

Didáctica

La enseñanza de la Etica

Jesús Cordero

Si, una vez más, nos sentimos obligados a cuestionarnos acerca de la enseñanza de la Etica, esto es debido a que la andadura azarosa que, hasta ahora, ha seguido esta materia en la programación de las Enseñanzas Medias en nuestro país sólo es el anticipo de un posible porvenir más problemático¹. El «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza» o Libro Blanco, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en junio de 1987², adopta sobre el particular una postura que invita a plantear de nuevo, con discernimiento crítico, este asunto.

1. La enseñanza de la Etica, cuestión abierta

1. Al hablar de la enseñanza de la Etica, tal vez sea inevitable la referencia a las posturas que han cuestionado radicalmente su misma posibilidad. Es el caso de Wittgenstein, quien al situar la Etica en el ámbito de lo místico, la coloca más allá de lo expresable; es literalmente inefable, y acerca de lo inefable lo único correcto que se puede hacer es callarse. Por eso la Etica no puede ser enseñada, porque, como dice en el *Tractatus*, «es claro que la Etica no se puede enunciar»³. La imposibilidad de hallar para ella un lenguaje dotado de significado preciso la haría incomunicable. No es cuestión de entrar aquí en la discusión de esta tesis, ni de analizar la alternativa de los «usos» del lenguaje moral, que apunta el propio Wittgenstein en su segunda etapa, en

¹ Sobre los avatares de la enseñanza de la Etica en la programación de los estudios medios en España puede verse un esbozo y alguna indicación bibliográfica en M. VIDAL, «Organización de la educación ética en el sistema educativo» en *Moralia*, 2 (1980), 295-6.

² *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

³ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus Logico-Philosophicus*, 6.421.

*Philosophical Investigations*⁴. Traigo a colación su postura sólo como pretexto para destacar que no deja de ser problemática, desde un punto de vista teórico, la pretensión de la enseñanza de la Etica, y para tomar una primera precaución, que nos inducirá a aceptar de antemano que cualquier enseñanza, cualquier lección de Etica, quedará siempre inacabada, abierta.

Pero, de inmediato, nos remitimos al hecho incuestionable de que la Etica se enseña —o se ha intentado enseñar siempre—, y entonces tenemos que preguntarnos cómo, y bajo qué condiciones, puede llevarse adelante este intento. Por ese camino descendemos desde el planteamiento general a la cuestión coyuntural concreta de si la enseñanza de la Etica puede o debe tener cabida en la programación de las Enseñanzas Medias en nuestro país.

Como paso previo aún, quizá sea interesante recordar la postura clásica, formulada por Aristóteles y recogida fielmente por Sto. Tomás, según la cual los jóvenes serían sujetos poco indicados para el aprendizaje de la Filosofía Moral. Esto nos da ocasión de aclarar un importante asunto subyacente a la polémica actual; a saber: si es reductible de algún modo la enseñanza de la Etica a la educación moral. Me parece que, sólo si se adopta una posición clara sobre este asunto, puede fundamentarse con rigor una opción a favor de la necesidad o no de la enseñanza de la Etica en ese contexto.

El alcance del parecer de Aristóteles podría formularse en estos términos: la Filosofía Moral no busca sólo dar a conocer la virtud, sino que persigue hacer a los hombres virtuosos. Es una «ciencia práctica», no sólo porque versa sobre las acciones humanas, sino porque su último objetivo es eminentemente práctico: dirigir de tal modo esa actividad que la haga virtuosa. En razón de esa doble dimensión práctica, el joven no puede ser un conocedor «acabado» de la Filosofía Moral: porque «no tiene experiencia de las acciones de la vida»⁵; pero, sobre todo, porque no puede alcanzar desde el principio el objetivo práctico de la Filosofía Moral: el ser virtuoso. «No debe perderse de vista que el presente tratado no es pura teoría, como pueden serlo otros muchos. No nos consagramos a estas indagaciones para saber lo que es la virtud, sino para aprender a hacernos virtuosos y buenos; porque, de otra manera, este estudio sería completamente inútil»⁶.

Es decir, la Etica no se acaba de aprender hasta que el saber se traduce en práctica vivida; y de ahí que la Etica no sólo no se aprende desde el principio, sino que nunca se aprende del todo. Pero eso precisamente cuestiona el supuesto de que sólo el adulto sería capaz de aprenderla; tal vez al contrario: sólo si, desde los inicios de la vida, comienza el aprendizaje moral, será razonable esperar que la persona adulta llegue a aprender, aunque sea parcial e imperfectamente, la Etica, es decir, sea capaz de un vivir virtuoso.

