

Enseñando las Virtudes

Por Christina Hoff Sommers
Profesora Asociada de Filosofía, Universidad Clark
2/92

No hace mucho tiempo publiqué un artículo llamado “*La Ética sin Virtud*” en el que critiqué la manera en que la ética está siendo enseñada en las universidades Americanas. Señalé que existe un énfasis excesivo en cuestiones de política social, con poca o ninguna atención para la moralidad privada.

Señalé que los estudiantes que están tomando ética en las universidades están debatiendo sobre el aborto, la eutanasia, la pena capital, la investigación del DNA, y la ética de las cirugías de trasplante mientras no aprenden casi nada sobre la decencia privada, la honestidad, la responsabilidad personal y el honor. Temas tales como la hipocresía, el autoengaño, la crueldad o el egoísmo rara vez se mencionan. Argumenté que el estilo actual de la enseñanza de la ética, que se concentraba demasiado en la política social, les estaba dando a los estudiantes las ideas erróneas con respecto a la ética. La moralidad social es solamente la mitad de la vida moral; la otra mitad es la moralidad privada. Insté a que pusiéramos atención a ambas.

A una colega mía no le gustó lo que dije. Me dijo que en su salón de clases continuaría enfocándose en asuntos de injusticia social. Ella enseñaba sobre la corrupción y la opresión a las mujeres en las grandes empresas, de las corporaciones multinacionales y sus transgresiones en el Tercer Mundo – ese tipo de cosas. Me dijo, “No vas a tener personas morales hasta que tengas instituciones morales. No tendrás ciudadanos morales hasta que tengas un gobierno moral.” Dijo con bastante claridad que yo estaba perdiendo el tiempo y que incluso estaba haciendo daño al promover la moralidad burguesa y las virtudes burguesas en lugar de despertar la conciencia social de mis estudiantes.

Al final del semestre entró a mi oficina llevando una pila de exámenes y se miraba muy molesta.

“¿Qué anda mal?” pregunté.

“Hicieron trampas en sus exámenes finales sobre justicia social.” (Estos exámenes habían sido diseñados para ser hechos en casa). “¡Se copiaron!” Más de la mitad de los estudiantes en su clase de ética habían copiado largos pasajes de la literatura secundaria. “¿Qué vas a hacer?” le pregunté. “Me dio una sonrisa burlona y dijo, “me gustaría tomar prestado una copia de ese artículo que escribiste sobre la ética sin virtud.”

Un Hueco en el Ozono Moral

Ha habido escándalos importantes sobre el hacer trampas en muchas de nuestras mejores universidades. Una encuesta reciente aparecida en el *Boston Globe* dice que el 75 por ciento de todos los estudiantes de nivel de escuela secundaria admiten haberse copiado;

para los estudiantes universitarios la cifra es de 50 por ciento. Una encuesta patrocinada por los diarios *U.S. News* y el *World Report* le preguntaba a los estudiantes en edades universitarias si le robarían a un empleador. Treinta y cuatro por ciento dijo que lo haría. Se le hizo la misma pregunta a personas de cuarenta y cinco y más años. Seis por ciento respondió de manera afirmativa.

Parte del problema es que muchos estudiantes vienen a la universidad comprometidos dogmáticamente con un relativismo moral que no les ofrece fundamentos para pensar que el hacer trampa simplemente está mal. Algunas veces dirijo un juego macabro con los estudiantes de primer año, tratando de encontrar algún acto que condenen como moralmente equivocado: torturar a un niño, privar a alguien de alimentos hasta que muera, humillar a un inválido en un asilo de ancianos. A menudo la respuesta es: “La tortura, la inanición y la humillación puede que sean malas para usted y para mí, ¿pero quiénes somos nosotros para decir que son malas para alguien más?”

