

## LA EDUCACION MORAL Y EL PROYECTO DE REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

Una reflexión sobre el artículo de la profesora García López

por JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE

*Universidad Complutense de Madrid*

### 1. Introducción

En relación con el trabajo de la profesora García López titulado «La educación moral en el actual sistema educativo español», quisiera sugerir algunas reflexiones sobre las características de la educación moral en los primeros niveles de enseñanza. Pienso que este tipo de reflexiones son de particular relevancia en el contexto de la reciente publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* [1] que, como es sabido, no prevé en los diversos currícula para los distintos niveles de enseñanza no universitaria la existencia de la asignatura de «Ética».

El artículo de García López se sitúa en la línea de reivindicar un estatuto específico para la educación moral, que esté fundamentado en una rigurosa investigación pedagógica y en la adecuada preparación de un profesorado especialista. Estando sustancialmente de acuerdo con esta propuesta, me parece no obstante imprescindible profundizar en el auténtico significado de la educación moral y en algunos medios para impartirla. La amplitud y exigencia teórica del asunto rebasa con creces las posibilidades de unas pocas páginas, por lo cual me limitaré, mediante diversos acercamientos, a esbozar dos cuestiones que me parecen fundamentales en toda discusión acerca del tema de la educación moral. Tales cuestiones son el sentido de la educación moral como formación de la voluntad y el lugar de la Ética en el curriculum escolar, así como el equívoco planteado por su actual índole alternativa.

## 2. *Estado actual de la educación moral en las enseñanzas no universitarias*

A la vista del mandato constitucional [2] que garantiza la formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones, hace unos años se decidió establecer un currículo según el cual se podía elegir entre el estudio de una religión confesional o el de una ética filosófica.

Sin embargo, no han faltado a lo largo de estos últimos tiempos voces que se alzarán contra la presencia de la ética en el currículo escolar de las enseñanzas medias. A modo de muestra, decía hace unos años una profesora de Instituto, hablando de la Ética en el Bachillerato, que era «una asignatura que obliga a los profesores de turno a convertirse en pastores de almas, en profesionales de la virtud, en sofistas de medio pelo que han de explicar lo que está bien y lo que está mal» [3].

Aunque en un tono quizá menos desorbitado, bastantes se han pronunciado contra el carácter con el que aparece la ética en la enseñanza media, principalmente debido a su índole alternativa a la religión. Para Boldú [4], «la ética constituye una especie de servicio civil sustitutorio al cual pueden acogerse los prófugos y objetores de conciencia de la clase de religión. Una especie de religión para laicos, de religión de quienes no tienen religión». Propone este profesor, no la supresión de la ética en la programación de enseñanzas medias, sino su neta desvinculación respecto de otras materias como la religión, la política [5] y la filosofía [6.] «La ética debe constituir un seminario propio, autónomo, dentro del área de ciencias sociales», afirma, y, en consecuencia, aboga por una formación específica del profesorado que incluiría un adiestramiento en técnicas de grupo necesarias en toda tarea participativa y de debate.

Esto coincide básicamente con la propuesta de García López, que viene a sostener en su artículo que «la educación moral no debe imponerse por decreto, si no es en base a unos objetivos, procedimientos, estrategias, orientaciones y formación previa del profesorado, desde una rigurosa fundamentación e investigación pedagógica». Considero que esta observación es claramente válida. En efecto, la falta de una programación de objetivos, de una adecuada metodología, de procedimientos concretos de evaluación y de una correcta formación previa del profesorado es el principal origen de la desmotivación entre los docentes de esta disciplina y, quizá la causa de que haya sido preterida en el Proyecto de Reforma. Ahora bien, la forma de evitar unos errores no es caer en otros, y por ello no se explica que en el Libro Blanco se pretenda que los alumnos lleguen a «comportarse de acuerdo con unos principios éticos» y que estén en condiciones de «tomar decisiones fundamentadas y libres» [7], quitando, a la vez, la asignatura de Ética. Es cierto que eso se puede conseguir sin incluir en el currículo tal asignatura, así como es claro que la educación moral no es originada sólo por una

materia y que el comportamiento moral no va a ser el resultado automático de ningún diseño curricular. Pero también es verdad que la presencia de la mencionada disciplina puede favorecer enormemente, con las debidas condiciones, la consecución de dicho objetivo.