⁴ WITTGENSTEIN, *Philosophical Investigations*, Oxford, 1958.

⁵ ARISTÓTELES, *Etica a Nicómaco*, 1095 a, 2-4.

⁶ ARISTÓTELES, *Etica a Nicómaco*, 1103 b, 26-30.

Lo que acabamos de decir, interpretando el parecer de Aristóteles, nos permite pensar que, si bien la educación moral va a suponer mucho más que el resultado de la enseñanza de la Etica, ésta última no tiene sentido alguno si no apunta a lograr el objetivo de la educación moral. En todo caso, aparecerá como una parte significativa en la compleja tarea socializadora que conduce a lograr un sujeto dotado de madurez moral. Y será creciente la importancia de la enseñanza de la Etica en la escuela, en la misma medida en que otros agentes socializadores de esta dimensión de la personalidad fallan o se encuentran más desvirtuados. Porque lo que no parece dudable es que la educación moral haya de formar parte de cualquier proyecto de educación integral de la persona humana.

2. Las singulares razones de la necesidad creciente, tanto de una educación moral en profundidad, cuanto del recurso a la enseñanza de la Etica, como instrumento conducente a la misma, parece que se multiplican y se hacen urgentes en el contexto de nuestra sociedad. En primer lugar, una consideración de tipo sociológico pone de manifiesto la singular necesidad de la educación moral para los nuevos miembros que se incorporan a esta sociedad. Se trata, en efecto, de una sociedad pluralista en sus concepciones de la vida, en la que están vigentes a la vez variados y en ocasiones contrapuestos principios valorativos, todos los cuales pueden hacerse oír a través de los diversos medios de comunicación. El entorno social lejos de ser homogéneo desde el punto de vista valorativo, se halla desestructurado moralmente y funciona como agente desintegrador. Con ello, la desorientación del sujeto, sobre todo de los más jóvenes, tiende a convertirse en un grave riesgo para su propia identidad. El menoscabo de esa identidad puede traducirse en generalizada indiferencia, favorecida por la permisividad del contexto social; pero, en última instancia, dará lugar a la anulación de cualquier creatividad y a la pasividad del dejarse llevar por dirigismos externos; se traducirá en una conducta heterodirigida.

En esta situación de desestructuración valorativa de la sociedad, se hace mucho más necesaria una educación moral, que dote a cada sujeto de la capacidad de orientarse por sí mismo en un mundo que carece de referentes valorativos capaces de motivar y dirigir adecuadamente la praxis de cada sujeto⁷. Además ése será el único medio para no hallarse a merced de los contrapuestos influjos que intentan arrastrar al individuo.

Por otro lado, el mismo desarrollo tecnológico, que permite la circulación e intercambio de todo tipo de concepciones valorativas, hace más real la universalización de la sociedad y de la cultura. Y este fenómeno, según

⁷ En efecto, se genera una situación en la que se produce lo que, entre nosotros, Rof Carballo denominaba «lagunas en la función vinculadora» o lo que R. Dahrendorf estudiaba como carencia de «ligaduras» valorativas, situación que torna ilusoria la multiplicidad de «oportunidades», que parecería ofrecer la sociedad pluralista (Cf. R. DAHRENDORF, *Oportunidades vitales*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983, pp. 52-63).

advertía con agudeza K. O. Apel, está postulando inexcusablemente una universalización de los principios éticos, que pueda servir de soporte comunicativo a la sociedad que, por vez primera, va alcanzando dimensiones planetarias: «Quien reflexione sobre la relación entre ciencia y ética en la moderna sociedad industrial, que se extiende a todo el planeta, se ve enfrentado —a mi juicio— a una situación paradójica. Efectivamente, por una parte, la necesidad de una ética universal —es decir, obligatoria para la sociedad humana en su totalidad— nunca fue tan urgente como en nuestra era, en la era de la cultura unificada a nivel planetario por las consecuencias tecnológicas de la ciencia. Por otra parte, la tarea filosófica de fundamentar racionalmente una Etica universal nunca pareció tan difícil»⁸.

Necesidad, pues, de educación moral, y explícitamente de enseñanza filosófica de la moral, que intente encontrar esos principios morales universalizables.