No todos los estudiantes son relativistas dogmáticos; ni son todos engañadores y mentirosos. Aún así, es imposible negar que hay una gran deriva moral. La habilidad de los estudiantes para llegar a juicios morales razonables está afectada severamente, incluso de manera estafalaria. Un profesor de la Universidad de Harvard ofrece anualmente una gran clase de historia sobre la Segunda Guerra Mundial y el surgimiento de los Nazis. Algunos años atrás él estaba asombrado al saber, por su profesor asistente, que la mayoría de los estudiantes en la clase creía que nadie debía en realidad ser culpado por el Holocausto. El asistente graduado afirmaba que si estos estudiantes de Harvard estuviesen sentados en la sala de juicios de Nuremberg dejarían que todos saliesen libres. Nadie acusaría a nadie. En las mentes de los estudiantes el Holocausto fue como un cataclismo natural: fue inevitable e indefectible. El profesor se refiere a la actitud de sus estudiantes respecto al pasado como “historia sin faltas.”

Un filósofo, Alasdair MacIntyre, ha dicho que podríamos estar levantando una generación de “tartamudos morales.” Otros la llaman analfabetismo moral. El consultor de educación Michael Josephson dice: “Hay un hueco en el ozono moral.” Bien, ¿qué deberían hacer las escuelas para hacer que los niños sean moralmente letrados, para volver a poner las faltas en la historia sin faltas, para reparar el agujero en el ozono moral?

Cómo han Cambiado los Cursos de Ética

Primero, un poquito de historia. Permítame recordarle como se enseñaba una vez la ética en las universidades Americanas. En el siglo diecinueve, los cursos de ética era un punto alto de la vida universitaria. Se tomaba en el último año, y generalmente era enseñado por el presidente de la universidad quien sin ninguna inhibición instaba a los estudiantes a hacerse moralmente mejores y más fuertes. El curso de ética de último año era, de hecho, la culminación de la experiencia universitaria de los estudiantes. Pero a medida que las ciencias sociales comenzaron a florecer a principios del siglo veinte, los cursos de ética gradualmente perdieron prominencia hasta que se convirtieron en solo uno de muchos cursos optativos ofrecidos por los departamentos de filosofía. Para mediados de los 1960s la matrícula en los cursos de filosofía moral alcanzó su punto más bajo de todos los tiempos y, como lo dice un historiador de educación superior, “la ética universitaria estaba en

profundos problemas.”

A fines de los ‘60s hubo un rápido giro. Para sorpresa de muchos presidentes de departamento, los cursos de ética aplicada repentinamente demostraron ser muy populares. Los departamentos de filosofía comenzaron a atraer cantidades sin precedentes de estudiantes a cursos en ética médica, ética de negocios, ética para la vida diaria, ética para abogados, para trabajadores sociales, para enfermeras, para periodistas. Más recientemente, la conducta dudosa de algunos políticos y financieros ha añadido al interés público por los estándares éticos lo que a su vez ha contribuido al sentimiento de que se necesita la ética universitaria. Hoy las universidades y los colegios Americanos están ofreciendo miles de cursos – a los que asiste mucha gente – en ética aplicada.

Yo también he estado enseñando cursos de ética aplicada por varios años, pero mi entusiasmo por ellos disminuyó cuando noté como reaccionaban los estudiantes. Estaba especialmente molesta por los comentarios que los estudiantes hacían una y otra vez sobre las formas de evaluación del curso: “Aprendí que no existe tal cosa como lo correcto y lo incorrecto, solo argumentos buenos o malos.” O: “Aprendí que no existe tal cosa como la moralidad.” Me pregunté a mí misma: Qué había en estas clases que fomentaba este tipo de agnosticismo y escepticismo moral. Quizá los estudiantes mismos eran parte del problema. Quizá era su experiencia en la escuela secundaria la que los conducía a convertirse en agnósticos morales. Aún así, sentí que mis clases no estaban haciendo nada para cambiarles.

