

Pasiones y educación moral en la ética clásica

Manuel Oriol Salgado

Resumen

El papel de las pasiones en la ética es uno de los temas más recurrentes y controvertidos en la ética clásica. De cómo se conciba este papel se derivan importantes consecuencias para la concepción y para la posibilidad misma de la educación moral. En este trabajo se analizan y se valoran las posiciones sobre estas cuestiones, principalmente, de Sócrates y de Aristóteles como los dos paradigmas fundamentales a este respecto.

Abstract

The role of passions in ethics is one of the most recurrent and controversial subjects in classical ethics. Depending on how this role is conceived, important consequences on the same idea and possibility of moral education are drawn. In this paper some positions regarding this problems, mainly Aristotle's and Socrates', are analysed and evaluated, as they represent the two main paradigms about the subject.

La ética y, en general, la filosofía clásica, desconoce el concepto de "sentimiento", tal como lo entendemos hoy. En ello se ha querido ver una de las carencias fundamentales de la psicología aristotélica y, por ende, escolástica¹. Sólo en la filosofía moderna, y sobre todo en la contemporánea, se habría atendido a este aspecto fundamental de la vida humana concediéndole un lugar propio, independiente del ámbito cognoscitivo y desiderativo. El concepto de sentimiento, sin embargo (y así lo aseguran los aristotélicos que tratan de escapar a la acusación apenas citada), puede reconducirse en estos autores, y señaladamente en Aristóteles, al de pasión. En este trabajo tratare-

¹ Cfr. por ejemplo SCHELER, M., *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*, V, §2.

mos de abordar la relación entre ética (o más específicamente, educación moral) y pasiones en la filosofía griega de la época clásica, centrándonos especialmente en las posiciones del Estagirita en la medida en que revela y discute los planteamientos de sus predecesores².

La educación moral, en efecto, es uno de los principales problemas de la ética, y lo es específicamente de la ética en la Grecia clásica: ¿cómo se puede enseñar la virtud?³. Pues, como es sabido, la ética (y también la filosofía, concebida como forma de vida⁴) no busca el mero conocimiento, sino la práctica. Los tratados éticos de la filosofía griega son tratados de educación moral, no de reflexión abstracta sobre el comportamiento humano. La *Ética a Nicómaco*, por ejemplo, no deja de insistir continuamente en este punto⁵.

El ideal de la sabiduría y el descuido de la educación de las pasiones

Para Sócrates, el deseo o pasión no juegan ningún papel en el orden educativo, porque no lo juegan en el orden moral. Es el intelectualismo moral socrático. La virtud es conocimiento. Conocer el bien implica ponerlo en práctica, porque nadie es malo a sabiendas, voluntariamente. El fundamento de este intelectualismo moral se encuentra en la propia concepción socrática de la virtud. Si la parte

² Cfr. BÉDARD, M., "L'akrasia chez Aristote ou l'échec de l'éducation morale", *Dialogue: Canadian Philosophical Review*, 15, 1976, pp. 62: "[...] Socrate, Euripide et Platon avaient engagé un débat fort sérieux dans l'intention de résoudre l'antinomie «arête-épistèmè» et de concilier les données théoriques et pratiques du problème. Or, c'est dans la ligne et au terme de ce débat qu'est intervenu Aristote".

³ Cfr. PLATÓN, *Menón*, 70a.

⁴ Cfr. HADOT, P., *¿Qué es la filosofía antigua?*, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1998.

⁵ Cfr. por ejemplo *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1095a5: "[...] el fin aquí no es el conocimiento, sino la acción"; II, 2, 1103b26-29: "Así pues, puesto que el presente estudio no es teórico como los otros (pues investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos de ella), tenemos que considerar lo relativo a las acciones"; X, 1, 1172b4-7: "Parece, pues, que los argumentos verdaderos son de gran utilidad no sólo para el conocimiento, sino también para la vida, porque, como están en armonía con los hechos, se les da crédito, y así mueven a quienes los comprenden a vivir de acuerdo con ellos"; X, 9, 1179a35-b2; *Metafísica*, II, 1, 993b20-21.

