



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La educación de las virtudes morales en la
infancia: un análisis filosófico

Autor

Andrada-Evelyna Mihai

Director

Agustín Malón Marco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2014/2015

Índice

1. Introducción	4
2. Dos tradiciones éticas en Occidente	7
2.1. La tradición ética de las virtudes o del carácter	8
2.2. La tradición ética racionalista o del deber	11
3. El concepto de virtud y la ética aristotélica	12
3.1. Concepto de “virtud”	12
3.2. La ética aristotélica	15
4. Tradiciones de la educación moral en el ámbito escolar	23
4.1. La educación moral desde la perspectiva racionalista	24
4.2. La educación moral como formación del carácter	28
4.2.1. <i>Virtudes frente a normas</i>	32
4.2.2. <i>¿Valores o virtudes?</i>	34
5. Educación de las virtudes morales	35
5.1. ¿Pueden enseñarse las virtudes?	36
5.2. El papel de los adultos en el desarrollo de las virtudes morales	39
5.3. ¿Qué virtudes desarrollar?	42
5.4. ¿Cuándo deben desarrollarse las distintas virtudes?	46
5.5. Virtudes morales en educación infantil	49
5.5.1. <i>La obediencia</i>	49
5.5.2. <i>El orden</i>	50
6. Conclusión	53
7. Referencias bibliográficas	55

La educación de las virtudes morales en la infancia: un análisis filosófico

- Elaborado por Andrada-Evelyna Mihai.
- Dirigido por Agustín Malón Marco.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2015

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es presentar las dos grandes tradiciones éticas que han predominado el mundo de la filosofía moral Occidental y, por tanto, las dos visiones diferentes que se han tenido de la educación moral. Se incide sobre todo en explicar la importancia de la ética de las virtudes en la formación del carácter de cualquier individuo, formación que ha de empezar en la infancia y seguir a lo largo de toda la vida. La ética de las virtudes ha estado presente desde sus orígenes en la Antigua Grecia hasta nuestro mundo actual aunque, como cualquier otra ética, ha tenido sus periodos de declive. En este trabajo se defiende una recuperación de esa visión de la moral humana, reflexionando sobre sus conceptos, fundamentos y propuestas de cara al desarrollo de una educación moral en la actualidad.

Palabras clave

Tradiciones éticas, educación moral, carácter, virtudes, infancia, moral.

1. INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de introducir a los lectores en el tema sobre el que se desea reflexionar en este trabajo, al igual que lo hace MacIntyre en su libro *Tras la virtud*, les invito yo también a leer la siguiente situación imaginaria:

Imaginemos que las ciencias naturales fueran a sufrir los efectos de una catástrofe. La masa del público culpa a los científicos de una serie de desastres ambientales. Por todas partes se producen motines, los laboratorios son incendiados, los físicos son linchados, los libros e instrumentos, destruidos. Por último, el movimiento político “Ningún-Saber” toma el poder y victoriosamente procede a la abolición de la ciencia que se enseña en colegios y universidades apresando y ejecutando a los científicos que restan. Más tarde se produce una reacción contra este movimiento destructivo y la gente ilustrada intenta resucitar la ciencia, aunque han olvidado en gran parte lo que fue. A pesar de ello poseen fragmentos: cierto conocimiento de los experimentos desgajado de cualquier conocimiento del contexto teórico que les daba significado; partes de teorías sin relación tampoco con otro fragmento o parte de teoría que poseen, ni con la experimentación; instrumentos cuyo uso ha sido olvidado; semicapítulos de libros, páginas sueltas de artículos, no siempre del todo legibles porque están rotos y chamuscados. Pese a ello todos estos fragmentos son reincorporados en un conjunto de prácticas que se llevan a cabo bajo los títulos renacidos de física, química y biología. Los adultos disputan entre ellos sobre los méritos respectivos de la teoría de la relatividad, la teoría de la evolución y la teoría del flogisto, aunque poseen solamente un conocimiento muy parcial de cada una. Los niños aprenden de memoria las partes sobrevivientes de la tabla periódica y recitan como ensalmos algunos de los teoremas de Euclides. Nadie, o casi nadie, comprende que lo que están haciendo no es ciencia natural en ningún sentido correcto. Todo lo que hacen y dicen se somete a ciertos cánones de consistencia y coherencia y los contextos que serían necesarios para dar sentido a toda esta actividad se han perdido quizás irremediabilmente.

En tal cultura, los hombres usarían expresiones como “neutrino”, “masa”, “gravedad específica”, “peso atómico”, de modo sistemático y a menudo con ilación más o menos similar a los modos en que tales expresiones eran usadas en los tiempos anteriores a la pérdida de la mayor parte del patrimonio científico. Pero muchas de las creencias implícitas en el uso de esas expresiones se habrían perdido y se revelaría un elemento de arbitrariedad y también de elección fortuita en su aplicación que sin duda nos parecería sorprendente. Abundarían las premisas aparentemente contrarias y excluyentes entre sí, no soportadas por ningún argumento. Aparecerían teorías subjetivistas de la ciencia y serían criticadas por aquellos que sostuvieran que la noción de verdad, incorporada en lo que decían ser ciencia, era incompatible con el subjetivismo. (MacIntyre, 2004, pp. 10-11)

Tras leer este fragmento, muchos de los lectores se preguntarán por la relación que puede guardar este mundo imaginario de las ciencias con un trabajo filosófico como el que se expone; o quizás, más bien, con nuestro mundo actual. El argumento que expongo en las líneas que siguen, nos permite reflexionar sobre la relación existente.

La catástrofe descrita acerca de las ciencias se identifica con los diferentes conceptos que se ha tenido de la moral a lo largo de la historia humana y, por tanto, de las distintas formas de educar a una persona para que actúe moralmente bien. Así como en este mundo imaginario los sistemas existentes comienzan a perder sus fundamentos, su sentido y el contexto cultural que les daba su razón de ser, llegándose a utilizar expresiones vagas del concepto de “ciencia”, al no saber muy bien cuál es su significado real; de la misma forma, nuestra sociedad, a lo largo de toda la historia humana, ha ido perdiendo los fundamentos morales antiguos llegándose a desarrollar diferentes conceptos de la moral y, por tanto, de lo que significa ser una persona moral.

En la situación imaginaria, el punto inicial de las ciencias simboliza el inicio de la ética clásica, cuyo objetivo de estudio era el sujeto. Allí, la moral se relaciona con las

virtudes, por tanto una persona es moralmente buena y consigue una vida buena principalmente gracias al desarrollo de virtudes.

El comienzo de la catástrofe de las ciencias relatada en el texto, corresponde con los cambios acaecidos en la filosofía moral durante el período de la Ilustración. La instauración del movimiento político “Ningún-saber” representa la llegada de la teoría moral de Kant, quien rechaza las ideas desarrolladas durante la filosofía antigua y defiende la idea de que para llegar a tener una vida moral buena todo individuo ha de guiarse por una serie de normas y actuar en concordancia a ellas, estableciéndose así que el alcance de una vida moral buena se conseguirá gracias al seguimiento de normas y leyes, y el uso único de la razón, dejando a un lado las virtudes.

Por último, la reacción que se produce contra este movimiento destructivo comentada en el texto, representa nuestro mundo actual, mundo donde aparecen teorías subjetivistas acerca de la moral. Al igual que MacIntyre, defendemos la idea de que “nuestro mundo es caótico y desordenado en lo que a creencias morales se refiere, una mezcla de doctrinas, ideas y teorías que provienen de épocas y culturas lejanas y distintas” (2004, p. 2). El lenguaje de la moral se encuentra en el mismo estado de gravedad y confusión que el lenguaje de las ciencias naturales en el mundo imaginario descrito. Tenemos una vaga impresión del significado de conceptos morales que no sabemos exactamente lo que significan ni tampoco somos conscientes de su importancia en nuestras vidas.

Podemos decir que vivimos en una época de transición, de cambio y de crisis, que camina hacia lo fácil, lo inmediato, lo desechable, hacia lo lúdico a cualquier precio y hacia los placeres más fáciles e inmediatos, donde apenas hay lugar para el respeto, el amor, la fe, las relaciones afectivas y duraderas, la realización de un sacrificio cuando fuese necesario y, sobre todo, apenas hay lugar para las virtudes. Al mismo tiempo,

vivimos una época marcada por un gran progreso científico y tecnológico nunca visto, que ofrece un gran número de instrumentos, técnicas y conocimientos para poder ser feliz, pero, a pesar de esto, se aprecia un cierto desperdicio de ese potencial de felicidad por parte de la Humanidad. No sabemos exactamente hacia lo que nos dirigimos desde un punto de vista moral, pero creo que las nuevas generaciones necesitan tener acceso a referentes morales seguros, gracias a los cuales poder formarse moralmente, encontrar la felicidad y tener una vida digna (Marqués, 2002, pp. 15-16).

Debido a la gran diversidad de teorías que intentan responder a la pregunta “¿qué significa ser una persona moralmente buena?”, es probable que en la actualidad no se tenga una idea clara acerca de este asunto, o quizás, quien crea tenerla desea replantearse el tema. Ante esta caótica situación moral, me gustaría centrar nuestra atención en una de las teorías que, a mi parecer, nos ayuda entender en qué consiste ser una persona moralmente buena: la ética de las virtudes.

En las líneas que siguen se desea presentar, en primer lugar, las dos grandes tradiciones éticas que han dominado la filosofía occidental hasta nuestros días: la ética de las virtudes y la ética del deber, centrándonos sobre todo en el desarrollo de la primera y tomando como referencia a Aristóteles. En segundo lugar, se procede a explicar qué se entiende por educación moral desde el punto de vista de cada una de las éticas, y finalmente se presta atención a la educación de las virtudes morales, tratándose temas como su enseñanza, tipos de virtudes, inicio del desarrollo de las virtudes morales, etc.

2. DOS TRADICIONES ÉTICAS EN OCCIDENTE

Partiendo de la definición que nos ofrece la Real Academia Española (RAE), la *ética* es el “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida.” Existen diferentes tipos de éticas y cada una de ellas presenta sus

propias normas morales; por ello, el decantarnos por una u otra ética implica actuar por motivos distintos. Las éticas también se caracterizan por enfatizar más unos aspectos morales que otros. Por ejemplo, mientras que la ética de la virtud se preocupa por el carácter de la persona, la ética deontológica pone el acento en los principios de acción, esto es, en las acciones más que en el agente moral (Farfán, 2008; Cejudo, 2010).

La ética normativa se caracteriza por tres enfoques principales: la *Ética de las virtudes*, la *Ética del deber o deontológica* y el *Consecuencialismo* (Hursthouse, 2012). En las líneas que siguen se desea explicar en qué consisten las primeras dos éticas mencionadas, así como presentar las semejanzas y diferencias que existen entre ellas. Cada perspectiva implica tener una visión distinta de lo que significa ser una persona moral y, por lo tanto, de su educación como tal. Existen autores, como Victoria Camps (2002) o Rafael Cejudo (2010), que consideran que la ética consecuencialista se ha ampliado asemejándose en algunos rasgos a la ética deontológica, afirmando así que son paradigmas éticos que se complementan entre ellos.

La diferencia principal que existe entre estas éticas es que, mientras que la primera se interesa por el aspecto moral de la persona, en que la persona sea virtuosa y, en consecuencia, su acción también lo será, las otras dos éticas se centran más en estudiar las acciones de los individuos, limitándose a ver si las acciones X o Y son moralmente correctas o tener en cuenta las consecuencias para saber si se puede volver a repetir una determinada acción (Farfán, 2008, p. 130).

2.1. La tradición ética de las virtudes o del carácter

Siguiendo a Rosalind Hursthouse (2012), los padres fundadores de la ética clásica o ética de la virtud fueron Platón y, sobre todo, Aristóteles. Aunque sus raíces en la filosofía china son aún más antiguas, fue en la Antigua Grecia donde nació lo que hoy conocemos como ética clásica o de las virtudes, basada principalmente en las ideas de

Platón y Aristóteles acerca de las virtudes humanas, fundadas a su vez en un concepto unitario de persona y en una unanimidad sobre el *telos* humano —fin o propósito humano— (MacIntyre, 2004, p. 2). A continuación desarrollo a grandes rasgos un recorrido histórico por la tradición ética de la virtud.

