sacerdote preguntó: “¿es que con 9 años los niños no saben amar?”. Esta anécdota pone de manifiesto hasta qué punto la rigidez de los sistemas cognitivos ha entrado en la Iglesia. Olvidamos que la televisión y los videojuegos educan la afectividad de nuestros niños mucho antes de que comiencen a frecuentar la parroquia.

Pero donde los sistemas de educación cognitivos han tenido mayor éxito es en la esfera de la educación escolar, por su facilidad para determinar los procesos y marcar los objetivos. Estos sistemas tienen la facilidad de responder un plan perfectamente establecido, que simplemente se debe constatar en la medida de su evolución. Sin embargo, chocan frecuentemente con la insuperable libertad de la persona, que desborda todos los planes preconcebidos.

#### 4.1 *La mera información sobre reglas de conducta*

El primer sistema cognitivo de educación moral, difundido a partir del racionalismo filosófico, fue el de la mera información de las reglas de conducta, que suponía deducidas de la naturaleza, y, por eso, casi evidentes a la razón. La persona requeriría sólo una información sobre las mismas para conocerlas y aceptarlas. Lo esencial sería la enseñanza clara y distinta de las normas y su comprensión teórica por parte del educando.

Aquí se esconde un sutil *voluntarismo*. Hay un salto lógico entre el “ser” y el “deber ser”. Las normas se apoyaban, en última instancia, en una autoridad que sostenía su obligatoriedad, por lo que el sistema escondía también un cierto *autoritarismo*, que se quería imponer calladamente<sup>2</sup>.

La mera enseñanza de normas tiene otro defecto: no basta con dar unas directrices generales, para poder actuar, siempre se requiere la habilidad interna de aplicarlas. Para intentar salir de este escollo, se busca normativizarlo todo, con lo que se cae en el *casuismo*, es decir, se multiplican las reglas mediante otras reglas de aplicación, con lo que se llega a una situación de artificialidad y complejidad normativa.

---

<sup>2</sup> La obra clásica de Moore, *Principia ethica*, de comienzos del siglo XX, llamó a este salto entre el ser y el deber ser: “falacia naturalista”.

Como ya hemos afirmado, en estos sistemas, la educación se reduce a la ejecución de unos planos preconcebidos. Es un sistema que sólo resulta válido en la medida en que no se salgan los ríos y no se produzcan las crisis de los referentes morales o de las normas socialmente aceptadas. En el fondo, se quiere suplir la debilidad de los cimientos, muy superficiales, con el grosor de los muros, para que la casa no se resquebraje, cuando se produce la crecida de las aguas.

Es un sistema tan desprestigiado en la actualidad que no hace falta insistir más en su crítica. Se basa en la pura receptividad por parte del educando, ignorando el papel de su libertad y su propio razonamiento moral en la realización de la acción moral. La libertad del educando permanece extrínseca a la acción educativa.

#### 4.2 *La autonomía moral*

Para superar estas carencias de los sistemas de educación basados en la mera información sobre reglas, el racionalismo comenzó a comprender dicho “sistema de normas” como una especie de *corpus* preconventional, o incluso “premoral”, que la libertad del educando tendría que ir superando en la medida en que desarrolle su propia razón y no necesite ninguna autoridad exterior para realizar sus juicios morales. De esta manera, se veía que la libertad del educando quedaba integrada en el proceso, pero de una manera totalmente autónoma.

Según estos sistemas, la libertad es la capacidad de seguir el propio razonamiento, sin dejarse influir afectivamente por la imposición de cualquier autoridad no racional. Cualquier sentimiento de simpatía por otra persona podría perjudicar el proceso racional. La educación moral consistiría en ayudar a que el juicio autónomo terminase en la aceptación de una norma, válida para cualquier individuo racional, por estar fundada en la objetividad de la razón, la única garantía de racionalidad.

De esta manera, se pierde de vista el influjo de otra persona en la percepción del deber y de los principios morales básicos. En moral, la relación interpersonal es básica.

