

El aprendizaje moral y la vida buena

por **Marta LÓPEZ-JURADO PUIG**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

y **Sowon KIM**

École Hôtelière de Lausanne (EHL)

Introducción

Se ha investigado mucho en Educación Moral desde que a mediados del siglo pasado emergiera este aspecto educativo tan olvidado por el racionalismo en boga. La cuestión central de esta educación es promover el crecimiento del hombre desde dentro, sacando de él lo mejor de sí mismo. Por esta razón dice Aristóteles que lo propio de la virtud es perfeccionar la condición de aquello de lo cual es virtud y hacer que ejecute bien su operación:

“La excelencia del ojo hace bueno al ojo y su función (pues vemos bien por la excelencia del ojo); asimismo la excelencia del caballo hace bueno al caballo y lo capacita para correr, para llevar al jinete y afrontar a los enemigos. Si esto es así en todos los casos, la virtud del hombre será también el hábito por el cual el hombre se hace bueno, y por lo cual ejecuta bien su función” [1].

Nuestros actos no sólo tienen un efecto exterior, en virtud de lo cual transformamos

el mundo que nos rodea; sobre todo tienen un efecto interior, estrictamente moral, por el que se moldean nuestros apetitos y se fijan nuestras tendencias, cooperando a la unidad de la vida o distrayendo de ella.

La virtud como la vida buena o felicidad [2] era el fin de la educación para los clásicos, al margen del conocimiento teórico sobre la misma. En la actualidad ocurre lo contrario: tenemos abundante teoría sobre educación moral y menos concreción de cómo se llega a esta experiencia moral que forja la virtud, confundiéndola en muchos casos, con meros procedimientos, estrategias y técnicas. Pensamos que esto se debe fundamentalmente a dos cosas: por un lado, a la larga herencia del racionalismo, y, por otro, al problema de decidirse sobre los fines, dando lugar a diferentes teorías y enfoques que a lo largo del siglo pasado se han desarrollado de cara a organizar y justificar sus programas educativos [3].

La vida buena se alcanza desde el saber experiencial y práctico. La propuesta

educativa para llevarlo a cabo ha de responder convenientemente a la siguiente cuestión:

“¿Cómo hacer para aprehender el valor ético de las acciones concretas, existenciales, antes de vivirlas o experimentarlas? ¿Es siempre necesario equivocarse, pasar a través de una serie de experiencias éticas negativas, quizás con consecuencias graves e irreparables, con el fin de poder percibir el bien ético en particular?” (Chalmeta Olaso, 1996, 102).

Este es el objetivo del trabajo que presentamos tomando como punto de partida la Teoría de la Acción de Pérez López (1991). Este autor parte de un modelo de decisión situada en un contexto interpersonal [4] en el que se tiene en cuenta el aprendizaje propio y el aprendizaje del otro, afrontando, de forma explícita, la interdependencia ética entre las personas y las implicaciones existenciales del valor de la persona del prójimo que sea capaz de interesar e impeler la propia libertad a amarlos en las acciones particulares que componen la vida cotidiana. Nuestra propuesta educativa realiza un avance en el análisis clásico de la virtud de la prudencia; muestra cómo ha de ejercitarse la racionalidad que regula la praxis ética en unión con la voluntad y los deseos para lograr esta vida buena.

Por otro lado, aporta una respuesta al problema de los fines atendiendo simultáneamente a tres niveles de realidad implicados en la propia decisión: dimensión ética, dimensión psico-sociológica y dimensión económica. Este tratamiento unificado de la decisión, nos abre una vía para

abordar un modo de hacer ciencia que integre criterios de racionalidad ética (el hombre ético), de racionalidad psico-sociológica (el hombre social) y de racionalidad económica, pues el hombre real no tiene una acción para ser bueno, otra para desarrollar sus capacidades cognoscitivas y operativas, y otra para ganar dinero. Este enfoque permite la transversalidad del comportamiento ético en las diferentes áreas del saber y aporta una vía muy operativa para el desarrollo de la competencia genérica del sentido ético.

1. Más allá del concepto clásico de la virtud de la prudencia

Aristóteles, en el libro IV de la *Ética a Nicómaco*, define la prudencia como la *recta ratio agibilium*, la recta razón acerca de lo agible, que consiste en saber acerca de nuestros actos de conocer que imperan nuestras acciones.

“Pertenece al hombre prudente la capacidad de deliberar de una manera correcta sobre lo conveniente para que su vida sea buena, no de un modo parcial, como en el caso de lo que es oportuno para la salud y el vigor físico, sino de un modo total” [5].

El análisis de la acción de Pérez López (1991) nos ayuda con la dificultad de abarcar la totalidad de la vida buena atendiendo a las tres consecuencias que necesariamente, queramos o no queramos, se van a dar al decidir en un contexto humano.

El punto de partida es el sujeto que actúa [6], en interacción con los otros, y teniendo en cuenta el *aprendizaje*, –cambio

en el interior de las personas—, que dicha acción causa, tanto en el sujeto que realiza la acción como en el que la recibe. La acción es conceptualizada como *acción-reacción*, ya que no es la acción de un decisor que actúa sobre un entorno la que produce unos resultados sin más; hace falta tener en cuenta el hecho de pasar por un entorno, el feed-back. Estas consecuencias son:

a) reacciones del entorno a la acción del agente (resultados extrínsecos),

b) resultado de los efectos de la acción dentro del propio agente y la satisfacción ligada a la propia ejecución del plan (resultados intrínsecos), y

c) las consecuencias para la persona que recibe el impacto de la acción, distinta al agente que la realiza, (resultados externos) (Pérez López, 1991, 28).