Sócrates (469–399 a.C.) entendía la virtud como conocimiento; por ello, consideraba la maldad como sinónimo de ignorancia y la virtud como sinónimo de sabiduría. “Para Sócrates, la virtud, la justicia y el bien tienen un sentido universal; la virtud no es algo externo, social, sino interno. Por tanto el bien moral proviene de la conciencia interior por la vía del conocimiento” (Picardo y Escobar, 2002, p. 17). Sócrates identificaba la virtud con un esfuerzo interno de los seres humanos que se fortalece cuando los individuos tienen en cuenta los intereses de los demás. La crítica que recibe el pensamiento socrático reside en la idea de que *conocer la virtud* implicaba ser *virtuoso*, ya que su argumentación era: si la gente hace mal, es porque no sabe lo que hace. Años más tarde, Aristóteles critica el pensamiento de Sócrates y argumenta que además de conocer la virtud, se requiere de la voluntad para ser buenos.

En Platón (427–347 a.C.) aparece la idea de virtud como medida o moderación. Platón establecía una cierta vinculación entre una pasión, como el amor, y algunas virtudes, como son la templanza, la prudencia y la justicia. Ya en Platón se aprecia la idea de que las virtudes no han de pecar ni por exceso ni por defecto; esto es, buscan el término medio. La virtud moral reside en la moderación de extremos que no siempre se alcanza de manera plena; sin embargo, puede ser alcanzable y es lo que permite vivir adecuadamente, sin pura intuición ni pura razón, sino combinando ambas cosas (Arriarán y Beuchot, 1999, pp. 15-17).

Ya en Aristóteles (384–322 a.C.) la idea de la virtud como medida o moderación es todavía más clara, la virtud es considerada el término medio de las acciones. Para la

realización de su propia teoría de la virtud, Aristóteles toma de Platón algunas ideas, como la idea de medida y la idea de unidad o armonía de las virtudes; esto es, no se puede tener una virtud sin tener en alguna medida las otras también.

Siguiendo a Arriarán y Beuchot, para Aristóteles “las virtudes, tal como las expone en la *Ética a Nicómaco*, son excelencias (*aretai*) que ayudan al hombre a buscar su bien y su fin: la felicidad” (1999, p. 18). Platón y Aristóteles, en su búsqueda ante los dilemas morales, llegaron a la conclusión de que lo más importante eran las virtudes.

Basándonos en lo que dice Marqués (2002, p. 20), Aristóteles ofreció dos grandes contribuciones a la teoría ética: la primera es que considera la búsqueda de la felicidad como la principal finalidad del hombre y, la segunda, es su concepción de virtud como término medio entre dos extremos. Platón y Aristóteles, en su búsqueda ante los dilemas morales, llegaron a la conclusión de que lo más importante eran las virtudes.

Siglos más tarde, Tomás de Aquino (1224–1274) actualiza la ética aristotélica al ejemplo cristiano, añadiendo que la suprema felicidad consiste en la contemplación de las cosas divinas, de Dios (Marqués, 2002, p. 23).

De acuerdo con Hursthouse (2012) la ética de la virtud persistió como enfoque dominante de la filosofía moral occidental hasta la Ilustración (s.XVII – s.XVIII). Durante el siglo XIX sufrió un declive, pero volvió a cobrar importancia en la década de 1950 en la filosofía angloamericana, sobre todo gracias al famoso artículo de Anscombe “Filosofía Moral Moderna” que hizo que hubiera una insatisfacción creciente con respecto a las teorías que predominaban en ese momento, la teoría deontológica y el utilitarismo. El reavivamiento de la ética de la virtud tuvo lugar porque ésta trataba temas de interés que las otras éticas no trataban, tales como la motivación y el carácter

moral, el concepto de felicidad, el papel de las emociones en nuestra vida moral, cuestiones en relación al tipo de persona que debemos ser, cómo debemos vivir, etc.

En la actualidad, la mayoría de las teorías sobre la ética de la virtud se inspiran en Aristóteles, al ser éste su principal fundador. Aristóteles considera que una persona virtuosa es aquella que posee rasgos de carácter ideales, los cuales se derivan de la propia naturaleza de la persona (disposiciones naturales) y llegan a mantenerse y estabilizarse mediante el hábito. Por ejemplo, una persona virtuosa es aquella que es sincera en todas o la mayoría de las situaciones de su vida, y es sincera no porque su objetivo es conseguir algún beneficio ni porque simplemente cumple con su deber, sino porque la sinceridad es un rasgo propio de su carácter, una cualidad interiorizada (Athanasoulis).

Siguiendo a Rodríguez (2011), la ética de la virtud intenta responder a las preguntas ¿cómo debo vivir? o ¿cuál es la buena vida? Se indaga sobre qué género de vida es el más digno y beneficioso para un ser humano, por tanto el objeto de estudio era el sujeto.

2.2. La tradición ética racionalista o del deber

La ética moderna, ética racionalista o del deber, se desarrolla en la filosofía moral posterior a la Ilustración, período caracterizado por una madurez intelectual prolífica de avances científicos y de ideas revolucionarias donde la razón se imponía a las pasiones y los sentimientos (Haydon, 2003, p. 322). La ética moderna ofrece un papel más secundario a las virtudes, y su objetivo es contestar a la pregunta ¿qué debo hacer? Por tanto, no se centra tanto en el sujeto sino en sus actos. El concepto de virtud es sustituido por el de norma o ley (Rodríguez, 2011, p. 4).

Emmanuel Kant (1724–1804) es el autor principal de la ética del deber. Denominó “imperativos categóricos” a las reglas que un individuo debía autoimponerse,

obligaciones morales que derivarían de la razón. Kant defendía la idea de que toda cosa en la naturaleza actúa por leyes, es decir, por principios de la razón (Farfán, 2008, p. 136).

En cuanto a la relación entre la persona moral y la acción moral, Kant defiende la idea de que la acción moral ha de partir de principios universales, por tanto del concepto del deber. Se preguntaba por lo que uno debe hacer con respecto al otro, y no tanto por el bien del individuo.

La ética del deber pone el acento en los principios de acción, esto es, en las acciones más que en el agente moral (por ejemplo, decir la verdad). Predomina la idea de que debemos actuar de una cierta manera porque hacerlo así está bien (y no porque hacerlo así cause más bien, como pensarían los utilitaristas). Por tanto, lo correcto se define independientemente de lo bueno: un acto puede ser correcto, y por tanto exigible, aunque no haya buenos motivos para realizarlo (Cejudo, 2010).

Victoria Camps define la ética de Kant como “una ética *a priori*, basada en el deber y en los principios formales” (2002, p. 64). Siguiendo a la misma autora, Hegel y Bentham la critican exponiendo una ética *a posteriori*, cuyo objetivo es la felicidad y el aumento de bienestar de este mundo.

3. EL CONCEPTO DE VIRTUD Y LA ÉTICA ARISTOTÉLICA

3.1. Concepto de “virtud”

Siguiendo a Sosa (1992) y a Foot (1994), Arriarán y Beuchot nos explican que el concepto de *virtud* ha vuelto al campo de la epistemología, como virtud intelectual, y al campo de la ética, como virtud moral o práctica (1999, p. 11). Muchas veces no sabemos lo que significan estas cualidades o virtudes humanas, ni tampoco si nuestro comportamiento es acorde con las mismas. El comportarnos de una determinada manera

no nos asegura poseer la virtud que viene definida por esa forma de actuar. Por ejemplo, un niño regala un objeto a otro, acción que podríamos calificar como generosidad y como una indicación de que el niño está viviendo esa virtud. Sin embargo, ¿cuál ha sido el motivo? Si el niño ha regalado ese objeto porque no lo quería él, ¿seguimos llamándole generoso?

En su reflexión sobre la virtud, Ramiro Marqués (2002, p. 19-20) se plantea la cuestión de si se trata de una pasión, una facultad o una disposición. Afirma que no puede ser una pasión, pues el miedo y el odio no pueden ser considerados virtudes; de la misma forma, tampoco puede ser una facultad ya que ésta puede estar puesta al servicio tanto del bien como del mal. Concluye, por tanto, que la virtud es una disposición. La Real Academia Española (RAE) también define la virtud como una disposición, si atendemos a una de las definiciones que de ella ofrece: “disposición de la persona para obrar de acuerdo con determinados proyectos ideales como el bien, la verdad, la justicia y la belleza”.

Graham Haydon también define las virtudes como disposiciones y, además, establece una relación entre éstas y los sentimientos y la razón. La definición que ofrece es la siguiente: “disposiciones complejas de los seres humanos que implican el sentimiento y la motivación, así como la percepción y la razón” (2003, p. 325). Por ejemplo, la virtud de la benevolencia implica tener cierta sensibilidad hacia los estados de ánimo de las personas que nos rodean. Se trata de una disposición que nos ayuda a sentir con los demás en los momentos de dolor, así como estar contentos cuando se pasa por buenos momentos; y esta disposición implica tener motivación para actuar de manera adecuada hacia el bienestar de los demás.

Sin embargo, como bien dice Marqués “no todas las disposiciones son virtudes. La disposición para la cólera, el miedo o la cobardía no son virtudes, son vicios. La virtud

es, ante todo, una disposición voluntaria, no dictada por las pasiones” (2002, p. 30). Brun (1994) comparte la misma idea sobre la virtud como disposición voluntaria; esto es, como un acto que se hace por espontánea voluntad y no por obligación o deber:

Para que podamos hablar de virtud es preciso que aquel que actúe se encuentre en cierta disposición: en primer lugar debe saber lo que hace; después, debe elegir libremente el acto en cuestión y escogerlo con vista a ese mismo acto; y, en tercer lugar, debe ejecutarlo en una disposición de espíritu firme e inalterable. (Brun, 1994, p. 282)

Esta disposición voluntaria no es algo que se tiene en el mismo momento de nacer, sino que se adquiere. Son muchos los autores que, en sus definiciones sobre la virtud, concuerdan con esta idea. Por ejemplo, Arriarán y Beuchot afirman que la virtud es “una propiedad disposicional que la persona *adquiere*, y que la capacita para hacer bien una cierta actividad” (1999, p. 11). Por su parte, MacIntyre entiende por virtud una “cualidad humana *adquirida*, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente el lograr cualquiera de tales bienes” (2004, p. 252).

Algunos autores también definen la virtud como *hábito*. Entre ellos tenemos a Rodríguez Duplá que entiende por virtud “un hábito o cualidad permanente del sujeto que le capacita para obrar de manera moralmente recta” (2011, p. 4). Siguiendo a Elorrieta-Grimalt (2012, p. 504), Tomás de Aquino también define la virtud como un hábito operativo bueno.

Basándose en la definición que da Aristóteles sobre la virtud, como una forma de ser adquirida y duradera, Comte-Sponville afirma que la virtud es “una forma de ser y de actuar humanamente, es decir, nuestra capacidad de actuar *bien*” (1998, p. 15).

Según Camps (2002, p. 65) la virtud —*arethé*— es la excelencia de algo, en este caso, de la persona. Cuando hablamos de las virtudes ponemos de manifiesto la importancia que tiene la formación del carácter. Para que una persona obre bien, además de principios o normas que deben ser respetados es necesario que la persona se sienta bien dispuesta hacia ese obrar. Y, esa buena disposición es la virtud, que implica una cuestión de actitudes y de sentimientos más que de normas.

Lo que parece claro es que desde Aristóteles se viene repitiendo que la virtud es una disposición adquirida para hacer el bien, pues, como hemos podido observar, la mayoría de las definiciones expuestas concuerdan en que se trata de una disposición que se adquiere y que capacita a la persona a obrar moralmente bien. Una de las definiciones más completas del concepto *virtud* creo que es la que ofrecen Puig y Martín: “disposiciones hacia el bien, disposiciones que apelan a valores, que suponen una decisión, una voluntad de acción y que se adquieren mediante la práctica o el entrenamiento” (1998, p. 56).

Por último, al igual que Pablo Martínez, quien afirma que la virtud supone “perfección, calidad, excelencia, firmeza de la actitud y representa un aspecto crucial de la vida humana a la hora de actuar” (2007, p. 320), pienso que independientemente de la definición que elijamos del término *virtud*, lo que sí queda claro es que no da lo mismo actuar teniendo la virtud que careciendo de ella. Para concluir brevemente este apartado, considero que, al igual que Carr y Steutel (2005), podemos entender la virtud de un modo sencillo pero útil entendiéndola como *un rasgo de carácter que vale la pena tener*.

3.2. La ética aristotélica

En la actualidad, Aristóteles sigue siendo la referencia más importante para quien quiera estudiar y escribir sobre la ética de las virtudes. Se le atribuyen tres grandes

obras sobre ética: la *Ética a Nicómaco*, la *Ética a Eudemo* y la *Magna Moralia*. Además de estos tres tratados se une un texto, titulado *Protréptico*, que no está incluido en el *corpus aristotelicum* (Marqués, 2002, p. 13).