Un prestigioso profesor de moral, sacerdote, me contó que durante unas vacaciones, mientras caminaba con su sobrino de 10 años, se encontró con otro sacerdote amigo suyo, que trabajaba como misionero en África. En un momento de la conversación, el misionero sacó de su bolsillo una imagen de la Virgen de madera, tallada a mano, con rasgos claramente africanos y comenzó a ponderarla como un verdadero tesoro. Era el fruto de su trabajo evangelizador. Después de hablar de ella con emoción hizo el gesto de entregarla al niño como un regalo. El niño antes de aceptarla miró a su tío buscando en su rostro la aprobación, dudando si debía aceptarla o no. Sólo después de que su tío esbozara una sonrisa, el niño alargó su mano y la recibió.

Esta sencilla anécdota pone de manifiesto lo importante que es la relación personal para nuestras acciones morales, no sólo en nuestra etapa infantil, sino durante toda nuestra vida. Sin embargo, esto no entra de ninguna manera en el planteamiento kantiano.

Según este planteamiento, la educación consistiría en el paso desde una heteronomía inicial a una progresiva autonomía, en la medida en que se va desarrollando la capacidad de juicio por parte del educando. La educación es un modo de influir internamente en una persona para que ésta aprenda a no dejarse influir. De esta manera, se tira por tierra la relación básica que sostiene el acto educativo: la “confianza”.

En los sistemas basados en la autonomía moral, la relación de confianza se sustituye por la de *respeto*. Se proclama que el educando ha de ser “respetado” en todo momento, para que la influencia que se ejerce sobre él tenga como única finalidad la autonomía. La relación educativa es entonces puramente teórica, en la línea del respeto, porque sólo esto tiene garantías de universalidad. El error de esta perspectiva consiste en que se proyecta en la educación el marco de unas relaciones sociales que existen en un ámbito público, entre personas ya maduras. Sin embargo, esto no ocurre en una comunidad como es la familiar o en la escuela, en la que debe darse un

proceso de educación que vincula afectivamente y se funda en unas relaciones estables, que son fuente de obligaciones.

Con el planteamiento autonómico, se diseña un sistema educativo que sólo es válido para personas ya educadas. Las relaciones humanas son vistas con sospecha, como una inferencia indebida. El paradigma de la educación es la independencia. Frente a esto, Alasdair MacIntyre sostiene con ironía que los hombres somos “animales racionales dependientes”, y que la dependencia es un camino de crecimiento moral.

#### 4.3 *Las carencias: la interpersonalidad y el afecto*

Podemos resumir las carencias que hemos constatado en los sistemas intelectivos de educación moral en dos: la interpersonalidad y el afecto.

Como hemos visto, la relación personal aparece como un elemento exterior al proceso de la libertad. Todo lo más, la presencia del otro se ve como una ocasión de libertad, pero no como un elemento que la conforma. Esto está unido al desprecio kantiano de los afectos. El afecto se ve con sospecha, como algo que distorsiona la evolución racional. Por eso, la práctica educativa se centra en la resolución de dilemas morales, es decir, en formar el juicio individual para que emita su dictamen ante situaciones imaginarias universalizables. Hoy se ha visto que es mucho más eficaz la narración de historias (moral narrativa), que es el método que se encuentra en la Escritura.

El problema de fondo es que se identifica la moralidad con el *juicio consciente* del hombre. La educación moral se ve como la formación cognoscitiva de la conciencia. Se ignora que la formación real de la conciencia se realiza por elementos que no son exclusivamente conscientes y de los que surge la conciencia misma: precisamente el afecto y la interpersonalidad.

La sospecha de los afectos procede de la concepción humeniana de las pasiones, según la cual, éstas no tienen ningún orden interior y fragmentan la experiencia del hombre en múltiples sollicitaciones. Como reacción a este racionalismo exagerado, se produjo el “estallido del sentimiento” en el romanticismo, que supuso una interpretación de los afectos puramente psicologista y abiertamente irracional. El amor fue relegado, de este modo, al ámbito de lo privado, mientras que la razón se hizo dueña del ámbito público, de un modo formalista y universal. El hombre sería entonces un sujeto *pasional* en el ámbito privado, y un sujeto *utilitario* en la vida pública, en la que prima lo políticamente correcto.

