

El tema de la virtud: recientes debates

MARGARITA MAURI
(Universidad de Barcelona)

Hablar o escribir sobre la virtud ha dejado de ser un tema novedoso dentro de la Filosofía para pasar a convertirse en un tema con aproximadamente doce años de «antigüedad», si tenemos en cuenta su reciente recuperación atestiguada por el sinnúmero de publicaciones que recogen obras como, por ejemplo, la de G. Abbà, *Felicità, vita buona e virtù*, (Roma, LAS, 1989). Desde los estudios clásicos y pioneros como el de P.T. Geatch (*The Virtues*, Cambridge, 1977) o el de Ph. Foot (*Virtues and Vices*, Los Angeles, 1978) hasta el polémico libro de A. MacIntyre (*After Virtue*, Notre Dame, 1981), el tema de la virtud ha sido objeto de revisiones, comparaciones e intentos de fundamentar en su análisis la posibilidad de un tipo de ética de raigambre psicológica. Y la discusión continúa, pero hoy ya no puede hablarse del «tema de la virtud», es preciso referirse a los múltiples apartados que este tema encierra, puesto que su contenido se ha diversificado de tal modo que, pese a su indiscutible conexión, cada subtema tiene ya su propia trayectoria, sus propios defensores y detractores.

1. **Virtue Ethics and Duty Ethics**

Dentro de este contexto, uno de los temas con más fuerza es el de la discusión entre la Ética de la virtud —Virtue Ethics (VE)— y la Ética del deber —Duty Ethics (DE)—. Esta denominación es debida a W. Frankena¹ quien, siguiendo a H. A. Prichard², distingue dos clases de *motivos* intrínsecamente buenos (los basados en la obligación, y los basados en «ciertos» deseos); dos clases de *actos* intrínsecamente buenos (los realizados por un sentido de la obligación y los causados por un deseo intrínsecamente bueno), y, finalmente, dos clases de *disposiciones* intrínsecamente buenas (la disposición para hacer lo que es correcto, porque es correcto, y la disposición virtuosa o disposición a ser movido por algún deseo intrínsecamente bueno). La conclusión a que se llega después de estas divisiones es la de que hay dos clases de actos, motivaciones y disposiciones, una de ellas moral, y la otra virtuosa. De esta forma, una persona o un acto que sea meramente virtuoso, no es moralmente bueno, y el que sea moralmente bueno, no es virtuoso. Dejaremos de lado el artículo de Frankena y pasaremos a delinear a continuación las tesis más importantes de la VE y de la DE.

La mayor parte de defensores de la llamada VE³ están de acuerdo en rechazar las tesis kantianas y neokantianas sobre la ética porque las consideran excesivamente

1. Prichard and the Ethics of Virtue. Notes On a Footnote; *The Monist*, 54, 1970, pp. 1-17.

2. Is moral Philosophy Based On a Mistake?; 1912. (en *Moral Obligations*, Oxford, 1949).

3. FOOT, Ph.; STOCKER, M.; PINCOFFS, E. L.; HAUERWAS, S., entre otros.

formales. Su propuesta es la de centrar la moralidad en el bien humano; de ahí su retorno a Aristóteles y a las éticas de cariz teleológico.

Podemos resumir en cuatro las tesis mantenidas, no siempre unánimemente⁴, por los autores de la VE:

1. La filosofía moral ha de cambiar su investigación sobre el deber y centrar su interés y análisis en la virtud como alternativa a una ética de tipo formal.

2. En la moral sólo son básicos los juicios sobre la virtud. La rectitud de los actos deriva de la virtud del carácter. Esta idea es expresada a través de dos afirmaciones: a) Los juicios sobre la virtud pueden validarse con independencia de la rectitud del acto, y b) La virtud es la que hace correcto (recto) el acto en tanto que constituye su antecedente, es decir, el origen de donde procede.

3. La VE es una clase de ética aretaica que usa expresiones como las de «moralmente bueno» o «moralmente malo», «virtuoso» o «vicioso».

4. La VE es una clase de ética teleológica que califica especialmente a los agentes (más que a los actos). De ahí que se preste especial interés al tema del «carácter moral» por cuanto es la causa de la conducta buena.

En dirección opuesta, la DE⁵, cuyo punto de referencia es Kant, puede caracterizarse por las siguientes afirmaciones:

1. La cuestión más importante en moral es: ¿Qué es correcto u obligatorio realizar? Toda reflexión moral ha de comenzar con este interrogante.

