

# EDUCACION MORAL E IDEOLOGIA. SOBRE LA FUNCION DEL PROFESOR EN LA EDUCACION MORAL

por JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE  
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. Introducción

En torno al asunto de la educación moral, el volumen de literatura filosófica y pedagógica viene engrosando de manera notable en los últimos años desde los más diversos enfoques. No faltan tampoco quienes manifiestan cierto recelo ante la posible instrumentalización ideológica —piensan— de la educación moral institucionalizada. Pero dejando aparte por ahora este planteamiento, es general hoy en día la afirmación de que una de las funciones más claras del docente dentro del sistema educativo es la educación moral.

Las aportaciones de Kohlberg y Rawls en la línea de subrayar la concomitancia entre desarrollo del juicio moral y educación moral o, en general, entre conocimiento y vida moral, me parecen dignas de toda ponderación. Ahora bien, no deja de ser al menos problemática la pretensión de engarzar un enfoque formalista de la educación moral dentro de un esquema psicodinámico cognitivista. En otras palabras, ¿es posible la educación y el desarrollo moral del individuo en razón de pautas enteramente formales de conducta? ¿Cabe enseñar *cómo* se debe querer sin referencia alguna a *lo que* se debe querer? La didáctica, la metodología, e incluso la tecnología quizá puedan y deban decir mucho sobre la educación moral, pero de poco servirá escudriñar en ese orden de consideraciones si previamente no resolvemos esta otra cuestión que acabo de apuntar. Sin mayor pretensión —aunque ya es bastante— que la de señalar con claridad el problema y ensayar una solución personal

al mismo, las reflexiones subsiguientes no pueden, sin embargo, preterir una modesta incursión en el espinoso campo de la metaética.

Pienso que para proceder con rigor ante la cuestión aludida habría que comenzar por determinar claramente la relación entre conocimiento y vida moral. En segundo lugar habrá que manifestar y discutir una serie de postulados vigentes en la Filosofía de la educación moral. Por último propondré algunas estrategias o líneas de actuación que en este sentido me parece de interés tener en cuenta a la hora de la intervención educativa.

## 2. *Conocimiento y vida moral*

Sobre la primera cuestión apuntada habría que comenzar diciendo que la distinción entre vida moral y conocimiento moral es, sin más, evidente. En efecto, es una cuestión de hecho la existencia de actitudes morales incoherentes e inauténticas, lo cual es más que suficiente para admitir la mencionada distinción. Ahora bien, partiendo de esta base, ¿no parece problemático un planteamiento meramente cognitivista de la educación moral? [1]. Si bien en último término la vida moral no es posible sin un saber moral, todo lo precientífico que se quiera, aquélla no se reduce a éste: no podemos hacernos moralmente buenos por la pura acumulación de juicios y razonamientos prácticos. La habilidad para juzgar rectamente en el terreno de lo moral no puede llegar a excusarnos de una conducta orientada por ese saber. Restringir la educación moral a la educación del juicio moral, tal como propone Kohlberg, me parece a esta luz, insatisfactorio, en la medida en que el desarrollo moral presupone tanto el buen juicio como la buena acción (*eupraxis*): cierto que en ésta viene entrañado aquél, pero el uno es condición necesaria y no suficiente de la otra [2].

En descargo del modelo kohlbergiano podría decirse, no obstante, que una descripción idiográfica del proceso cognitivo del desarrollo moral no tiene necesariamente que ser psicologista. Pienso que las reflexiones de Piaget sobre el conocimiento no social y las de Kohlberg acerca del desarrollo moral no incurren en ese grueso vicio. Basta con que se reconozca, al menos implícitamente, la índole nomotética —por continuar con la terminología de Watson— tanto de la Lógica como de la Ética; es suficiente con que nos hagamos cargo de que los juicios lógicos y morales contienen una validez y estatuto propio, ciertamente paralelo pero independiente de su asimilación, de su mayor o menor «adecuación» a cada fase del correspondiente proceso y de la seriación psíquica de los mismos.

Hagamos un breve repaso de los diferentes niveles de ese saber moral. En líneas generales cabe distinguir entre lo que podríamos llamar «experiencia de lo moral» y el nivel de la «objetivación del hecho moral». El espectáculo de nuestra calidad moral tal como se nos ofrece en el testimonio de la conciencia es, sin duda, el nivel más inmediato de conocimiento moral. Crear valores —en el sentido de traerlos al ser, de realizarlos en nuestra vida personal— básicamente supone conocerlos, bien sea intuitiva, racional o emocionalmente [3]. Más aún, me atrevería a decir que la experiencia del valor moral de lo que hacemos es la forma más honda de saber moral.

En el terreno de los valores morales, cabe también ser espectador sin ser autor: podemos tematizar un espectáculo moral exterior a nosotros. A partir de este nivel de objetivación precientífica del saber moral, se estructuran tres grados de conocimiento digamos «científico»:

1) La *ética descriptiva* (ciencia de las costumbres); es de índole positiva y consiste en la fenomenología de los hechos morales, tanto individuales como colectivos; se estructura en proposiciones teóricas (enunciados) que expresan el comportamiento moral en razón de la constitución psíquica del sujeto y de los valores morales vigentes, evidenciados mediante tratamientos estadísticos. Cabría denominarla ciencia positiva de los hechos morales o también psicología y sociología moral.

2) La *ética normativa* (ética o moral) es ya un repertorio sistemático, científicamente fundamentado, de enunciados normativos, prescripciones y juicios de valor.

3) La *metaética* (filosofía moral o ética filosófica) supone explícitamente una ética normativa y consiste en el examen radical de los supuestos últimos de todo código o sistema de normas. Sus juicios no son a su vez fácticos o normativos sino proposiciones estrictamente filosóficas.