Toda esta separación entre el amor y el conocimiento tiene su causa última en una incapacidad para comprender el verdadero sentido de la acción humana, que fue reducido por el utilitarismo a las consecuencias de la acción en el mundo exterior, o bien, fue identificado por el emotivismo con la “impresión subjetiva” que causan las acciones en el sujeto que actúa<sup>3</sup>.

Desvinculada la persona de sus afectos y de las relaciones personales, queda sola ante la resolución de los dilemas morales que encuentra en su vida cotidiana, sin poder apoyarse en otra cosa que en sus impresiones subjetivas o en lo políticamente correcto.

### 5. Los sistemas afectivos de educación moral

La falta de una referencia afectiva en la educación moral se hizo cada vez más clamorosa en la medida en que se iba constatando la importancia decisiva que tienen los afectos en la vida moral. El

---

<sup>3</sup> De esta manera, en la primera mitad del siglo XX, Willian David Ross llegó a identificar dos ámbitos de moralidad: 1. El ámbito privado de la conciencia (ámbito de la bondad moral: *goodness*), comprendido de forma emotivista; 2. El ámbito público de la razón (ámbito de la rectitud moral: *rightness*), sometido a un racionalismo que se interpreta teleológicamente.

descubrimiento fenomenológico de la “empatía” y de la comunicación afectiva para explicar el conocimiento consciente (Edmund Husserl, Edith Stein), mostró la insuficiencia de fondo de los sistemas intelectivos de educación moral.

Frente a las corrientes cognitivas han surgido otras que se califican “afectivas”, y que se apoyan en el tipo de relación que se establece entre el maestro y el educando. Pero, ¿todo tipo de afecto es válido para esta comunicación propia de la educación moral?

Cuando el Sr. Obispo me nombró hace un año Rector del Seminario, con el peso de la responsabilidad de saberme educador de adolescentes y jóvenes entre los 12 y 40 años, fui a pedir consejo a los sacerdotes que habían desempeñado este cargo antes que yo. Recuerdo un consejo muy curioso y muy válido. Un sacerdote me dijo: *“quírelos mucho, pero no les dejes pasar ni una”*.

Sin duda, me estaba haciendo referencia a un modelo afectivo de educación moral, pero avisándome de que cualquier tipo de afecto no es válido.

### 5.1 *Los sistemas no directivos*

Los sistemas de educación afectivos, que centran todo el proceso en la categoría del “respeto”, se denominan “no directivos”. Entre estos sistemas, destacan los de Carl Rogers y Robert Carkhuff.

En estos sistemas, la relación con el educando se centra en la figura del “facilitador”, que en el respeto más absoluto al “cliente”, centrándose en la capacidad de empatía, trata de desbloquear los problemas afectivos, para que la persona pueda razonar. Todo se centra en la verbalización de los procesos y la mejora de la capacidad asertiva del educando. Hay que procurar en todo momento que el educando no se sienta juzgado y amenazado en la imagen que tiene de sí mismo y que intenta conservar a toda costa.

No se debe olvidar que este modo de educar está muy vinculado a un método que es terapéutico. La libertad se entiende como un mero ámbito de “no presión”. En realidad, falta una verdadera concepción de la interpersonalidad. El afecto no se fundamenta bien en los vínculos personales que son esenciales para el desarrollo personal. No se le da al afecto el campo suficiente para comprender todo su alcance, sólo se le ve dentro de una polaridad de personas, pero no se reconoce el importante papel que tiene la *presencia* del otro como fuente de intenciones, que generan acciones y que se fortalecen por la virtud.

El afecto sólo se contempla desde el punto de vista de “facilitar” la elección personal, que acaba siendo autónoma, y no como un enriquecimiento de todas las capacidades anteriores a la misma elección. Sería un afecto que no aporta contenido alguno. La libertad del educando queda exterior y sola frente al afecto que le muestra el educador. Se trata de una relación afectiva que no se dirige a la construcción de una vida común. De hecho, el educador quiere desaparecer cuanto antes, para no ser una figura nociva respecto al proceso de crecimiento personal.