Siguiendo a Pilar Quicios (2002), la pedagogía de Aristóteles gira en torno al concepto de equilibrio y a partir de él fundamenta la doctrina educativa de la virtud. Defiende la idea de que el hombre ha de aspirar al justo medio, y para ello ha de alejarse de aquello que más apartado esté de él; es decir, ha de corregir aquello que resulta más alejado del punto del equilibrio virtuoso. En la *Ética a Nicómaco*, identifica la virtud con el *término medio*, tal como lo argumentan los siguientes dos fragmentos:

Llamo el medio de una cosa al que dista lo mismo de ambos extremos, y éste es uno y el mismo para todos; y en relación con nosotros, al que ni excede ni se queda corto, y éste no es ni uno ni el mismo para todos. (Aristóteles, 1998, p. 108)

Es un medio entre dos vicios, uno por exceso y otro por defecto, y también por no alcanzar, en un caso, y sobrepasar, en otro, lo necesario en las pasiones y acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio. (Aristóteles, 1998, p. 171)

Cuando hablamos del concepto de *educación* en la ética aristotélica, además de una educación intelectualista que se orienta hacia la adquisición de la cultura, Aristóteles hace referencia a una educación entendida como un proceso de formación que se orienta hacia la “*arethé*” o hacia la virtud; esto es, un proceso de formación que da como resultado el hombre equilibrado, bueno y feliz; en otras palabras, el hombre virtuoso. En el proceso de formación de la persona virtuosa, Aristóteles menciona la importancia de tres elementos que son esenciales para desarrollar las virtudes: la naturaleza, el hábito y la razón (Quicios, 2002, pp. 15-16).

Ahora bien, buenos y dignos llegan a ser los hombres gracias a tres factores, y estos tres son la naturaleza, el hábito y la razón. Efectivamente, primero hay que ser hombre

por naturaleza y no otro animal cualquiera, y por tanto con cierta cualidad de cuerpo y alma. Pero hay algunas cualidades que no sirve de nada poseerlas de nacimiento, pues los hábitos las hacen cambiar. Algunas cualidades, en efecto, por naturaleza son susceptibles, a través de los hábitos, de inclinarse hacia lo peor y hacia lo mejor. Los demás animales viven principalmente guiados por la naturaleza; algunos, en pequeña medida, también por los hábitos; pero el hombre además es guiado por la razón; él solo posee razón, de modo que es necesario que estos tres factores se armonicen uno con el otro. (Aristóteles, 1988, p. 435)

Mediante el concepto de *naturaleza* Aristóteles nos presenta al ser humano como un individuo cargado de deseos e impulsos. En cuanto al *hábito*, se pregunta si el hombre ha de ser educado antes por la razón o por el hábito, y concluye dando prioridad al hábito tal y como observamos en las siguientes líneas: “Y puesto que es manifiesto que la educación debe hacerse antes por los hábitos que por la razón, y antes en cuanto al cuerpo que a la mente” (Aristóteles, 1988, p. 461). De la cita se podría deducir que la educación en el pensamiento aristotélico se realiza a través de hábitos y también por medio de razonamientos. Por último, entiende la *razón* como una norma de conducta que descubre la rectitud correspondiente a las costumbres.

Aristóteles distingue dos tipos de virtudes: las virtudes éticas o del carácter y las virtudes dianoéticas o del intelecto (Vigo, 1999, pp. 41-42).

Pero hay dos especies de virtud: la ética y la intelectual. En efecto, alabamos no sólo a los justos, sino también a los inteligentes y sabios. Pues hemos supuesto que lo digno de alabanza es la virtud o la obra, y estas cosas no son actividades, sino fuente de actividades. Y, puesto que las virtudes intelectuales se acompañan de razón, éstas pertenecen a la parte racional, la cual, por tener razón, gobierna el alma; en cambio, las virtudes éticas pertenecen a la parte irracional, que, a pesar de ello, por su naturaleza es capaz de seguir a la parte racional; pues no describimos el carácter de un hombre diciendo que es sabio o hábil, sino que es benévolo o atrevido. (Aristóteles, 1988, p. 435)

Las virtudes éticas están relacionadas con el hábito, por lo que son hábitos de la voluntad; mientras que las virtudes dianoéticas están relacionadas con la sabiduría y el conocimiento. Ambas tienen como punto común la razón (Marqués, 2002, p. 30). Lo que ayuda a distinguirlas es el modo en que se aprenden. Las primeras se alcanzan obrando y están relacionadas con el término medio; y las segundas se aprenden por la enseñanza, y no tienen que ver con el término medio sino más bien con la recta razón dirigida a la verdad.

Las virtudes intelectuales no pueden desarrollarse si no van acompañadas, en alguna medida, por las virtudes prácticas o morales, sobre todo sin la virtud intermedia o mixta: la prudencia, la cual es una especie de virtud híbrida, entre las intelectuales (teóricas) y las morales (prácticas). Esto es lo que nos enseña Aristóteles en el libro II de su *Ética Nicomaquea*, donde habla de la virtud en general. Allí, Aristóteles considera como primordiales las virtudes intelectuales, pues gracias a ellas el hombre se eleva de lo sensible a lo racional. Las virtudes dianoéticas son: la Sabiduría, la Inteligencia y la Prudencia (Quicios, 2002, p. 16).

Las virtudes de la parte que posee la razón son las intelectuales, su objetivo es la verdad, y se ocupan ya de la naturaleza de las cosas, ya de su producción. Las otras virtudes pertenecen a la parte del alma que es irracional, y que no posee más que el instinto, porque por más que el alma esté dividida en partes, no todas ellas poseen el instinto. Es sabido que el carácter moral es necesariamente bueno o malo, según que se buscan o se evitan ciertos placeres o ciertas penas. Esto mismo resulta evidentemente de las divisiones que hemos sentado entre las pasiones, las facultades y los modos morales de ser. Las facultades y los modos de ser se refieren a las pasiones, y las pasiones mismas están definidas y determinadas por el placer y el dolor. Resulta de aquí y de los principios anteriormente expuestos, que toda virtud moral hace relación a las penas y los placeres que el hombre experimenta, porque el placer sólo puede dirigirse a las cosas que hacen

naturalmente al alma humana peor o mejor, y sólo en ella se encuentra. (Aristóteles, 1972, p. 141)

Sin embargo, Aristóteles también hace hincapié en las virtudes éticas y no sólo en las dianoéticas, pues la función de la ética es acostumbrar a la persona a obrar bien, construirle una manera de ser apropiada para el buen funcionamiento de la *polis* (Camps, 2002, p. 65).

Las virtudes éticas o de carácter son las que perfeccionan el carácter, el modo de ser y de comportarse. Aristóteles distingue las siguientes virtudes éticas: valentía, dominio de sí, liberalidad, magnanimidad, grandeza de alma, pundonor, mansedumbre, veracidad, cortesía, amistad, templanza, fortaleza y justicia (Quicios, 2002, p. 17).

La *justicia* ocupa un lugar central en la ética aristotélica, abarcando todo el libro V de la *Ética a Nicómaco*. La definición que se nos da en este libro es la siguiente: “la justicia es esa clase de facultad que vuelve a los hombres aptos para ejecutar las acciones justas, haciendo que actúen y deseen las cosas justas” (Marqués, 2002, p. 34). Para Aristóteles la justicia “es la virtud más perfecta porque es la práctica de la virtud perfecta, y es perfecta porque el que la posee puede usar de la virtud para con otro, y no sólo en sí mismo” (Quicios, 2002, p. 17).

Las virtudes morales tienen un papel importante en la teoría de la formación aristotélica, a pesar de estar subordinadas a las virtudes intelectuales. No son fruto del conocimiento y tampoco nacen naturalmente en el hombre; sino que los individuos están naturalmente predispuestos a adquirirlas con la condición de perfeccionarlas por el hábito. Para que un individuo llegue a desarrollar las virtudes morales, tendrá que hacer un consciente y constante esfuerzo hacia el bien. Así, las virtudes morales podrán definirse como “disposiciones estables o hábitos que facilitan al hombre la elección, en cada momento, de lo más correcto y conveniente, sabiendo que lo más correcto y

conveniente consistirá siempre en un término medio racionalmente establecido entre dos actitudes” (Quicios, 2002, p. 17).

En su reflexión sobre la ética de Aristóteles, Marqués (2002) se plantea la siguiente pregunta: ¿será la felicidad accesible a todos los hombres? Ante ella, ofrece la respuesta de Aristóteles quien afirma que sólo aquellas personas mal formadas no podrán alcanzar la felicidad. El resto de personas pueden alcanzar la felicidad mediante la educación, condición necesaria pero no determinante.

La ética de Aristóteles es una ética del bien y de la finalidad, esto es, como el fin de todos nuestros actos debe ser la consecución del bien, la felicidad se identifica con el propio bien. La filosofía de Aristóteles es, por ello, eudemonista (Marqués, 2002, p. 27).

Siguiendo a Jiménez y Sanz (2015, p. 81), para Aristóteles la felicidad, entendida como el fin de la vida humana, implica estabilidad y continuidad. Siguiendo a Aristóteles, el hombre es un ser para la felicidad. Esto es, el fin de hombre es la felicidad. Para Luisi, la negación de la aspiración a la felicidad implica la negación de la propia naturaleza humana. Si entendemos la felicidad como el fin último del hombre, la educación no tiene como fin propio procurar la absoluta realización del hombre, es decir, la felicidad. Por lo que el papel del educador no debe ser procurar directamente la felicidad a los alumnos, sino suministrar los recursos que permitan lograrla. Esto no quiere decir que la felicidad no pueda y deba relacionarse con la educación, pues ésta es el umbral de aquélla, de tal modo que una buena educación posibilitará la felicidad (2001, p. 44).

Para Aristóteles la vida feliz “consiste en el libre ejercicio de la virtud, y la virtud en el término medio; se extrae de ahí que la mejor vida debe ser la vida media, definida en los límites de una abundancia que todos pueden conseguir” (Marqués, 2002, p.28).

Tanto en la *Ética a Eudemo* como en la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles identifica y busca la felicidad como el fin último de la vida. El *eudemonismo* de la ética aristotélica puede observarse al considerar la felicidad como el mayor de los bienes. La felicidad puede definirse como un “hacer el bien”, lo cual concuerda con la virtud. No es la suerte o cualquier otra cosa lo que garantiza la felicidad, sino la realización de actos virtuosos, por lo que podemos afirmar que la felicidad reside en la vida virtuosa.

Así pues, Aristóteles llama *eudaimonía* a la felicidad y la entiende como los sucesos óptimos para los seres humanos. De ahí que la felicidad tenga que ser algo completo, orientado hacia un fin o *thélos*. En la *Ética a Nicómaco* expone que las virtudes son excelencias (*aretai*) que ayudan al hombre a buscar su bien y su fin: la felicidad.

En la actualidad Gómez-Lobo (1998) considera que el término “felicidad” en castellano no recoge adecuadamente el concepto aristotélico de “*eudaimonia*”:

Suele evocar un estado emocional transitorio: me siento feliz en este momento y en este sentido resulta ser una traducción inadecuada de la palabra griega. Ésta apunta no a lo que uno siente sino más bien al estado en que uno se encuentra durante un período prolongado de tiempo. (Gómez-Lobo, 1998, p. 305)

Estas precisiones conceptuales han depurado planteamientos suficientemente sólidos como el de Ibáñez (2004) quien, siguiendo el sentido aristotélico del término, plantea que:

Considerar la cuestión de la felicidad humana comporta plantearse cuestiones sobre el fin de la propia vida y tratar de indagar el origen y el destino de la persona y penetrar en profundidad en lo que bien se llama el ser del hombre, la naturaleza humana. (Ibáñez, 2004, p. 1)

Aristóteles incluye en su teoría tanto la importancia de buenos hábitos como la de los sentimientos (Marqués, 2002, p. 21). Siguiendo a Marqués (2002, p. 30) las virtudes morales se incorporan a nuestros hábitos mediante la práctica continuada de actos de valor, y para buscar la virtud es preciso, en el fondo, ser ya virtuoso. Aristóteles defiende que para impedir las inclinaciones naturales negativas es necesario la formación de hábitos positivos.