García López no subraya suficientemente la necesidad de la asignatura de Etica como tal. «El hombre —dice con razón— se construye como moral realizando acciones morales, para lo cual es necesario no sólo desarrollar el conocimiento moral de una forma estructurada, sino también ofertar oportunidades de actuaciones morales» [8]. Pienso que es muy positivo que se haya superado el prejuicio de que la educación moral debe circunscribirse exclusivamente al desarrollo del razonamiento ético [9]; con ser éste muy importante, no es el único contenido posible de la Etica ni aquello a lo que en definitiva debe orientarse la educación moral, y así parece que lo han entendido los redactores del Libro Blanco. Ahora bien, es un error defender una educación moral en el sentido que se ha señalado sin considerar al propio tiempo la necesidad de una materia específicamente orientada al respecto. En este punto, el planteamiento de García López podría ser corregido atendiendo a las siguientes consideraciones:

a) Admitir la necesaria diferencia entre educación moral y enseñanza de la ética no supone estar igualmente de acuerdo con la distinción propuesta entre una disciplina de Etica y otra de Moral. A la discusión de determinados puntos de vista de la filosofía trascendental que fundamentan la distinción —a mi modo de ver sofística— entre «ética» y «moral» está dedicado el esfuerzo principal de un reciente trabajo mío [10].

b) En consecuencia, no cabe reducir la enseñanza de la Etica —aunque de suyo sea algo más restringido que la educación moral— al mero análisis de juicios y razonamientos prácticos. La normatividad es esencial a cualquier planteamiento ético; hablar de una ética no normativa es como hablar de un cuchillo sin filo.

c) El profesor de ética debe saber los modos de comportarse para evitar caer en el adoctrinamiento. Y como ello es posible [11], podrá recuperar la ilusión por enseñar esta materia, que facilita alcanzar dimensiones esenciales del fin de la educación [12].

d) En cuanto a la motivación por el lado de los alumnos, pienso que es insuficiente y muy genérico decir que «resulta difícil imaginar que existe en los jóvenes (...) una predisposición favorable, es decir, exenta de rechazo, hacia el desarrollo de la moralidad, ya que éste no es uno de los valores imperantes hoy». En relación a esto es bueno observar: 1) que junto a la dificultad natural —ya señalada por Aristóteles— que el joven tiene en atender a temas políticos y morales, hay que sumar la dificultad añadida por el vértigo de una cultura que evo-

luciona —no necesariamente a mejor— a gran velocidad [13]; 2) que hay muchas materias que se enseñan sin que al profesor le importe la falta de interés del alumno; con independencia de ese interés, el profesor es capaz de percibir el valor que tienen, y 3) que no es cierto que tal falta de interés sea absoluta: las cuestiones relativas a la moral siguen siendo un problema acuciante para todos los hombres, y los jóvenes no son tan indiferentes como se dice cuando se les dan explicaciones razonables.

### 3. *El sentido filosófico de la educación moral*

«Uno de los objetivos de la educación es que los sujetos actúen, y no sólo reflexionen, moralmente.» Aun estando completamente de acuerdo con esta observación de García López, quisiera sugerir que lo aquí aludido en último análisis es precisamente la necesidad de plantearse rigurosamente los modos más pertinentes para alcanzar la formación de la voluntad. Por ello quizá convenga hacer ver que los conceptos de *voluntad* —a la que cabalmente se refiere todo el terreno de lo moral— y *virtud* no pueden ser preteridos en la reflexión filosófica sobre la educación moral. Y tales nociones tampoco pueden ser reducidas a las de «carácter moral» o «actitud», tan frecuentes en la bibliografía anglosajona sobre el asunto que ahora nos ocupa. No se trata de una mera cuestión de lenguaje. La educación moral no puede concebirse como un adiestramiento lógico en la tarea de juzgar o razonar éticamente, está claro; pero tampoco consiste sólo en promocionar «actitudes», en tomar postura ante situaciones reales o teóricas de valor moral. No: es más que eso. Se trata de desarrollar la fuerza moral —virtud— para *traer a la realidad*, para realizar valores morales. Yo no me hago bueno meramente tomando postura positiva ante ellos sino dejando que penetren mi actuación, queriéndolos eficazmente, es decir, poniendo los medios y retirando los obstáculos que impiden que accedan al ser. En otras palabras: yo no me hago leal por el simple procedimiento de aprender a identificar teóricamente la lealtad ni por juzgarla como un valor, sino poniendo eficazmente los medios para que en mi vida se den situaciones reales de lealtad, haya actos leales, para lo cual es necesario que consiga, además del conocimiento teórico de la lealtad, la fuerza necesaria para superar muchas tendencias que en mí también se dan y que en circunstancias determinadas pueden oponerse a la realización de ese valor. La cuestión se cifra más en la *aptitud* que en la actitud.