2. Los juicios básicos de la moral son los que versan sobre la rectitud de los actos.

3. Los juicios morales básicos tienen la forma de reglas o principios del acto recto (correcto), y los juicios particulares derivan de ellos.

4. La forma de los juicios morales básicos es universal.

5. Los juicios morales básicos no guardan ninguna relación con el bien humano, que es independiente de la moralidad.

6. Los juicios morales básicos son categóricos, independientes de los deseos del agente.

7. Cualquier rasgo de virtud del carácter deriva de la previa corrección o rectitud de los actos. Los términos usados por la DE son los de «correcto», «incorrecto», «deber» y «obligatorio».

La diferencia fundamental que separa a estas dos clases de ética se refiere al objeto de calificación. En el caso de la VE, el objeto estudiado son las personas, los motivos, las situaciones concretas, las intenciones y los rasgos del carácter, mientras que en la DE la aplicación se hace sólo a los actos sin entrar a valorar el carácter, los deseos o las inclinaciones del agente. Sin embargo, pese a esta diferencia, ambas éticas comparten un mismo punto de partida, la pregunta general por «qué he de hacer», y también el hecho de empezar (postular, podríamos decir) por un elemento general al que R. B. Loudon⁶ llama «primario e irreductible» del cual se deducen el resto de elementos que pasan de este modo a ser elementos segundos. Un ejemplo de este proceder lo hallamos en el Utilitarismo que deduce de la categoría de «bueno» el resto de categorías éticas. Así, tanto el concepto de «virtud» como el de «deber» son elementos

4. BARON, M., en su artículo *Varieties of Ethics of Virtue*; *American Philosophical Quarterly*, 22, 1985, 1, pp. 47-53, ordena de más extrema a menos las ocho variantes de la VE.

5. CARNY, F.; DYCK, A. J.; SCHNECK, B.; SCHÜELLER, B., entre otros.

6. *On Some Vices of Virtue Ethics*; *American Philosophical Quarterly*, 21, 1984, pp. 227-236.

segundos, que se deducen del primero que es la utilidad (en tanto que se identifica lo bueno con lo que resulta útil).

De acuerdo con la clasificación de G. W. Trianosky⁷, podemos dividir estas dos clases de éticas como sigue:

1. EV: a) Teleológicas (Utilitaristas e Intencionales); y b) Deontológicas.
2. DE: a) Teleológicas (Utilitaristas e Intencionales); y b) Deontológicas.

La división entre 1 y 2 corresponde a la polémica acerca de qué clase de juicios morales son los básicos, y la división entre *a* y *b* a la de si los juicios morales son autónomos o derivados.

De una forma general, se objeta a la DE que no puede erigirse en guía de los actos humanos sin ser completada por una teoría de la virtud. Y con respecto a la EV, se pone en duda que el tema de las virtudes y de los vicios pueda hacer alguna aportación a la cuestión de los dilemas morales. De un modo particular, la más conocida crítica a la EV ha sido la realizada por W. Frankena, crítica a la que ha replicado Brandt⁸. ¿Por qué, según Frankena, la EV es inadecuada? Básicamente, porque los rasgos del carácter sin principios, dice el autor, son ciegos. En primer lugar, es necesario afirmar la necesidad de los principios como guías claros de lo que han de ser los actos. Además, es difícil llegar a saber qué rasgos del carácter han de ser fortalecidos o inculcados si no existen unos principios con los que relacionarlos, por ejemplo, al principio de utilidad o al de benevolencia o al de justicia. La respuesta de Brandt se basa en la inexactitud de las afirmaciones de Frankena. A la primera crítica responde que si un «rasgo» (del carácter) es un deseo/aversión a hacer algo, lo que es necesario para que el rasgo guíe la conducta es conocer qué se ha de hacer en una situación dada para poder llegar al fin deseado. Los principios morales no son necesarios.