3. Porque, en todo caso, los valores éticos basados sobre la autoridad, tradicional o religiosa, se hallan hoy ampliamente cuestionados y no logran una aquiescencia generalizada capaz de unificar la conducta de los miembros de la sociedad. En un contexto democrático, se deberá sustituir cualquier tipo de dirigismo autoritario por la capacidad de orientar personalmente el propio comportamiento. De ahí que la educación ética, en un sentido en que implique la capacitación para decidir a partir de razones personalmente asumidas, es decir, a partir de un aprendizaje ético, se hará cada vez más imprescindible. Sólo por ese camino podrá salirse al paso de una general «desmoralización» de la sociedad: dotando de una fuerte estructura moral a los nuevos individuos que, a través del proceso socializador, van incorporándose a ella.

4. Todo lo anterior nos lleva a defender la necesidad de la enseñanza de la Etica en el sistema escolar. Las razones específicas de este nuevo paso remiten a un elemental análisis social. Ante todo, a la aludida quiebra de la autoridad, vinculada a las instituciones familiares, religiosas o políticas, como factor capaz de aglutinar a todos los miembros de la colectividad en torno a unas normas que traducirían el sistema de valores compartido. Ni autoridad paterna, ni religiosa, y menos aún política, puede constituirse en fundamento de la conducta ética. Sin entrar a juzgar ahora lo positivo o negativo de este hecho, el caso es que el vacío que la autoridad deja tiene que llenarse con una fundamentación racional, que parta de la instrucción que capacite para tomar decisiones en coherencia lógica con las razones asumidas. Esto, sin una generalizada enseñanza de la Etica, durante las fases básicas de constitución de la personalidad, no parece factible.

⁸ K. O. APEL, «El apriori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la Etica», en *La transformación de la Filosofía*, II, Madrid, Taurus, 1985, p. 342.

Al mismo tiempo, como una forma concreta de la pérdida de vigencia de la transmisión tradicional del sistema valorativo, el papel de instituciones básicas en el proceso socializador, de la familia en particular, hace cada vez más imprescindible la función de la institución escolar. Esta va acaparando mayor número de cometidos socializadores, hasta el punto de ir haciéndose excluyente. Tanto en la duración, ya que tiende a abarcar desde los 2 a los 18 años, como en la amplitud de las funciones que asume. De esta general transferencia de las tareas socializadoras a las instituciones escolares, no se exceptúa la dimensión de la educación moral. De manera que si la escuela no se hace cargo, con particular atención, de este aspecto, la laguna en la formación de las nuevas personalidades puede ser muy profunda y las repercusiones, para la propia configuración de la sociedad, pueden llegar a ser irreversibles.

Ahora bien, si es cierto que la educación moral no consiste sólo en la ilustración de la inteligencia, tampoco puede prescindir de ella, so pena de que quede reducida a una mera domesticación o a flagrante manipulación. Antes de nada, debe consistir en dotar al sujeto de la adecuada estructura mental y de los contenidos cognoscitivos que le permitan guiarse a sí mismo, racional y autónomamente. Ese será cabalmente el cometido que asignemos a la enseñanza de la Ética en la programación escolar.

De hecho, una apuesta decidida a favor de la inclusión de la educación moral en la programación escolar es algo hace tiempo generalizado, tal como lo expresaba, ya en 1975, W. Kay en su obra *La educación moral*: «En la actualidad es axiomático que la educación moral debe ser un elemento establecido en los programas de las escuelas de todos los países que hayan avanzado más allá de la etapa de la "sociedad folk"»⁹. Entre nosotros, la clarividencia con que la generalidad de los Profesores de Filosofía han percibido esta necesidad se refleja en la conclusión del Seminario celebrado en junio de 1986, que dice así: «La Ética debe ser una asignatura autónoma como parte integrante del conjunto de disciplinas filosóficas... obligatoria, y adscrita al Seminario de Filosofía como parte esencial de la reflexión filosófica»¹⁰. En igual sentido se había pronunciado poco antes el Congreso de Filosofía y Juventud: «La reflexión filosófica sobre los problemas de la razón práctica ocupa un lugar específico inexcusable en la formación integral de la personalidad de los jóvenes».

5. Frente a estas posturas, que abogan por la necesidad de la enseñanza de la Ética en la programación escolar, contrasta con fuerza la precariedad de la situación de la Ética en el sistema educativo español. No sólo llama la atención el afán abolicionista desde diferentes posiciones ideológicas, sino

⁹ W. KAY, *La educación moral*, Buenos Aires, El Ateneo, 1971, p. 1.