El curso que había estado dando era totalmente típico. Al principio del semestre estudiábamos un poco de teoría moral, cubriendo las fortalezas y debilidades del Kantianismo, el utilitarismo, la teoría del contrato social y el relativismo. Luego tocábamos asuntos de tópicos morales tales como el aborto, la censura, la pena capital, la hambruna mundial y la acción afirmativa. Naturalmente, sentía que era mi trabajo presentar posiciones cuidadosamente bien argumentadas en ambos lados de estos asuntos populares, pero esta atmósfera de argumento y contra-argumento reforzaba la idea de que todas las cuestiones morales tienen al menos dos lados, i.e., que toda la ética es controversial.

Quizá esta reacción ha de esperarse en cualquier curso de ética dedicado principalmente a asuntos en los que es natural tener un amplio rango de desacuerdo. En un curso dedicado específicamente a los dilemas y los casos difíciles es casi imposible no darle al estudiante la impresión de que la misma ética no tiene un fundamento sólido.

Los “Simples Hechos Morales”

La distinción relevante aquí es entre la ética “básica” y la ética del “dilema.” Es la ética básica lo que G. J. Warnock tiene en mente cuando le advierte a sus compañeros los filósofos morales a no dejarse intimidar para no seguirse afirmando en los “simples hechos morales.” Debido a que el curso típico de ética aplicada se concentra en problemas y dilemas, los estudiantes pueden fácilmente perder de vista el hecho de que algunas cosas son claramente correctas y algunas son claramente erróneas, que algunas verdades éticas no están sujetas al debate serio.

Recientemente dije algo al respecto durante una entrevista por televisión en Boston, y el escéptico entrevistador inmediatamente me pidió que nombrara algunas verdades éticas que no fueran controversiales. Luego de tartamudear por un momento, me encontré recitando muchas verdades éticas que yo sostenía que eran no controversiales:

Es equivocado maltratar a un niño, humillar a alguien, atormentar a un animal. Pensar sólo en usted mismo, robar, mentir, quebrantar las promesas. Y en el lado positivo: es correcto ser considerado y respetuoso con otros, ser caritativo y generoso.

Reflexionando una vez más en esa respuesta no preparada, estoy consciente que no todos van a estar de acuerdo de que todas estas realidades son simples hechos morales. Pero los maestros de ética son libres de dar su propia lista o de recortar la mía. Al enseñar ética se debiese señalar un punto central y prominente: que lo correcto y lo incorrecto existen. Esto debiese presentarse como algo no controversial, no sea que uno deje una falsa impresión de que todo está allí para ser tomado a la fuerza.

Se dará por sentado, pienso, que el estudiante promedio de hoy no llega a la universidad impregnado en una tradición religiosa o ética en la que tiene confianza ciega. En la atmósfera de un curso que trata con casos difíciles y controversiales el estudiante contemporáneo pueden encontrar fácilmente la idea misma de que una tradición moral estable es una ilusión arcaica. Estoy sugiriendo que puede que tengamos algo de responsabilidad aquí por proveerle al estudiante lo que el filósofo Henry Sidgwick llamó el “sentido común moral.” (Algunas veces habló de “moralidad establecida” tal y como es comúnmente entendida y aceptada.)

Más generalmente, estoy sugiriendo que deberíamos evaluar algunos de los cursos que enseñamos por su efecto edificatorio. Nuestra responsabilidad como maestros va más allá de suministrar información acerca de las teorías éticas destacadas y desarrollar habilidades dialécticas en casuística moral. He llegado a ver que la ética del dilema carece especialmente de fuerza edificatoria, y que de hecho puede incluso ser un factor significativo en estimular un relativismo moral superficial o agnosticismo.

No argumentaré, en realidad, el caso de ver la responsabilidad del maestro de ética en términos tradicionales. Me parece que el peso del argumento está contra aquellos que sostienen que los maestros modernos de ética debiesen de abjurar del interés tradicional del maestro con la edificación. Además, me parece que la postura de no-intervención no es en realidad tan neutra como profesa ser. (El autor Samuel Blumenfeld es incluso más firme en este punto. Él dice, “Tienes que estar muerto para ser neutral respecto a valores.”)