En la terminología de Kant, como es sabido, estos tres niveles reciben la denominación, respectivamente, de «Antropología en sentido pragmático», «Metafísica de las costumbres» y «Fundamentación de la metafísica de las costumbres» o «Crítica de la razón práctica» [4].

A la Filosofía moral corresponde plantearse problemas del tipo: ¿En qué consiste y qué es lo específico del valor moral? ¿Qué puede ser objeto de una calificación ética? Si solamente lo es el hombre, ¿qué dimensión o dimensiones concretas de él? ¿Cómo se conoce el valor moral? ¿Cabe demostrar que algo tiene un determinado valor? ¿Qué es una norma? ¿Hay alguna que pueda ser considerada como principio supremo de moralidad? ¿En qué se basa el carácter constrictivo de una obligación? ¿Es engañosa la conciencia del deber?, etc. Reflexiones de índole metaética son también las que se refieren a la conciencia

como advertencia del juicio que en nosotros constantemente se celebra acerca de la calidad moral de nuestras acciones. Un asunto clásico es también el de las disposiciones subjetivas para la conducta moral, el tema de la virtud o fuerza moral en la doble vertiente que tradicionalmente se le atribuye: el *sustinere* (mantener el tipo, valga la expresión, ante las dificultades) y el *agredi* (acometer nobles empresas a pesar del esfuerzo que ello lleve consigo). Otro problema importante es el de la identidad moral del hombre, evidentemente diversa de su identidad social; es cierto que las expectativas del «rol» actúan en nosotros como motivos, pero el sujeto moral no es meramente una percha neutra donde se cuelgan diversos papeles: es más que sus papeles. Por otro lado, es menester hurgar en la relación entre la mencionada identidad moral del sujeto y su destino escatológico: el asunto del mérito y la sanción moral, el problema de los buenos postergados y del éxito de los malos, etc. Todas estas cuestiones han atizado siempre la reflexión filosófica de los grandes pensadores.

### 3. *Finalidad de la educación moral*

Quizá entre muchos otros, tales temas deben ser replanteados en la educación moral, con una metodología adecuada, para conseguir una de sus principales finalidades: el desarrollo de la capacidad crítica en el educando, la estimulación de habilidades fundamentales de la inteligencia práctica y, en concreto, de la rectitud del juicio moral. Ahora bien, ¿es ésa la única o la más importante finalidad de la educación moral? Pienso que no. En el terreno de lo ético no se trata tanto de «actuar conscientemente» como de «actuar bien» y, desde el punto de vista pedagógico que aquí nos interesa, lo que hay que promocionar no es simplemente «mentalidades críticas» sino más bien «personas de criterio», con ser aquél, insisto, un objetivo nada despreciable.

Por poco fino que sea nuestro análisis, fácilmente se advertirá que el matiz no es banal. Soy consciente de lo escandaloso que puede resultar la precedente afirmación en el contexto de una cultura emancipada como la nuestra, pero estoy igualmente persuadido de que cierta confusión en este punto ha propiciado un notable desenfoque en el ámbito de la educación moral. Esclarecer este punto no es posible sin detenerse, aunque sea de manera muy básica, en ciertos «prejuicios» arraigados, curiosamente, en el estilo de pensamiento propio de la filosofía auto-denominada «crítica».

#### 4. *Presupuestos kantianos de la filosofía de la educación moral*

El primero y quizá más radical de todos ellos consistiría en plantear la distinción autonomía-heteronomía moral en términos enteramente dialécticos, de suerte que el primero de ellos queda cargado positivamente con una significación de valor absoluto mientras que el segundo aparece como un contravalor puro. La tensión llega al extremo de que la asunción de un código de cuyas máximas el sujeto no puede saberse radicalmente autor, definiría una conducta punto menos que inmoral: el hombre no puede perfeccionarse moralmente obrando y queriendo en razón de un código heterónimo.

La superación de este «dogma» de la autonomía moral pasa necesariamente por aclarar que la condición de posibilidad de que el hombre pueda considerarse absoluto legislador de su conducta es que pueda pensarse igualmente autor de su propio ser, pues sólo quien otorga el acto de ser proporciona de modo concomitante una naturaleza en la que se halla el registro de sus posibilidades dinámicas: el modo de obrar tiene que ser coherente con el modo de ser. Ahora bien, en el caso de ponerme como origen de mi propio ser, vale decir, como ser absoluto, sería imposible que en mí se verificara el fenómeno de la obligación como un sentimiento producido por el carácter constrictivo de la norma, pues éste contradiría polarmente la índole absoluta de mi existencia afirmada por hipótesis. En efecto, toda obligación relativiza mi propio ser a un deber que experimento en la forma de una constrictión que, si es real, es porque de alguna manera me afecta *ab extrinseco*. Ya Fichte advirtió cómo la subjetividad sólo se torna consciente de sí propia cuando se enfrenta a un «no-yo» resistente, «ob-jetivo».

Con esto no quiero decir que la autonomía no sea un valor sino que su verdadero sentido radica en la internalización o asunción —todo lo «crítica» que se pueda y quiera— de un código del que cabalmente no soy autor y del que, por lo mismo, no poseo necesariamente todas las claves cognoscitivas, en la medida en que tampoco conozco de modo completo y exhaustivo mi propio ser.

El segundo prejuicio, genéticamente derivado del anterior, es el que conduce a pensar que la educación moral no tiene como función señalar un código determinado; la intervención en este sentido por medio de la educación formal iría en menoscabo de esa autonomía necesaria para el perfeccionamiento moral del individuo. Por tanto, debe mantenerse la educación moral en el plano general de la educación del juicio moral (análisis crítico de los códigos vigentes) con arreglo a criterios puramente formales de universalidad y prescriptividad.