Esta comprensión del afecto, que no aporta contenido alguno y que no construye una vida común, está dando lugar a lo que Giuseppe Angelini llama la “familia afectiva”. Sería esa familia en la que se busca que todo el mundo se sienta en paz, de una manera profundamente anti-educativa. Es la familia que está en función del bienestar del niño y que no es capaz de provocar en él las respuestas fundamentales que desarrollen sus capacidades básicas. De esta manera, no se educan personas, se crean compartimentos estancos basados en las necesidades de cada uno y se tergiversan las relaciones esenciales de la familia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Como veremos más adelante, el afecto debe entenderse de un modo más amplio y realmente interpersonal, como algo que permite una primera estructuración de la acción, que precede al momento consciente, algo que precede a la elección

## 5.2 ¿Educar los afectos?

No basta, por tanto, con reconocer el papel que tiene de la comunicación afectiva para la educación moral. Es necesario penetrar en lo que significan los afectos para la vida moral.

Todavía no existe una teoría suficientemente compartida sobre los afectos en el ámbito de la antropología filosófica. La dificultad de su conocimiento es manifiesta, por no ser una realidad directamente consciente. Todavía es más difícil llegar a una buena pedagogía de los afectos. Es complejo saber cómo influir en ellos y cómo guiarlos. Pero está comprobado su papel motivacional en el comportamiento humano. No se puede ignorar su papel educativo, por lo tanto, se impone una educación afectiva.

Por una parte, se sabe que las primeras experiencias afectivas son muy importantes para las acciones del hombre. Se trata de las experiencias de apego, pertenencia, posesión. Estas experiencias son el fundamento de las primeras valoraciones morales, el sustrato de los valores morales fundamentales. En los primerísimos periodos de nuestra vida, en efecto, se forman algunas actitudes fundamentales que permanecen en nosotros de un modo que podemos llamar “sobreactual” o “superactual” (en la terminología de D. Von Hildebrand: *uberaktuelle Haltungen*) y que condicionan toda nuestra existencia, como una facilitación permanente a la hora de acercarnos al mundo de los valores, o como un obstáculo igualmente permanente.

Por otra parte, las experiencias morales tienen siempre una manifestación afectiva que nos acerca al mundo de la intimidad humana, al mundo del corazón (D. von Hildebrand). El afecto no está separado de la racionalidad. El afecto es motor y anticipación del fin de la acción humana, aunque tiene que ser guiado por la razón para descubrir su sentido real.

Detengámonos un instante en la afirmación que hemos hecho antes. La educación del afecto no está separada de la racionalidad, sino que obliga a la asunción de una nueva racionalidad que no se expresa como “un juicio ante un dilema”, sino que se abre a la “captación de un sentido”, de un fin, hacia el que apunta el afecto y que guía interiormente al agente por la inclinación que le confiere.

Educar los afectos no es simplemente llegar a una correcta gestión de los mismos. Es lo que pretendía Daniel Goleman, con su famoso libro *Inteligencia emocional*. Es necesario comprender la dinámica a la que impulsan al hombre para que se realice a sí mismo, descubriendo una verdad esencial en su vida<sup>5</sup>.

consciente y que es esencial para comprender el papel de la gracia en la acción. En efecto, podemos interpretar la “presencia” inhabitante del Espíritu Santo como una “unión afectiva”, que se convierte en “Ley nueva” que mueve el corazón humano para asentir a la invitación de Cristo, que resuena por la voz de sus testigos.

<sup>5</sup> La unión afectiva, interpretada como “la presencia del amado en el amante”, precede siempre al momento electivo, orientando, como una corriente subterránea, todo el acto humano posterior. El momento de la libertad aparece así unido a una verdad anterior, sostenida por un *bonum*, que tiene un valor objetivo dentro de una polaridad intersubjetiva fundamental, que está intrínsecamente relacionada con la configuración de una comunión de personas. La afectividad nos introduce así en una de las dimensiones más relevantes de la vida humana: la *vulnerabilidad*. El hombre, por su afectividad, está radicalmente abierto a una pluralidad inmensa de realidades que llegan a su intimidad y que podrían llegar a destruirle. Es necesario que sepa llenar esa intimidad y ordenarla hacia una plenitud de vida. Para ello es imprescindible la relación con los demás. En todo encuentro humano concreto hay un principio de trascendencia que remite a una intencionalidad divina, unida a la Creación. En el amor personal, en efecto, la finalidad del bien no se acaba en la persona para la que se quiere el bien, sino que hace referencia también a una causalidad superior, en la que Dios tiene la iniciativa. Por esta razón, el amor humano es siempre una respuesta al amor de Dios, y a una dinámica comunicativa en la que el mundo es la mediación objetiva. “*El hombre, que es la única criatura en la tierra a la que Dios ha amado por sí misma, no puede encontrarse plenamente a sí mismo sino en la entrega sincera de sí mismo*” (GS 24). La fuente y la verdad del amor son, por tanto, anteriores a la conciencia del hombre.