Siguiendo a Marqués (2002, p. 31), Aristóteles es el primer autor que da importancia a los sentimientos en el proceso del desarrollo moral. Por sentimientos Aristóteles hace referencia al miedo, la furia, la envidia, el odio, el amor, la piedad, la alegría, y en general, a todos los estados de conciencia que implican gustar o no gustar. Los niños nacen con las condiciones naturales para comprender y aceptar las virtudes, y por tanto evitar los vicios. Sin embargo, antes de que la persona adquiriera los hábitos de la virtud, es importante que establezca los hábitos del sentir. Pues, muchas veces el paso del vicio a la virtud exige que la persona cambie no sólo la forma de actuar sino también de sentir. La señal externa de que la persona ha incorporado las virtudes, se observa en el momento en que la persona siente placer en hacer lo que es correcto.

En cuanto a la relación existente entre la persona moral y la acción moral, Aristóteles no se limita a considerar si unas u otras acciones son moralmente correctas o buenas, sino que se interesa en el aspecto moral de la persona, en que la persona sea virtuosa y, en consecuencia, su acción también lo será.

Para Aristóteles, no interesa saber qué es la virtud, lo cual dice, no tiene ninguna utilidad; lo que importa es llegar a ser virtuosos, para lo cual es preciso considerar, en lo que atañe a las acciones, la manera de practicarlas, pues los actos son los señores y la causa de que sean tales o cuales los hábitos. (Ibáñez, 2004, p. 2)

Siguiendo a Marqués (2002), Sócrates pensaba que para hacer el Bien bastaba con conocerlo; en otras palabras, bastaba conocer la virtud para ser una persona virtuosa. Sin embargo, como bien dice el autor, es a través de la educación como los niños podrán convertirse en personas virtuosas, gracias a la adquisición de buenos hábitos y del contacto con personas virtuosas. Sócrates y Platón no llegaron a dar una respuesta clara ante las preguntas “¿es posible enseñar la virtud?” y “¿cómo se hace una persona virtuosa?” Sin embargo, Aristóteles sí que da una respuesta clara (Marqués, 2002, p. 29).

Siguiendo a Marqués (2002, p. 30), la persona virtuosa es aquella que sabe lo que hace, que conoce sus deberes, que elige por propia voluntad seguir la conducta recta y es capaz de volver a ejecutar la acción con espíritu y voluntad inalterable. El virtuoso es aquel que es recto porque quiere serlo y le gusta. Al contrario que Sócrates que creía que nadie es voluntariamente malo, Aristóteles defendía que las personas tienen el poder de escoger una vida virtuosa o viciosa. Además, Aristóteles afirmaba que cualquier hombre posee de forma natural los rasgos característicos de cada una de las virtudes morales, las cuales sólo se transforman en verdaderas virtudes morales cuando la educación las invade de razón.

Para que una acción sea considerada como virtuosa, es esencial, como dice Quintana Cabanas, “que no sea necesario quitarle ni añadirle nada; así, todo hombre prudente evita el exceso y el defecto, busca el justo equilibrio y prefiere, un justo equilibrio que no sea relativo al objeto sino a nosotros” (Quintana, 1995, p. 290).

4. TRADICIONES DE LA EDUCACIÓN MORAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Siguiendo a Escámez (2003), la educación moral consiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el que el individuo va configurándose como una *persona*

moral. Lo que significa ser una persona moral se ha entendido de diversas maneras, por lo que también se dan distintas concepciones de la educación moral. En este apartado se desea explicar sólo las tradiciones de la educación moral en el ámbito escolar. Escámez (2003) distingue tres teorías contemporáneas que han dominado el mundo de la educación moral en la escuela hasta mediados los años noventa del siglo pasado: el desarrollo del juicio moral, la filosofía para niños y la formación del carácter. Algunos autores consideran también la clarificación de valores como una teoría más de la educación moral.

Para explicar las teorías de la educación moral en el ámbito escolar seguiremos la clasificación que hace Graham Haydon (2003), quien señala que hay dos teorías que explican la educación moral (teoría racionalista y teoría de las virtudes) pero basándonos al mismo tiempo en la clasificación que realiza Escámez.

4.1. La educación moral desde la perspectiva racionalista

Los orígenes filosóficos de esta concepción de la educación moral están en Kant, para quien la persona moral es aquella que actúa por respeto a la ley que hay en su conciencia. Considera que la persona es capaz de dictar sus leyes sobre lo que debe hacerse; por tanto, es autolegisladora o autónoma. El ámbito moral es el de la realización de la autonomía humana.

La educación moral se basaba en el desarrollo de la autonomía moral racional; esto es, los individuos tenían que ser capaces de realizar su propio pensamiento y tomar sus propias decisiones en las cuestiones morales. Si alguien no era capaz de realizar esto, se consideraba que tal persona era adoctrinada, y el adoctrinamiento había que evitarlo.

Este enfoque no defiende una educación moral basada en la transmisión de los valores morales de la sociedad, y tampoco intenta moldear la conducta o carácter del

individuo —tales acciones no serían en absoluto consideradas educativas—, sino una educación que tiene como objetivo equipar a las personas con el conocimiento y el entendimiento necesario para que sean capaces de pensar por sí mismos en cuestiones morales, al igual que lo hacen en relación a temas de historia o matemáticas (Haydon, 2003, pp. 322-323).

Los seguidores de esta teoría consideran que una adecuada educación moral es aquella que proporciona el progresivo ascenso de un estadio del juicio moral a otro estadio superior, hasta que el sujeto alcance un estadio de juicio sobre lo que debe ser hecho desde principios morales universales, como el principio moral de la dignidad humana. (Escámez, 2003, p. 23)

El representante más importante de esta teoría es Lawrence Kohlberg, aunque también destacan Dewey y Piaget.

Las aportaciones de estos autores parten de tres principios básicos y comunes. El primero considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. El segundo supuesto, derivado del anterior, defiende la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que va pasando el individuo. El tercer principio, común a los tres autores, consiste en afirmar que los estadios o fases superiores son, desde el punto de vista moral, mejores y más deseables que los anteriores. (Puig, 1995, p. 106)

Nos centraremos básicamente en explicar la teoría de Lawrence Kohlberg. Comenzó a estudiar la moralidad centrada no en las acciones, ni en sus consecuencias, sino en los juicios morales que las preceden. Esto es, se centra en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción.

Considera que el objetivo de la educación moral es facilitar al alumno aquellas condiciones que estimulen el desarrollo del juicio moral, adquiriendo de esta forma la capacidad de hacer juicios éticos cada vez más maduros y autónomos (Elorrieta-Grimalt, 2012, p. 500).

Kohlberg entiende los juicios morales como una “progresión continua de las formas de razonamiento moral; progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas” (Puig, 1995, p. 107).

En sus investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia moral en el niño, Kohlberg divide ese desarrollo en una sucesión de etapas caracterizadas, no por la adquisición de valores o virtudes, sino por la aplicación de diferentes principios formales de razonamiento moral.

Siguiendo a Elorrieta-Grimalt (2012), Rawls afirma que en la teoría de Kohlberg el maestro no ejerce el papel de autoridad sino que se convierte en una opinión más que sirve de guía. Su función es la de presentar diferentes problemas morales y realizar preguntas para que el propio alumno se interroge sobre sus juicios morales y las razones que lo motivan.

El papel del educador consistirá en acompañar y favorecer el desarrollo moral del niño, proponiendo ejemplos concretos a los que éste deberá aplicar los principios de razonamiento propios del estado evolutivo en que se encuentre.

Han sido numerosas las críticas que a este modelo de educación se han hecho. Todas ellas coinciden en que “no basta con que el individuo aprenda a juzgar una conducta de acuerdo con los principios morales, debe, además, actuar de acuerdo con dichos principios” (Ortega y Mínguez, 1992, p. 151).

Esta teoría ha desencadenado también otras críticas y polémicas, tales como el excesivo énfasis en los factores cognitivos y la poca atención que se presta a la motivación y la conducta; la falta de consideración de los efectos positivos que produce la enseñanza explícita y directa de la moral en el criterio ético de los alumnos; la imposibilidad de entender la complejidad de las situaciones reales desde la perspectiva cognitivo-evolutiva; la escasa importancia que se presta a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral (Puig, 1995, p. 108).

Centrar la educación moral en el pensamiento razonado nos hace dejar a un lado el papel de los sentimientos así como el de la motivación. Y, teniendo en cuenta esta falta, se dice poco sobre cómo la gente ha de comportarse, pero sí sobre cómo deben pensar (Haydon, 2003, pp. 323-324).

En cuanto a la educación moral basada en la filosofía para niños, se trata de una corriente contemporánea de la educación moral con una importante influencia en los centros de educación españoles. Los promotores más importantes de esta corriente han sido M. Lipman y A.M. Sharp, quienes sostienen que los niños, apropiándose de los conceptos y métodos propios de la filosofía, podrán llegar a pensar por ellos mismos en los asuntos importantes de la vida, a la misma vez que tengan interés en hacerlo.

El sustrato teórico y empírico de esta teoría de la educación moral está en la psicología constructivista de Mead, Vigotsky y Bruner, para quienes el diálogo en las aulas es la clave para el desarrollo del pensamiento y la mejora de la educación.

Se concibe la educación moral como una indagación comunitaria en desarrollo continuo y no como un conjunto de convicciones para actuar, a partir de principios o reglas; ello lleva implícito el reconocimiento de que no hay verdades morales estáticas, sino que la verdad de un principio moral está en función de su capacidad de dar origen a un mundo mejor. La integridad moral de los sujetos no es tanto un asunto de convicciones

permanentes como un compromiso por el cuidado de las otras personas y de la naturaleza. La educación moral pretende que los estudiantes alcancen una percepción profunda de las situaciones problemáticas de la vida ordinaria y respondan de un modo moralmente adecuado a tales situaciones; dicho de otro modo, que los estudiantes adquieran capacidades de análisis de los problemas morales y se comprometan con la promoción de una sociedad justa y un medio ecológico equilibrado. (Escámez, 2003, p. 24)

4.2. La educación moral como formación del carácter

Un gran número de propuestas de educación moral de larga tradición se encuentran dentro de esta forma de enseñanza, propuestas que entienden la enseñanza de la moral como adquisición de virtudes, formación de carácter o construcción de hábitos.

Todas ellas poseen unos rasgos en común que les dan cierta unidad. En primer lugar, sostienen que una persona que conoce intelectualmente la virtud no es una persona moral. Una persona moral es aquella que realiza actos virtuosos y los hace habitualmente; esto es, mantiene una línea de conducta honrada. Por ello, la personalidad moral se construye a través de la formación de hábitos virtuosos y la configuración de la conducta.

La concepción de la educación moral como formación del carácter hunde sus raíces en la tradición griega. Para los griegos, ético significaba un modo de ser o carácter que se adquiría a través de las propias acciones y concebían como vida buena aquella que estaba entregada al bien de la ciudad. La persona de carácter bueno o ética era aquella que tenía las cualidades necesarias para desempeñar adecuadamente un papel en el funcionamiento de su ciudad o comunidad política; el ideal de persona ética o de carácter bueno coincidía con el ideal de ciudadano. (Escámez, 2003, p. 21)

Para Aristóteles la educación ética implica cultivar en las personas las características que les ayuden a desarrollarse como adultos capaces de vivir bien y de llevar a cabo

vidas felices. Afirma también que la educación ética consiste más en una cuestión de desarrollar hábitos correctos para actuar y sentir, que de enseñar cuestiones intelectuales, es más una cuestión de práctica que de enseñanza y de sentimientos más que de raciocinio. Lo que distingue la educación ética de Aristóteles de la educación ética de Platón es que el primero enfatiza el carácter y la conducta, y el segundo el intelecto y el raciocinio (Marqués, 2002, p. 31).

Realizar hábitos virtuosos significa realizar acciones que apunten en dirección al bien y a la felicidad para la que cada hombre está dispuesto. Ello supone la existencia de algo que permite establecer aquello que es virtuoso o bueno para cada individuo.

En unos casos, se habla de una ley universal propia de la naturaleza humana, que cada sujeto puede conocer de modo casi inmediato y de acuerdo a la cual debe regular su conducta. En otros casos, la moralidad que debe impregnar a cada sujeto se define de acuerdo a las normas y valores culturales e institucionales. Bajo esta perspectiva, una persona moral es aquella que se ha adherido a las tradiciones y valores sociales y los ha convertido en un conjunto de virtudes personales. (Puig, 1995, p. 109)

La educación moral como formación de hábitos virtuosos incide en las formas de ser y de comportarse de los individuos, por ello, su objetivo principal es que las personas adquieran disposiciones conductuales virtuosas, que expresen los valores socialmente establecidos y propios de una comunidad humana, o bien que expresen los valores que conducen hacia la felicidad que puede esperar cada ser humano. La educación moral de las distintas virtudes ha de realizarse mediante la habituación.