distintiva y mejor del hombre es la razón, cuya realización es el conocimiento, el hombre mejor es el sabio. El sabio griego no es, como sabemos, un erudito, un acumulador de conocimientos teóricos, sino fundamentalmente el ideal humano, el hombre que sabe vivir bien, realizar su propia naturaleza. Pero en Sócrates todo el peso se pone en el entendimiento. La excelencia cognoscitiva no puede no estar acompañada de la excelencia moral. La virtud es la ciencia. El hombre puede conocer al modo científico todos los entresijos del mundo y también del alma. Por tanto, el virtuoso es el sabio, el que conoce con certeza lo bueno y lo malo y actúa inevitablemente en consecuencia.

Con estas premisas, en el terreno de la educación moral, todo el problema será educar a los hombres en el conocimiento de lo bueno. Los deseos, las pasiones y todo lo demás no es simplemente que *deba estar* subordinado a la razón, sino que *lo está*. El sabio socrático es sólido, de una pieza. Y la educación se dirige sin ambages a la razón del hombre.

Platón sigue los pasos de su maestro, si bien matizando sus tesis más fuertes. Pues, en efecto, las posición socrática parece contradecir algunas evidencias de la experiencia, como ya habían puesto de manifiesto, en el terreno de la literatura, algunos autores como Eurípides⁶, que acentuaban la fuerza motriz de otras instancias (la pasión, pero también el capricho de los dioses, el destino o el azar) frente a la educación y la razón. La principal matización de Platón a Sócrates consiste en diferenciar entre ciencia y opinión como especies de conocimiento capaces de guiar la acción⁷. La opinión, más débil que la ciencia, sí puede estar sometida a los vaivenes de las pasiones y entrar en conflicto con ellas. Pero el verdadero conocimiento, que es el científico, sigue siendo superior y definitivo, imposible de destronar por instancias inferiores. El ideal del sabio socrático queda, con ello, plenamente reforzado por su discípulo, además de protegido ante posibles ataques contra su falta de verosimilitud.

Si Platón no modifica en lo sustancial la posición de Sócrates sobre el papel respectivo de los deseos y la razón para la educación

⁶ Cfr. EURÍPIDES, *Medea*, 1077-1079: "¡Soy vencida por el mal! / Comprendo la enormidad del mal que voy a cometer, / pero la cólera es más fuerte que mis reflexiones"; *Hipólito*, 380-383: "El bien, lo sabemos y lo conocemos. / Pero no nos tomamos la molestia de realizarlo, unos por pereza, / otros porque prefieren a lo bello un placer / que encuentran en otro lugar...".

⁷ Cfr. PLATÓN, *La República*, V; VI.

moral, tampoco Aristóteles rompe bruscamente con la tradición de sus maestros en este punto. En efecto, Aristóteles también mantiene un ámbito en el que no entra el mal moral, en el que el hombre está en perfecta armonía con la perfección de la naturaleza: el mundo del virtuoso. El virtuoso tiene perfecto conocimiento moral⁸ es más, es el único que tiene perfecto conocimiento moral⁹, pero su alma desiderativa está también perfectamente sometida a su alma racional. El virtuoso siente placer al hacer el bien¹⁰, y no puede dejar de ser virtuoso¹¹. En el virtuoso aristotélico coinciden deseos y deberes, estando los primeros sometidos a los segundos.

Sin embargo Aristóteles, con más claridad y decisión que Platón, hace entrar el ámbito desiderativo y emocional en el terreno de la ética, entrada que les había sido prohibida por Sócrates. El virtuoso no sólo debe saber que lo que hace está bien, sino que debe sentir placer en ello. El objetivo de la ética no es ya sólo el conocimiento del bien, sino su asentamiento estable en el alma. Se abre así la ética a la formación del hábito, del carácter, que consiste en la moderación de las pasiones¹². La virtud no es ya mera ciencia, sino un hábito. Sólo el hábito es propiamente susceptible de evaluación ética. Consiguientemente, la educación rebasa también el ámbito intelectual.