## 6. Hacia una educación moral integral

Una vez que hemos visto las carencias de una educación moral basada únicamente en lo cognitivo o en lo afectivo, llega el momento de que intentemos llegar a un modelo integral de educación, que contemple, en su justa proporción, el papel de los conocimientos, de los afectos, de la intimidad y la trascendencia. Es decir, de todo aquello que conforma la conciencia moral.

Llega el momento, por tanto, de que busquemos los cimientos de la construcción de nuestra vida moral, no en nosotros mismos, en nuestras capacidades naturales, sino en un don que viene de lo alto. Construir solamente sobre nuestras capacidades significa construir sobre la arena más movediza y menos consistente. Se impone asumir una solidez que no es propia. Hay que estudiar el suelo que precede la obra. Aquí se ve el error del racionalismo, que no acepta una verdad que preceda al conocimiento humano.

### 6.1 Educar en la felicidad

Lo primer cimiento preconsciente que debemos estudiar es la idea de felicidad (el ideal de vida buena), que ya en los griegos (la *eudaimonía*) jugaba un papel de ordenadora arquitectónica respecto a los deseos particulares. Todo corazón humano aspira a ser feliz, de tal manera que este ideal polariza todos los demás deseos. Santo Tomás decía que “*toda naturaleza racional apetece la felicidad*”, sin embargo, añadía que percibir que una cosa entre dentro de la “auténtica felicidad” requiere una *especial disposición de la criatura* (cfr. *Contra Gentiles*, libro IV).

En efecto, existe una gran pluralidad de felicidades, pero algunas de ellas son manifiestamente falsas y destrozan la vida del que funda su existencia sobre ellas. Educar consiste entonces en orientar el deseo de felicidad hacia la felicidad auténtica. En esta tarea contamos con el afecto del alumno, que la presiente en su interior. La relación maestro-alumno hará el resto. En este camino de educar en la verdadera felicidad hay que superar muchas dificultades y persecuciones, pero esto, en lugar de desanimarnos, nos muestra que se trata de una roca verdaderamente firme, arraigada en las palabras de Jesús.

En la “carta magna” de la moral cristiana, que son las bienaventuranzas, Jesús habló de la felicidad. La presenta en el marco de la providencia divina, no como una utopía, sino como algo posible si uno se identifica con su Persona, en la que podemos encontrar el don de Dios. La felicidad no es, por tanto, algo que se compra, se consume o se obtiene con el propio trabajo, sino que se obtiene como don, cuando damos lo mejor de nosotros mismos. Los jóvenes saben distinguir muy bien la felicidad que se experimenta al estar tumbado en el sofá, con el mando a distancia en la mano, de la felicidad de estar un día cuidando ancianos en una residencia.

De esta manera, los jóvenes pueden intuir que la dirección de la vida no puede quedar a merced de la impresión afectiva del momento, desguarnecida de unidad interna, como ocurre en el emotivismo. Es necesaria la roca de unos principios estables (la amistad con Cristo), que permita discernir las felicidades aparentes, aunque la fidelidad a esta roca exija entrar por un camino de renuncia: bienaventurados los pobres, los que lloran, los mansos...

Es curioso que la felicidad sea despreciada en el pensamiento moderno, como algo subjetivo, sin relevancia moral. Por eso podemos afirmar, siguiendo con nuestra metáfora, que “*la piedra desechada por los arquitectos es ahora la piedra angular*” (Sal 118,22-23; Mt 21,42; Hch 4,11; 1Pe 2,7).