Soy consciente de lo problemáticas que pueden resultar las afirmaciones precedentes. No es fácil admitirlas sin haber descubierto:

a) que el valor de algo es independiente de mi acto de valorarlo y del contenido mismo de mi valoración; y

b) que la educación es fundamentalmente *autoeducación* [14]. Si ello es generalmente admitido para la educación, con mucha más razón ha de serlo para el caso de la educación moral entendida como formación de la voluntad.

Más aún, para obtener una panorámica completa de lo que pretendo sugerir, es preciso detenerse en ciertas consideraciones de orden antropológico que fundamentan la necesidad de una formación de la inteligencia y de la voluntad. Las expondré resumidamente en forma de tesis.

1. Lo más característico de la persona es su capacidad de poseer, además de su ser propio, el de todas las demás realidades, de modo intencional; es decir, de *tender* hacia ellas en la medida en que se nos ofrecen bajo el aspecto de verdaderas y buenas. En ello consiste propiamente la inteligencia y la voluntad.

2. Al hombre le compete, dentro del conjunto de lo real, una particular dignidad, además de por lo dicho en el núm. 1, por su parecido o semejanza con Dios, que también es un ser personal. Sólo por haber recibido de Dios el ser humano poseemos una dignidad ontológica —llamémosla innata— que no mantenemos ni perdemos nunca en razón de nuestro comportamiento. Pero también hay un orden de dignidad —digamos adquirida— que sí nos es dado otorgarnos: podemos hacernos valiosos, además de por lo que somos, por medio de lo que hacemos. Por esta razón podemos enriquecer nuestro ser. Para ello el modo más propiamente humano —adecuado a lo que somos— es dinamizar esas capacidades que más radicalmente nos definen —la inteligencia y la voluntad— y que son susceptibles de perfeccionamiento.

3. Para nosotros, la felicidad es aquello a lo que en definitiva tendemos (fin último) y está más relacionada con lo que somos que con lo que tenemos: el modo más débil y superficial de ser es «tener» —ser poseedor—, de manera que se puede tener mucho sin «ser» prácticamente nada. Por ahí no puede venir la felicidad que, en plenitud, consiste en «llegar a ser» —mediante el obrar libre que en cierto modo lo prolonga— el ser que por naturaleza ya somos. Ahora bien, de modo muy especial la felicidad se relaciona con lo que somos por habérselo otorgado con el propio esfuerzo. Por ejemplo, generalmente plenifica más leer un libro que ver la televisión, porque en la lectura somos más activos.

4. De todo ello se deduce la necesidad de formar las capacidades activas que esencialmente nos caracterizan como hombres: la inteligencia y la voluntad.

5. Estudiar no es acumular conocimientos de modo meramente pasivo. No es recibir información sólo: es *asimilar* haciendo que la información recibida recobre en nuestra propia estructura mental (*formación*). Para ello es precisa una actitud *activa*: el cuidado, la atención y la dili-

gencia con lo que se estudia, actitud muy distinta de la del que atropella una asignatura por la urgencia de un examen.

6. Por muchos motivos, tiene gran importancia el rendimiento en el estudio, que éste sea un producto técnico bien realizado, evaluable mediante pruebas objetivas. Pero también el estudio es una *praxis*, perfecciona al que lo realiza; lo que de él queda, en rigor, «no tiene precio», no entra en un cálculo de «utilidades» porque en sí mismo es valioso. Como dice el viejo lema, «el saber no ocupa lugar». Tal es el fundamento más hondo de la ilusión profesional en el estudio: ninguna actividad humana requiere tanto esfuerzo como la tarea intelectual, pero muy pocas enriquecen y plenifican al hombre más que ella.