Desde Kant, de hecho, la ética no viene ocupándose más que de

buscar las condiciones de todo código de reglas. Según el filósofo de Königsberg, la ética no tiene que ofrecer un contenido material concreto, no debe ocuparse en determinar cuál es el ideal moral, pues todo el mundo sabe lo que ha de hacer. Sin embargo, no todo el mundo conoce cuál es el fundamento de las reglas. Este planteamiento formalista es el que ha propiciado la disociación, a mi modo de ver sofisticada, entre «ética» como conjunto de pautas formales de acentuación y «moral» como colección de contenidos normativos o regulativos de la conducta. Para el regiomontano, el hombre sólo se perfecciona éticamente cuando quiere no en razón de motivos empíricos concretos (también los suele llamar materiales) sino en virtud de una ley moral universal y necesaria, válida para todo sujeto racional. Como es bien sabido, estas propiedades sólo se dan en el llamado «imperativo» categórico» [5], que es de índole enteramente formal, y ello porque es puro, *a priori*: no mueve más que por su mera fuerza estructural, el respeto al deber [6], independientemente del contenido o materia con que vaya cargado, de la acción concreta y de la máxima que la dirige. En definitiva, y con la conocida formulación kantiana, no se trata tanto de actuar *conforme* al deber (*voluntas bone morata*) como de obrar *por* respeto al deber (*voluntas moraliter bona*).

A este planteamiento formalista pienso que pueden oponerse básicamente dos objeciones. La primera de ellas consistiría en mostrar cómo la metaética presupone la ética. No cabe, en efecto, prescindir de un sistema de normas en el examen radical de sus supuestos: éste se refiere explícitamente a aquél. Por otro lado, como ya vimos más arriba, la distinción entre vida moral y conocimiento moral no implica su completa separación; casi todos los filósofos han visto, por el contrario, su esencial vinculación. En la tradición aristotélica, por ejemplo, la síntesis entre teoría y praxis moral está amplísimamente desarrollada; tal síntesis hace posible el tratamiento de la prudencia como una «virtud dianoética», la *sindéresis*, el conocimiento «práctico-práctico», etc. Como dice Millán-Puelles, cabe, en efecto, que el entendimiento —que es de suyo teórico— verse sobre una realidad operable, a saber, realizable mediante un plan preconcebido [7]. En la filosofía de corte fenomenológico, y más concretamente en la axiología, por citar otro ejemplo, es cierto que la identidad o unidad ideal de un valor no le es otorgada por su existencia fáctica; ahora bien, tal ser independiente de la realidad de hecho no puede, en rigor, ser confundido con una indiferencia o irrelevancia de su correspondiente realización existencial. Por el contrario, Scheler afirma con toda claridad que los valores morales no forman parte, en sentido estricto, de la jerarquía, porque propiamente consisten en procurar traer a la realidad los demás valores, prefiriéndolos según la respectiva categoría que cada uno de

ellos ostenta en la escala [8]. Por otro lado, el practicismo del conocimiento moral es explícitamente reconocido por el propio Kant; muchas de sus últimas reflexiones se encaminan en la línea de que lo que quiso defender con el giro copernicano es que nuestro conocimiento no consiste tanto en objetivar algo real como en realizar algo objetivo. En este sentido se han manifestado algunos estudiosos actuales de la obra del pensador alemán (Funke, Prauss, Market...) al señalar que la filosofía moral de Kant halla su verdadera complejión en su filosofía del derecho e incluso en su pedagogía [9].

Una segunda objeción al planteamiento formalista de la educación moral resultaría de considerar que la voluntad no puede «querer en general» sino que siempre se vierte hacia un valor concreto en la medida en que la inteligencia se lo presenta como bueno. En efecto, como señala Millán-Puelles, no existe forma alguna de querer real que no sea una tendencia concreta hacia un objeto singular; incluso cuando queremos el «bien común» en cuanto tal, lo queremos como algo comunicable a todos y cada uno de los sujetos que de él pueden participar [10]. Por tanto, si se admite que la educación moral tiene como finalidad esencial dotar al educando de la capacidad de realizar valores morales (y no simplemente de objetivarlos cognoscitivamente) y ello compete, aunque no exclusiva, sí radicalmente a su capacidad de querer, habrá que concluir la necesidad de ofrecer contenidos morales (valores) y no meramente esquemas formales [11]. Por usar la misma terminología de Kant, nosotros no educamos a un Yo trascendental sino a diversas subjetividades empíricas, y si el *Ich denke überhaupt* (yo pienso en general) no pasa de ser una generalización abstracta pero irreal, tampoco lo sería menos un *Ich wille überhaupt* (yo quiero en general), si se me permite la licencia.

##### 5. Verdad práctica y manipulación ideológica

Otro prejuicio importante que padece actualmente la Filosofía de la educación moral, íntimamente ligado a los dos anteriores, es el que conduce a pensar que la oferta monográfica de un código de normas entraña siempre el riesgo de una manipulación ideológica. A mi modo de ver, un análisis no superficial de la esencia de la educación moral manifiesta a todas luces la inexistencia de ese peligro. El propósito que me va a ocupar en lo que sigue es mostrar de manera muy básica lo injustificado que resulta el planteamiento de quienes manifiestan prevención ante posibles instrumentalizaciones ideológicas de la educación moral, e incluso su radical inautenticidad. Para conjurar los mencionados rece-

los es preciso arrojar alguna luz sobre la difícil cuestión de la verdad práctica. La falta de claridad sobre este tema constituye en gran parte la clave de la perplejidad que caracteriza a la actual situación de la Filosofía de la educación moral.

Pretender agotar en poco espacio la discusión en torno a la verdad práctica es ridículo. Pero, por ceñir mínimamente el asunto, es preciso decir algo acerca de ella. Pues bien, intentaré poner de manifiesto justamente lo más elemental que cabe decir en relación a la verdad práctica, a saber, que la hay. Y a la evidencia de esto pienso que concurren principal, aunque no exclusivamente, dos argumentos *a posteriori*.