Otro bien que se sigue de educar en la felicidad es la relación que ésta tiene con la idea de trascendencia, lo cual es muy importante para comprender el papel de la autoridad en la enseñanza moral.

## 6.2 Educar en el sentido de las acciones

No se puede educar en la felicidad sin contar con las acciones cotidianas, que configuran el estilo de vida. Todas nuestras acciones tienen un sentido. En los animales, los instintos irracionales son el motor de sus acciones. Los animales no dan un sentido a sus acciones, dichas acciones brotan compulsivamente de la necesidad. Sin embargo, en el hombre, el verdadero motor de su acción no es el instinto, sino el sentido, el significado que quiere expresar con su acción. Sin un sentido no nos ponemos en movimiento. Victor Frankl decía que si un hombre no encuentra un sentido para vivir, para amar y para morir se pone enfermo, enfermo de angustia. No se encuentra a sí mismo.

Todas nuestras acciones cotidianas tienen, por tanto, un sentido, una racionalidad, que, por distinguirla de nuestra razón especulativa, se denomina “racionalidad práctica” (Elisabeth Ascombe). El sentido que damos a nuestras acciones depende de nosotros, pero también de la relación con los demás. La racionalidad práctica hace que podamos percibir un sentido en las acciones de los demás y que los demás puedan comprender el sentido de nuestras acciones.

Al dar sentido a nuestras acciones no despreciamos a los afectos, sino que plasmamos esa corriente afectiva, que brota dentro de nosotros, con nuestra razón. Eso son las virtudes, afectos plasmados por nuestra razón. El hombre puede percibir sentidos relevantes en las acciones de los demás y en la cultura (los valores) y hacerlos suyos, en la medida en que encuentra un correlato con sus deseos. Cuando plasma y ordena sus deseos a partir de estos sentidos se hace virtuoso (*spoudaios*). Es importante subrayar que la virtud no es un mero sometimiento del afecto a la razón (actuar *secundum rationem*, así entendían la virtud los estoicos), sino una “integración” del afecto en la virtud (actuar *cum ratione*, impulso interior integrado de un hombre bueno). De esta manera, se comprende que Santo Tomás defina la virtud como un *hábito operativo bueno*, algo semejante a la habilidad para tocar un instrumento musical (por eso se dice de un buen pianista que “es un virtuoso”)<sup>6</sup>.

## 6.3 Sentido y tradición

La posibilidad que tenemos de comunicarnos los sentidos de nuestras acciones pone de manifiesto la importancia de las comunidades de referencia en las que vive el hombre y en las que percibe todo un mundo de significados, unidos a una determinada comprensión de la verdad del hombre (el “carácter moral” según Stanley Hauerwas). Es aquí donde, partiendo de la comunidad básica familiar, la progresiva introducción en la comunidad escolar, el trabajo y la sociedad se va configurando la vida moral del joven.

---

<sup>6</sup> Preferimos una teoría de las virtudes frente a una teoría de los valores, porque esta última no consigue explicar adecuadamente la unidad del valor moral en el acto concreto, el hecho de la jerarquía de los valores, ni el fenómeno de la ceguera ante los valores. Estas dificultades se superan a partir de la categoría de integración, que forma parte esencial de la teoría de las virtudes. Existen valores estéticos, religiosos y morales. Aquí nos referimos a estos últimos. Es importante distinguir la “experiencia de los valores” de los “sistemas de valores”. En los sistemas de valores, éstos ya no se vinculan a un acto que se juzga “valioso”. Los valores aparecen como “absolutos” (la verdad, la justicia...), sin referencia directa a los actos en los que el hombre los percibe. No se pueden resolver los problemas morales como un “optar entre dos valores morales”, porque no se puede optar contra un valor, que representa siempre un bien humano básico que se debe respetar. No se puede optar contra un derecho humano para defender otro. El camino para resolver los dilemas morales es ver el verdadero valor de tal “acto”, sin proyectar sobre el mismo un valor que a mí me interesa que esté ahí (subjetivismo). Con respecto a la “ceguera ante ciertos valores” en muchos individuos y en algunas culturas, hay que recurrir a elementos ajenos a la teoría de los valores, como es la disposición habitual del sujeto, lo cual forma parte de la teoría de la virtud. Finalmente, en lo que se refiere a la “jerarquía de los valores”, Max Scheler la explica por el nivel de afectividad que el valor desencadena en el sujeto, no tanto por su contenido. Para Dietrich von Hildebrand (también para Jacques Maritain y Nicolai Hartmann), sin embargo, el valor moral es fundamentalmente objetivo, es una percepción unida al contenido objetivo de un acto, en cuanto que realiza a la persona. Todo valor moral tendría entonces un correlato en un bien honesto, en sentido ontológico, eliminándose así el riesgo de un subjetivismo creador de valores, como denuncia *Veritatis splendor* 32.