Uno también podría exponer el argumento de que la nueva actitud de negar la responsabilidad probablemente contribuye con la creencia del estudiante en la doctrina falsa y debilitante de que no hay, después de todo, “simples hechos morales.” Al promover tácita o explícitamente esa doctrina, el maestro contribuye con la falta de confianza del estudiante en una vida moral que pueda fundamentarse en algo más que en la disposición personal o la moda política. Estoy convencida que podríamos estar haciendo un trabajo mucho mejor de educación moral.

La Filosofía de la Virtud

Si uno acepta la idea de que la edificación moral no es un deseo impropio en la enseñanza de la ética, entonces surge la pregunta: ¿Qué tipo de curso de ética es efectivo? ¿Cuáles enseñanzas éticas son naturalmente edificatorias? Mi propia experiencia me lleva a recomendar aquí un curso sobre la filosofía de la virtud. Aristóteles es el mejor lugar para comenzar. Filósofos tan diversos como Platón, Agustín, Kant e incluso Mill escribieron sobre el vicio y la virtud. Y hay una impresionante literatura contemporánea sobre el tema. Pero el locus clásico es Aristóteles.

Los estudiantes encuentran una gran cantidad de plausibilidad en la teoría de la educación moral de Aristóteles, lo mismo que relevancia personal en lo que dice respecto al coraje, la generosidad, la temperancia y otras virtudes. He descubierto que una exposición a Aristóteles facilita una incursión inmediata sobre el relativismo moral; de hecho la tendencia a desestimar la moralidad como algo relativo al gusto o a la moda social disminuye rápidamente o puede que desaparezca del todo. La mayoría de estudiantes encuentra la idea de desarrollar rasgos virtuosos de carácter como algo naturalmente atrayente.

Una vez que el estudiante se involucra con el problema de cuál tipo de persona ser, y cómo llegar a ser ese tipo de persona, los problemas de la ética se hacen concretos y prácticos y, para más de un estudiante, la moralidad en sí es buscada a partir de entonces como una empresa personal natural e incluso ineludible. Todavía no me he encontrado con estudiantes que hayan tomado un curso de filosofía de la virtud que digan que han aprendido que no existe tal cosa llamada moralidad. Los escritos de Aristóteles y de otros filósofos de la virtud están llenos de polémicas y controversias, pero los estudiantes que los leen con cuidado no son tentados a decir que aprendieron “que no hay nada correcto o incorrecto, sino solo buenos o malos argumentos.”

Los estudiantes de nivel de primaria y de secundaria puede que sean demasiado jóvenes para estudiar la filosofía de la virtud, pero ciertamente son capaces de leer historias y biografías acerca de grandes hombres y grandes mujeres. Desafortunadamente, los maestros de la escuela primaria de hoy, muchos de los cuales están fuertemente influenciados por lo que les enseñaron en las modernas escuelas de educación, hacen poco uso de las técnicas probadas por el tiempo de contarles una historia a los niños pequeños y derivar “la moraleja de la historia.” ¿Qué están haciendo?

Clarificación de Valores: No Hay Nada Correcto o Incorrecto

Un método selecto de educación moral que ha sido popular por los pasados veinte años se llama “Clarificación de Valores,” que sostiene el principio que el maestro nunca debiese decirles a los estudiantes directamente respecto a lo correcto a lo incorrecto, en lugar de eso se debe dejar que los estudiantes descubran “valores” por sí mismos. Una de las técnicas favoritas de la clarificación de valores es preguntarles a los niños sobre los que les gusta y lo que no les gusta: ayudarles a familiarizarse con sus preferencias personales. El maestro le pregunta a los estudiantes, “¿Cómo se sienten con respecto a los regalos de cumpleaños hechos en casa? ¿Les gustan las alfombras de pared a pared? ¿Cuál es su color favorito?”

¿Qué sabor de helado prefieren? ¿Qué sienten con respecto a los conductores que atropellan a alguien y se dan a la fuga? ¿Cuáles son sus sentimientos sobre la cuestión del aborto?” La reacción a estas preguntas – desde las alfombras de pared a pared y los conductores que se dan a la fuga – es producida por el estudiante en el mismo tono de voz – como si las preferencias personales de uno en ambos casos fuesen todo lo que importa.