Es evidente que cualquier persona puede trabajar para satisfacer necesidades materiales y de prestigio social (resultados extrínsecos), por la satisfacción que le produce conocer más cosas de este ámbito profesional, por su sentido de logro, etc. (resultados intrínsecos) y por el gozo de realizar un buen servicio a las personas que le rodean (resultados externos). Estas consecuencias son, a su vez, tres criterios para tomar decisiones:

a) La eficacia de la acción: este criterio trata de medir las consecuencias de la decisión en cuanto se refiere al beneficio producido por la aplicación del plan, como por ejemplo, el salario que recibe el sujeto por trabajar, y la satisfacción que le produce (valor económico).

b) La eficiencia de la acción, evalúa los cambios producidos por el aprendizaje debido a las experiencias al poner en práctica la decisión; se trata del desarrollo de conocimientos operativos, destrezas, habilidades, etc. que son importantes de cara a las necesidades que pueda requerir su trabajo en un futuro y a la satisfacción ligada a ellas (valor psico-sociológico).

c) La consistencia de la acción: criterio que tiene en cuenta el aprendizaje del sujeto que recibe el impacto de la acción; evalúa los cambios que se van produciendo de cara a la *unidad* con el otro, confianza mutua, ligado a la experiencia de la puesta en práctica de dicha decisión y el gozo ligado a dicha confianza mutua (valor ético).

Para llegar a generar y evaluar con anticipación las alternativas de acción a los tres niveles, necesitamos al mismo tiempo de: a) la memoria, que registra la satisfacción de los bienes de tipo perceptual, para evaluar la eficacia del plan de acción; b) el conocimiento abstracto que nos hace buscar información, y manejar el que ya tenemos para evaluar la eficiencia del plan de acción, y c) el conocimiento valorativo que evalúa el impacto de nuestra acción en terceras personas.

Teniendo en cuenta que las consecuencias de la acción son bidireccionales, hacia fuera y hacia dentro del sujeto que actúa, —lo que J. Finnis (1983, 139) llama efecto transitivo para el logro externo y el efecto intransitivo en nosotros mismos—, podemos afirmar que el *aprendizaje por experiencia* significa un nuevo recuerdo para la memoria, pues se ha percibido algo que con anterioridad no se tenía (eficacia

de la acción); el desarrollo de una habilidad operativa de la que carecía anteriormente (eficiencia de la acción) y el desarrollo de una capacidad valorativa por la que descubre e interioriza las realidades personales (consistencia de la acción), por la que el tomador de la decisión es capaz de hacer una mejor evaluación práctica de sus propias acciones (virtudes morales).

Llegados a este punto, es importante señalar la diferencia entre el valor y la valoración –siempre subjetiva–, del sujeto que la realiza. El primero no es más que un aspecto de un objeto, una cualidad, por el cual interesa a un sujeto. Sin el sujeto que percibe, el objeto seguiría con sus cualidades, pero sin la de ser interesante para un sujeto y, en este caso, carecería de valor para él. Por eso se dice qué valor tiene carácter relacionante (sin un sujeto no habría relación ni, por consiguiente, valor).

“Y a esta situación alude el concepto de cualidad secundaria. La cualidad es del objeto, y esto hace que el valor sea objetivo. El hecho de corresponder a las necesidades del sujeto determina que muchos de los valores sean relativos” (Quintana, J. M^a, 1998, 397).

El valor es aquella cualidad de la realidad que afecta a los sujetos incrementando la satisfacción de éstos.

El valor *real* de una acción sería:

a) Valor extrínseco: satisfacción que para el agente que la realiza supone la acción del entorno.

b) Valor intrínseco: satisfacción que para el agente que la realiza suponen los

resultados que se siguen de la ejecución en sí de la acción. Y el aprendizaje que ésta provoque (con independencia de los efectos externos de la acción).

c) Valor trascendente: satisfacción que la acción produce en personas distintas al agente que la ejecuta, así como la influencia que esta acción pueda tener en el aprendizaje de esas personas (Pérez López, 1998).

Los valores están en la realidad que vale, pero el sujeto puede no llegar a alcanzarlos de forma experiencial y cerrarse a ellos con el tiempo. Como las valoraciones que vamos haciendo a lo largo de la vida cambian con el aprendizaje adquirido, se puede dar el caso de que la escala de valores, –los valores de *su* realidad–, pueden incluir una representación totalmente errónea de lo que son, efectivamente, valores *reales* para esa persona [7].

2. El desarrollo de la capacidad valorativa y la virtud de la prudencia

Si las valoraciones que hacemos de la realidad cambian, el valor de la persona –de cualquier condición, raza u origen–, permanece inmutable. Y si bien valemos lo mismo como personas, no es así respecto a ser sabios, artistas, científicos o escritores. No es que la moral sea variable, sino que es variable nuestro sentido y nuestra calidad moral. Valor, a su vez, que da cuerpo a la identidad o manera de verse y comportarse uno consigo mismo y con los demás. Nos reconocemos a nosotros mismos como valores *no instrumentales*. La persona es irreductible a cualquier objeto (Pérez Soba, 2011; Escámez, 2004; Ortega y Mínguez, 2001; Quintana

Cabanas, 1998; Naval y Herrero, 2006; López Quintas, 2009; Chalmeta, 1996; Sábada, 1995). Nos reconocemos, en fin, como personas. Y tal reconocimiento sólo se consigue no midiéndose competitivamente sino viendo en el otro lo que también existe en uno mismo. “Cualquier moral que tome al ser humano como un medio, de una forma u otra acaba negándolo” (Sábada, 1995,47).