Con respecto a la segunda cuestión, Brand admite que para educar el carácter necesitamos conocer alguna cosa, pero no los principios morales: lo que precisamos saber es lo que desearíamos si fuésemos completamente racionales, y qué clase de rasgos o virtudes podrían realizar esta aspiración. Los motivos que Brandt opone a Frankena para decantarse a favor de la VE son dos: 1. Si alguien tuviese que escoger entre una VE y una pura ética del deber, tendría que preferir la primera porque la segunda es incapaz de explicar el concepto de justificación o el de la realización de actos supererogatorios, y ambos son importantes dentro de la Ética. 2. Una persona completamente moral preferiría el lenguaje usado por la VE, porque alguien plenamente racional apoyaría una moral para su sociedad, y ésta sólo puede ser expresada *eficientemente* por el lenguaje de la VE.

O. N. Guariglia plantea a las dos clases de DE⁹ que él diferencia la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que actuemos moralmente? Ninguna de las dos posturas puede responder a esta pregunta porque no existe «un deber de actuar por deber». Guariglia analiza las dos respuestas que suelen darse a esta pregunta. La respuesta que da Kant en la *Metafísica de las costumbres* intenta analizar «debe» como si fuese «quiere». El deber supone coacción como forma de determinación de la acción, y esta determinación sólo pertenece a la voluntad: la acción debe darse porque lo quiere la

7. What is Virtue Ethics All About?; Forthcoming in *American Philosophical Quarterly*, 1990.

8. W. K. FRANKENA, and Ethics of Virtue; *The Monist*, 64, 1981, pp. 271-292.

9. GUARIGLIA, Moral del deber o moral de la virtud; *Crítica*, 18, 1986, pp. 95-110, distingue estas dos clases de DE: 1. Moral sistemática del deber: según la cual la ley moral tiene por sí misma fuerza imperativa y moral; 2. *Moral crítica del deber*: defiende que la ley moral se halla incorporada a la conciencia; se da por supuesta la existencia de un motivo que fuerza a obrar.

voluntad. La crítica de Guariglia a esta respuesta es que la expresión del deber no puede ser identificada con la expresión de la voluntad.

La segunda respuesta de la DE sólo se refiere indirectamente a la pregunta planteada. Se trata de explicar por qué razón, conociendo lo que debemos hacer, no lo hacemos: el problema queda reducido a la debilidad de la voluntad. Si el «deber» implica cierto «poder», en el caso de un deber no realizado, éste se explica por la imposibilidad «psicológica» de la voluntad, que suspende o inhibe temporalmente la fuerza de la prescripción. Guariglia afirma que con esta postura, representada especialmente por Hare, se restringe el campo de la Ética, a la que sólo pasan a pertenecer los problemas lógicos y deontológicos expresados a través de proposiciones prescriptivas que enuncian un deber.

Las sucesivas discusiones entre la VE y la DE han supuesto una radicalización de sus puntos de partida, basados en la ética de fines y en la de Kant respectivamente, dando lugar a lo que G. Abbà ha llamado «la ética de la tercera persona» y «la ética de la primera persona».

La DE tiene un planteamiento «extrinsicista» de la moralidad porque trata de los actos, de lo que un observador (tercera persona) podría analizar del agente moral, obviando la consideración de intenciones y deseos. Por eso la DE no encuentra justificación para una Psicología moral como parte integrante y necesaria de la Ética.

La VE, en cambio, defiende la necesidad del conocimiento del agente moral, de sus inclinaciones y fines (primera persona), pero se desinteresa de los actos que aquél realiza, y por eso su punto de vista puede calificarse de «internalista». La VE defiende la necesidad de una Psicología complementaria de la Ética que pueda ayudar en la tarea de comprender la estructura emocional del hombre.

Con cierto afán de aproximar estas dos éticas, M. Baron, G. W. Trianosky y G. Abbà entre otros, mantienen la necesidad de una ética que reúna las tesis más importantes de la VE y de la DE, a través de la defensa de un tipo de ética de la virtud y del bien, y la necesidad de incluir en ella tanto el concepto de deber como el de obligación.

2. Virtud y carácter

G. H. Von Wright¹⁰ define la virtud como un rasgo del carácter, y con esta denominación es frecuente encontrarla en otros autores como es el caso de algunos de los defensores de la VE. De acuerdo con Von Wright, a cada virtud se opone una pasión puesto que aquélla nace y se mantiene en lucha contra la pasión: sin ésta, tampoco se daría la virtud (nadie que no tuviese pasiones amorosas, por ejemplo, podría ser casto). Por este motivo, la forma más apropiada para designar a la virtud es la de «self-control». A. Esheté¹¹ discute esta tesis de Von Wright aduciendo que el hecho de que la pasión no exista (supongamos que alguien no tenga «miedo de» por estar acostumbrado a) no anula la virtuosidad del acto. La postura de Von Wright parece obedecer, dice Esheté, al hecho de pensar que las pasiones son malas, y éstas lo son sólo si limitan nuestra forma de actuar. Mantener que la virtud es el triunfo sobre la pasión es afirmar que el virtuoso es desapasionado. J. Austin dice que a menudo sucumbimos a la tentación con mucha calma.