Una de mis anécdotas favoritas tiene que ver con una maestra en Newton, Massachussets quien había asistido a numerosos talleres de clarificación de valores y aplicaba asiduamente sus técnicas en su clase. Llegó el día cuando su clase de sexto grado anunció que valoraba el hacer trampas y copiarse y que querían ser libres de hacerlo en su examen. La maestra estaba muy molesta. ¿Su solución? Les dijo a los niños que, puesto que era su clase, y como se oponía al hacer trampas, ellos no eran libres de hacerlo. “En mi clase deben ser honestos, pues Yo valoro la honestidad. En otras áreas de su vida pueden ser libres de hacer trampa.”

Ahora, esta joven mujer refinada y sincera estaba haciendo su mejor esfuerzo de no inculcar a sus estudiantes. Pero lo que les estaba diciendo es que el hacer trampa no está mal si te puedes salir con la tuya. Los buenos valores son “los que uno valora.” Ella valoraba la norma de no hacer trampa. Eso hacía que este valor fuese obligatorio para ella, y le daba la autoridad moral de hacerlo valer en su aula de clases; otros, incluyendo a los estudiantes, eran libres de escoger sus valores “en otra parte.” La maestra pensaba que no tenía derecho de inmiscuirse dándoles a los estudiantes dirección moral. Claro está que el precio por la falla de no hacer su trabajo, la de inculcar principios morales, será pagado por sus desconcertados alumnos. Se les está privando de una vía estructural para desarrollar valores. Su maestro no va a proveérselos, no vaya a ser que interfiera con su libertad de descubrir y poner en práctica sus propios sistemas de valores.

Preferencias sobre Principios

Esta maestra de Massachussets valora la honestidad, pero su teoría educativa no le permite la libertad de tomar una fuerte postura sobre la honestidad como principio moral. Su entrenamiento la había llevado a tratar su “preferencia” por la honestidad como trata su preferencia de los helados con sabor a vainilla por encima de los que tienen sabor de chocolate. No es difícil ver cómo esta doctrina es una variante egotista del relativismo ético. Para la mayoría de relativistas éticos la opinión pública es la corte final de apelación ética; para el proponente de la clarificación de valores el *locus* de la autoridad moral ha de encontrarse en los gustos y las preferencias privadas del individuo.

Cuán triste es que tantos maestros se sientan intelectual y “moralmente” incapaces de justificar sus propias creencias de que el hacer trampas es algo equivocado. Es obvio que nuestras escuelas deben tener códigos claros de conducta y altas expectativas para sus estudiantes. La conducta cortés, honesta y considerada debe ser reconocida, estimulada y recompensada. Eso significa que la educación moral debe tener, como su propósito explícito, el mejoramiento moral del estudiante. Si eso es inculcación, que lo sea. ¿Cómo esperamos equipar a los estudiantes para enfrentar el reto de la responsabilidad moral en sus vidas si evitamos escrupulosamente decirles qué es lo que está correcto y qué es lo incorrecto?

Las escuelas primarias de Amherst, New York, proveen buenos ejemplos de educación moral directiva sin desconciertos. Se colocan pósteres alrededor de la escuela ensalzando la amabilidad y el servicio. La buena conducta es recompensada en la cafetería cuando se le permite al estudiante sentarse en una “mesa importante” con un mantel y flores. A un estudiante de kindergarten se le dio un premio especial por haber tomado a un estudiante Coreano bajo su tutela. Pero tales métodos simples y razonables, como los practicados en Amherst, New York, son raros. Muchos sistemas escolares han abandonado completamente la tarea de la educación en el carácter. Se deja a los estudiantes a que se valgan por ellos mismos. En mi opinión, dejar solos a los niños para que descubran sus valores es como dejarlos en un laboratorio de química y decirles, “Chicos, descubran sus propios compuestos.” Si provocan una explosión y saltan por los aires al menos se han involucrado en una búsqueda auténtica del yo.