1) Contra la tesis relativista —intrínsecamente inconsistente, por cierto, en la medida en que se propone como tal tesis—, la verdad práctica es *posible* porque la razón puede contemplar el terreno de lo operable, es decir, de aquello que puede ser traído a la existencia mediante una planificación propositiva. Si existe un uso práctico de la facultad racional, de la potencia cognoscitiva, es posible que tal uso sea correcto, es decir, una praxis inteligente de lo singular o, como diría Kant, de lo posible por libertad. Tal rectitud, a su vez, consiste en la posesión, en forma de hábito, de lo que la tradición aristotélica conoce con el nombre de «prudencia», la cual perfecciona a su acto fundamentalmente en dos sentidos: por un lado, ayuda a la razón práctica a acertar en el arbitraje sobre los medios adecuados a un fin (*phrónesis*) [12] y, por otro, confiere a la propia acción dirigida la característica de la medida (*mesotés*) [13], de la proporción y armonía que, ajenas a todo extremismo y precipitación, le hacen acreedora del adjetivo «racional». Contra las apariencias a las que esta descripción podría dar lugar, la prudencia no instala al intelecto práctico en una especie de cielo empíreo de abstracta inmutabilidad, sino que le hace estar atento al complejo entramado de circunstancias socio-históricas en que la existencia y la praxis humana se desenvuelven. Tal índole «hermenéutica» de la prudencia y esta característica de la sujeción a lo concreto que a la razón práctica aquella confiere han sido puntualmente señaladas por Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* [14]. Tenemos entonces que si a la razón práctica compete el «buen juicio» es porque cabe que exista lo bueno y lo mejor. En otras palabras, la condición de que el intelecto práctico esté dotado de prudencia radica en la admisión de la posibilidad de una verdad práctica.

2) Ahora bien, si pasamos a examinar el juicio que de hecho la razón práctica emite, nuestra posición respecto a la verdad práctica cambia por completo, de suerte que la admisión de su mera posibilidad resulta insuficiente. Veámoslo con el debido detenimiento. Obsérvese ante todo que no me estoy refiriendo en este momento, insisto, a la

facultad de juzgar (la razón), sino a uno de sus posibles actos, o sea, al juicio práctico; aquélla es el principio próximo de éste o, por decirlo al modo aristotélico, su potencia activa: lo hace posible. Aún más, le confiere realidad cuando se pone en ejercicio (acto segundo) afirmando o negando, es decir, componiendo o separando conceptos prácticos. (Como es sabido, las diferentes inflexiones de la *suppositio* determinan las diversas modalidades del ser: posible, real-efectivo, necesario). Así, la realidad efectiva de la razón pone *quoad se* la posibilidad real del juicio, mientras que la realidad de éste supone *quoad nos* la correspondiente necesidad de aquélla. De modo análogo, si la existencia de un uso práctico de la razón pone la posibilidad de que tal uso sea correcto —prudencial— entonces la realidad efectiva del «buen juicio» supone la *necesidad* de una verdad práctica (o muchas, orgánicamente articuladas).

Como en cualquier investigación metafísica sobre la realidad, aquí tampoco la respuesta a la pregunta *an sit* zanja la cuestión referente al *quid sit*; lo dicho acerca de la posibilidad-necesidad de la existencia de una verdad práctica no prejuzga lo que deba decirse sobre su esencia, asunto éste de no pequeña envergadura especulativa. En relación a ello el volumen de literatura filosófica —ciertamente de calidad muy diversa— no puede ser ponderado aquí. Me limitaré, por tanto, a indicar algo de lo que me parece más relevante, el resumen de lo cual podrían ser estas tres tesis:

I. La verdad práctica consiste en una peculiar síntesis de *verum* y *bonum* en tanto que comprende los elementos inteligibles de la praxis mediante la cual el hombre libremente se perfecciona alcanzando de modo operativo su fin.

II. En consecuencia, la verdad práctica —caracterizada por Tomás de Aquino como *bonum ordinabile ad opus*— no es algo meramente cognoscible sino operable. Más aún, es un *operandum*, algo que puede y debe ser realizado, pues el bien posee propiamente la razón de fin (*bonum est quod omnia appetunt*). Dicho de otro modo: si a la verdad corresponde la índole de *objeto*, al bien le compete la de *objetivo*, y así, la verdad práctica penetra en el marco de la voluntad y de la operación libre, cualificándolas.

III. Tal cualificación queda bien descrita por el término aristotélico *orthótes* (en latín *rectitudo*) como adecuación del intelecto práctico con el apetito recto de modo inmediato y, mediante éste, con la naturaleza real del objetivo (*ipsa res*), adecuación análoga a la que, en el plano teórico, se constituye entre el entendimiento especulativo y la realidad. Esto es lo más formal que cabe decir de la verdad práctica: la adecuación en el sentido de *corrección* es aquello en lo que la intencionalidad del juicio práctico halla su efectivo cumplimiento [15].

Es menester advertir —como por otro lado resulta obvio— que estas tesis se refieren a una posible definición de la verdad práctica; explanan judicativamente los aspectos fundamentales que comparecen al analizar su noción y, por tanto, no tratan de resolver la cuestión, bien distinta, de qué cosas debemos hacer. La ceguera para distinguir entre la comprensión del concepto de verdad práctica y su respectiva extensión es lo que ha venido a llamarse «falacia naturalista», peligro contra el que cautamente nos previene Moore en el prólogo a sus *Principia Ethica*, pero ante el que, pese a su burda apariencia, nos vemos frecuentemente tentados. En efecto, no cabe confundir la pregunta «en qué consiste ser bueno» con la que investiga «qué cosas son buenas»; el problema de «lo debido» (*tó déon*) no lo resuelve la determinación y relación de nuestros «deberes» (*ta déonta*). Esta última es una cuestión ética, mientras que aquélla es de índole *metaética*.