Llegar a tener un aprendizaje *por experiencia* del valor del otro como otro y supone: a) La presencia de otra persona que realmente se preocupa de nosotros y b) la de llegar a conocer de modo experiencial, vivencial su estado interno. Será necesario hacer muchas interacciones, considerando que el otro es confiable, aun con el riesgo de que no lo sea. Se ha de experimentar, que podemos o no podemos confiar en sus intenciones. En este aprendizaje tiene un papel relevante la cogitativa:

“Debido a la vinculación de la razón con la cogitativa, se comprende que la razón práctica tenga una *aprehensión práctica*, (...) que es el acto básico sobre el que la razón actuará para poder pasar a la deliberación, al juicio práctico y al imperio. Actos sobre los que se dirimen los hábitos correspondientes que culminan en la prudencia” (Sellés, 1999, 183).

Este sentido interno dotado de un soporte sensible, nos permite captar el *valor del otro* de forma experiencial cuando la inteligencia se abre a él, e impera a la voluntad el acto correspondiente para *llegar hasta la totalidad del otro como el otro necesita* ser tratado en el momento de la interacción.

“Por el contrario, si la persona, ego-centrándose libremente, juzga sistemáticamente de los demás y de los actos *en función de* sus propias apetencias, reduce su cogitativa a estimativa animal, se despersonaliza, se animaliza. En la naturaleza psicosomática del hombre, ese hábito puede originar una disfunción estable, e incluso una lesión orgánica, pues, la cogitativa, al contrario de la inteligencia espiritual, tiene órgano. Ahí tenemos un origen de la psicopatología reactiva, que puede llegar a formas extremas de demencia, y que en todo caso produce una penosa fractura de la personalidad y una dolorosa vivencia psíquica” (Cardona, 1987, 127).

Las personas tenemos la capacidad de interiorizar –hacer nuestro– todo lo que les ocurre a otras personas. A esta interiorización es a lo que, en sentido estricto, se llama amor; somos capaces de amar y ser amadas. Al no ser esa intimidad una realidad de tipo perceptual no se puede captar directamente por los sentidos, sino que se ha de conocer a través de *experiencias planeadas*, intentando verificar si una acción concreta produce un resultado concreto; no bastan las experiencias sin más, puesto que son trayectorias que no identifican la acción que la ha producido. Estas experiencias de valor se alcanzan cuando la decisión prudente, que busca la totalidad de la vida buena, atenderá no sólo a los valores de eficacia y eficiencia contenidos en la decisión, sino *además* intentará que su acción sea buena para el otro que recibe el impacto de la misma.

La virtud del hombre, nos ha dicho Aristóteles, será también el hábito por el

cual el hombre se hace bueno y por el cual ejecuta bien su función propia. Entendemos por *acción buena*:

“a) Que satisface las necesidades externas del otro; b) que está pensada para ayudar lo más posible a que se produzca aprendizaje en la eficacia (ayudarle a hacer mejor lo que puede hacer), y c) que está pensada para ayudar lo más posible al desarrollo de las virtudes morales del otro –ayudarle a que se mueva por motivos trascendentes–. Contemplan pues, la *bondad completa de la acción* y no sólo su eficacia (Pérez López, 1998, 213).

Aquí se ve con claridad el error de confundir las consecuencias de una acción con el valor de las mismas. Lo que hace que una acción sea honesta no son sus consecuencias hacia fuera, sino que sea producida por la virtud moral de la honestidad en una persona en concreto. Y será más honesta cuando más haga crecer su racionalidad y fuerza de voluntad y cuando su virtud *a posteriori* sea mayor que la que tenía *a priori*.

Platón afirmó que la prudencia es *au-riga virtutum* porque –añade Tomás de Aquino– toda virtud debe ser prudente [8]. Para que haya virtudes morales, (las virtudes de la voluntad), es imprescindible la formación previa de la prudencia; sin ella las demás virtudes no lo son. Las virtudes morales son, pues, cualidades de las acciones de un decisor cuya posesión perfecciona a la persona en lo más profundo de su ser, ya que perfecciona su capacidad de autogobierno –racionalidad y fuerza de voluntad–, es decir, el uso de su libertad.

“La prudencia, en rigor, no sólo es el máximo crecimiento de la razón en su uso práctico, sino que por ser condición de posibilidad de las virtudes morales, del crecimiento de la voluntad, permite que la naturaleza humana sea elevada en sus facultades superiores (inteligencia y voluntad), es decir, capacita al hombre para que este se humanice cada vez más; por eso se suele considerar como la más humana de las virtudes” (Sellés, 1999, 41).

Somos radicalmente diferentes si somos morales pues nos relacionamos con los demás como seres valiosos en sí mismos y esta no es una opción arbitraria.

3. La decisión prudente: Motivación racional por motivos trascendentes

Ahora se puede entender que el éxito en el proceso de deliberación consiste en acertar en la consistencia, –hacerse cargo del aprendizaje de la persona con la que interactuamos, de su estado interno–, teniendo en cuenta, a la vez, unos mínimos de eficacia y eficiencia en ese plan de acción. Esto supone ejercitar mucho la racionalidad, al mismo tiempo que se frena al impulso espontáneo para realizar la acción más apetecible (motivación espontánea), hasta generar una alternativa e imponer a la voluntad su puesta en práctica (Enríquez, 2011; Finnis, 1980; Wojtyła, 1980; Wadell, 2002; Geach, 1997; Rodríguez Luño, 1993). Pérez López llama *motivación racional* a esta fuerza, pues, sin ella la única motivación que tendríamos para actuar sería la espontánea y la libertad sería inútil. Los motivos [9] -fines de la acción-, los pone la racionalidad. El implemento en la acción, la voluntad. No puede crecer la una sin la otra [10].