7. La formación intelectual tiene como principal objetivo llegar a ser una persona de criterio, que sepa juzgar y discernir. Desde el punto de vista social se orienta a que seamos ciudadanos conscientes, no súbditos mansamente dóciles a las veleidades de la moda o del poder político de turno [15]. Pienso que es en este sentido como mejor cabe entender el valor educativo de la *autonomía*.

8. Mientras que lo propio de la inteligencia es *asimilar* el objeto conocido, lo específico de la voluntad es *asimilarse* al objetivo querido. Pero la voluntad no puede querer algo que la inteligencia no le presente como bueno. Al igual que ésta se encuentra determinada por la necesidad de captar su objeto bajo el aspecto del ser, aquélla no puede quererlo más que bajo el aspecto del bien; tal es su esencial facticidad.

9. Indudablemente, la voluntad es lo que más puede plenificar —o envilecer— al hombre. En él, además, tiene la característica de ser distinta del apetito sensible, de manera que puede querer algo que no «le apetece» o rechazar lo que le apetece. Justo porque en nuestra naturaleza convive esa esencial ordenación al fin último —que en su sentido más cabal es un bien arduo, no fácil de conseguir— con una serie de inclinaciones al bien deleitable —que no es un mal sino un bien de menor categoría— se hace necesaria la *virtud* como cierta ordenación de dichas inclinaciones que, dejadas a su aire, no sometidas a lo más alto que hay en el hombre, además de esclavizarle acaban por destruirle. Por eso la libertad no consiste en liberar esas inclinaciones de las «trabas» de unos principios morales; sin dejar de tener inclinaciones, más bien consiste en «no ser tenido» por ellas.

10. En consecuencia, la libertad no consiste sólo en una «situación» meramente pasiva de «poder hacer lo que uno quiere» (libre arbitrio) sino en una capacidad *activa* de lograrlo aunque no sea fácil ni agradable (libertad moral). Por eso, en su sentido más cabal, la libertad no meramente se tiene sino que se conquista. Para obtenerla, por tanto, son necesarias dos cosas: a) saber lo que uno quiere, y b) tener capacidad para

llevarlo a cabo. Lo primero exige, a su vez, una adecuada formación de la conciencia. Se ha señalado con acierto que hay que «enseñar a los hombres a tener intereses, a interesarse por algo; pues quien ha aprendido a defender sus intereses, pero en realidad no se interesa nada más que por él mismo, no puede ser ya más feliz. Por eso la formación, la creación de intereses objetivos, el conocimiento de los valores de la realidad, es un elemento esencial para una vida lograda» [16]. Berset lo expresa más escuetamente: una persona libre no es la que escoge, sino la que sabe escoger [17].

Lo segundo hace referencia a las virtudes, que son la *fu*erza moral precisa para estar disponible en relación a un proyecto. Ejercitarse en las virtudes supone esforzarse activamente en la volición del bien arduo, ya sea en la forma de «mantener el tipo» ante las dificultades, ya en la de acometer empresas de gran envergadura. De esta manera, mediante la repetición de actos concretos de querer operativamente —es decir, querer poniendo los medios— fortalecemos nuestra voluntad y poco a poco se va configurando en nosotros como una «segunda naturaleza» (hábito) que nos hace posible y facilita ulteriores actos virtuosos y, así, una mayor autodisponibilidad.

11. Lo paradójico de nuestra libertad resulta de la esencial limitación que deriva de su darse en un ser que de suyo es limitado y que no ha elegido libremente ni ser ni ser-libre. Ello lleva consigo, por decirlo así, cierta miseria, pero también cierta grandeza. Por un lado, la libertad no consiste en ausencia total de determinación: es más bien un tipo especial de ésta, a saber, la «autodeterminación»; la libertad es real en el momento de elegir, pero nuestra peculiar condición de seres finitos se manifiesta en que toda elección comporta un «ligamen» con lo elegido y, por lo mismo, un rechazo de lo que no elegimos. La libertad, por tanto, no sólo no excluye el compromiso sino que lo exige, se realiza en él. Pero ahí radica también su grandeza: por ella disponemos de nosotros mismos y somos capaces de autoproyectarnos hacia un ideal que engrandece nuestra elección.