El posible conflicto de pasiones y razones

Pero al dar entrada en el terreno ético a los deseos y pasiones, se abre también la posibilidad de un conflicto de éstas con la razón. Aristóteles reconoce, como era de esperar dado su realismo característico, que estas dos “guías de la acción” pueden y suelen no coincidir¹³. Son los fenómenos de la *akrasia* y la *enkráteia* (traduci-

⁸ Cfr. *Ética a Nicómaco*, III, 6, 1113a29-33.

⁹ Cfr. *Ética a Nicómaco*, VI, 13, 1144a31-33.

¹⁰ Cfr. *Ética a Nicómaco*, I, 8, 1099a13-15.

¹¹ Cfr. *Ética a Nicómaco*, I, 11, 1100b18: “El hombre feliz poseerá entonces lo que buscamos, y será feliz toda su vida, pues siempre o preferentemente hará lo que es conforme a la virtud”; 1100b34: “Ningún hombre venturoso llegará a ser desgraciado, pues nunca hará lo que es odioso y vil”.

¹² Cfr. *Ética a Nicómaco*, I, 4, 1095b4-6: “Por eso es menester que el que se propone aprender acerca de las cosas buenas y justas y, en suma, de la política, haya sido bien conducido por sus costumbres”.

¹³ Cfr. *Ética a Nicómaco*, I, 13, 1102b13-25.

dos habitualmente por *incontinencia* y *continencia*, respectivamente), rechazados por sus precursores Sócrates y, en menor medida, Platón. El fenómeno es bien conocido: en muchas ocasiones sabemos perfectamente qué está bien y qué está mal, pero no actuamos en consecuencia. Se produce así una suerte de “incoherencia práctica” entre los conocimientos prácticos, que abarcan normas y principios, pero también preferencias particulares, valoraciones prudentiales y excepciones, y las acciones que éstos pretenden engendrar. El conocimiento deja así paso al deseo y el sentimiento, que “toman la delantera” y se erigen en criterio de la acción.

Para Sócrates, esta posibilidad es escandalosa, porque implicaría que la razón puede “ser arrastrada de aquí para allá como un esclavo”¹⁴ por las pasiones, y por consiguiente no sería ya, en contra de su propia concepción, la parte directiva del hombre. La solución del Maestro es radical y perfectamente coherente con su intelectualismo moral: la *akrasía* no existe. El fenómeno que solemos identificar con la *akrasía* es meramente aparente, y lo único que revela es que quien sostenía ciertos principios en realidad no los conocía verdaderamente. El defecto, por tanto, se traslada al ámbito del conocimiento. El ideal del sabio (que sí conoce verdaderamente) queda con ello salvaguardado.

Aristóteles aborda decididamente este problema, dedicándole la mitad del séptimo de los libros de la *Ética a Nicómaco*, y presentando el problema en conexión directa con la negación socrática de la *akrasía*¹⁵. Su principal objetivo en esos capítulos, señaladamente en el tercero, es conciliar las razones de la postura socrática con la evidencia de que la *akrasía* existe. La argumentación por la que trata de alcanzar este objetivo es compleja y gradual, y tan oscura en sus principales pasajes que ha originado una enorme variedad de discusiones e interpretaciones distintas. Pero no es este el lugar de detallar los argumentos y la posición final aristotélica¹⁶, sino que nos basta aquí con constatar la aceptación aristotélica de este fenómeno, aceptación de la que nos disponemos a extraer a continuación sus consecuencias para la educación moral.

¹⁴ *Ética a Nicómaco*, VII, 13, 24-25.

¹⁵ Cfr. *Ética a Nicómaco*, VII, 2, 1145b22-28.

¹⁶ Se encontrará una exposición minuciosa en ORIOL SALGADO, M., *Lógica de la acción y akrasía en Aristóteles*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 2004 (en prensa).