Para Tomás de Aquino la enseñanza era la creación de virtudes en el alumno, pues el fin último de la educación sería la perfección del hombre por medio de la virtud. Por tanto, la persona que aprende no puede ser un sujeto pasivo, sino que tanto el que aprende como el que enseña deben ir modelando esa virtud. La virtud no puede

transmitirse por el maestro simplemente y el alumno adquirirla sin más. Sino que, la virtud se alcanza mediante el diálogo y la convivencia. Para que el alumno pueda adquirir una virtud, el maestro le ha de dar algunos principios y reglas. El alumno aprende la virtud en parte por sí mismo, y en parte por la ejemplaridad del maestro.

El fin de la educación moral, en la perspectiva aristotélica-tomista, es la formación del carácter virtuoso. Tal y como explica Elorrieta-Grimalt (2012, p. 505), para Millán Puelles el fin de la educación de Aristóteles y Tomás de Aquino es orientar al alumno ayudándole a que alcance la perfección propia de las potencias humanas por medio de las virtudes. Se tiene la capacidad natural de llegar a ser virtuoso, pero es necesaria la formación de hábitos en las potencias operativas para que la persona alcance su plenitud. El objetivo no es sólo que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello. El conocimiento moral presupone el ejercicio de las virtudes ya que sin ellas es fácil, como enseña la experiencia, que quien teóricamente está convencido de que robar es malo, robe; o de quien sabe que debe respetar al prójimo, en la práctica no lo respete.

Existen autores como Lickona (Elorrieta-Grimalt, 2012, p. 506) o Isaccs (1996, p. 40) que otorgan importancia a la educación del carácter al afirmar que ésta es necesaria para alcanzar la madurez en el obrar moral; en otras palabras, la madurez humana es consecuencia del desarrollo armónico de las virtudes humanas. En consecuencia, la formación del carácter es la base de la educación moral.

Una de las críticas que ha recibido esta forma de entender la educación moral, según Puig es que da por establecidos y claros los contenidos de los hábitos virtuosos; contenidos que son difíciles de determinar en sociedades plurales, como las nuestras, donde conviven diferentes estilos de vida. En este caso, explica Puig, el contenidos de los hábitos virtuosos no se fija de antemano sino que “debe construirse en relación a las

propias expectativas personales, a las situaciones de vida con las que cada cual se encuentra, y a la gama de problemas que cada sujeto debe solucionar” (1995, p. 110).

Por su parte, Rodríguez (2011, p. 23) destaca otras dos posibles críticas que algunos autores realizan acerca de la implantación de un modelo educativo basado en la ética de las virtudes. La primera crítica que se le hace es que el asentamiento de este modelo supondría el fin del pluralismo moral, al afirmar que esta teoría no se entiende como un modelo más, sino como el único universalmente verdadero. Es además un modelo que reclama ser aplicado desde la infancia y estar presente en todas las etapas de la formación. Y, la segunda crítica se relaciona con la falta de autonomía moral; esto es, si a un niño se le “fuerza” desde pequeño a identificarse con los valores de su entorno, cuando sea adulto será incapaz de escoger su camino siguiendo sus propias convicciones.

Ante estas dos críticas, Rodríguez (2011, pp. 23-24) ofrece las siguientes aclaraciones. En cuanto a la primera crítica, el autor afirma que podría tratarse más bien de un malentendido, pues los defensores de la educación moral basada en las virtudes no pretenden una implantación forzosa de sus ideas, sino que más bien tratan de ofrecer argumentos racionales que convencan de la insuficiencia de otros modelos, como la educación moral basada en una ética del deber. Y respecto a la segunda crítica, Rodríguez explica que es absurdo pensar que la educación ha de dejar al niño intacto moralmente (*tanquam tabula rasa*). Afirma que lamentar que la educación moral deja una huella en el niño sería tan poco razonable como lamentar que los bisturíes cortan. Dice también que:

El problema no es, por tanto, si la educación ha de surtir algún efecto, sino qué efecto ha de surtir. Ambas partes coinciden en subrayar la importancia de la autonomía moral y, por tanto, en reclamar medidas educativas que la fomenten. (La idea de que el principio

de autonomía es ajeno al pensamiento clásico es errónea, por más que se halle muy extendida.) (Rodríguez, 2011. p. 24)

4.2.1. *Virtudes frente a normas*

El hombre no es un ser puramente intelectual, sino que su conducta depende también de resortes irracionales. El conocimiento claro y actual de la norma no garantiza su cumplimiento. Somos capaces, muy capaces, de hacer el mal a sabiendas (Rodríguez, 2011, p. 5).

De acuerdo con Rodríguez (2011), una educación moral basada en el aprendizaje de normas no garantiza que una persona sea virtuosa o tenga una vida moral buena, pues existe la posibilidad de conocer al dedillo esas normas y, aún así, incumplirlas debido a algún deseo irracional. Ya los antiguos nos enseñan que el conocimiento de las normas no garantiza su cumplimiento.

Siguiendo a Elorrieta-Grimalt (2012, p. 506), Foot argumenta la prioridad que tienen las virtudes y los vicios en la vida moral sobre las normas morales y el sentido del deber. Del mismo modo, Simpson subraya la insuficiencia del aprendizaje basado en un sistema racional de principios y reglas morales de carácter formal. Y, aunque hay autores que han afirmado que al hombre le basta con la ley y con el intelecto para la realización de las buenas acciones considero, al igual que Martínez (2007, p. 327), que siempre es necesario algo interno; esto es, el hábito de acciones virtuosas. La ley no nos basta, pues es insuficiente el conocer.

Una educación moral centrada en la ejercitación de la virtud implica modelar y educar los sentimientos y deseos del individuo, convirtiéndose así la virtud en un recurso interno de la conducta. En este sentido, una virtud es mucho más que una tendencia enraizada a cumplir una norma, por tanto, la persona virtuosa no es

simplemente alguien que conoce un conjunto de reglas y está acostumbrado a respetarlas. Posee también discernimiento o sensatez que le ayuda a saber qué decisiones tomar en cada situación y reconocer la conducta adecuada. Por ejemplo, la valentía o coraje de un soldado no se limita a no abandonar su puesto, simplemente porque ésta es la orden recibida, sino que debe en todo momento saber discernir la acción adecuada y obrar en consecuencia, pues la situación es siempre cambiante (Rodríguez, 2011, p. 6).

De las reflexiones anteriores, no defendemos la idea de que la elaboración de normas sea absurda, pues éstas pueden cumplir una función orientativa en cuanto a la selección de una u otra conducta. En este sentido, Ortega y Mínguez (1992) consideran que es necesario el aprendizaje de un conjunto mínimo de reglas explicadas de una manera razonada y acorde a la edad del niño. “Evitar la inculcación de normas y valores sociales básicos significa olvidar que éste habita en un mundo social estructurado por los papeles, las reglas, las actividades y las relaciones de sus padres.” (Ortega y Mínguez, 1992, p. 153). Del mismo modo, y siguiendo a Arriarán y Beuchot (1999, p. 35), Gilbert Ryle afirma que aunque las virtudes no dependan completamente de las reglas, éstas ayudan a su desarrollo; por lo que dar algunas reglas es parte de la enseñanza de la virtud.

De todo lo dicho anteriormente, y en concordancia con los autores mencionados anteriormente, una educación moral basada en las virtudes no significa dejar a un lado las normas y reglas que todo niño necesita tener en su infancia; el error está más bien en hacer de ello el núcleo de la formación ética de los niños. De acuerdo con Haydon (2003), decantarse por una educación moral basada en las virtudes no significa dejar a un lado la razón ni las normas, sino que mirando a las virtudes, ellas nos permiten dar una mejor y más completa explicación de lo que es tener una vida ética, donde la

racionalidad y otros aspectos son vistos en equilibrio. La persona virtuosa no es aquella que sigue fielmente las reglas, como lo hará la persona racional autónoma, sin embargo, tampoco puede prescindir de la consideración de normas y principios. Así pues, la adhesión a principios generales de conducta (como las ideas de justicia o los derechos humanos), que no intentan determinar de antemano las normas de conducta, pueden formar parte de las disposiciones de una persona virtuosa.

Las normas son aceptadas e interiorizadas sólo a base de hábitos, llegando así a estar incorporadas en las costumbres y en la manera de ser. Las normas no deberían obedecerse sólo por miedo a la sanción sino porque se reconocen como justas.

4.2.2. *¿Valores o virtudes?*

Ante la pregunta sobre qué es más importante en la educación moral, si los valores o las virtudes, cualquier persona con un nivel mínimo de conocimiento acerca de la educación moral nos respondería que “ambas son importantes”. Sin embargo, no obtendríamos la misma respuesta si preguntáramos ¿qué preferimos, que una persona pueda definir el concepto “generosidad”, aunque no sea generoso, o que sea capaz de ser generoso en su entorno, aún cuando no pueda definir con exactitud “generosidad”? La respuesta, sin duda, sería el segundo caso.

Teniendo en cuenta las preguntas y respuestas ofrecidas anteriormente, podemos observar que tanto las virtudes como los valores son importantes en la educación moral. Existe una estrecha relación entre ambos términos: “La virtud, o más bien *las* virtudes (pues hay varias, y no podrían reunirse todas en una sola ni contentarnos sólo con una de ellas) son nuestros valores morales” (Comte-Sponville, 1998, p. 16). Esto es, la virtud es la puesta en práctica de los valores morales, que son las intenciones que llevan

a realizar una determinada acción de tal modo que no siempre actuar bien se convierte en una virtud, pues podemos actuar bien por una simple costumbre (Savater, 1993).

Tal como sostienen Puig y Martín, “las virtudes no pueden entenderse al margen de los valores porque son su apropiación. Los valores cristalizan en la personalidad moral en forma de virtudes, en la adquisición de capacidades o disposiciones para querer lo bueno y obrar de una manera valiosa” (1998, p. 56). Siguiendo a los mismos autores, las virtudes se caracterizan porque tienden hacia el bien y por una predisposición a desear lo bueno y lo correcto, características que ponen de manifiesto su vinculación con los valores.

En la educación moral, las virtudes son el punto central y son lo que importan, especialmente si tenemos en cuenta que la acción de nuestros alumnos es la que se evaluará en la interacción social, que lo que pretendemos evitar es contar con ciudadanos que conozcan y manejen conceptos pero no actúen de acuerdo con su discurso. Así pues debemos perseguir virtudes, siempre virtudes.

5. EDUCACIÓN DE LAS VIRTUDES MORALES

Considero que la construcción de una base sólida en la educación moral, ya desde los primeros años de vida, es muy importante para la formación posterior de cualquier individuo, pues éste contará con un fundamento en el cual apoyarse. Como explica Elorrieta-Grimalt (2012, p. 508), antes de que el niño pueda actuar por su capacidad de razonamiento conceptual y moral, él comienza a actuar como ser social que nace interactuando con los demás. Por tanto, su acción puede ser educada a través de la adquisición de hábitos moralmente buenos, y no esperar necesariamente a su desarrollo racional. De forma que, es una ilusión atrasar la educación moral hasta que el niño tenga una madurez de comprensión racional.

Siguiendo a Marqués (2002, p. 44), Quintana Cabanas considera que es necesaria una educación moral que limite y corrija las inclinaciones naturales y espontáneas que aparecen durante la niñez, para que sean capaces de respetar, aceptar y seguir las normas morales llegando a tener buena disposición y hábitos morales.

La educación es formación moral y el desarrollo de las virtudes humanas y de los valores superiores son el objetivo central que ha de orientar la enseñanza y todos los componentes y objetivos del proceso educativo (Luisi, 2001, p. 41). El fin propio de la educación es el estado de virtud. Para Tomás de Aquino el fin de la educación reside en las virtudes morales y no basta con poseer las virtudes intelectuales. La virtud moral se asienta sobre la voluntad humana. El que tiene buena voluntad, esto es, una voluntad perfeccionada por las virtudes morales, no siempre está actuando, más siempre que actúa, actúa bien, es decir, según lo que es (Luisi, 2001, p. 44).

5.1. ¿Pueden enseñarse las virtudes?