#### 4. *Etica o Religión: una alternativa sin sentido*

El confuso futuro que a la asignatura de «Etica» le depara, si sale adelante, la proyectada Reforma, me atrevería a decir que es lo de menos. Lo importante es que los estudiosos lleguen al fondo de la cuestión de la educación moral, y ahí el problema no es didáctico o metodológico, sino estrictamente filosófico.

Señala García López cuatro núcleos de problemas que en torno a la educación moral se plantean en nuestro país: imprecisiones en los docu-

mentos oficiales, ausencia de formación del profesorado, prejuicios derivados de que la «ética» aparezca en los currícula de enseñanzas medias como alternativa de la «religión» y escasa investigación pedagógica actual sobre el tema. Sin dar por obviada la necesidad de profundizar y desarrollar la investigación que haga pedagógicamente eficaz la educación moral —tarea en la que la profesora García López ha contribuido con una aportación nada despreciable— pienso que quizá al que más urge dar una respuesta cabal es el asunto de los prejuicios.

Kierkegaard estaba convencido de la superioridad del estadio religioso sobre el ético. Hablando de la diferencia entre las concepciones éticas basadas en las cosmovisiones propias del inmanentismo y de la apertura a la Trascendencia, afirma Carlos Díaz que «mientras el libertario es ético, el cristiano es además religioso. La moral libertaria se resuelve en justicia-ajusticiamiento, y la religión cristiana es amor que puede incluso ir más allá de la justicia en favor de la caridad entendida como perdón (...) En el estadio ético prevalece la primacía del deber respecto a lo socialmente estatuido y aceptado, mientras que en el estadio religioso prima el deber con respecto a la Trascendencia» [18]. En un trabajo reciente [19], he sostenido que esa superioridad no puede interpretarse como implicando una crisis absoluta, al menos en todos los casos, con el dramatismo con que la piensa el filósofo danés: es posible superar el estadio ético conservándolo de alguna manera. Es más, hay quien piensa que la base de la moral puede ser la religión [20]. «La moral vive de la fe, afirma Sertillanges, y muere con el escepticismo.» Cuando se destierra a Dios de la vida personal y social, se queda el hombre a merced de la tentación nihilista. «Y entonces la bestia adquiere el predominio sobre el hombre; el egoísmo sobre el deber; la baja envidia sobre la justicia; la cobardía feliz y dichosa sobre la abnegación» [21]. Por último, la importancia de la religión para la configuración moral de la vida pública ha sido repetidamente señalada desde diversas perspectivas [22].

A causa de estas razones me parece que, con independencia de los contenidos confesionales específicos de la materia de «Religión» para quienes la elijan —pues no hemos de olvidar su carácter optativo— no debería faltar en la programación de formación moral alguna parte que recogiera, por su valor cultural también, lo más nuclear de la Filosofía de la Religión y de los estudios positivos de Antropología religiosa. De modo análogo, tampoco estaría de más que, junto a los objetivos específicos de la formación religiosa, los alumnos que optan por ella pudieran contar con la preparación necesaria para desarrollar habilidades de razonamiento ético; aunque toda religión positiva conlleva unas exigencias morales, en una sociedad pluralista es preciso que el creyente esté dispuesto a dar *razón* de su fe ante quienes no la comparten. En definitiva, estimo completamente desacertado plantear las dos materias



como alternativas, puesto que en cierta medida —en el sentido que he señalado— se complementan una a la otra.