La educación moral

En efecto, el fenómeno de la *akrasía*, además de plantear importantes y comunes problemas prácticos, plantea también una serie de problemas teóricos, y ciertamente entre ellos no es el menor el de la educación moral. Pues precisamente este reconocimiento aristotélico de la posibilidad de la *akrasía* (si bien manteniendo también la posibilidad de la virtud, de la sabiduría socrática) en lugar de resolver el problema de la educación moral, lo complica. En efecto, si la virtud fuera mero conocimiento; si, como querían Sócrates y Platón, la pasión no fuera capaz de torcer un carácter formado y consciente, todo el peso de la educación debería recaer en la transmisión del conocimiento verdadero. Precisamente lo que, en principio, parece que la educación puede aportar.

Pero para los *akrateis* todo ese conocimiento no sirve, no impide que se introduzca un factor ajeno a la razón que se imponga a ésta y tome las riendas del comportamiento humano. Las pasiones, en particular, parecen así adquirir un protagonismo incómodo. Pues si la ética exige plasmarse en acciones, en comportamientos, y éstos no se rigen por la razón, que es lo único susceptible de ser educado, la posibilidad y utilidad misma de la ética quedan en entredicho. ¿Resultará finalmente que la ética (y, por tanto, la educación moral) es inútil para los afectados por esta desgracia de la incontinencia? Así parece sospecharlo el mismo Aristóteles en algunos pasajes¹⁷.

Si la *akrasía* se da, sean cuales sean las condiciones en que se da, una sombra se cierne sobre el optimismo de la educación: ¿para qué educar si después el reflejo práctico de dicha educación puede romperse? Evidentemente, todo lo que una educación (especialmente a niveles superiores) es capaz de transmitir son las pautas, actitudes, normas o conocimientos generales que después el individuo, el educando, deberá aplicar en su vida individual y por tanto irrepetible e indeducible, no anticipable. Pero si esta "aplicación", por muy "internalizados" que estén tales conocimientos, no es siempre posible, el objetivo mismo de la educación parece oscurecerse.

La consecuencia que esto abre es que entonces, paradójicamente, la educación que puede aportar la ética es para los virtuosos, para los ya educados. Pues sólo ellos son los destinatarios adecuados de

¹⁷ Cfr. *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1095a9: "Para tales personas [para los jóvenes que se dejan llevar por su sentimiento], el conocimiento resulta inútil, como para los incontinentes".

la enseñanza, sólo ellos (o, quizás, también los viciosos, los que se comportan igual que los *akrateîs* pero en conformidad con su propia razón) pueden recibir los conocimientos éticos adecuados. En realidad también los *akrateîs* los pueden recibir, pero no pueden sacar de ellos ningún provecho, pues son incapaces de ponerlos en práctica. Así pues, la única aportación de la educación será asentar lo que de alguna manera está ya presente en el educando¹⁸.

En realidad el problema de fondo que aquí se plantea, y que está íntimamente relacionado con la filosofía de la educación moral, es la posibilidad de evolucionar de unos hábitos morales a otros. La *akrasía* parece impedir dicha evolución. O, con palabras del propio Aristóteles, parece imposible de curar¹⁹. Utilizando palabras que nos sean más cercanas, lo que aquí encontramos es el problema de pasar de la incoherencia moral a la coherencia, de la “debilidad de la voluntad” (*akrasía*) a la “fuerza de voluntad” (*enkráteia*), y de ahí a la acción moral sin esfuerzo (virtud), de la “irracionalidad práctica consciente” (*akrasía*) a la “racionalidad práctica”. Es un problema con el que también se topan las modernas teorías de la razón práctica. Todos los intentos de “medir” o calcular la acción a partir del conocimiento práctico y de la previsión de actuación (que presupone la racionalidad) de los demás sujetos, tan importante para la economía y una de las últimas conexiones de las ciencias sociales con la filosofía, choca con esta aporía radical: no nos comportamos previsiblemente, no por una limitación subjetiva de nuestro conocimiento de las razones que mueven al agente, sino por una limitación ob-

¹⁸ Cfr. BURNYEAT, M.F., “Aristotle on Learning to Be Good”, en RORTY, A.O. (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, University of California Press, Berkeley, 1980, p. 75: “[...] The student Aristotle wants for his lectures [...] is someone who already loves what is noble and takes pleasure in it. He has a conception of what is noble and truly pleasant which other, less well brought up people lack because they have not tasted the pleasures of what is noble. This is what gives his character a kinship to virtue and a receptiveness to arguments directed to encouraging virtue”.