Ciertamente, la determinación de los «deberes» en los que la verdad práctica se concreta no es tarea fácil. Ante ella cabe adoptar tres posturas:

- a) escéptica;
- b) positivista;
- c) filosófica.

Las dos primeras se reducen básicamente a lo mismo: prescindir *ab initio* del problema, si bien con argumentos diferentes. Para el escéptico la piedra de escándalo radica en la multiforme diversidad de los sistemas morales. El positivismo, por su parte, elude todo compromiso con la verdad práctica en la forma de refugiarse en una mera ciencia de las costumbres; pretende reducir toda la cuestión a un saber sobre normas que no sea a su vez normativo. Hay que reseñar también la peculiar inflexión que a este planteamiento imprime el llamado «neopositivismo lógico», según el cual no es posible una ciencia acerca de los deberes —una ética normativa— porque sus proposiciones, al no significar otra cosa que deseos, sentimientos o emociones, resultan lógicamente indecibles, de suerte que los problemas morales no serían más que pseudoproblemas metalingüísticos.

a) La debilidad fundamental de la posición escéptica radica en que el abultado número de intentos de buscar la regla absoluta y universalmente válida de una vida recta no supone un argumento contra la mencionada búsqueda, como hace notar Spaemann [16]. Si examinamos el asunto con algún detenimiento nos damos cuenta de que lo único que cabe deducir de esa multiforme búsqueda es lo arduo que resulta dar con dicha regla. Tal dificultad, unida a la urgencia con que la necesidad de contar con un criterio a veces se nos presenta, llevan al escéptico a despachar el problema —quizá porque él mismo no ha sabido asumir

personalmente el fracaso de alguna tentativa— por el simple procedimiento de negarle a toda búsqueda cualquier posibilidad de éxito. De viene entonces natural la actitud relativista, la ética de situación, el conformismo, etc. Pues bien, la evidente contradicción entre los diversos sistemas morales sólo demuestra que la Etica no es tarea sencilla, que es campo de continuo debate. Pero ello es también lo que indica, justamente, que la verdad no es algo meramente relativo, que puede estar en un punto singular —quizá no siempre bajo la misma bandera— y que no es fácil decidir en las situaciones límite.

Por cierto que, junto a esa casi enfermiza sensibilidad hacia las diferencias, el escepticismo queda ciego, no obstante, para advertir ciertas coincidencias morales dominantes que, si bien son mucho menores en número, no por ello resultan despreciables [17]. Ello, unido al carácter inmediato con el que emite la conciencia nuestro dictamen absoluto sobre determinados espectáculos morales [18], justifica sobradamente el trabajo especulativo de investigar la verdad sobre el ser del hombre y sobre la norma absoluta que ha de dirigir su acción.

b) Mostrar la inconsistencia de la actitud positivista no está reñido con reconocerle a la ética descriptiva un estatuto científico-positivo. Lo que caracteriza al positivismo es justamente el despropósito de pretender reducir todo posible discurso ético a una psicología moral. La imposibilidad de fundamentar empíricamente una ética —no descriptiva sino normativa— es asunto impecablemente desarrollado por Kant [19] y Husserl; estoy persuadido de que se trata —pienso que es justo reconocerlo— de una de las conquistas más cabales del pensamiento filosófico moderno: a mí poco o nada me queda que añadir. Me remito por tanto, a los lugares correspondientes de la *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, de las *Logische Untersuchungen* y de las *Ideen*.

Sí merece, en cambio, cierta atención la tesis que niega el carácter científico de la ética normativa alegando que sus proposiciones transmiten contenidos puramente oréticos, no racionales. Aquí es preciso hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, es cierto que la exigencia de un valor moral convoca directamente a la voluntad, pero ésta no debe confundirse con el sentimiento o la emoción. Lo que esto significa primariamente es que en la base de la tensión que la voluntad experimenta hacia un objetivo se encuentra un juicio teórico sobre el valor o bien que justifica dicha tensión; como suena el clásico lema latino, *nihil volitum nisi praecognitum*: nada es querido sin ser previamente conocido. Y ese juicio es, como cualquier otro, susceptible de ser verdadero o falso, pues, como tal, también está avocado a un cumplimiento cognoscitivo en razón de su efectiva adecuación o no con el estado extramental de la realidad.

En segundo lugar y, como consecuencia de lo anterior, una ética normativa que sea realmente tal se compone de prescripciones que pueden ser fundadas científicamente. Ciertamente que tal fundamentación es, en definitiva, de índole filosófica (metaética), pero un sistema ético se apoya siempre en una norma suprema que es lógicamente convertible en un juicio de valor, el cual, a su vez, queda últimamente legitimado por la evidencia de su verdad. Veámoslo con el necesario detenimiento. En efecto, observa Husserl que toda norma alude a una condición necesaria o necesaria y suficiente para merecer un juicio de valor en relación a una valoración general básica, de manera que la determinación del valor supremo de la normativa define unívocamente el sistema. De esta suerte, no sería imposible un sistema normativo que constase de una sola norma, aunque de hecho los sistemas morales poseen multiplicidad de normas por dos razones: primero porque lo que se valora básicamente como bueno puede ser un concepto rico en su comprensión, con muchas notas y, segundo, porque puede ocurrir que la realización de un valor exija la de otros valores instrumentales, a su vez nomotetizables. Ahora bien, si todo sistema normativo es reducible a una valoración básica, también es cierto que toda proposición axiológica o juicio de valor es convertible con una proposición enunciativa y, por tanto, susceptible de tratamiento lógico. Por ejemplo, la proposición normativa «todo hombre debe ser honesto» significa exactamente lo mismo que la correspondiente enunciativa «sí y sólo si un hombre es honesto es un buen hombre», la cual es lógicamente decidible. Mas como los sistemas morales suelen estructurar los enunciados prácticos en forma deductiva o silogística, su verdad dependerá de la verdad material de las premisas y de la corrección del tránsito ilativo.