“Como las virtudes morales se desarrollan con la práctica, los motivos trascendentes se pueden definir de dos formas diferentes:

a) Aquellos motivos de una acción *porque es buena para el otro*. Apuntan hacia la propiedad de la acción que provoca determinadas consecuencias en la virtudes morales del otro: la acción debe ser realizada porque es buena para el entorno.

b) Aquellos motivos de la acción *porque desarrolla las virtudes morales en la persona que la realiza*. Esta definición considera los motivos trascendentes como aquellos que mejoran la autoconsistencia del propio decisor; el desarrollo de su habilidad para tomar mejores decisiones” (Pérez López, 1998, 214).

La libertad articula, pues, dos intenciones: a) La que se busca con la acción y b) la implícita: lo que nos importe el aprendizaje de la persona que recibe el impacto de nuestra acción. Sin racionalidad no se puede adquirir la virtud moral pues los fines inmediatos de la acción vienen dados por ella; sin ésta podemos desarrollar habilidades, *skills* –virtudes operativas–, pero sólo la racionalidad las puede convertir en virtudes morales, dotándolas de sentido: el para qué –la *intencionalidad implícita*– de acción.

Ignorar deliberadamente el impacto de la acción en terceros, supone hacer un uso instrumental de la racionalidad, y acaba incapacitando al ser humano para valorar el daño que pueda estar causando a otras personas. El error existencial consiste en que estamos utilizando a una persona sólo como *medio para* un fin extrín-

seco, faltamos al respeto que debemos a su dignidad de ser libre, faltamos a la veracidad de lo que el otro es. La intención implícita es de vital importancia para el ser humano, pues la razón está para cuidar los afectos, no para ignorarlos.

El camino hacia el vicio moral [11] –como el de la virtud– también se anda paso a paso. Este modo de decidir produce una pérdida progresiva de la fuerza de voluntad al ir consiguiendo la reacción deseada de la otra persona, –consigue su objetivo–, sin la exigencia, por su parte, de seguir el modelo completo. Estará muy motivado para hacer la acción que le ha resultado eficaz, siendo, al mismo tiempo, inconsistente.

La motivación racional por motivos trascendentes no es otra cosa que la variable que representa, dentro de un individuo, el valor que realmente asigna a los demás desde el punto de vista práctico, “el valor que se le da a un ser humano, en cuanto humano a la hora de actuar” (Pérez López, 1998, 64).

4. La conexión entre las virtudes morales y la afectividad

Tendemos a pensar que la satisfacción de las necesidades depende únicamente de lo que ocurre fuera del sujeto. Esto es cierto y, tan sólo en parte, para las necesidades materiales. La satisfacción de las necesidades afectivas depende, sobre todo, de algo que está *dentro* de la persona: El estado de su conocimiento valorativo, la huella que deja en el interior nuestro propio modo de actuar. Sentir que somos capaces de amar, de dar afecto y, en definitiva, de ir siendo felices.

“Pues *sentir* es, fundamentalmente, verse a sí mismo, ser consciente de la propia intimidad con las múltiples modificaciones que fluyen continuamente al par que lo hace nuestra vida” (Burgos, 2003, 285).

La potencia afectiva no funciona sobre percepciones, sino sobre *interiorizaciones*, es decir, la imagen del estado interno del otro que cada uno de nosotros tenemos; y esta imagen no puede ser abstracta –no nos movería a la acción–, sino experiencial (Pérez López, 1991). Llegar a tener experiencia de esos estados internos supone realizar planes de acción consistentes con la hipótesis de que la otra persona también actuará movida por el bien del otro. Cuantas más experiencias planeadas se realice, si efectivamente la confirman, mayor será nuestra certidumbre acerca de que la hipótesis es verdadera (mayor será la intensidad de nuestros sentimientos). El contenido de los sentimientos corresponderá al grado determinado de motivación por motivos trascendentes que haya sido supuesto al formular la hipótesis, es decir, el grado de motivación por motivos trascendentes cuya existencia se busca verificar.

“Obsérvese, aunque sea de pasada, que cuando ocurra que la motivación por motivos trascendentes del otro decisor sea superior a la supuesta en mi hipótesis, el hecho no lo podré verificar con la realización de mis experimentos. Aunque me quiere más de lo que he confirmado que me quiere, yo no lo habré *aprendido vivencialmente*. Así pues, no lo sabré, y, por lo tanto, no lo sentiré” (Pérez López, 1993, 171).

Lo que se deduce de todo esto, es que hay una clara conexión entre las interiorizaciones realizadas y la fuerza de voluntad. El papel de las virtudes morales será fundamental para el diseño y la realización de estos planes de acción: a) La racionalidad se esfuerza en pensar y anticipar las consecuencias de los planes de acción en los tres niveles de realidad: Eficacia, eficiencia y consistencia, eligiendo el consistente aquí y ahora; b) la voluntad lo lleva a término, c) el dinamismo emocional va alcanzando una orientación hacia el valor del otro como ser personal, del que, en la medida en que es correspondido, surge el afecto con tal fuerza que moviliza la voluntad hacia ese valor produciendo una profunda satisfacción. La construcción interna del ser humano es unitaria. Es una contracción que lo que se hace por amor en una persona implique desamor a otra; se rompería la estructura afectiva (Pérez Soba, 2011; Wadell, 2002; Wojtyła, 1980; Von Hildebrand 1996; Pérez López, 1991; Arregui y Choza, 1991).