¹⁹ Cfr. *Ética a Nicómaco*, VII, 2, 1146a31-b1: “Además, el que actúa por convicción y persigue el placer deliberadamente podría parecer mejor que el que lo hace no por razonamiento, sino por incontinencia; en efecto, sería más fácil de corregir porque podría persuadirse en el otro sentido. Pero al incontinente parece aplicársele el refrán en que decimos «cuando el agua nos atraganta, ¿con qué nos desatragantaremos?». Porque si hiciera por convicción lo que hace, al ser convencido de lo contrario, dejaría de hacerlo; pero el hecho es que, convencido de otra cosa, no deja por eso de hacer lo que hace”.

jetiva: no siempre nos movemos por razones, aunque éstas sean nítidas y admitidas por el agente.

Y la educación moral, que persigue precisamente esta evolución, choca así con dificultades, si no irresolubles, sí complicadas de resolver desde las categorías propias de la ética griega. La educación moral se convierte, así, en una instancia que exige la superación de dichas categorías, y específicamente del papel respectivo del sentimiento, el deseo y la razón en la acción.

Conclusiones

En este trabajo hemos presentado algunas dificultades que se introducen en la concepción de la educación moral y en su posibilidad misma a partir de una infravaloración del papel del sentimiento y las pasiones en el proceso moral. Hemos seguido el recorrido que va desde su exclusión completa en Sócrates hasta su reconocimiento por Aristóteles. Aunque, dada la brevedad de este trabajo, no podemos profundizar en esta afirmación, debemos señalar Aristóteles no logra responder satisfactoriamente a las dificultades a las que su posición le conduce. Su principal respuesta pasa por la necesidad de la política para garantizar la ética. Sólo ella, mediante premios y castigos, puede hacer según el Estagirita que quien no obra conforme a su razón al menos lo haga conforme a sus deseos. Sin embargo, la posibilidad de una formación ética auténtica y no aparente, objetivo de la educación moral, sigue gravemente amenazada.

Con todo, la posición aristotélica supone una gran aportación a la evolución de la psicología y de la pedagogía. En efecto, aunque es cierto que el problema del sentimiento en general, y por tanto también del sentimiento en relación con la educación, está ausente de la filosofía antigua (al menos en su época clásica, quizás no tanto en la helenística), no lo es menos que es Aristóteles el primero que abre la puerta a una consideración de este aspecto huidizo de la psicología humana, descubriendo desde el principio el estrecho lazo que existe entre este problema y el de la educación moral. Pues no sólo permitió la entrada de esta instancia en el terreno ético, sino que supo ver las dificultades que ello entrañaba, anticipando con ello su propia superación.

Enero 2005

Bibliografía

- BÉDARD, Michel, "L'akrasia chez Aristote ou l'échec de l'éducation morale", *Dialogue: Canadian Philosophical Review*, 15, 1976, pp. 62-74.
- BURNYEAT, M.F., "Aristotle on Learning to Be Good", en Sherman, Nancy (ed.), *Aristotle's Ethics: Critical Essays*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1999, pp. 205-230 (y antes en Rorty, A.O., *Essays on Aristotle's Ethics*).
- CARR, David, "Varieties of incontinence: towards an aristotelian approach to moral weakness in moral education", *Philosophy of Education*, 1996.
- HADOT, Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?*, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1998.
- KERDEMAN, Deborah, "Educating ethical behavior: Aristotle's views on akrasia", *Proceedings of Philosophy of Education*, 48, 1992, pp. 81-89.
- ORIOL SALGADO, Manuel, *Lógica de la acción y akrasia en Aristóteles*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 2004 (en prensa).
- PENDELBURY, Shirley, "Akrasia and education; a response to Deborah Kerdeman", *Philosophy of Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, 48, 1992, pp. 90-92.
- WORSFOLD, Victor L., "Akrasia: irremediable but not Unapproachable", *Philosophy of Education*, 1997.