Por último, en relación a la preparación específica previa del profesorado, a la que hace referencia el trabajo de García López en numerosas ocasiones, sólo quisiera añadir que tal formación no puede fundamentarse exclusivamente en una rigurosa investigación pedagógica; incluye también el «esfuerzo colectivo de los profesores de filosofía por autoformarse y profundizar en las raíces históricas y epistémicas que deben justificar y dar solidez a las opciones éticas concretas», como expone certeramente Carlos Díaz [23]. Ello incluye, además de las necesarias destrezas pedagógicas (dominio de las técnicas de motivación, de la dinámica de grupos para saber llevar a cabo un debate participativo, etc.) tanto saber ética o, en palabras de García López, disponer de un «adecuado marco teórico», como ser consciente del compromiso ético —deontológico [24] y también vital [25] que lleva consigo la tarea de la educación moral para el profesor, lo que igualmente reconoce García López afirmando que «s talante personal, su honradez, su sentido de la justicia, veracidad, su interés o desinterés por los alumnos, su dedicación, etc., son factores importantes de formación moral».

Dirección del autor: José María Barrio Maestro, 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: 15.IX.1989.

#### NOTAS

- [1] Madrid, 1989, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- [2] *Constitución Española*, art. 27.3.
- [3] ALLENDESAIAZAR, M. (1984) Maestros de virtud, en *El País*, 23.X.84, p. 6 del suplemento de Educación.
- [4] El incierto futuro de la ética, en *El País*, 23.VI.87.
- [5] «Reducir la ética a una educación moral-democrática significa mutilarla en sus planteamientos y objetivos.» Su lugar es el «del razonamiento práctico-moral,, tanto en su vertiente crítica respecto a los otros valores, normas y actitudes socioculturales, como su sustitución por otros/as más respetuosos con la libertad y dignidad humanas» (*ibidem*).
- [6] Una clase de ética en Bachillerato no puede convertirse, según Boldú, «en un foro de especulación filosófica sobre el lenguaje y el razonamiento moral, la falacia naturalista o la ética kantiana» (*ibidem*). Esta observación habría de ser matizada según lo que defendemos más adelante acerca del contenido de una ética filosófica.
- [7] Cf. *Libro Blanco*, p. 141. Causa también extrañeza que algo tan importante para la formación integral del individuo como el desarrollo de su dimensión ética, quede relegado para los niveles no obligatorios de la enseñanza, cuando ya no nos dirigimos a toda la población joven y como si hasta esa edad no hubiera capacidad de actuación moral.
- [8] Aquí García López asume el punto de vista de Escámez según el cual no

basta el desarrollo del juicio moral; además de desarrollar habilidades lógicas hace falta promover *actitudes*. Vid. 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). Vid. también ESCÁMEZ, J. y ORTEGA RUIZ, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores* (Valencia, Nau-Llibres).