¿Puede Haber una Genuina Educación Moral?

Puede que digas, oh, nosotros no dejamos que los niños se las arreglen por sí mismos en los laboratorios de química porque tenemos conocimiento con respecto a los químicos. ¿Pero existe en realidad tal cosa como un conocimiento moral? La respuesta a eso es un enfático “Sí.” ¿No hemos aprendido una cosa o dos en los pasados varios miles de años de civilización? Pretender que no sabemos nada sobre la decencia básica, los derechos humanos, sobre el vicio y la virtud, es algo necio y falto de sinceridad. Claro está que sabemos que la crueldad injustificada y la represión política son incorrectas, que la amabilidad y la libertad política son correctas y buenas. ¿Por qué hemos de ser la primera sociedad en la historia que se halle maniatada en la vital tarea de transmitir su tradición moral a la próxima generación?

Algunos oponentes de la educación moral directiva argumentan que podría ser una forma de lavado de cerebro. Esa es una confusión nociva. El lavado de cerebro es disminuir la capacidad de alguien para emitir juicios razonados. Es perversamente engañoso decir que ayudarles a los niños a desarrollar los hábitos de decir la verdad o jugar limpio amenace su habilidad para tomar decisiones razonadas. Todo lo contrario: los buenos hábitos morales aumentan la capacidad de uno para realizar juicios racionales.

El temor paralizante de inculcar a los niños es aún más grande en las escuelas secundarias que en las escuelas primarias. Una de las técnicas favoritas de enseñanza, que supuestamente evita el inculcamiento, es la ética de dilemas. A los niños se les presentan dilemas morales abstractos: Siete personas se hallan en un bote salvavidas con provisiones para cuatro - ¿qué deberían hacer? O el famoso caso de Lawrence Kohlberg de Heinz y la droga robada. ¿Debiera el indigente Heinz, cuya esposa agonizante necesita medicina, robarla? Cuando los estudiantes de secundaria estudian ética, generalmente es en la forma de considerar tales dilemas o en forma de debates sobre asuntos sociales: el aborto, la eutanasia, la pena capital y cosas similares. La educación moral directiva ha perdido popularidad. La narración de historias está fuera de moda.

Consideremos por un momento como la moda actual de los dilemas difiere del antiguo enfoque a la educación moral que usaba a menudo cuentos y parábolas para inculcar

principios morales en los estudiantes de los primeros grados. Saul Bellow afirma que la supervivencia de la cultura Judía sería inconcebible sin las historias que proveyeron un punto de apoyo y significado a la tradición moral Judía. Una de tales historias, incluida en una colección de cuentos Judíos que Bellow editó, se llama “Si no es que más alto.” Lo bosquejo aquí para contrastar el enfoque de historias con el enfoque de dilemas en la educación primaria y secundaria, pero la moraleja del contraste también se aplica a la enseñanza de la ética también a nivel universitario:

Había una vez un rabino en una pequeña aldea en Rusia que desaparecía cada mañana de viernes por varias horas. Los aldeanos devotos contaban que durante esas horas su rabino ascendía al Cielo para hablar con Dios. Un recién llegado escéptico se encontraba en el pueblo, determinado a descubrir dónde estaba realmente el rabino.

Una mañana de viernes el recién llegado se ocultó cerca de la casa del rabino, le observó levantarse, decir sus oraciones y ponerse las ropas de un campesino. Lo siguió mientras tomaba un hacha e iba al bosque, cortaba un árbol y reunía un gran fardo de leña. Luego el rabino se dirigía a una casucha en la sección más pobre de la aldea en la que vivía una anciana y su hijo enfermo. Les dejó la madera que era suficiente para la semana. Luego el rabino regresó calladamente a su propia casa.

La historia concluye en que el recién llegado se quedó en la aldea y se convirtió en discípulo del rabino. Y cada vez que escucha a uno de los habitantes decir, “los viernes por la mañana nuestro rabino asciende al Cielo,” el recién llegado silenciosamente añade, “si no es que más alto.”