Aquí se ve la importancia para la educación moral de pertenecer a una *tradición moral* (Comunitarismo de Alasdair MacIntyre). Dicha tradición es mucho más que una suma de normas que hay que transmitir al educando. Es el marco de referencia que sostiene dichas normas y que vincula las acciones al ideal de vida buena (felicidad). Los sentidos de nuestras acciones se transmiten siempre en el marco de una tradición viva. No es la mera transmisión de contenidos, sino el testimonio de una vida, la vida de la comunidad, que genera una cultura.

Esto ha sido muchas veces criticado por su privacidad, por falta de universalidad. No sería una moral válida para los que no pertenecen a esa tradición concreta. Ante esta crítica, la Ilustración quiso imponer una racionalidad enciclopédica, fuera de cualquier tradición, reduciendo el sentido de las acciones a las razones que hay para actuar, y expresándolo todo en normas o convenciones. Ya hemos criticado este intento al hablar de los sistemas intelectivos. No se puede acusar a las tradiciones morales que respetan la dignidad humana de privacidad. Del mismo modo que cualquier idioma se puede traducir a otro, las tradiciones no son inconmensurables entre sí, porque no son irracionales, no son cerradas, porque admiten muchos influjos, cuando están abiertas a toda la humanidad, hacia la que apuntan.

#### 6.4 *Los absolutos morales*

La educación moral ha de tener en cuenta también la experiencia del mal absoluto. Es decir, ha de tener en cuenta que hay significados concretos de acciones que son absolutamente incompatibles con la construcción de una vida lograda.

Por eso, en la tradición cristiana, tienen tanta importancia los Diez Mandamientos y especialmente los mandamientos negativos. Indican los ladrillos que son totalmente deleznable. La prohibición es importante en la educación moral. Cuando Dios instruí a Adán en el paraíso también le dio una prohibición. Adán era todavía como un niño, necesitaba esa obediencia para ir creciendo.

La ley es el inicio en el camino para la virtud. El aspecto negativo contenido en los preceptos es un acicate para la positividad propia del bien de la persona. Los mandamientos son defensa de los bienes fundamentales de la dignidad humana, en relación a sus actos, palabras y deseos. En este contexto, el cuarto mandamiento, eje entre la primera y segunda tabla de la ley, es el mandamiento principal de la educación, ya que sostiene la honra que se ha de reconocer a la autoridad en el camino de crecimiento.

#### 6.5 *La relación interpersonal maestro-educando*

El acto educativo es interpersonal, sólo se explica por la acción recíproca, aunque no simétrica, del maestro y del educando. Es una interrelación dinámica, de motivación y dirección de la acción.

En moral, la comunicación que se establece entre el maestro y el alumno es la comunicación en el bien. El bien ontológico hace referencia siempre a la creación, en cuanto donación primera con sentido amoroso. El amor creador es, por tanto, la base de toda educación moral, que puede entenderse como un “enseñar a amar”.

El papel del maestro en la educación está hoy muy devaluado. Se le presenta con la sospecha de que puede hacer imposible la libertad del educando. Todo elemento que no provenga del mismo educando (su razón, su libertad), es despreciado. Sin embargo, si no hay una autoridad, cuando falta esta dimensión de trascendencia, el fracaso es ineludible. La fenomenología ha recuperado, para los valores, la necesaria referencia a un modelo (*Vorbild*), en el que los valores perciben su unidad personal (Max Scheler).