La bondad de un objetivo no es *sentida* más que después de alcanzarlo, y por eso su atractivo real, sólo aparece después de quererlo, buscarlo y conseguirlo. No podemos captar lo buena que es una persona hacia nosotros más que en la medida en que hemos sido buenos hacia ella; los límites los ponemos nosotros: La profundidad del esfuerzo (o sacrificio) –teniendo en cuenta la consistencia– que realicemos con esa alternativa. De ahí el “coste de oportunidad” que toda relación entraña: Hemos de relacionarnos dando por supuesto que el otro es confiable y tratándolo de la misma forma como nos gustaría ser tratados, dándose el posible caso de no ser correspondidos.

Las satisfacciones afectivas facilitan que cada vez cueste menos seguir los dictados de la motivación racional (Pérez López, 1991). Se siente un impulso espontáneo cada vez mayor para hacer lo que racionalmente se entiende que debe hacerse, lo conveniente. De ahí el papel tan relevante que tienen los afectos de cara a mantener la *vida buena*. Una persona que ha desarrollado la facultad de dejarse guiar espontáneamente por motivos trascendentes, sin tener que acudir cada vez a su conciencia en busca de un “valor” para tales motivos, habrá alcanzado un alto grado de madurez desde el punto de vista antropológico.

Hay una clara distinción, –no separación–, entre las respuestas volitivas y las afectivas (Yepes, 1996; Arregui y Choza, 1991; Wojtyla, 1980). La felicidad misma, por su propia naturaleza, tiene que darse en una respuesta afectiva. Una felicidad solamente “pensada” o “querida” no es felicidad.

“La conducta moral no se explica, ni acontece por lo que “pensamos” acerca de ella, sino porque nos sentimos conmovidos, padecemos en nosotros, la situación real de aquel que tenemos delante (...). El otro no es un mero pretexto para poder actuar moralmente, sino quien me constituye en sujeto moral, como diría Levinas” (Ortega y Mínguez, 2007, 131).

Las actitudes afectivas no son directamente accesibles a nuestro centro espiritual libre; mas si la decisión es *correcta*, la respuesta afectiva se irá dando; el amorado (el afecto), se irá produciendo en la medida en que ambos sujetos se impliquen en acciones consistentes.

“La manifestación más elevada de la libertad cooperativa se encuentra en la aceptación, en el sí de nuestro libre centro espiritual que se produce cuando nos sentimos afectados por estos valores y, sobre todo, cuando respondemos afectivamente a ellos” (Von Hildebrand, 1996, 137).

Las reglas de la ética enseñan cómo operar para que crezca la motivación trascendente y, al hacerlo así, está cuidando el desarrollo de la propia capacidad afectiva de la persona (no hablamos de emociones). Los buenos sentimientos son el producto final de una buena calidad ética. Estos son “los estados básicos y más íntimos de la vida, desde los cuales se llega a los demás” (Marías, 1993, 26). La razón práctica articula el *eros* y las demás tendencias; es el modo como está organizado el interior del amor –*ordo amoris*–; esa es la virtud.

La verdad sobre el valor de la persona del otro (otro yo, igual en dignidad y diferente en lo demás), se convierte en objeto de amor recíproco y, por tanto, en regla esencial de sus relaciones (Chalmeta, 1996). Por el contrario, si sólo lo utilizo o lo trato como medio para o en función de, las consecuencias negativas en el interior de nuestra capacidad de pensar, de querer y de sentir dejan poso, ya que el “relato de mi intimidad no lo puedo edificar sobre el vacío, sino sobre la memoria” (Mèlich, 2004, 44).

5. Estructura de valores y la identidad moral

Por medio de la decisión, el hombre es protagonista de su vida, puesto que decide qué vida quiere vivir. Y en cuanto que el hombre decide, puede vivir unitariamente

su vida, puede *controlar* desde sí sus acciones.

Señalan Arregui y Choza (1991, 375) que:

“en la decisión y la acción, y en el saber en ellas implicado –la razón práctica– se alcanza la unidad de todas las instancias operativas del hombre, pues todas concurren en una única acción. Cuando se dice que en la razón práctica se articulan la conciencia vital, la voluntad y el intelecto, se quiere decir que la razón práctica consiste en la articulación del *eros* y las demás tendencias con todas las realidades captadas intelectualmente, justamente mediante la voluntad electiva, pues tales articulaciones son la materia sobre la que versa la elección. Esto significa que la unidad real del ser humano en sí y con la realidad se gana o se pierde en su acción libre”.

Decidir es *decidirse*; no se trata sólo de elegir algo para sí, sino de elegirse a sí mismo para algo: ¿Hacia dónde apunta nuestra libertad? La persona que prioritariamente valora la eficacia del plan de acción (*el tener*), se mueve dentro de un *paradigma materialista y economicista*, y todo lo sopesará en función de lo que le aporte desde el punto de vista material.

Del mismo modo, aquellos que, junto a la eficacia, valoran la eficiencia del plan de acción (*tener y saber*) se mueven dentro de un *paradigma psicosociológico*, pues buscan el éxito en el desarrollo de la propia capacidad de hacer las cosas, en el sentido de logro, en el poder; en definitiva, mejorar su capacidad operativa para una mayor productividad. Las teorías cognitivas [12] han

colaborado en el auge de este paradigma. Los límites de este modelo son evidentes: La persona se queda reducida a sus propiedades físicas y psicológicas, y carece de base antropológica absolutamente necesaria para abordar explícitamente cuestiones como qué es la libertad o la persona.