Desde Sócrates hasta la actualidad ha estado presente el interrogante de si la virtud puede o no enseñarse. “Parece que sólo puede indicarse, mostrarse, a través de una conducta virtuosa que el aprendiz va detectando en el maestro y asimilando en su propio interior” (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 11). Por su lado, Marqués (2002, p. 29) nos dice que las virtudes morales se pueden enseñar, aunque termina diciendo que más que producto de la enseñanza, las virtudes morales son producto del hábito.

Siguiendo a Camps (2002), Alasdair MacIntyre se planteaba si existe la posibilidad de mantener y, por tanto, de enseñar las virtudes en unos tiempos en que parece que no existen ya las condiciones ideológicas para ello. Basándose en la reflexión de MacIntyre, Victoria Camps entiende que para hablar de virtudes, y por tanto de su enseñanza, es necesario saber cuál es nuestro fin humano:

Aristóteles, Tomás de Aquino, Benjamin Franklin pudieron hablar de las virtudes porque conocían cuál era el fin de la vida humana. Hoy no lo sabemos, el valor máximo que caracteriza a la persona es la libertad, precisamente, para hacer con su vida lo que quiera, eso sí, dentro de un orden, el prescrito por la democracia y los derechos fundamentales. Sólo la virtud, precisamente en el sentido republicano —dirá el mismo MacIntyre—, podría recuperarse ahora, pues dicha virtud consiste en la buena disposición para hacer lo que se debe socialmente, en dejar que sea el bien público el que proporcione la norma de la conducta individual. (Camps, 2002, pp. 69-70)

Del mismo modo, y basándonos en lo que dicen Arriarán y Beuchot, Ryle también se preguntaba si la virtud puede ser enseñada, tras reflexionar sobre ello responde de la siguiente manera: “Tal vez sea difícil decir si la virtud puede enseñarse. No hay academias en las que se enseñe a ser prudentes, por ejemplo. Pero lo que sí es claro es que la virtud puede aprenderse, adquirirse” (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 35). Isaacs, también concuerda con esta idea al afirmar que “las virtudes morales naturales son adquiridas” (1996, p. 38).

Por su parte, Adela Cortina (1993, pp. 210-212) se pregunta no sólo si puede enseñarse la virtud sino también si vale la pena enseñarla. Entiende que para enseñar la moral no es suficiente la enseñanza de destrezas o habilidades; por tanto, las virtudes morales no pueden enseñarse como si fueran destrezas o habilidades técnicas. Para ella, la moral es un fin, mientras que las habilidades o destrezas son medios, y el acumular habilidades no ayuda a perseguir fines adecuados.

Algunas posturas afirman que las virtudes pueden enseñarse directamente, mientras que otras optan por la opción de que sólo pueden mostrarse de manera indirecta y casi enigmática. Arriarán y Beuchot (1999, p. 11) proponen una vía intermedia entre esas dos posturas; vía que necesita, por una parte, del seguimiento del maestro (como un

ejemplo o icono para el alumno); y, por otra, de la indicación de algunos principios y reglas básicas.

Lo que parece claro es que las virtudes morales no se desarrollan de manera espontánea, sino que es preciso cultivarlas (Rodríguez, 2011, p. 21). En este mismo sentido MacIntyre argumenta que las virtudes son disposiciones que deben entrenarse desde niños, ya que no son dadas naturalmente (Farfán, 2008, p. 140). Elorrieta-Grimalt también afirma que “las virtudes se adquieren ejercitándose en ellas, lo que crea hábitos, disposiciones estables en la conducta que mueven a la acción” (2012, p. 504).

El *hábito* es “la consecuencia interna que permanece luego de repetir cierto acto” (Martínez, 2007, pp. 317-318). Por tanto, el hábito se convierte en una “segunda naturaleza” que caracteriza al hombre, pues pasa a formar parte de él. Como bien dice Martínez, “el hombre no es sólo lo que la naturaleza ha hecho de él, sino lo que él hace de sí mismo a través de su hacer y su actuar” (2007, p. 318).

Siguiendo a Rodríguez (2011), el instrumento educativo principal que Aristóteles ofrece es la *habituación*. Esto es, al niño se le ha de acostumbrar a realizar las acciones correspondientes a las virtudes que se le desee inculcar (acciones generosas, por ejemplo). Esta misma idea es compartida por David Isaacs (1996, p. 43), quien sostiene que la adquisición de un hábito (virtud) implica repetir de forma continua un determinado acto. Para Marqués “el hábito de practicar acciones rectas convierte a las personas en virtuosas. Acostumbrarse a la virtud se realiza por el hábito” (2002, p. 30).

Arriarán y Beuchot (1999, p. 36) hablan de la importancia de dos actividades u operaciones que influyen en la adquisición de virtudes, éstas son la *imitación* y el *juego*. La primera garantiza la repetición que ayuda al niño a acomodarse con los actos virtuosos, mientras que la segunda asegura la creatividad, que lleva al niño a la

asimilación e interiorización de esos actos virtuosos. Según estos autores, en el proceso de adquisición de las virtudes, primero predomina la imitación (repetición-acomodación con la virtud) y cuando el niño va creciendo comienza a cobrar importancia el juego (creatividad-asimilación de la virtud).

Sin embargo, ¿cuándo se tiene una virtud? o ¿cuándo se comienza a tenerla? Arriarán y Beuchot (1999, p. 40), en su interés por responder a esta pregunta, afirman que ciertamente la realización de un primer acto virtuoso no implica haber conseguido una determinada virtud; por ejemplo, una primera acción prudente no es todavía la virtud de la prudencia. Tener una virtud implica realizar, no una acción, sino un conjunto de acciones que identifiquen la virtud a desarrollar. Ha de haber un aumento interno del hábito virtuoso y una práctica externa de dicho hábito. De acuerdo con estos autores, la repetición cuantitativa de las acciones propias de una virtud hace que se vaya dando cualitativamente la caracterización de ella en nosotros.

5.2. El papel de los adultos en el desarrollo de las virtudes morales

Antes de que los niños lleguen a la escuela, ellos ya tienen un modelo de referencia e influencia moral: la familia. Tal y como lo expresan Ortega y Mínguez, “la educación de los niños empieza en la familia” (1992, p. 158). La propuesta explícita de valores, normas y reglas morales de comportamiento, así como decir lo que está bien y lo que está mal, son algunas de las formas de influencia moral que los padres ejercen sobre sus hijos. En la siguiente cita se argumenta sobre la importancia que la familia tiene en la educación moral de los niños:

Ortega y Mínguez defienden que la familia es el marco más adecuado para el aprendizaje de valores, de patrones valiosos de conducta; cuando fracasa en este cometido, resulta muy difícil su suplencia. Los niños que van a nuestras escuelas vienen ya equipados con unos determinados valores (y antivalores), a través de los cuales filtran

las inevitables propuestas valorativas que la escuela realiza a diario. Ninguna de ellas dejará de estar interpretada por el modo de pensar y vivir de la propia familia. Las actitudes y creencias, los valores y antivalores están en la base de lo que el niño piensa y hace. Y los valores y antivalores del niño conectan con el medio familiar. La pedagogía de los valores en el ámbito familiar es considerada por estos autores como fundamental. (Escámez, 2003, pp. 27-28)

Si la educación moral comienza en las familias, podemos afirmar también, al igual que lo hace Isaacs (2003), que la familia es la primera escuela de las virtudes humanas. La familia es uno de los agentes más importantes en el desarrollo de las virtudes, al ser la primera que está en contacto con el niño. Por lo que “es difícil pensar que se podría conseguir el desarrollo armónico de las virtudes sin contar con la familia” (Isaacs, 2003, p. 25).

Aristóteles también considera que los padres influyen en el desarrollo del carácter virtuoso del niño. Como apunta Marqués, Aristóteles considera que “corresponde a los padres la tarea fundamental de encaminar a los hijos en el sentido de la virtud, ayudándolos, con firmeza, a formar un carácter virtuoso” (2002, p. 22).

Al igual que la familia, el maestro también constituye un importante referente de influencia moral, pues siguiendo a Haydon (2003, p. 325) el papel de los maestros en la educación moral no ha de ser simplemente desarrollar el pensamiento racional, sino insistir también en ciertas formas de comportamiento. Así pues, podríamos decir que el maestro es el segundo ejemplo más claro que los niños pequeños poseen en su día a día (después de la familia), y por tanto, de él dependerá también la adquisición de las virtudes de los niños.

Cualquier adulto que tenga la intención de contribuir a la formación del niño como persona virtuosa, ha de predicar con su ejemplo. Ello implica poseer las virtudes para

poder preparar a los alumnos para el mismo proceso, tal como lo expresa Elorrieta-Grimalt en la siguiente cita: “los discursos no son suficientes para hacernos virtuosos, se precisa de la práctica y del buen ejemplo de quienes nos educan. Educar en las virtudes exige a quien lo realiza que él mismo se esfuerce por adquirirlas” (2002, p. 505). Esta misma idea la comparte también Martínez (2007) cuando da por hecho que el aquél que educa ha de disponer él mismo de lo que predica. La siguiente cita hace referencia a lo dicho anteriormente:

El que educa no lo hace sólo con un aspecto de él, sino a partir de su *carácter*, la totalidad de su ser, acontece que no puede carecer de una sólida educación moral. Así para un educador que es él mismo *educado de carácter*, su propio actuar conforme a la virtud deja ver la índole de aquello que ha pasado a ser parte de su naturaleza. (Martínez, 2007, p. 329)

Así pues, el desarrollo de la virtud implica la intervención de los adultos que conviven con el niño (incluidos la familia, los maestros, etc.), intervención que consiste en un proceso de comunicación y de convivencia que permite la transmisión de valores que se comparten, no imponen. Es cierto que se da un proceso continuo de rectificación de la conducta del niño por parte del maestro; sin embargo, esta intervención va siempre acompañada de causalidad ejemplar: el maestro, que según Aristóteles ha de ser necesariamente un hombre bueno, representa mediante su conducta los valores que transmite (Rodríguez, 2011, p. 21).

Tanto la familia como los maestros o cualquier otro adulto que convive con el niño se convierten en ejemplos y modelos para los niños. El ejemplo es uno de los medios más importantes en la educación y en el desarrollo de virtudes; así lo expone Comte-Sponville cuando dice: “la virtud se enseña más a través del ejemplo que de los libros” (1998, p. 13). Siguiendo a Rodríguez (2011, pp. 21-22), la fuerza del ejemplo se

manifiesta asimismo en la transmisión narrativa o en la representación dramática, las cuales se consideran también como instrumento educativo. El relato y el drama permiten al individuo identificarse con los héroes que se describen, conocer los motivos por los que el héroe actúa de una determinada manera, etc.

5.3. ¿Qué virtudes desarrollar?

No existe un importante grado de consenso y de unanimidad acerca de cuántas y cuáles son o deben ser las virtudes morales. Éstas varían en función del momento histórico y de las condiciones socioculturales. Cada contexto social se caracteriza por unas necesidades que favorecen la aparición de determinadas virtudes y frena o limita el desarrollo de otras. MacIntyre argumenta por ejemplo que “no es sólo que la lista de las virtudes de Homero difiera de la nuestra; también difiere notablemente de la de Aristóteles. Y por supuesto, la de Aristóteles difiere a su vez de la nuestra” (2004, p. 241). Este autor sostiene que las virtudes que predominan en cada sociedad deben proceder de nuestras creencias y valores, y de ningún modo de generalizaciones.

Graham Haydon (2003, p. 327) nos dice que algunos intentan argumentar que hay ciertas virtudes que tienen un valor universal, deseables o convenientes para todos los seres humanos, independientemente de sus circunstancias culturales. Otros autores sostienen que, independientemente del debate de si existen o no virtudes universales, existen una serie de virtudes que son esenciales para la vida en toda sociedad moderna, plural y democrática. Haydon comenta que es necesaria una comprensión integral de las virtudes, y no confundirlas con una inculcación de patrones de conducta.

Los cambios que tienen lugar en una sociedad modifica las virtudes que habían ocupado un lugar prioritario. Los nuevos conflictos de valor determinan qué virtudes se

hacen más urgentes y cuáles en aquel momento pueden pasar a un segundo lugar (Puig y Martín, 1998, pp. 56-57).

La falta de unanimidad en relación a esto es vista por los críticos de la ética de las virtudes como argumento a favor de la absoluta relatividad de las virtudes; sin embargo, esto nos ayuda a entender su plasticidad y flexibilidad.