La autoridad no es un dato meramente institucional, una personificación de normas. Se refiere a la responsabilidad por un bien común, que da una perspectiva más amplia que la propia. La autoridad es necesaria porque dentro de todos los ámbitos del bien que se comparte con otras personas (familia, trabajo, sociedad, etc.) existen perspectivas más amplias que las propias, en las que hay que confiar para poder comprender la complejidad del bien que está en juego.

“*Si vuestra justicia no supera a la de los escribas y fariseos, no entraréis en el reino de los cielos*” (Mt 5,20), decía Jesús. La verdadera autoridad no viene de la capacidad de adoctrinamiento moral y de transmisión de determinados comportamientos. Esto lo hacían muy bien los fariseos. Cualquier autoridad moral está relacionada con la experiencia primera de un bien que se comunica con la misma. Fuera de la consideración del bien, la autoridad se diluye.

Sin embargo, la autoridad no tiene todo el protagonismo de la educación. No sirve por sí sola para introducir en el contenido de la tradición viva. La comunidad de referencia es siempre algo mayor que la autoridad que la representa. Es esencial la relación con los iguales.

El papel de la autoridad siempre hace referencia a una comunidad a la que representa. La verdad del bien compartido se discierne dentro de las relaciones personales, que se establecen en la tarea común. El fin de la educación es la capacidad de construir una comunidad. La inclusión en una comunidad moral es un principio fundamental de educación.

El igual (hermano, amigo, discípulo, etc.) transmite conocimientos e invita a una excelencia. Su papel en la educación moral es insuperable, frente al individualismo actual que presenta una idea privada de la conciencia (Paul Wadell, *Friendship and the Moral Life*).

El maestro debería tender a convertirse en amigo, conforme se va madurando. Así lo hace Cristo cuando llama amigos a los Apóstoles, “*porque todo lo que me ha dicho mi Padre os lo he dado a conocer*”. Esta amistad se da como un don desde el principio, pero llega a ser efectiva con la madurez cristiana, por eso es tan importante es que exista un lugar para la moral.

Son tres las moradas en las que el hombre edifica su vida moral: el hogar, la ciudad y el templo, que significan la intimidad, la sociabilidad y la trascendencia. Estos tres ámbitos no se dan fragmentados, sino que se interrelacionan íntimamente en la vida de los hombres de un modo activo. Nuestra cultura, volcada en la inmanencia de los problemas inmediatos, olvida sistemáticamente al último de estos lugares de la moral, el lugar de la trascendencia, por lo que hace imposible la interrelación de los tres y hace muy difícil la educación moral. En este sentido, cobran total actualidad las palabras de Thomas Stearns Eliot: “*donde no hay templo no habrá moradas, sólo refugios e instituciones, albergues precarios donde se paga el alquiler*”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Sobre todo, me he servido de las diferentes ponencias del VII Congreso de Teología moral del Pontificio Instituto Juan Pablo II de Roma: *Il Cammino della vita: l'educazione, una sfida per la morale*. Roma 10-11 de noviembre de 2006. Las actas de este congreso están en publicación.

Pueden encontrarse referencias importantes al tema tratado en las siguientes publicaciones:

MELINA, L. - NORIEGA, J. - PÉREZ SOBA, J. J., *La plenitud del obrar cristiano* (Madrid, Palabra, 2001).

\_\_\_, *Una luz para obrar. Experiencia moral, caridad y acción cristiana* (Madrid, Palabra, 2006).

\_\_\_, *Caminar a la luz del amor. Los fundamentos de la moral cristiana* (Madrid, Palabra, 2007).

WADELL, P., *La primacía del amor* (Madrid, Palabra, 2002).

MELINA, L., *Moral, entre la crisis y la renovación* (Barcelona, Ediciones Internacionales Universitarias, 1996).

MAC INTYRE, A., *Tras la virtud* (Barcelona, Paidós, 1987).

\_\_\_, *Tres versiones rivales de la ética* (Madrid, Rialp, 1992).

\_\_\_, *Historia de la ética* (Barcelona, Paidós, 1994).