- [9] En este sentido me parece insuficiente la opinión del profesor G. BUENO expuesta en la «Semana de Ética», organizada en Oviedo por la Sociedad Asturiana de Filosofía del 24 al 28.IX.84. Allí se mostró partidario de restringir el discurso ético a la formación del juicio moral, que implica el uso de razonamientos y argumentos lógicos (vid. la correspondiente crónica de HIDALGO TUÑÓN, A. y CANCIO MUIÑA, P. publicada en *Escuela Asturiana* 1:3, noviembre de 1984). El discurso ético no incluye la posesión de la prudencia, pero se orienta a su consecución. Ciertamente esto lo matizó en su propuesta pedagógica de introducir, al estilo que sugiere KOHLBERG, el estudio de casos concretos para llegar, a través del análisis racional y la discusión crítica, a la «formulación» de actitudes morales que incluyan la prudencia. De todas formas, no basta con tener sentido crítico; si no se llega a ser una persona de criterio (que sepa no sólo juzgar sino actuar correctamente), la educación moral se habrá quedado a medio camino. En otro lugar afirma Bueno: «Se supone que el profesor de moral está frente a estudiantes que tienen ya juicios morales. No se trata de difundir la moral, sino de cultivar esa síntesis que tiene mediante el conocimiento de casos de moral, de las discusiones, el conocimiento de la situación, del contexto... En el fondo es crítica, argumentación. En definitiva, comprometer al individuo, hacerle tomar posición ante el problema» (entrevista en *Comunidad Escolar*, 7:222, 22.II.89).
- [10] BARRIO MAESTRE, J. M. (1988) Educación moral e ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral, *Revista Española de Pedagogía*, XLVI:181, septiembre-diciembre, pp. 525-542.
- [11] Cf. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1981) Introducción al concepto de adoctrinamiento, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX:153, julio-septiembre, pp. 89-97.
- [12] La educación moral no es una simple reivindicación de quienes se encuentran en un determinado sector ideológico. Por poner un ejemplo clásico, citemos la preocupación que sobre ella tuvieron tanto la Institución Libre de Enseñanza como las Escuelas del Ave María. Vid. GINER DE LOS RÍOS, F. (1925) La acción moral de la juventud, en *Obras completas* t. XI (Madrid, La Lectura) y MANJON, A. La educación debe ser moral, en GALINO CARRILLO, M. A. (1974) (2.ª ed.) *Textos pedagógicos*, pp. 1.273-1.277 (Madrid, Narcea).
- [13] Vid. GRIEGER, P. (1975) Creatividad y renovación pedagógica, *Didascalía*, n. 55, octubre, p. 34: «Es deber de los educadores ayudar a los jóvenes a permanecer tranquilos en un mundo cada vez más rápido.» Cf. también LÓPEZ QUINTAS, A. (1982) *La juventud actual, entre el vértigo y el éxtasis* (Madrid, Narcea).
- [14] Escámez defiende, con algunos límites extrínsecos, la pedagogía activa basada en el principio de autorrealización personal-integral de todas las dimensiones humanas, que se fundamenta a su vez en el principio de actividad interna y espontánea de los seres vivos. Cf. el tratamiento que da al concepto de autoeducación en ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1975) La autorrealización personal, fin fundamental de la educación, *Millars-III*, pp. 199-211.
- [15] Reducir la educación moral al área de la formación cívico-social entraña el riesgo de confundir el desarrollo integral de la persona con su integración social, dimensiones inseparables pero *distintas*. Desde un enfoque comparativo, puede advertirse, por ejemplo, que en Alemania Federal, con el fin de «proporcionar a los alumnos los fundamentos de una acción moral responsable», de hecho se les alecciona en la sumisión a principios positivos de orden constitucional. Hablando de la enseñanza de la ética en el Estado

de Renania-Palatinado, comenta Bolívar Botía: «como propia de una sociedad pluralista, en la disciplina de Etica se discute y compara las diferentes cosmovisiones sin pretender hacer una adoctrinación ideológica ni tampoco relativista. Por ello se considera como fundamentos morales de la clase de Etica los contenidos en la Constitución del Estado, en la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania y en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas». (BOLÍVAR BOTÍA, A. (1984) Análisis comparativo de la enseñanza de «Etica y Moral» en Alemania Federal y Bélgica, *Perspectivas Pedagógicas*, n. 53-54, p. 52). Con tener su importancia y lugar en el currículo escolar, sin embargo los de la formación cívico-social no son la importancia y lugar de la educación moral. Este mismo riesgo es el que se avista en el espíritu del proyecto de Reforma de las enseñanzas no universitarias en nuestro país. En este sentido, la ambigüedad del Libro Blanco es por sí misma elocuente; hablando de las finalidades y objetivos de la educación primaria, propone «vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa. Esto equivale al desarrollo integral de la persona y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social» (p. 109).

Comentando la obra de Durkheim, acertadamente señala Ibáñez-Martín: «cuando moralidad y socialidad pretenden confundirse, se olvida la experiencia interior, se hace inexplicable la existencia de un pluralismo valorativo y de un cambio de mentalidades, terminándose por confundir la educación con una técnica de lavado de cerebro, al servicio de la ideología dominante. Durkheim insiste, con razón, en que un elemento de la moralidad es obrar con la conciencia más clara y más completa de las razones que mueven nuestra conducta. Pero a esto habría que sumar lo que Durkheim olvida: el estudio de si tales razones son o no justas» (IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. Educación formal y plenitud humana, en VARIOS (1990) *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, pp. 177-178 (Madrid, Rialp). Vid. también GARCÍA MARZÁ, V. D. (1986) Etica y política en el Bachillerato. ¿Es posible una educación cívica sin una educación moral?, *Revista de Filosofía y de didáctica de la filosofía* IV:4, p. 87: «Los conocimientos políticos no conllevan su propia justificación. Si no podemos ofrecer una fundamentación racional del porqué los procedimientos democráticos son preferibles a otros tipos de ordenamientos políticos, podemos caer en un relativismo que presente el orden político actual como expresión de intereses particulares, al mismo nivel que el anterior régimen político. Esto es, no podremos justificar por qué la 'Educación para la convivencia' es preferible —es más racional— que la 'Formación del Espíritu Nacional'».