Esheté, por su parte, define la libertad como un autodomínio, una lucha contra los deseos. El conflicto interno de las pasiones puede ser resuelto por vías diferentes: 1. Por la vía de la contención o 2. A través de la realización de los deseos más fuer-

10. *The Varieties of Goodness*; London, Routledge and Kegan Paul, 1963, cap. 7.º.

11. Character, Virtue and Freedom; *Philosophy*, 57, 1982, pp. 495-513.

tes. La clave del autodomínio está en la ordenación de los deseos en términos de importancia o de grado de deseo.

La diferencia entre deseos importantes y deseos que no lo son es fundamental porque revela el carácter de cada individuo. Si ante diversos deseos, alguien escoge el menos importante, demuestra con ello que no es libre.

La condición necesaria para la manifestación de la virtud es la de actuar según el deseo más alto, frustrando, como resultado, el más bajo. Pero esto sólo ocurre con las virtudes relativas a uno mismo. Por eso es necesario distinguir entre:

a) Las virtudes relacionadas con uno mismo: son virtudes a través de las cuales se persigue el propio bien. Este tipo de virtudes implica cierto grado de frustración. Así, por ejemplo, para ser capaz de realizar un acto de fortaleza, he de frustrar mi deseo de seguridad.

b) Las virtudes relacionadas con los demás: virtudes que tienen por fin el bien de los otros y que no comportan ninguna frustración.

No obstante, hay virtudes como la integridad o la constancia que no pertenecen a ninguna de estas clasificaciones. Estas forman parte de un tercer grupo que Esheté llama *master-virtues*, o virtudes que persiguen el propio bien sin comportar frustración. Generalmente van acompañadas de otra virtud.

Otra de las formas de denominar la virtud que viene ya siendo clásica es la de «excelencia»¹². Una excelencia es una óptima disposición que produce actos plenamente característicos, propios de esa disposición, es decir, actos que siempre son buenos, están bien hechos y reflejan el honor del agente.

G. W. Trianosky¹³ defiende la relación no necesariamente causal entre un rasgo del carácter y un acto. Un ejemplo de ello es el caso de las llamadas virtudes espirituales que no se consolidan en actos. Trianosky llama *primary actional virtues* a aquellas virtudes que son independientes del acto deseable, y *secondary actional virtues* a las que mantienen una relación causal con los actos.

De acuerdo con este autor, existen dos concepciones de la *Praxistic morality*: La mantenida por Ph. Foot según la cual la razón que justifica la búsqueda de un rasgo del carácter es que sea una virtud: así tenemos una razón si tenemos un interés en aquello hacia lo que apunta el rasgo del carácter. De este modo, tengo una *praxistic reason* de ser benevolente sólo si tengo interés en ayudar a los demás. La otra postura es la mantenida por Aristóteles: la razón para ser virtuoso no se encuentra en lo que las virtudes producen o en las actividades que comportan, sino en ellas mismas. Según Trianosky, si la única razón para perseguir las virtudes fuese la poética¹⁴, no habría razón para perseguir las virtudes espirituales, el interés de las cuales es esencialmente moral (en ningún caso externo).

3. Virtudes y educación moral

Parece ser comúnmente aceptada la tesis de que la virtud es uno de los componentes básicos de la vida buena. Así lo afirman M. Warnock¹⁵ y K. Haack¹⁶ que incluyen

12. WALLACE, D. J.: *Excellences and Merit*; *Philosophical Review*, 83, 1974, pp. 182-199.

13. *Virtue, Action, and the Good Life. Toward a Theory of the Virtues*; *Pacific Philosophical Quarterly*, 68, 1987, pp. 124-147.

14. Trianosky llama «punto de vista poético» al que mantiene que las virtudes no son buscadas por sí mismas, sino por los actos que capacitan para realizar.

15. *Schools of Thought*; Faber, 1977, caps. 4.º y 5.º.