Las virtudes poseen también un cierto grado de universalización, refiriéndonos básicamente a aquellas virtudes que se derivan del uso correcto de la inteligencia moral. Virtudes como la justicia, el dominio de uno mismo, la crítica, la sinceridad, el compromiso o la benevolencia están presentes en todos los seres humanos.

Estas virtudes de carácter más universal no agotan el conjunto de disposiciones hacia el bien; es decir, el resto de virtudes que existen. A estas virtudes universales se añadirán otras que el sujeto elegirá de forma autónoma en la medida que las reconozca como valiosas. En función de las necesidades de cada circunstancia concreta y, sobre todo, de cada contexto cultural, unas virtudes se convertirán en más deseables que otras. Por ejemplo, virtudes como la prudencia, la resignación o la obediencia dan paso a otras como el compañerismo, la ayuda mutua o el compromiso. Esto no significa que las “viejas” virtudes pierdan su razón de ser, sino que los conflictos por los que atraviesa una comunidad suponen un reclamo de determinadas virtudes y un declive de otras que pasan a ocupar un lugar más secundario.

Nietzsche (1994), por su parte, considera que cada virtud tiene su tiempo, por lo que sería un error intentar generalizar un concepto dentro de un contexto histórico donde no existan las condiciones que lo sostengan.

A pesar del escaso consenso y unanimidad acerca de cuántas y cuáles son o deben ser las virtudes morales, existen autores que se basan en las listas de las virtudes

presentadas por los antiguos filósofos y sostienen que aunque fueron expuestas en épocas basadas, se trata de virtudes que pueden desarrollarse perfectamente en los individuos de nuestro mundo actual. Por ejemplo, Pilar Quicios (2002), tras exponer un listado con las virtudes éticas que predominaron en el mundo griego y en el Liceo Aristotélico (ver Tabla 1), argumenta que es con el desarrollo de estas virtudes conseguiremos crear personas buenas y felices.

Ayer, hoy y siempre, participando del ideal educativo aristotélico y su teoría de la virtud, será con el desarrollo de estos valores, preceptos, aspectos, principios, en definitiva, virtudes en nuestros educandos como conseguiremos crear el hombre bueno y feliz que también hará buena y feliz a toda la sociedad. Esta idea no es ninguna reflexión caduca o desfasada, es una realidad atemporal y eternamente vigente. (Quicios, 2002, p. 21)

En la siguiente tabla se exponen las virtudes que Aristóteles menciona en la *Ética a Eudemo*, en el Libro II, Capítulo III. En el extremo izquierdo está localizado el vicio por exceso, en el centro el término medio que corresponde con la virtud y, en el extremo derecho se ha situado la actitud por defecto. Las virtudes éticas están relacionadas con el hábito, por lo que son hábitos de la voluntad; mientras que las virtudes dianoéticas están relacionadas con la sabiduría y el conocimiento.

Tabla 1. Virtudes éticas en el mundo griego y en el Liceo Aristotélico según Pilar Quicios (2002)

Vicio por exceso	Virtud	Actitud por defecto
Irascibilidad Temeridad o audacia Desvergüenza Desenfreno Envidia Lucro Prodigalidad	Mansedumbre Fortaleza o valor Modestia Templanza Justa indignación Lo justo Liberalidad	Falta de energía Cobardía Tímidez Insensibilidad ----- Pérdida Tacañería

Jactancia Adulación Servilismo Espíritu de lujo Vanidad Extravagancia Espíritu taimado	Sinceridad Amistad Dignidad Valentía Magnanimidad Magnificencia Sabiduría	Autodepreciación Grosaría Terquedad Resistencia Pequeñez de espíritu Desaliño Simpleza
--	---	--

En la *Tabla 2*, y siguiendo a Marqués (2002), se expone la clasificación que realiza Aristóteles de las virtudes morales más importantes.

Tabla 2. Las virtudes morales de Aristóteles según Ramiro Marqués (2002)

Vicio por exceso	Virtud	Actitud por defecto
Miedo Grosaría Cólera Disipación Falta de gusto Vanidad Adulación Timidez	Coraje Templanza Docilidad Generosidad Magnificencia Magnanimidad Afabilidad Reserva	Osadía Insensibilidad Apatía Avaricia Mezquindad Humildad Espíritu conflictivo Descaro

El diccionario de la RAE señala las cuatro virtudes cardinales —prudencia, justicia, fortaleza y templanza— asumiendo que son principio de otras en ellas contenidas. Define también las virtudes morales como “el hábito de obrar bien, independientemente de los preceptos de la ley, por sola la bondad de la operación y conformidad con la razón natural”. Las virtudes escolares, propias del mundo de la educación, incluyen a las anteriores mencionadas, pero pueden concretarse en algunas muy específicas del ámbito educativo, como motivación y voluntad, esfuerzo y diligencia, compañerismo y cooperación, disciplina, respeto y amor por el conocimiento, entre otras posibles. Cuando aparecen tempranamente en los niños y jóvenes, esas virtudes se establecen

además como un componente importante del sistema de valores que guía el comportamiento de las personas (Morgado, 2015, p. 47).

Los niños pequeños no viven las virtudes con un grado de desarrollo muy avanzado, porque no tienen uso de razón hasta los siete años, más o menos. Los niños tienen que aprender a vivir las virtudes con intensidad y a profundizar en cuáles son los motivos más importantes para esforzarse a adquirirlas. Para ello se necesita contar con una serie de normas o criterios a partir de los cuales partir (Isaacs, 1996, p. 50).

5.4. ¿Cuándo deben desarrollarse las distintas virtudes?

Siguiendo a Rodríguez (2011, p. 24), la formación moral de la persona dura toda la vida. Sin embargo, los estadios de ese largo proceso no son todos iguales ni tienen la misma incidencia en la formación del carácter del individuo. Lo que sí parece claro es que la educación recibida durante el período de la niñez es la que marcará al individuo durante toda su vida. Por ello, considero que las virtudes han de desarrollarse en los primeros años de vida.

Isaacs (1996) realiza una distribución de las virtudes prioritarias en cada momento de la vida de un individuo en base a los siguientes dos criterios: los rasgos estructurales de cada edad y la naturaleza de cada virtud (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de las virtudes según David Isaacs

	EIDADES			
	0-7 años	8-12 años	13-15 años	16-18 años
VIRTUDES	Obediencia Sinceridad Orden	Fortaleza Perseverancia Laboriosidad Paciencia Responsabilidad Justicia Generosidad	Pudor Sobriedad Sencillez Sociabilidad Amistad Respeto Patriotismo	Prudencia Flexibilidad Comprensión Lealtad Audacia Humildad Optimismo

Al igual que Isaacs (1996), considero que un esquema de virtudes como el que se ha expuesto en la Tabla 3 ha de usarse como una referencia para educar en virtudes, pero no debe convertirse en una base rígida que condicione la actuación de los padres, maestros o cualquier otro adulto que trate de formar el carácter del niño. En otras palabras, debería servir como una base flexible, sobre la que poder reflexionar para concretar la actuación de quien enseña.

Cuando se desea desarrollar una determinada virtud, es importante tener en cuenta tanto las características y posibilidades reales del niño como las preferencias y capacidades personales del que enseña (padres, maestros, etc). Esto es, encontrar un acuerdo entre lo que uno *debería* hacer y lo que uno *quiere* y *puede* hacer (Isaacs, 1996, p. 47). Además, incidir con mayor interés en el desarrollo de una virtud a una determinada edad no implica que otras virtudes no puedan desarrollarse al mismo tiempo y tampoco que esa virtud no siga desarrollándose en una edad posterior. Esto mismo argumenta Rodríguez cuando dice que “la doctrina clásica de la unidad de las virtudes enseña que éstas son solidarias: la presencia de una fortalece a las demás, su ausencia las debilita” (2011, p. 23).

Tal como se ha comentado en apartados anteriores, las virtudes se desarrollan gracias a la *habituación* de las acciones virtuosas que las identifican. Siguiendo a Isaacs, en la etapa infantil (0-6 años) tal repetición o habituación es conveniente realizarla a través de algún tipo de exigencia e imposición de ciertas normas. Al principio, el niño hará estas acciones a la fuerza o por imitación de los adultos, en todo caso sin entender por qué hace lo que hace. Sin embargo, con el tiempo, y gracias a esta virtud imitada, el niño encontrará un valor intrínseco en esta conducta virtuosa (cierto placer o deseo), llegando a realizarla de manera libre. Tal como afirma Rodríguez, “los niños se ejercitarán en la conducta virtuosa, al principio obligados. Poco a poco esta costumbre mecánica irá

haciéndose lúcida y los educandos terminarán practicando la virtud en atención a su belleza intrínseca” (2011, p. 5).

Sin embargo, este pensamiento podría llevarnos a tener dos ideas erróneas: primero, que le estamos quitando al niño la libertad de pensamiento y elección de sus acciones y, segundo, que la repetición de una determinada acción se convierta en rutina sin sentido más que en un hábito.

Siguiendo a Isaacs (1996, p. 44), intentaremos aclarar estas dos posibles ideas erróneas. En cuanto a la primera, podemos decir que la libertad se caracteriza por su capacidad para elegir entre varias posibilidades. Así, por ejemplo, imaginemos que una persona se encuentra ante la situación de elegir entre jugar al ajedrez o no jugar. Si *sabe* jugar, tendrá la posibilidad de elegir; si no sabe, no es *libre* de elegir en tal situación. Esto mismo ocurre con las virtudes. Un joven de veinte años quiere ser honesto, pero jamás ha aprendido a serlo. Su problema será que no podrá *ser* honesto, hará quizás un acto honesto, pero no *será* una persona honesta.

Un hábito, y por tanto una virtud, no puede adquirirse en un instante. La conducta virtuosa “no se puede aprender instantáneamente, pues lejos de ser una aptitud puramente racional, se extiende también a los afectos y emociones, que han de ser lentamente ahormados por la educación en la virtud” (Rodríguez, 2011, p. 5).

Podemos concluir afirmando que exigir a un niño de seis años la repetición de ciertas acciones, con el objetivo de conseguir que llegue a ser una persona honesta, no limita su libertad.

Con respecto a la segunda idea, la RAE ofrece dos definiciones del término *rutina*: “costumbre o hábito adquirido de hacer las cosas por mera práctica y de manera más o menos automática” y “secuencia invariable de instrucciones que forma parte de un

programa y se puede utilizar repetidamente”. De estas definiciones, podemos entender la rutina como la realización de alguna actividad sin sentido; podría interpretarse de esta forma, pero desde la educación de las virtudes estas “rutinas” sí tienen un sentido.

Indudablemente, habrá rutina si tratamos la virtud como fin en sí y no como medio para alcanzar el bien. No se trata del orden por el orden, sino para conseguir una convivencia feliz o una eficacia real, por ejemplo. Ahora bien, hay actos que de acuerdo con el desarrollo de la virtud y por tanto de la edad del niño, estarán más dirigidos hacia algún fin. Por ejemplo, el niño pequeño desarrolla la virtud de la perseverancia atando los cordones de sus zapatos. Existe una finalidad muy clara para el niño. Sin embargo, los mayores atamos los zapatos, casi sin darnos cuenta —incluso pensando en otras cosas—. Y no, por ello vamos a decir que el acto —ya rutinario— ha perdido su sentido. En este caso, por haber adquirido una habilidad, ya es posible esforzarse en otras cosas más importantes —o más adecuadas a las posibilidades de la persona—. En una palabra, debemos aprovechar lo logrado para seguir mejorando. (Isaacs, 1996, pp. 44-45)

5.5. Virtudes morales en educación infantil

Siguiendo la clasificación que realiza David Isaacs sobre las virtudes humanas según la edad, en la etapa infantil (0-6 años) sobresale la presencia de tres virtudes: la obediencia, la sinceridad y el orden. En este apartado, voy a desarrollar con mayor profundidad tan sólo las virtudes de la *obediencia* y el *orden* pues, basándome en lo que dicen Alcázar y Corominas (2014), considero que la virtud de la sinceridad comienza a vivirse de forma más intensa a partir de los siete años.

5.5.1. La obediencia

Siguiendo a David Isaacs, la *obediencia* es una de las primeras virtudes que los niños menores de siete años han de desarrollar. Para la interiorización de esta virtud, es necesaria la exigencia operativa razonable por parte del adulto; esto es, exigir al niño

que realice cosas (al contrario que la exigencia preventiva que implica exigir que no hagan determinadas cosas). Esta exigencia implica exigir mucho, pero en pocas cosas y dando indicaciones muy claras que eviten la confusión (Isaacs, 1996, p. 50). Sin embargo, es importante tener en cuenta el motivo por el cual el niño obedece, si lo hace por miedo o porque no hay más remedio que cumplir, no se tratará de una virtud. Pues si atendemos al concepto de virtud que ofrecen Puig y Martín (1998), de que las virtudes son disposiciones que implican una voluntad de acción, en el caso comentado anteriormente, el niño no obedecería por voluntad sino por obligación, y por tanto no podríamos hablar de virtud.