Pues bien, justamente esto es lo que hace imposible confundir la educación moral con la manipulación ideológica: el hecho de que la validación última de un sistema moral es de carácter científico; en otras palabras, una ética puede ser legitimada por la evidencia de su verdad práctica, en definitiva por la bondad de las conductas que promueve. Precisamente en ello se distinguen los códigos normativos morales de los positivos: en estos últimos sí cabe una manipulación ideológica en la medida en que pueden ser legitimados en razón de intereses ajenos a la búsqueda de la verdad. Por tanto, si hay auténtica educación moral, aunque el código que se enseñe sea falso, hay compromiso de buscar la verdad práctica, todo ello en el supuesto, huelga decirlo, de que esa educación no se limite a ofrecer un código ético sino que se esté en la disposición —teniendo también en cuenta las circunstancias y el nivel de madurez intelectual de los alumnos— de completar ese código con la correspondiente fundamentación metaética y de proporcionar los elementos necesarios para su internalización crítica. En la educación

moral prima necesariamente la convicción sobre la persuasión. Por el contrario, toda ideología, en su sentido reductivo, somete los contenidos noemáticos a intereses que pueden ser distintos del de buscar honestamente la verdad [20].

En definitiva, la arriba mencionada dificultad de concretar la verdad práctica en una ética normativa no debe constituir una patente de corso para expedientes fáciles como los que acabo de examinar. Al renunciar a buscar la verdad y el bien, condenan a la inteligencia a un auténtico ostracismo ante el cual la única postura congruente sería la que señala Aristóteles con no pequeña dosis de ironía: el silencio vegetal.

c) En relación a la verdad práctica cabe, por fin, una actitud netamente filosófica, que se caracterizará por resistir a la tentación de claudicar en la búsqueda de esa verdad —aún a costa de tener que recorrer el penoso camino del ensayo y el error— y por superar la posible aversión al compromiso vital que esa verdad lleve consigo. Efectivamente, si existe una verdad sobre el hombre —y ha de haberla, so pena de tener que negar abiertamente la evidencia— es posible que honestamente la encontremos y, en ese caso, estaremos en condiciones de ver una serie de exigencias de valor que de ella se derivan y que, por puro imperativo de coherencia, determinarán unos contenidos normativos que vinculen nuestra conducta en la forma de instarnos a unas concretas respuestas de valor. Ante esa verdad no tendrán entonces cabida las posturas prepotentes. Ahora bien, la humildad para reconocerla y la docilidad para vivir de acuerdo con ella no son actitudes derrotistas, pues ante ella no hay vencedores ni vencidos: todos triunfan. Sólo puede sentirse ofendido por la verdad aquel que vive profundamente sumido en la mentira, es decir, el soberbio.

Por último, me queda reseñar brevemente la opinión —en este caso se trata más de un tabú que de un prejuicio— de los que denostan la llamada educación moral tradicional alegando que se limitaba a aspectos emotivos, afectivos y autoritarios, tachándola en definitiva de irracional.

En primer lugar, y con independencia de que no hayan faltado épocas y lugares donde se haya deformado efectivamente su presentación pedagógica, la exigencia propia de un valor moral no atañe primariamente a la afectividad sino a la voluntad, no tanto a la capacidad de sentir como a la de querer, si bien esto es compatible con el hecho de que ante determinados espectáculos morales nuestra reacción subjetiva pueda ser más patética que deontológica [21].

En segundo lugar, la forma imperativa en que una norma pueda ser presentada no es decisiva respecto de su legitimación teórica. Ciertamente lo imperativo implica volición; cabe, por supuesto, que el enun-

ciado que expresa un juicio de valor revista una forma imperativa (de hecho, la axiología o lógica de los valores tiene una traducción deontológica exacta); cabe incluso que transmita un estado emocional o que sea formulado de manera autoritaria e irracional, pero en la base de todo ello hay un juicio sobre el bien ahí entrañado, que es susceptible de ser verdadero o falso, como he señalado antes. Para que una norma sea científica no basta o sobra su forma imperativa ni emotiva, sino la demostrabilidad del juicio en ella implícito [22]. Por su parte, la manera autoritaria de imponer un código moral no manifiesta la irracionalidad del sistema ético impuesto sino la del que de ese modo lo impone.

#### 6. Educación moral e intervención

Como colofón a este trabajo añadiré, sin entrar en su instrumentación didáctico-metodológica, algunas pautas generales de intervención que pienso garantizarían la eficacia de una auténtica educación moral.

A la luz de lo que hemos ido viendo, la calidad y eficacia de la educación moral se nos antoja en estrecha relación con el carácter paradigmático de la conducta docente; una escasa convicción, una falta de coherencia de vida, una actitud relativista o un no «ir por delante» en el profesor, frustraría las mejores expectativas del alumno y reduciría la intervención a un discurso puramente teórico e inoperante [23].

Por otro lado, he tratado de mostrar cómo la posibilidad misma de una verdadera educación moral no es tanto que esa educación moral sea verdadera como que presuponga en el educador un insobornable compromiso de buscar sinceramente la verdad y el bien. De no existir tal compromiso o no tener la debida preferencia sobre otros intereses, la intervención devendría necesariamente en un proceso manipulatorio, incompatible de suyo con la educación moral.

Finalmente, la peculiar dignidad de la persona humana exige que los valores no le sean impuestos sino propuestos. Ya se dijo que la imposición de un código no le resta legitimidad a éste, pero sí dificulta su asenso interno por parte del beneficiario y, en último término, su eficacia. Esto lo vieron muy bien los juristas romanos con la famosa distinción entre *auctoritas* y *potestas*. El requerimiento propio de los valores morales se entiende mejor como atracción que como constrictión, si bien es claro que la condición real del hombre hace necesario que las exigencias de la justicia sean garantizadas con un mínimo de poder coactivo.