16. *Education and the Good Life*; *Philosophy*, 56, 1981, pp. 289-302.

junto a éste otros elementos como el trabajo o la imaginación (entendida como capacidad para el pensar libre) entre los constitutivos de la vida buena. Siguiendo la distinción que Hare¹⁷ establece entre virtudes *intrínsecas* y virtudes *instrumentales*, Steutel¹⁸ analiza cuáles son los motivos que puede tener el poseedor de las virtudes *intrínsecas* para tenerlas. Su análisis se encamina a aplicar las conclusiones al campo de la educación. Las virtudes *intrínsecas* son las constitutivas de la vida buena. Estas se dividen en *teleológicas* y *no teleológicas*. Las primeras son virtudes del carácter que tienen como finalidad la felicidad de los otros (como es el caso de la benevolencia o de la generosidad). Las virtudes *no teleológicas* lo son también del carácter pero no poseen la finalidad de las anteriores, puesto que su punto de mira se halla en la realización de actos rectos, porque son rectos. Por último, las virtudes *instrumentales* no son constitutivas de la vida buena, pero son necesarias para la práctica de las virtudes *intrínsecas* (así, por ejemplo, el hábito de ayudar a los demás es una virtud *intrínseca* que no sería posible sin la virtud *instrumental* de la diligencia).

El rasgo disposicional positivo (*dispositional want*) del poseedor de las virtudes *no teleológicas* es su preocupación por corresponder a las reglas morales: desea que las reglas morales sean seguidas por todos, y no desea (rasgo disposicional negativo, *dispositional aversion*) que los actos humanos entren en conflicto con estas reglas. Su conducta obedece a motivos intrínsecos: actuar por respeto a la ley. La tarea del educador en el supuesto de que quiera inculcar en el niño las virtudes *no teleológicas* es doble:

a) Con respecto al conocimiento: tendrá que cultivar la habilidad que los niños poseen para el juicio moral, de forma que sean capaces de determinar cuándo las reglas morales son aplicables a su caso. Este juicio presupone el conocimiento de las reglas que el educador puede inculcar a través de ejemplos y demostraciones.

b) Con respecto a actitudes: ha de promover actitudes positivas hacia las reglas morales. La capacidad de juicio del niño ha de ir acompañada de una labor sobre su actitud hacia las reglas morales.

Las características del poseedor de las virtudes teleológicas son bien diferentes. La disposición positiva que presenta una persona de esta clase es la de hacer posible todo lo que haga felices a los demás, y la de evitar (disposición negativa) lo que les pueda hacer infelices. Sus motivaciones han de ser también intrínsecas, lo que mueva su acto ha de ser la felicidad de los demás. El educador que quiera inculcar las virtudes *teleológicas* deberá:

a) Con respecto al conocimiento: estimular la imaginación del niño con el fin de que comprenda la situación de aquél a quien quiere favorecer.

b) Con respecto a la actitud: promover actitudes positivas hacia el bien de los demás, consiguiendo que nazcan en él sentimientos semejantes a los de su prójimo.

Esta misma división entre las tareas del educador dependiendo de la clase de virtud que quiera inculcar, es tratada también por M. Baron¹⁹ según la cual, en la polémica que mantienen la VE y la DE, el lenguaje a utilizar en la educación moral dependerá de las finalidades que se persigan. Cuando se trata de aclarar «qué es una persona perfectamente moral» la VE y la DE no se ponen de acuerdo. Baron propone reunir ambas posturas en una sola que, a la hora de ser traspasada a la educación

17. *Moral Thinking. Is Levels, Method and Point*; Oxford, Clarendon Press, 1981, pp. 192-193.

18. Education, Motives and Virtues; *Journal of Moral Education*, 15, 1986, 3, pp. 179-187.

19. The Ethics of Duty/Ethics of Virtue Debate and its Relevance to Educational Theory; *Educational Philosophy and Theory*, 35, 1985, pp. 135-150.

moral, podría enunciarse así: enseñar al niño el deber moral cuando haya adquirido el interés por los demás. Pero, ¿cómo hay que entender el actuar por deber? En cuanto a los motivos que hay que inculcar al niño cuando éste tiene que actuar, Baron defiende una clara superioridad de la DE frente a la VE en razón de la autonomía: una persona guiada por sus rectos deseos, fines o aspiraciones es alguien dirigido, «bellamente dirigido, pero dirigido». En cambio, la persona regida por su sentido del deber se convierte en su propio director.