La personalidad moral se alcanza, según este modelo, teniendo siempre en cuenta la consistencia del plan acción (*ser más*). Este valor –ser persona–, da cuerpo a nuestra identidad moral, “pues el hombre no se explica sin los otros, sin el otro; aquel que es una realidad dialógica, y esta apertura al otro lo constituye y lo define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Levinas, Mounier, etc.)” (Ortega Ruiz, 2004, 27). Damos posibilidad de establecer relaciones cooperativas, de confianza mutua, en lo que depende de nosotros, y nos abrimos a las relaciones personales, a la amistad. No sólo se trata de dar *significado* dentro de un contexto determinado a lo que nos pasa, sino de dotar a la vida de *sentido* (*paradigma antropológico*).

Según cómo vaya resolviendo los conflictos inter-motivacionales irá adquiriendo una identidad u otra, pues nos convertimos en aquello que amamos. Las virtudes morales estructuran prioridades de motivos (fines, valores) en un sujeto adecuándolas a la realidad. Y en toda elección hay una jerarquización u ordenación de motivos –aunque sea implícita–. El modo concreto en el que el sujeto ordena, es un acto susceptible de generar hábito que nos va dando una identidad. Por lo tanto, la fuente del valor ético es la voluntad libre de un sujeto que quiere dar a su acción toda la profundidad que puede darle.

6. La competencia ética y el método del caso

Entre las propuestas educativas para el desarrollo de la competencia ética está “la de aprender éticamente a través de la práctica y el ejercicio”, “aprender por observación modelos de comportamiento ético en nuestra sociedad” y “aprender a construir de forma autónoma matrices de valores” [13]. La nuestra consiste en enseñarles a pensar en las tres variables interrelacionadas e independientes del plan de acción y a decidir sin obviar ninguna. Esto hace posible unificar el aprendizaje de los conocimientos profesionales con el desarrollo del sentido ético en el acto mismo de decidir.

Actualmente esta enseñanza queda reducida a “un producto moral”, sobreañadido en unas horas concretas del horario académico, a la trasmisión de una ética deontológica en paralelo con la vida personal de esos estudiantes. De este modo, la formación en las virtudes queda encomendada, –todo lo más–, a lo que puedan aportar las normas de disciplina, las actividades extra-curriculares y, por supuesto, la ejemplaridad de las personas que forman parte de la institución. Todo esto es importante y necesario, pero no resulta suficiente. El modelo de toma de decisiones que presentamos acaba con esta separación entre la teoría y la práctica, y pone de manifiesto que las personas se mueven intentando el logro simultáneo de los tres tipos de motivos, siendo la calidad motivacional la sensibilidad que cada persona tiene para ser movida por cada uno de ellos y de cómo estos influyen en la puesta en práctica de la motivación.

Por su propia dinámica, el método del caso es muy propicio para enseñar a pensar y transmitir valores. La condición necesaria es la ejemplaridad del profesor; la condición suficiente es explicar cómo hacerlo. El profesor, que enfrenta al alumno a una decisión concreta, le está ayudando en el proceso deliberativo de la siguiente forma:

a. Perfeccionando su racionalidad. Le entrena en el uso de los conocimientos –no en el hecho de transmitirlos– para una toma de decisiones correcta, es decir, para generar, evaluar y elegir planes de acción con cuya ejecución se quiera resolver el problema real (de tal manera que el alumno encuentre un sentido a todo ese aprendizaje al conectarlo con su utilidad para tomar decisiones).

b. Transmitiendo valores. El modelo analítico de la acción humana que venimos explicando no necesita en su punto de partida ningún presupuesto sobre contenidos en valores concretos. Los motivos extrínsecos, intrínsecos y trascendentes son valores lógicos. De nuestro modelo se deduce a continuación que, cualquiera que sea el contenido valioso que un decisor asigne en el plano extrínseco, el contenido de los valores en los planos intrínseco y trascendente es el desarrollo de la racionalidad y virtualidad propia y del “otro”.

Al ser el conocimiento prudente un conocimiento que se refiere a aquellas cosas que varían, es decir, que sí pueden ser de otro modo, que son variables o aleatorias según personas y circunstancias, el análisis de situaciones concretas a través del método del caso hace factible transmitir el

saber prudencial. El educador hace ver el carácter principal, fundamental y básico de las reglas de decisión, pero al no ser “recetas de acción”, les mostrará que son fuente de acciones muy diversas pero no resolución última de lo que debe hacerse, receta cómoda que exima de pensar prudencialmente (López-Jurado, 2010).

Conclusión

La forja de la virtud moral dista mucho de ser un mero procedimiento, estrategia o técnica; supone el ejercicio de la racionalidad completa (prudente) frente a la racionalidad incompleta (astuta). La virtud moral perfecciona el entendimiento *con* y *desde* la recta orientación del querer de la voluntad; la fuerza de la potencia afectiva aumenta la energía de la misma voluntad, y esta es precisamente la misión de la destreza (Wojtyła, 1980). La virtud integra las tres potencias humanas –conocer, querer y sentir– desde la categoría del ser personal.

Los aspectos éticos se miden por el modo en que afectan a las personas implicadas, incluso al propio decisor. Esto es difícil de evaluar con una ética que sólo hable de normas o de consecuencias sociales. A esta dificultad pretende dar respuesta la Teoría de la Acción de Pérez López ofreciendo un camino para analizar las decisiones, ver cómo afectan al propio decisor y a quienes le rodean y, también, permite analizar el contenido que subyace en la clásica formulación de que “sin prudencia no hay virtud y sin virtud no hay prudencia”.