Esta exigencia en el hacer ha de acompañarse también de una exigencia en el pensar —una orientación—, introducimos así otra de las virtudes a desarrollar en la etapa infantil, la *sinceridad*. Sin embargo, aunque se trata de una virtud que comienza a cobrar importancia a la edad de los tres años, su desarrollo máximo sólo se da a partir de los siete años, edad en la que hay que ayudarles a formar su propio criterio respecto a la verdad y a que adquieran una visión positiva de la sinceridad (Alcázar y Corominas, 2014, p. 52).

5.5.2. *El orden*

La explicación que se realizará a continuación sobre la virtud del orden, sigue principalmente la reflexión que hacen Alcázar y Corominas (2014) sobre la misma en su libro *Virtudes humanas*. Cuando estos autores hablan de la virtud del *orden*, nos dicen que se trata de una virtud que no se refiere principalmente y exclusivamente al orden material, sino también al orden de la misma persona: a la armonía, al equilibrio interior, a la moderación y al autodomínio. Sin embargo, hasta los siete años lo que vamos a enseñar a los niños consistirá, más bien, en el orden material: colocar cada cosa en su sitio, ordenar los juguetes en el cuarto, que todo quede limpio, etc. Y este hábito

adquirido primero con los objetos materiales, le ayudará más tarde a mantener en orden su cabeza y a ser más eficaz en todo lo que se proponga.

Una buena educación en el orden comienza en los primeros años de vida del niño, pues el período sensitivo de esta virtud se vive con la máxima intensidad entre el primer y tercer año (un niño de dos años sabe perfectamente que cada cosa debe tener su sitio). En la edad infantil se interiorizan los buenos hábitos de esta virtud, la cual seguirá desarrollándose prácticamente a lo largo de toda la vida. Alcázar y Corominas (2014, p. 38) califican el orden como la base de todas las demás virtudes y junto a él consideran un conjunto de virtudes relacionadas, tales como el dominio de sí, la templanza, la sobriedad, etc.

Tener orden no significa “cuadricular la vida”, sino establecer unos mínimos. Sin embargo, existe también el peligro de centrarse únicamente en que los niños adquieran destrezas, simples hábitos de orden que no llegarán a ser incorporados a su personalidad. Es cierto que los hábitos son la base de las virtudes, pero hay que completarlas con la autoconsciencia y la libertad hasta conseguir que se actúe con orden porque se conoce qué significa ser ordenado y se desea ser así, llegando a ser algo propio de la persona.

Para la adquisición del orden, Alcázar y Corominas destacan la importancia de un ambiente caracterizado por la estabilidad y el orden; un niño que se habitúe a vivir en el caos, sin que le enseñen a ordenar, cuando crezca tendrá más dificultades para desarrollar esta virtud.

Sin embargo, vivir en un ambiente de estabilidad y orden implica tener modelos; aquí entra en juego el adulto como modelo. Se ha de ser muy paciente y perseverante en la presentación de modelos de conducta ordenada. Para que los niños puedan desarrollar

el hábito del orden, además de enseñárselo, debemos proporcionarles un modelo repetido. Necesitará que las personas mayores le sirvan de modelo repetidas veces, para poder imitarlos. Con la misma facilidad con que son capaces de imitar el orden tienen también la habilidad para imitar el desorden, si se les acostumbra con el ejemplo a dejar las cosas cada vez en un lugar diferente. Alcázar y Corominas consideran beneficioso invitar a los niños a participar en actividades de orden de los adultos, tales como ordenar los libros de la biblioteca, limpiar y ordenar la casa, observar cuando se hace la maleta, arreglar un armario, etc. Del mismo modo, es importante enseñar a utilizar los objetos ordenadamente.

Estos autores destacan también la importancia del juego al afirmar que “para un niño ordenar debe ser un juego” (2014, p. 40). Cuando un niño se acostumbra a tener los juguetes ordenados en el mismo sitio, tenderá a mantener el orden, lo hará como un juego más y encontrará satisfacción en hacerlo. Para ello, hay que jugar con él repetidas veces a poner las cosas en el mismo lugar y en el mismo orden. Cuando lo aprende, disfruta poniendo las cosas en su sitio. A los niños de esta edad les gusta jugar al escondite, pero con un sentido diferente al que nosotros tenemos. Para el niño el juego del escondite no consiste en encontrar algo que se ha ocultado, sino en encontrarlo en su sitio de siempre.

Alcázar y Corominas consideran eficaz utilizar con los niños pequeños las cadenas de sucesos, acciones repetitivas, constantes y sistemáticas, con un orden prefijado. Por ejemplo, al regresar del colegio para comer el niño ha de: saludar a los padres, colgar el abrigo, lavarse las manos, ir a la cocina a por las servilletas y sentarse a comer. Con este tipo de encadenamientos lógicos, los niños responden a sus necesidades básicas con poco esfuerzo y con menos riesgo de olvido, y el hábito les proporcionará seguridad.

En conclusión, puede decirse que la educación del orden comienza con la propia vida del niño. Ya desde que son bebés se puede dar cierta regularidad a los horarios de comida, a las horas de sueño, a los paseos, necesidades fisiológicas, etc. A estas edades no es difícil que el niño guarde sus juguetes o su ropa en el mismo lugar. Este instinto lo tienen todos los niños, es el instinto guía del orden y lo tienen todos a la misma edad en su período sensitivo. Reforzar esta tendencia natural es sencillo y es ayudarles a adquirir el hábito del orden. Si el niño vive en un ambiente de orden y se le ayuda a ser ordenado, adquirirá el hábito del orden para toda su vida, le gustará siempre ser ordenado.

6. CONCLUSIÓN

Muchas personas pueden pensar que es una locura partir de una educación moral basada en las éticas tradicionales —como la ética de Aristóteles, de San Agustín, de Tomás de Aquino, etc.—; sin embargo, éstas pueden ayudarnos a abandonar el escepticismo axiológico o la emotividad que reina en nuestros días, sustituyendo el escepticismo por el placer de buscar tener una vida digna. Al igual que Jean Guitton, considero que es fundamental dirigir nuestra atención a las grandes tradiciones:

No se trata de mantener por encima de todo las partes inservibles de la tradición, sino retomar la tradición por la razón, con el legado de la moral natural; la fidelidad a la tradición antigua grecorromana y judeocristiana proporciona a la civilización occidental, una parte del bien que es necesario preservar: libertad, generosidad, derechos del Hombre, fraternidad, sinceridad, justicia, honradez, las raíces del respeto de sí mismo y de los demás, la amistad. No admitiendo que el egoísmo y la mediocridad pueden vencer el amor y la inteligencia. (Marqués, 2002, p. 24)

Al principio del trabajo se comentaba que vivimos en una época caracterizada por un progreso científico y tecnológico nunca visto, pero al mismo tiempo es una época donde

no hay progreso desde un punto de vista moral. Tras todas las reflexiones realizadas con anterioridad, considero que el progreso moral podrá darse sólo a partir de la virtud moral. Considero que las virtudes son esenciales en la vida de cualquier individuo, pues, como afirma Martínez “sin virtudes simplemente *existimos*, con virtudes, en cambio, podemos *insistir* y cuando haga falta, tener la *consistencia* para *resistir*” (2007, p. 314).

En educación, no basta con que los alumnos simplemente conozcan los valores y sus derechos, se necesita de una fuerza; esto es, del hábito para la realización de acciones buenas y virtuosas. Las normas y reglas son necesarias, pero insuficientes para llegar a ser una persona moralmente buena. La felicidad implica un cierto grado de perseverancia, esfuerzo y capacidad de sacrificio, cualidades que en la actualidad son descuidadas y desvalorizadas por los “mass media” occidentales.

Por ello, considero que en una época como la nuestra, caracterizada, como dice Ramiro Marqués (2002), por una pérdida de los vínculos y de las referencias, la ética de Aristóteles puede servir como un buen punto de referencia para guiar a los niños y jóvenes en el camino hacia la felicidad. Pero los niños no pueden por sí solos mostrarse el camino hacia la felicidad, sino que necesitan del adulto para llegar a conseguirla. El adulto, por tanto, es uno de los elementos necesarios para que los niños lleguen a ser personas virtuosas.

Finalmente, quisiera concluir este trabajo con una cita de Comte-Sponville donde señala que “Hace dos mil quinientos años, por no decir más, que las mejores inteligencias reflexionan sobre las virtudes: yo sólo he querido continuar su esfuerzo, a mi manera, con mis medios, apoyándome en ellas todo lo que hiciera falta” (1998, p. 17).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, J.A. y Corominas, F. (2014). *Virtudes humanas: una guía práctica para la educación en valores y principios desde la familia*. Madrid: Palabra.
- Athanassoulis, N. Virtue ethics, *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, Recuperado de <http://www.iep.utm.edu/virtue/>
- Aristóteles. (1972). *Moral a Eudemo*. Madrid: Espasa Calpe. Colección Astral.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1998). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral: contra el paradigma neoliberal*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Brun, J. (1994). *Sócrates, Plató e Aristoteles*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Camps, V. (2002). Principios, consecuencias y virtudes. *Daimon: Revista de filosofía*, 27, 63-72.
- Carr, D. y Steutel, J. (2005). *Virtue ethics and moral education*. New York: Routledge.
- Cejudo, R. (2010). Deontología y consecuencialismo: un enfoque informacional. *CRÍTICA, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 42, 3-24.
- Comte-Sponville, A. (1998). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Elorrieta-Grimalt, M.P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15, 497-512.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la educación*, 15, 21-31.
- Farfán, W. (2008). Razón, deliberación, elección y voluntad en la ética de las virtudes y en la ética del deber. *Magistro*, 2, 129-142.
- Foot, P. (1994). *Las virtudes y los vicios, y otros ensayos de filosofía moral*. Traducción de Claudia Martínez. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Gómez-Lobo, A. (1998). *Exposición breve de la ética aristotélica*. México: Estudios públicos.
- Haydon, G. (2003). Moral education. En R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 320-331). Oxford: Blackwell.
- Hursthouse, R. Virtue Ethics, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue/>
- Ibáñez, J. (2004). *Reseña del concepto ontológico clásico de virtud*. Colombia: Escritos Universidad Alfonso X El Sabio.
- Isaacs, D. (1996). *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: EUNSA.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Jiménez, A. y Sanz, A. (2015). Hábitos y valores: un área de mejora en los centros, *Participación Educativa*, 4, 81-90.
- Luisi, V. (2001). Educación y valores: desafíos para el nuevo milenio, *Revista electrónica diálogos educativos*, 1, 40-47.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Traducción de Amelia Valcárcel. Barcelona: Crítica.
- Marqués, R. (2002). *El libro de las virtudes de siempre: ética para profesores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martínez, P. (2007). Virtud y racionalidad práctica en la educación moral, *VERITAS*, 17, 313-329.
- Morgado, I. (2015). Las emociones en el desarrollo de las virtudes, *Revista Participación Educativa*, 6, 47-49.
- Nietzsche, F. (1994). *La gaya ciencia*. México: Editores mexicanos unidos.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1992). La educación moral en la infancia. *Teoría de la educación*, 4, 151-163.
- Picardo, O. y Escobar, J.C. (2002). Educación y Sociedad del Conocimiento: Introducción a la filosofía del Aprendizaje. Recuperado de <http://www.ntslibrary.com/PDF%20Books/Educacion%20y%20Sociedad%20del%20Conocimiento.pdf>

- Puig, J.M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103-120.
- Puig, J.M. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edebé
- Quicios, M.P. (2002). Aristóteles y la educación en la virtud. *Acción Pedagógica*, 11, 14-21.
- Quintana, J.M. (1995). *Pedagogía moral: el desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Real Academia Española (RAE)
- Rodríguez, L. (2011). Escritos sobre ética y deontología periodística, Documentos del instituto de antropología y ética, nº31. Instituto de antropología y ética. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/36092>
- Savater, F. (1993). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Sosa, E. (1992). *Conocimiento y virtud intelectual*. México: UNAM.
- Vigo, A. (1999). *Ética general*. Santiago, Chile: Centro de ética Aplicada. DuocUC.