¹⁰ *Conferencia Ética y Educación*, de la Soc. Esp. de Profesores de Filosofía de Instituto, Madrid, 1986, p. 134.

que resulta desconcertante la actitud de los responsables ministeriales de la programación escolar. Dejando de lado las posturas en contra generadas por la desafortunada vinculación de la Etica o Educación Moral a la Religión, como alternativa a la misma, que consagró la O. M. de 1979¹¹, voy a subrayar únicamente los contrasentidos de que adolece el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza» o Libro Blanco para la reforma de la enseñanza primaria y secundaria, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en junio de 1987. Por si aún pudiéramos terciar en un asunto que puede ser de trascendental importancia para el futuro de nuestro sistema educativo y, a no dudar, de nuestra sociedad, estimo oportuno que hagamos una lectura crítica de dicho documento, en el asunto que ahora nos concierne.

La «introducción» al citado Proyecto es del mayor interés, y su contenido hace concebir la esperanza de un proyecto educativo verdaderamente profundo, equilibrado y capaz de responder a las exigencias de nuestra sociedad actual. Por eso, la frustración es tanto mayor cuando se busca cómo se traducen esas ideas en la programación de la enseñanza. Al menos por lo que se refiere a nuestro peculiar tema de la enseñanza de la Filosofía y de esa parte esencial de la misma que es la Etica, como instrumento para la educación moral.

El documento comienza por reconocer que la acción educativa asegura la continuidad social, pero puede ser también instrumento de transformación de la sociedad. Reproduce los valores en que se fundamentan las prácticas sociales y sirve, con funciones reproductivas, a la sociedad; pero «la educación, a su vez, actúa sobre la sociedad misma, para modificar su rumbo y sus reglas de convivencia» (p. 21). Y, un poco más adelante, destaca «la posibilidad de que la educación pueda contribuir al cambio de la sociedad, al incremento de la calidad de vida... de la convivencia y de la solidaridad. No es de extrañar que algunas de las grandes esperanzas de la humanidad hayan estado vinculadas a utopías y proyectos educativos» (p. 21-22).

Por otro lado, subraya que se trata de un «largo proceso de aprender a ser», e indica cómo, a través de la educación, nuestros niños y jóvenes hacen su aprendizaje de seres humanos. Y atendiendo concretamente a las características de nuestra sociedad tecnológicamente avanzada y a las peculiares exigencias educativas que ella encierra, se dice: «El proceso tecnológico plantea también serios desafíos a la hora de lograr un desarrollo social equilibrado que sea respetuoso con una dimensión humana de la existencia... (Tal situación genera malestar)... Ante este malestar el sistema educativo ha de responder tratando de formar hombres y mujeres con tanta *sabiduría*, en el sentido moral y tradicional del término, como cualificación tecnológica y científica» (p. 23).

¹¹ En contra, por cierto, del propósito que se hacía explícito: un «curso de Etica de orientación filosófica y sin vinculación alguna a cualquier confesión religiosa» (O. M. de 28 de junio de 1979).

Cuando de estos planteamientos teóricos, como ideas inspiradoras del Proyecto educativo, que sólo pueden suscitar adhesión, se desciende a buscar su reflejo en la concreta programación, la decepción no puede ser más profunda. Allí donde esperaríamos hallar un adecuado equilibrio y una coherente atención a la dimensión humanista del proceso educativo, ésta se ve cercenada de forma drástica. Cuando comprobamos que la Filosofía, la forma más cabal de reflexión sobre la dimensión humana de la existencia, queda reducida a la mínima expresión, en uno o dos años de Bachillerato común, sólo podemos sentirnos engañados. Pero cuando comprobamos que la Ética ha desaparecido por completo, nos suena a cierto sarcasmo la promesa de «formar hombres y mujeres con tanta sabiduría, en el sentido moral del término».

No arregla, sino que, a mi entender, agrava las cosas el hecho de que se programe, de los 12 a los 16 años, una *Educación Cívica*, en la que, tal como se plantea, bien podría recuperarse la denostada «Formación del Espíritu Nacional». Me extenderé un poco sobre este último extremo.