Desde el punto de vista educativo, pienso que estas ideas quedarían

recogidas satisfactoriamente en modelos que promuevan la libre aceptación del ser propio de cada realidad —comenzando por el específico de la realidad humana— y las exigencias de valor que de él se derivan.

**Dirección del autor:** José María Barrio Maestre, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 28040 Madrid.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 10-III-1989.

#### NOTAS

- [1] El propio Kohlberg lleva a cabo, a partir de 1985, una autocrítica de su planteamiento cognitivo-evolutivo. Vid. ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1988) Filosofía y ciencia en la educación moral, en *Actas del Simposion Internacional de Filosofía de l'Educació*, vol. I, pp. 275 ss. (Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona).
- [2] Comparto esta valoración con la que hace —tras un riguroso y completo examen del modelo kohlbergiano— ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1987) Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, pp. 207-240 (Barcelona, PPU).
- [3] La captación orético-emocional de los valores está ampliamente desarrollada en la bibliografía fenomenológica. Un apunte sobre este asunto visto desde la perspectiva del sentimiento puede encontrarse en mi trabajo (1987) Educación estética y educación moral. Hacia una fundamentación antropológica del sentimiento, *Revista Española de Pedagogía* XLV:176 abril-junio, pp. 253-261.
- [4] Sobre la distinción entre ética normativa y metaética en Kant, vid. BARCO COLLAZOS, J. L. del (1986) La fundamentación kantiana de las proposiciones sintético-prácticas a priori, *Pensamiento* v. 42, pp. 193-224.
- [5] Cfr. KANT, I. (1786) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, pp. 17 y 52 ss. (Riga, J. H. Hartknoch) Traducción castellana de C. Martín Ramírez (Buenos Aires, Aguliar, 1973), pp. 71 y 100 ss.
- [6] *Grundlegung*, p. 20; ed. cast. p. 74.
- [7] Cfr. MILLÁN-PUELLES, A. (1984) *Léxico Filosófico*, p. 267 (Madrid, Rialp).
- [8] A este respecto ha indicado Scheler la confusión que se verifica en el idealismo trascendental entre «lo formal» y lo «a priori». Vid. SCHELER, M. (1941) *Ética*, t. I, pp. 83 ss. Traducción castellana de H. Rodríguez Sanz, de la 3.ª ed. alemana (Madrid, Revista de Occidente).
- [9] Pese a las reiteradas afirmaciones en apoyo de la tesis formalista, Kant parece desdecirse en ocasiones. Vid., por ejemplo, este texto acerca de la educación de los niños: «Los padres se ocupan tanto de que sus hijos aprendan de todo y adquieran habilidad en el uso de los medios para cualquier fin (pues piensan que no se sabe de antemano qué fin concreto perseguirá el niño y que es conveniente que esté preparado para alcanzarlos todos) que pasan por alto el formar y el corregir en los niños el juicio sobre el valor de las cosas que pueden tomar como fin» (*Grundlegung*, p. 415). Sobre este punto, señala MacIntyre que «Kant, por supuesto, no tiene la menor duda sobre qué máximas son efectivamente expresión de

la ley moral; los hombres y mujeres sencillamente virtuosos no tienen que esperar a que la filosofía les diga en qué consiste la recta voluntad, y Kant no dudó por un instante que eran las máximas que había aprendido de sus virtuosos padres las que habrían de ser avaladas por la prueba racional». Cfr. McINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*, p. 65. Trad. castellana de Amelia Valcárcel (Barcelona, Crítica).

No resulta, sin embargo, fácilmente cohonestable el planteamiento formalista original de las «Críticas» con la pretensión de que el «sujeto racional-trascendental» juzgue buenos y quiera determinados fines según el modo —material— de preferir o postergar.

- [10] Cfr. MILLÁN-PUELLES, A. (1967) *La estructura de la subjetividad*, p. 404 (Madrid, Rialp).
- [11] Como señala acertadamente Francis DUNLOP, los niños deben recibir los principios de su actuación hasta que desarrollen la capacidad de ver personalmente la realidad moral: «Children of course, cannot be treated as though they were already masters of themselves in the sense outlined. They *must* be given a set of principles, first to conform to, then to make "their own" in that they habitually observe them, and lastly to "see through", in that behind them they sense the order of objective values and disvalues, and the importance of the principles in keeping them in touch with "moral reality". It is possible that some of them can never attain the final stage. This makes the place of principles or rules, and of submission to them, all the more important» (DUNLOP, F. (1981) Moral personhood: a tentative analysis, en *Journal of Moral Education* II:1, p. 16).
- [12] Vid. TOMÁS DE AQUINO, *In VI Eth. ad Nich* lect 4, n. 1169 (ed. Marietti).
- [13] Vid. *In II Eth.* lect. 7 n. 324.
- [14] «Prudentia est circa singularia quae fiunt nobis cognita per experientiam» (cfr. TOMÁS DE AQUINO, *In VI Eth.* lect. 7 n. 1208). «Prudentia non est scientia. Scientia enim est universalium (...) prudentia autem extremi, id est singularis, quia est operabilis quod est singulare» (n. 1213).
- [15] Para más detalles sobre este punto, vid. MELENDO GRANADOS, T. (1986) La naturaleza de la verdad práctica, *Studium* XXVI:1, pp. 51-76.
- [16] Cfr. SPAEMANN, R. (1987) *Ética: Cuestiones fundamentales*, p. 24 (Pamplona, Eunsa).
- [17] Lewis señala la gran coincidencia que a través de las diversas culturas y épocas se ha verificado a la hora de determinar lo bueno y lo malo en relación a ciertos puntos de la «ética natural». Cfr. LEWIS, C. S. (1967) *Christian Reflections*, pp. 72-81 (Michigan, Gerdmans Grand Rapids).
- [18] Vid. sobre este particular SPAEMANN, o.c., p. 23.
- [19] Vid. especialmente *Grundlegung*, p. 13, ed. cast., pp. 68-69.
- [20] «Las ideologías prosperan sobre la base de la destrucción de la capacidad cognoscitiva, reflexiva y meditante de la razón, a la que transforman en un instrumento de la voluntad de poder. La educación deberá fundarse en un amplio concepto de la inteligencia humana, capaz de sintetizar los datos del conocimiento sensible e iluminar la estructura inteligible de la realidad» (BOZ DE ZUZEK, M. (1986) Educación, verdad e ideología, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* 12:54, p. 74, junio).
- [21] Vid. BARRIO MAESTRE, J. M. (1987) art. cit.
- [22] Cfr. MILLÁN-PUELLES, A. *Léxico Filosófico*, p. 269.
- [23] «El problema de la verdad también está esencialmente imbricado en el proceso educativo. No hay educación que no se funde en una aceptación positiva de los valores de verdad. Cuando esta relación se relaja o se descuida, la educación queda descalificada como tal. Sería imposible promover la formación del educando sobre la base de actitudes provenientes del escepticismo, el relativismo o el nihilismo, donde la verdad queda