R. S. Peters²⁰ propone que la mente individual sea concebida como un centro de reglas sociales y de relaciones con respecto a ellas. El niño va ordenando sus deseos y sus pensamientos según reglas que aprende. Además de estas reglas, el educador ha de tener en cuenta las siguientes funciones, que se dan con respecto a las reglas:

1. *El contenido de las reglas o normas básicas:* Dejando de lado la ley, en toda sociedad existen una serie de normas básicas que afectan a toda persona que se considera miembro de esa sociedad. Pertenece al educador la tarea de decidir cuáles son las normas básicas y ver la forma de transmitir las.

2. *La función legislativa:* El educador ha de perseguir que el niño ejerza por sí mismo una función legislativa por tres razones: a) *por una razón práctica:* muy pronto el niño puede causar daño a los otros y a sí mismo. Es, pues, necesario que cumpla algunas normas rudimentarias tanto personal como socialmente (como, por ejemplo, mirar a ambos lados de la calle antes de cruzar); b) *razón psicológica:* Piaget y Luria mantienen que los niños, hasta los siete años, no son capaces de comprender que las normas podrían ser de otra forma y que existen razones que justifican el que haya normas. Por esta razón, resulta bastante insubstancial que el niño aprenda la validez de las normas antes de que pueda entender su sentido; y c) *razón filosófica:* el niño ha de aprender a regular sus inclinaciones y sus impulsos y, además, ha de entender que hay razones para ello.

3. *La función judicial:* El educador ha de tener en cuenta también la actitud de los padres con respecto a sus hijos. La mayoría de estas actitudes, unas excesivamente permisivas, y las otras poco, demuestran que muchas personas no desarrollan, por este motivo, la capacidad necesaria para emitir buenos juicios prácticos.

4. *La función ejecutiva:* Finalmente, otro de los elementos a tener en cuenta es el de las lagunas que existen entre el conocimiento moral y los actos. Ha de establecerse aquí un nexo causal entre las actitudes, generadoras de sentimientos morales, y de éstos con los actos. Así —Peters cita a Rawls—, para que se den los sentimientos morales de vergüenza, remordimiento o culpa han de existir las actitudes naturales de amor propio, compasión o amor.

Con todo ello, Peters trata de demostrar la dificultad y también nuestro desconocimiento acerca de cómo se lleva a término el proceso de iniciación de los niños en las tradiciones, el conocimiento racional y el juicio.

G. Abbà trata del tema de la educación en el cap. 7.º de su obra *Felicità, vita buona e virtù*, titulado «La práctica de la virtud». En el proceso de adquisición de la virtud, el propósito de los fines virtuosos es el primer paso, pero no constituye todavía la virtud, porque ésta precisa de la sabiduría y del ejercicio para implantarse. Las condiciones externas que hacen posible la adquisición de la virtud son la educación moral, el clima afectivo y la enseñanza moral.

La educación moral se basa en la experiencia como fuente de adquisición de buenas costumbres que, sin ser virtudes, impiden las pasiones desordenadas y pueden conducir al individuo a reflexionar sobre las razones de la bondad.

20. Moral Education and the Psychology of Character; *Philosophy*, 37, 1962, 128, pp. 37-56.

El clima afectivo, potenciado por los educadores, ha de ser una fuente de estímulos que desarrolle los buenos deseos y los buenos sentimientos.

Por último, la enseñanza moral ha de guiar la atención hacia fines virtuosos, ayudándose para ello de análisis literarios, centrando la atención en los procesos deliberativos y los juicios que en ellos se hacen. Es necesario, dice Abbà, indicar actos concretos a modo de ejemplo, pues estos son los actos que el ideal virtuoso realiza.

Esta idea moral es difícil sin una comunidad unificada, sin una concepción más o menos unitaria de lo que la vida buena es, como ya señalan A. MacIntyre y S. Hauerwas. Estos autores se enfrentan a la tradición de la ética liberal propia de la Edad Moderna que refuta la posibilidad de una concepción unitaria de la vida buena y de una tradición. Se parte del hecho de asumir un pluralismo irreductible de concepciones y tradiciones, estableciendo sólo los confines de libertad de cada individuo o grupo.