Las virtudes morales, a su vez, hacen posible las virtudes sociales; hay una di-

mensión comunitaria o social inmanente al acto humano como tal (Wojtyła, 1980). Para conseguir que la comunicación sea el verdadero aglutinante de la sociedad, a fin de llegar a acuerdos después de controversias, parece conveniente tener como punto de partida que el primer valor fundamental para cada hombre es el desarrollo de su racionalidad y su fuerza de voluntad, es decir, los valores morales. La conquista de éstos permite realizar interacciones cada vez más profundas con los otros seres humanos. Así se realiza la “elección política –ordenación al bien común vinculante de la sociedad–”, que toda decisión conlleva (Tourrián, 2006, 242).

Por otro lado, la realidad tridimensional de decisión abre una vía de investigación para la integración de los saberes en cuanto hay un análisis respecto: a la eficacia de la acción, –la economía trata del aspecto de la cooperación humana que tiene que ver con los medios materiales–; a la eficiencia, –la sociología busca ayudar a la gente a cooperar unos con otros para obtener transacciones mutuamente beneficiosas, en vez de ir en direcciones opuestas–; y al plano ético cuya primera consecuencia supone ir mejorando en la propia autoconsistencia que le facilita la futura toma de decisiones para resolver necesidades distintas de las actuales.

Dirección de la autora: Marta López-Jurado Puig. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) c/ Juan del Rosal, nº 14. 28040 Madrid. E-mail: lopezjurado@edu.uned.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18. II. 2013.

Notas

- [1] ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, II, 6, 1106 a 15-24.
- [2] ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* II. "No emprendemos esta pesquisa para saber qué es la virtud –lo cual no tendría ninguna utilidad–, sino para llegar a ser virtuosos".
- [3] ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2003) Pensar y hacer hoy educación moral, *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15. Número monográfico sobre la Educación Moral, pp.21-31.
- [4] Pedro Ortega Ruíz (2004) sitúa también el actuar en un contexto de interacción con los otros, pero no habla de las consecuencias del obrar dentro del sujeto, ni de cómo se ha de gobernar la acción para responder ante el otro que recibe el impacto de nuestra actuación como otro yo.
- [5] ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, V 1440 1 25-28.
- [6] Perspectiva utilizada, entre otros autores, por WOJTYLA, K. (1980) *Persona y acción* (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos), PÉREZ SOBA, J. J. (2011) *El amor: introducción a un misterio* (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos).
- [7] Con esta distinción se comprende el error del método de "clarificación de valores" donde lo único que se llega a poner de manifiesto son las valoraciones, pero no los valores en sí.
- [8] SELLÉS, J. F. (1999, 39) La prudencia es condición de posibilidad de las demás virtudes, madre de las virtudes, pues en cierto modo las engendra. Además se requiere el conocimiento del fin, que según Tomás de Aquino corre a cargo de un conocimiento previo y superior, el propio hábito de los primeros principios prácticos, es decir, el conocer de la *synderesis*. Asimismo, se requiere la inclinación de la voluntad al fin, que también es previa a la comparecencia de la prudencia.
- [9] Los tres niveles de valor: eficacia, eficiencia y consistencia pueden ser tres motivos para la acción: extrínsecos, extrínsecos y trascendentes. Por valor se entiende aquella cualidad la realidad que afecta a los sujetos incrementando la satisfacción de estos; motivo es la realidad en tanto que tiene valor para el sujeto. En este sentido se dicen que son sinónimos.
- [10] Existe una relación entre el crecimiento de la virtud moral y la virtud de la prudencia. TOMÁS DE AQUINO, *Sum. Theol.* II, q.58, a. 4 "Sin prudencia no puede darse la virtud moral porque esta es un hábito electivo, es decir, que determina la buena elección. Y para que la elección sea buena se requieren dos cosas: en primer lugar que haya una debida intención del fin, y esto se hace por la virtud moral que inclina al apetito a un bien conveniente a la razón, que es el fin debido; en segundo lugar, que el hombre elija rectamente los medios, y ello no es posible sin la razón que rectamente aconseja, juzga y preceptúa: lo cual pertenece a la prudencia y a las virtudes anejas a ella (...) de ahí que la virtud moral no pueda darse sin la prudencia".
- [11] PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1991, 55) lo llama aprendizaje negativo: "¿Qué significa para el sistema esta incapacidad progresiva de valorar afectivamente la consistencia? Significa irse cerrando progresivamente a la interacción con aquellas propiedades más importantes de la realidad, aquellas que son fundamento causal de la propia eficacia de los planes de acción que aun motivan al sistema (...) Produce un empobrecimiento gradual del *modelo de la realidad* que el sistema ha interiorizado a efectos de tomar decisiones, de tal modo que va perdiendo progresivamente cada vez más aspectos de la realidad, y, cuando más importante es el aspecto, más pronto lo pierde".
- [12] ATKINSON, W. (1964) Teoría de la expectativa por valor; BANDURA, A. (1977) Concepto de autoeficacia; HARTER, L. (1981) Correlación entre competencia y control con motivación intrínseca; COVINGTON, M. V. (1985) Relación las percepciones de competencia y el adecuado aprendizaje; PINTRICH, P. R. (1989) Cognición y la motivación en el aprendizaje; MAERHR, M. (1992) Relación entre motivación y metas, etc.
- [13] MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para EEES, *revista española de pedagogía*, año LXIII, 230, enero-abril, p. 79.

Bibliografía

- ARREGUI, J. V. y CHOZA J. (1991) *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad* (Madrid, Rialp).
- BURGOS, J. M. (2003) La voz del corazón. La afectividad del espíritu en CHOZA, J. (Editor) *Sentimientos y comportamiento* (Murcia, Universidad San Antonio).