esterilizada por su reducción al ámbito de una subjetividad fundada en meros intereses pragmáticos. Por consiguiente será necesario que la educación rescate el concepto ontológico de la verdad del Ser como fundamento de la inteligibilidad del ente» (BOZ DE ZUZEK, loc. cit.).

## BIBLIOGRAFIA

- BARCO COLLAZOS, J. L. del (1986) La fundamentación kantiana de las proposiciones sintético-prácticas a priori. (Consideraciones metaéticas sobre la moral de Kant), *Pensamiento*, vol. 42, pp. 193-224.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1987) Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista, *Revista Española de Pedagogía* XLV:177, pp. 395-409.
- BRICKER, D. C. (1972) Moral Education and Teacher Neutrality, *School Review*, n. 8, august, pp. 619-627.
- CHATEAU, J. (1976) *École et éducation* (Paris, Vrin).
- DANIELOU, J. (1961) La crise du sens de la vérité, en *L'Enseignement de la Philosophie* (Paris, Fayard).
- HERZOG, W. (1982) Die beschränkte Brauchbarkeit der Theorie Lawrence Kohlbergs zur Erklärung moralischen Verhaltens, *Education et recherche* 4:1, pp. 55-71.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1985) El sentido crítico ante la dialéctica libertad de enseñanza-libertad en la enseñanza, *Revista de la Universidad Complutense* 1985/14, pp. 90-104.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1969) El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea, *Revista de Filosofía*, nn. 108-111, pp. 77-93.
- KOHLBERG, L. (1972) Indoctrination versus Relativity in Value Education, *Zygon*, spring, pp. 285-310.
- LÖRENZ, U. (1978) Werterziehung zwischen Selbstbestimmung und Indoktrination, *Blätter für Lehrerfortbildung* 30:7-8, pp. 321-335.
- MACKENSIE, J. (1987) Wilson on Relativism and Teaching, *Journal of Philosophy of Education* 21:1, pp. 119-130.
- MELENDO GRANADOS, T. (1986) La naturaleza de la verdad práctica, *Studium* XXVI:1, pp. 51-76.
- MILLÁN-PUELLES, A. (1975) El ser y el deber, en VARIOS, *Veritas et Sapientia*, pp. 63-94 (Pamplona, Eunsa).
- MOORE, W. (1952) Indoctrination versus Education, *Bulletin of the American Association of University Professors* 38:2, pp. 220-229.
- NORDENBO, S. E. (1978) Pluralism, Relativism and the Neutral Teacher, *Journal of Philosophy of Education*, vol 12, pp. 129-139.
- RIGOBELLO, A. (1972) Relevancia educativa del formalismo kantiano, in *Modelli storiografici di educazione morale*, pp. 118-125 (Roma, Framma's Editrice).
- SEVERINO, E. (1962) *Studi di filosofia della prassi* (Milán, Vita e Pensiero).
- SINGH, B. R. (1988) Neutrality and Education in a Pluralist Society, *Educational Studies* 14:2, pp. 121-136.
- SIPAEMANN, R. (1987) *Ética: cuestiones fundamentales* (Pamplona, Eunsa).
- TURIEL, E. (1973) Stage Transition in Moral Development, in TRAVERS, R. M. W. (ed.) *Second Handbook of Research on Teaching*, pp. 732-757 (Chicago, The American Educational Research Association, Rand McNally College Publishing Co.).
- ZUBIRI, X. (1944) La verdad y la ciencia, en *Naturaleza, Historia, Dios*, pp. 28-41 (Madrid, Editora Nacional).

**SUMMARY: MORAL EDUCATION AND IDEOLOGY. ON THE ROLE OF THE TEACHER IN THE MORAL EDUCATION.**

It doesn't seem easy to make compatible the promotion of the moral autonomy from each person with an education not limited just to develop the critic ability. Some proposals about the moral development, being understood just as «moral judgement development» come from an unproper notion of «moral autonomy».

This article tries to clarify and discuss some Moral Philosophy points of view, inherited from Kant's idealism, in wich those proposals are directly or indirectly inspired in. Particular mention should be done to the question if moral education doesn't include the risk of an ideological manipulation. This forces us to study the dificult field of the practical truth and relativism. The real role of the teacher in the moral education will deeply affect the solution given to these problems.

**KEY WORDS:** Moral Philosophy of Education, Autonomy, Ideology, Indoctrination, Value Relativism.