Abbà defiende una *teoría ética maximal* que sostiene un ideal de perfección humano que requiere la formación de la virtud en una comunidad fuertemente homogénea. Esta ética de la perfección humana se aplica diversamente a la comunidad, Ética comunitaria, y a la sociedad política. Ética pública o política. La función de la comunidad es la de la educación moral a través de la familia y de la comunidad de religión. La función de la sociedad política es la de garantizar la libre, justa y pacífica convivencia de las diversas comunidades, interviniendo con la ley, especialmente en el campo de la justicia.

4. La obra de MacIntyre²¹

Bien conocida y analizada, la obra de MacIntyre ha despertado gran interés bien sea por su retorno a un cierto tipo de aristotelismo o bien por las acusaciones que lanza contra la Ilustración como causa remota de nuestra desastrosa situación moral, en un momento en el que muchas posiciones filosóficas abanderan la defensa de ese momento histórico.

MacIntyre define su posición como antiemotivista. El Emotivismo es una corriente que, tras múltiples disfraces, se ha introducido en nuestra cultura con apariencias de ser verdadera. En *After Virtue* el autor se propone la descripción de la moral perdida y el análisis de la moral actual. Sucintamente expresada, la tesis defendida por MacIntyre es la del retorno a una concepción unitaria de la vida humana, caracterizada por la búsqueda de un *telos*, en la que la virtud ocupa un lugar central. Sin embargo, no es mi intención exponer aquí las directrices más importantes de *After Virtue*, ya muy divulgadas, sino algunas de las críticas²² de que ha sido objeto y está siendo objeto. En su artículo²³, O. O'Neil ofrece una alternativa —a través de una reinterpretación de la ética kantiana— a la tesis de MacIntyre que, según la autora, no ofrece una teoría de la razón práctica ni un criterio claro para hallar el bien moral del hombre. Para O'Neil, la solución se halla en completar la razón práctica de Kant con la tradición que MacIntyre expone.

R. Gaita²⁴, que no acepta la comparación que en *After Virtue* se establece entre el estado del lenguaje moral y la «catástrofe» científica, critica la aceptación sin análisis

21. *After Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1981.

22. A algunas de estas críticas responde MacIntyre en el epílogo a la segunda edición inglesa de *After Virtue*.

23. Kant After Virtue; *Inquiry*; 26, 1983, 4, pp. 387-405.

24. *Virtues Human Good, and the Unity of Life*; *Inquiry*; 26, 1983, 4, pp. 407-424.

que MacIntyre hace de la tradición y el uso de Aristóteles como guía de esa tradición. R. L. Clark²⁵, por su parte, considera que MacIntyre se mueve en la línea de los filósofos que se muestran profundamente antihistóricos en sus tesis pues presentan una lectura del pasado totalmente homogénea: la idea de que las sociedades tradicionales eran menos matizadas que las actuales es, dice Clark, una ilusión sociológica²⁶. También W. Frankena²⁷, desde la filosofía analítica, advierte que el método empleado por MacIntyre no delimita el ámbito de la filosofía y de la historia, y que, con frecuencia, los argumentos de que se vale proceden de la filosofía analítica, a la que, sin embargo, critica.

Hemos esbozado hasta aquí algunas de las discusiones que hoy tienen lugar en torno al problema de la virtud, pero sólo algunas, puesto que, tal como ha quedado apuntado, el tema de la virtud se debate en la actualidad en multitud de frentes: qué se entiende por virtud, por qué es necesaria, cómo educar en la virtud, a quién favorece la existencia de ciudadanos virtuosos, etc. En términos generales, podríamos decir que el tema más ampliamente tratado es el del aspecto social de la virtud. Desde mi punto de vista, falta una obra que «ordene» el ingente material dedicado a este tema, puesto que las diferentes tesis tienen en común su referencia a la virtud, pero su perspectiva es, con frecuencia, bien alejada o diferente. La «atomización» que ha sufrido este tema hace necesaria una labor de síntesis que encuentre el hilo conductor de la exposición actual sobre la virtud.

25. *Morals, Moore, and MacIntyre: Inquiry*; 26, 1983, 4, pp. 425-445.

26. Puede hallarse extensa bibliografía relativa a las críticas recibidas por *After Virtue* en ABBA, G.: op. cit., p. 79 y ss.

27. *Ethics*, 93, 1983, pp. 579-587.