En un dilema moral tal como el de Heinz – en la historia de Kohlberg – que roba la droga, o el caso del bote salvavidas, no hay héroes ni villanos obvios. A los personajes no solamente les falta personalidad moral, sino que existen en un vacío, fuera de las tradiciones y disposiciones sociales que moldeen su conducta en las situaciones problemáticas que confrontan. En un dilema no existe lo correcto y lo incorrecto de manera obvia, no hay vicios ni virtudes claras. El dilema puede que atraiga la atención de los estudiantes; involucra sus emociones solo marginalmente, sus sensibilidades morales. Los asuntos se hallan delicadamente balanceados, quienes escuchan están en su propio ámbito y deciden individualmente por sí mismos.

Como ha observado un crítico de la ética de dilemas uno no puede imaginarse a unos padres transmitiéndoles a sus hijos el cuento de Heinz y la droga robada. En contraste, en la historia del rabino y el recién llegado escéptico, no está en las manos del oyente decidir si el rabino hizo o no lo correcto. El mensaje moral es claro: “He aquí un buen hombre – misericordioso, compasivo y que ayuda activamente a alguien que es débil y vulnerable. Se como esa persona.” El mensaje es contagioso. Aún el escéptico capta el punto.

Las historias y las parábolas no son siempre apropiadas para los cursos de ética escolar o universitaria, pero los clásicos literarios ciertamente sí lo son. Entender al Rey Lear, a Oliver Twist, Huckleberry Finn o Millemarch requiere que el lector tenga algún entendimiento de (y simpatía con) lo que el autor está diciendo sobre los vínculos morales que unen a los personajes y que sostienen en su lugar el tejido social en el que juegan sus

roles. Tome algo como la obligación filial. Una moraleja del Rey Lear es que la sociedad no puede sobrevivir cuando el desprecio filial se convierte en la norma. De este modo, las figuras literarias le proveen a los estudiantes de los paradigmas morales que Aristóteles pensaba que eran esenciales para la educación moral.

No estoy sugiriendo que los enigmas y dilemas morales no tengan un lugar en el currículo de ética. Enseñar algo sobre la lógica del discurso moral y la práctica del razonamiento moral al resolver conflictos de principios es algo claramente importante. Pero la casuística no es el lugar para comenzar, y, tomada en sí misma, la ética del dilema provee poco o ningún sustento moral. Además, una dieta exclusiva de ética del dilema tiende a darle al estudiante la impresión de que el pensamiento ético es como un juego para abogados.

Tres Pasos Hacia la Virtud

Si yo fuese una empresaria educativa le ofrecería un programa de cuatro o cinco etapas, como algunos de los populares consultores educacionales. Tendría folletos de presentación, materiales audiovisuales. Habría talleres. Pero no hay necesidad de folletos de presentación, ni de equipo especial, ni de talleres. Lo que estoy recomendando no es nuevo, ha funcionado antes, y es simple:

- 1.** Las escuelas debiesen tener códigos de conducta que enfatizen la urbanidad, la amabilidad y la honestidad.
- 2.** No se debiese acusar a los maestros de lavarles el cerebro a los niños cuando insisten en la urbanidad básica, la decencia, la honestidad y la justicia.
- 3.** A los niños se les debiesen contar historias que refuercen la bondad. En secundaria y en la universidad los estudiantes debiesen leer, estudiar y discutir los clásicos morales.

Estoy sugiriendo que los maestros deben ayudar a los niños a familiarizarse con su herencia moral en la literatura, la religión y la filosofía. Estoy sugiriendo que se puede enseñar la virtud, y que la educación moral efectiva apela a las emociones lo mismo que a la mente. La mejor enseñanza moral inspira a los estudiantes, haciéndoles plenamente conscientes de que su propio carácter está en juego.

Reimpreso con permiso de IMPRIMIS, el diario mensual de Hillsdale College. La suscripción es gratuita a petición del solicitante. IMPRIMIS, Hillsdale College, Hillsdale, MI 49242.