- [16] SPAEMANN, R. (1987) *Etica: cuestiones fundamentales*, p. 48 (Pamplona, Eunsa).
- [17] BERSET, A. (1978) *Le maître éveilleur*, p. 119 (París, Le Centurion).
- [18] DÍAZ, C. (1980) *Contra Prometeo*, p. 165 (Madrid, Encuentro).
- [19] BARRIO MAESTRE, J. M. (1988) Kierkegaard y el escándalo moderno ante la fe, *Folia Humanistica* XXVI:304, septiembre-octubre, pp. 351-357.
- [20] «Au risque de simplifier les choses, on peut dire qu'il est possible de construire des morales en partant de trois points de vue: une religion, une philosophie, une science du droit et de la société» (DELHAYE, Ph. (1979) *Thèmes fondamentaux d'une éthique chrétienne*, in RATZINGER, J. y DELHAYE, Ph., *Principes d'éthique chrétienne*, p. 23 (París, Lethielleux).
- [21] SERTILLANGES, A. D. (1927) *La familia y el Estado en la educación*, p. 166 (Madrid, S. Calleja).
- [22] «Con la idea religiosa de supervivencia (...) se asegura al individuo y a la sociedad un estímulo eficaz para la continuidad del esfuerzo GONZÁLEZ BEDOYA, J. (1976) Instinto, inteligencia y moral cerrada, en *Teoría del hombre en Bergson: fundamentación gnoseológica de su dimensión moral. De la libertad moral a la moral de la libertad*, p. 22 (Madrid, Resumen tesis doc-

- toral). Vid. también BELLAH, R. N. (1976) La religión civil en los Estados Unidos, *Facetas* 9:2, pp. 25-34; NEUHAUS, R. J., New Hymns for the Republic: The Religious Right and America's Moral Purpose, in HOWARD, J. A. and NISBET, R. A. (1984) *On Freedom. Essays from the Frankfurt Conference*, pp. 112-130 (Connecticut, Devin-Adair); LAURIEN, H.-R. (1982) Ethik und Religion in pluralistischer Gesellschaft, *Religionsunterricht auf höheren Schulen* 25:6, pp. 389-393.
- [23] Cf. la crónica anteriormente citada sobre la «Semana de Etica» organizada en Oviedo por la Sociedad Asturiana de Filosofía del 24 al 28.IX.84.
- [24] Les enseignants —surtout à l'école primaire— exercent inévitablement une certaine influence par ce qu'ils acceptent ou refusent des élèves, influence que contredit ou conforte celle de la famille...» (HERZLICH, G. (1979) La morale de l'école, *Le Monde de l'Education*, n. 56, n. 7, décembre).
- [25] Vid. GUARDINI, R. (1964) (2.ª ed.) Las edades de la vida, en *La aceptación de sí mismo*, p. 49 (Madrid, Guadarrama): «La primera cosa eficaz es el ser del educador; la segunda, lo que él hace; la tercera, lo que él dice.»

#### SUMMARY: MORAL EDUCATION AND THE WHITE PAPER ON THE REFORM OF THE EDUCATIONAL SYSTEM.

This article treats the sense of moral education as a formation of will, the importance of ethics in the «not university» teaching curriculum, and the error planned as a consequence of Ethics alternative character to Religion in the actual Spanish teaching system.

The author's analysis about moral education's philosophical sense shows the inaccuracy of the notions of «moral character» and «attitude», and the need to recover the concepts of «will» —to which the moral theme is properly referred to— and «virtue».

The philosophical content of these concepts provides the principal meaning to the value of «autonomy».

The author remarks the need to respect the presence of the subject of Ethics in secondary education, and the errors planned by the fact of an alternative character of Ethics to religious education.

**KEY WORDS:** Religious and Moral Education in the Secondary School. Autonomy. Moral character. Curriculum. Virtue. Formation of the Will.