Una de las ideas que en la *Introducción* se desarrollan es la que se refiere a la finalidad de fundamentar los valores de sistema de convivencia democrática y se describe la escuela como «la institución donde los ciudadanos inician el aprendizaje de aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre y pacífica» (p. 23). Ahora bien, si se ha suprimido la Educación Ética, faltará cualquier fundamentación sólida y fiable de semejante Educación Cívica, a no ser que ésta se limite a un adoctrinamiento conducente a la reproducción del sistema y a la legitimación acrítica del orden social existente. Si a los estudiantes no se les dota de la capacidad de pensar por propia cuenta sobre los valores y de contar con razones para su aceptación o rechazo, lo único que se cultivará será su docilidad para la reproducción de la sociedad tal como es diseñada desde las instancias del poder dominante.

Por eso, habría que rechazar tal proyecto de Educación Cívica, que no tiene en cuenta la necesidad de la previa reflexión crítico-filosófica sobre los fundamentos de la convivencia social y política. Porque los valores en que se fundamenta la Educación Cívica constituyen todos los principios morales, como comprueba su simple enumeración¹². En consecuencia, deben explicitarse, para someterlos al discernimiento crítico. De lo contrario, tal Educación Cívica, en la práctica, puede quedar reducida a la asunción acrítica de los valores y normas convencionalmente establecidos.

En cambio, si se parte de una auténtica educación ética, la responsabilización personal, en que ella consiste, se transformará en responsabilidad social y, por ende, en responsabilidad histórica. Se llegaría así a la asunción del

¹² Hablando de las capacidades que habrán adquirido al término de la primera etapa de la Educación Secundaria, señala la de «Manifestar actitudes y comportamientos consecuentes con los valores de participación social, responsabilidad, solidaridad, justicia, tolerancia y apertura a otras culturas» (p. 99).

debido protagonismo en la construcción de la propia experiencia histórica de la sociedad de la que se forma parte. Objetivo, este último, que está en el punto de mira de la enseñanza de la Etica, obligatoria y generalizada para todos los nuevos sujetos que se incorporan a la sociedad. Ella supliría con ventaja la prosecución de cualesquiera otros objetivos «sociales» más restringidos, como podría ser sensibilizar al alumno ante las exigencias de la justicia social o el respeto a los derechos humanos: todo esto y muchos más contenidos explícitos derivarán del compromiso radical de sentirse y actuar como «creador» responsable de la total realidad social de la que se es parte constitutiva. Además evitará la alienación consistente en considerar la realidad social como algo inevitablemente dado, de cuyas dimensiones insatisfactorias cada uno no se siente responsable, ni acuciado a superarlas.

6. Por último, es necesario hacer frente al desequilibrio que amenaza a la sociedad tecnológica, que prima como objetivo educativo el criterio de la eficacia, tendente a incorporar nuevos sujetos al circuito productivo-consumista. De no cambiar la orientación, se corre el riesgo de acentuar aún más el que nuestros Centros de enseñanza no persigan la educación de la persona humana, sino el mero aprendizaje de elementos útiles para el sistema productivo. ¿No habría que reivindicar la racionalidad sustantiva, frente al predominio excluyente de la «racionalidad instrumental»?

Para lograr esto tendría un papel insustituible, en la educación, la Filosofía, y sin duda la enseñanza de la Etica. Empero, demostrar lo fundado de esta toma de postura, exige que aclaremos qué entendemos por enseñanza de la Etica, cosa que repercutirá, sin duda, en el modo de enseñarla.

II. De la estructura ética al ideal utópico

1. Si defendemos la necesidad de la enseñanza de la Etica, con carácter general y con independencia de cualquier vinculación *confesional*, de implicación religiosa o laica, es porque partimos de una concepción de la Etica que la hace apta y necesaria para el desarrollo educativo de una dimensión esencial de cualquier persona que haya de alcanzar la madurez y el equilibrio psíquico, al tiempo que una inserción positiva en su medio social.

Explicitaremos, pues, en qué consiste, a nuestro modo de ver, enseñar la Etica, cuáles son sus objetivos y las fases que implica. Anticipando lo que vamos a desarrollar, diremos que la enseñanza de la Etica supone un medio para la formación del carácter moral, e implica dos cosas: la configuración de una estructura moral y la dotación de unos contenidos éticos, en forma de principios de acción universalizables.