- CARDONA, C. (1987) *Metafísica del bien y del mal* (Pamplona, Eunsal).
- CHALMETA OLASO, G. (1996) *Ética especial. El orden ideal de la vida buena* (Pamplona, Eunsal).
- ENRÍQUEZ, T. (2011) *De la decisión a la acción. Estudios sobre el imperium en Tomás de Aquino* (Hildesheim, Georg Olms Verlag).
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2003) Pensar y hacer hoy en Educación Moral, *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 15, Número monográfico: La Educación Moral, pp. 21-31.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2004) *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación. Proyecto educación en valores. ATEI Proyectos* (www.Ateia-merica.com).
- FERREIRO, P. y ALCÁZAR, M. (2002) *Gobierno de las personas en la empresa* (Lima, PAD Escuela de Dirección de la Universidad de Piura).
- FINNIS, J. (1983) *Fundamentals of Ethics* (Georgetown, University Press).
- FINNIS, J. (1992) *Ley natural y derechos humanos* (Buenos Aires, Abeledo-Perrot, S.A.).
- GEACH, P. (1993) *Las virtudes* (Pamplona, Eunsal).
- LÓPEZ-JURADO, P. (2010) *La decisión correcta. El aprendizaje de los valores morales en la toma de decisiones* (Bilbao, Desclée De Brouwer).
- LÓPEZ-QUINTÁS, A. (2009) *Descubrir la grandeza de la vida* (Bilbao, Desclée De Brouwer).
- MARIAS, J. (1993) *La educación sentimental* (Madrid, Alianza).
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para EEES, *revista española de pedagogía*, año LXIII, 230, enero-abril, pp. 63-83.
- MÉLICH, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz* (Barcelona, Herder).
- MÉLICH, J. C. y BÁRCENA, F. (1999) La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación, *revista española de pedagogía*, LVII, 214, septiembre-diciembre, pp. 465-484.
- NAVAL, C. y HERRERO, C. (2006) (editoras) *Educación y ciudadanía en una sociedad Democrática* (Madrid, Encuentro).
- ORTEGA RUIZ, P. (2004) La educación Moral como Pedagogía de la Alteridad, *revista española de pedagogía*, LXII, 227, enero-abril, pp.5-30.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2007) La compasión en la moral de A. Schopenhauer, sus implicaciones pedagógicas, *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 19, pp. 117-137.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en educación* (Barcelona, Ariel).
- PIEPER, J. (1997) *Las virtudes fundamentales* (Madrid, Rialp).
- PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1991) *Teoría de la acción humana en las organizaciones* (Madrid, Rialp).
- PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1993) *Fundamentos en la dirección de empresas* (Madrid, Ediciones Rialp).
- PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1998) *Liderazgo y ética en la dirección de empresas* (Bilbao, Deusto).
- PÉREZ SOBA, J. J. (2011) *El amor: introducción a un misterio* (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos).
- QUINTANA CABANAS, J. M^º. (1998) *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores* (Madrid, Dykinson).
- QUINTANA CABANAS, J. M^º. (1995) *Pedagogía Moral. El desarrollo de la moral integral* (Madrid, Dykinson).
- RODRÍGUEZ LUÑO, A. (1993) *Ética General* (Pamplona, Eunsal).
- SÁBADA, J. (1995) *El perdón o la soberanía del yo* (Barcelona, Paidós).
- SELLÉS, J. F. (1999) *La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino* (Pamplona, Cuadernos del Anuario Filosófico, nº 90 de la Universidad de Navarra).
- TOURINÁN LÓPEZ, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de educación, *revista española de pedagogía*, LXIV, 234, mayo-agosto, pp. 227-248.

UHL, S. (1997) *Los medios de educación moral y su eficacia* (Barcelona, Herder) Versión castellana por José María Quintana Cabanas.

VON HILDEBRAND, D. (1996) *El corazón* (Madrid, Ediciones Palabra).

WADELL, P. (2002) *La primacía del amor. Una introducción a la ética de Tomás de Aquino* (Madrid, Ediciones Palabra).

WOJTYLA, K. (1980) *Persona y acción* (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos).

YEPES STORK, R. (1996) *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana* (Pamplona, Eunsa).

Resumen: El aprendizaje moral y la vida buena.

En la actualidad tenemos abundante teoría sobre la educación moral, pero nuestro conocimiento de cómo se llega a esta experiencia moral que forja la virtud es limitado. El propósito de nuestro trabajo es presentar y analizar el proceso por el cual se desarrolla la virtud moral. Específicamente, mostramos el comportamiento requerido para que un individuo crezca como persona moral y alcance la vida buena. A partir de la Teoría de la Acción de Pérez López, proponemos que cualquier decisión situada en un contexto interpersonal implica un aprendizaje de quien toma la decisión y del otro. El ejercicio de la racionalidad y voluntad hasta generar y poner en práctica la alternativa en donde el prójimo es tomado en consideración, supone el desarrollo de la virtud. Este modelo hace posible la transversalidad y, con ella, la enseñanza de la competencia ética a través del método del caso.

Descriptores: Virtud moral, prudencia, toma de decisiones, método del caso, moti-

vación racional por motivos trascendentes.

Summary: Moral learning and the good life.

While many theories of moral education exist, much is less known about how this virtue of prudence is developed. Hence, the purpose of this paper is to present and analyze the process through which moral virtue develops. More specifically, it shows how individuals must behave in order to grow as a moral person and achieve the good life. Drawing from the Theory of Action by Pérez López, this paper proposes that any decision situated in an interpersonal context involves learning from the decision maker and others. When the other is taken into consideration in one's decision through the exercise of rationality and willpower, moral virtue is developed. This model allows transversality and thereby the teaching of ethical competency through the case method.

Key Words: Moral virtue, prudence, decision-making, case method, rational motivation by transcendent motives.