Partimos del alcance práctico de la Etica: versa sobre la praxis humana y persigue encauzarla de modo conveniente a los intereses humanos en general, los del agente y los de aquellos con quienes su acción la relaciona. Pero

la «practicidad» no se traduce, de ninguna manera, en dictar unas reglas que, desde fuera del sujeto, hubieran de encauzar su acción. Un «fuera» que, para el caso, lo mismo podría ser la objetividad cosificada en lo socialmente vigente o una figura parental cualquiera, externa o que funcione a modo de superyo. Antes bien, sólo puede consistir en una cualificación del principio de acción ínsito al propio agente, que de ese modo se convierte en agente moral. Así «capacitado», estará en condiciones de afrontar la praxis, en toda su extensión, adecuándola a lo conveniente a la condición humana, es decir, estará en condiciones de obrar moralmente bien.

2. Entendida de esta manera, la practicidad de la Etica puede traducirse diciendo que su cometido es contribuir a la conformación del carácter moral de los sujetos que se aplican a su aprendizaje. Es bien sabido que originariamente el término griego $\xi\theta\omicron\varsigma$ significa costumbre, y remite a los usos o maneras reiteradas de realizar algo, tanto por parte del individuo como del grupo social. Según Aristóteles, ese obrar por costumbre se opone al obrar por naturaleza, estableciéndose la contraposición entre $\varphi\upsilon\sigma\epsilon\iota\varsigma$ y $\xi\theta\epsilon\iota\varsigma$; ético sería lo adquirido mediante el obrar propio, frente a lo ya dado por naturaleza. No obstante, la repetición de actos que comporta la costumbre es capaz de generar el $\xi\theta\omicron\varsigma$ siempre que se trate de un obrar verdaderamente humano, de una costumbre no degradada en rutina. Aparece así el $\xi\theta\omicron\varsigma$ como un «modo de ser» específicamente humano, engendrado por el obrar del que uno es dueño y que garantiza el mejor dominio de sí: se constituye en una especie de segunda naturaleza, que funciona como principio dinámico, fuente del obrar que calificamos de obrar ético.

No es la naturaleza inicialmente dada, simple resultante de la dotación genética, sino que esta «naturaleza ética» es la conquista particular de cada uno, fruto de la educación y del esfuerzo por iluminar la inteligencia y disciplinar la voluntad. Se puede traducir correctamente por «carácter», en cuanto contrapuesto al simple temperamento, que de algún modo quedaría moldeado por ese carácter. Algo que configura interiormente a los sujetos y se manifiesta por su manera de obrar: es la condición ética que afecta al ser y al obrar de la persona. Al logro de ese objetivo de la formación del carácter ético, que engloba cualesquiera otros, apunta la enseñanza de la Etica.

3. Objetivo ciertamente complejo, en el que se incluyen dos momentos fundamentales, tematizables según la conocida distinción entre la Etica como estructura y la ética como contenido. La enseñanza de la Etica perseguiría, ante todo, conformar la estructura ética de los sujetos, y de modo consecuente dotarles de contenidos éticos. Conformar la estructura ética no es otra cosa que suscitar la capacidad para un obrar verdaderamente moral, en la medida en que se adquiere el suficiente grado de dominio de sí, de autonomía, y se asume la propia responsabilidad de pensar, decidir y obrar por sí mismo, y no simplemente obediendo a directrices e impulsos que llegan

del exterior, desde el entorno social o desde instancias parentales que se han constituido un superyo que se impone a un yo débil e inmaduro. Se trata, pues, de un proceso de maduración del yo, por medio del progresivo paso desde la heteronomía a la autonomía del sujeto.

Decimos que a esta constitución y desarrollo del carácter moral puede contribuir de modo decisivo la enseñanza de la Etica. ¿Cómo? De dos modos: primero, llevando al alumno a enfrentarse consigo mismo, en un esfuerzo serio de reflexión sobre su propio ser y sus relaciones con el entorno. Si algún educador es indicado para estimular al joven a esa toma de conciencia, éste será el docente de Filosofía que plantea la reflexión sobre la praxis vital, es decir, el docente de Etica. Si además, en esa invitación a encontrarse consigo mismo, el joven se siente profundamente respetado por el profesor interlocutor, se desencadenará el mecanismo de autoestima, que desemboca en la aceptación primero y en la afirmación después de su personalidad y en la asunción de sus propias responsabilidades.

Es evidente que al explicar de este modo el primer aspecto del influjo que la enseñanza de la Etica tiene en la conformación de la estructura ética del sujeto, me estoy apoyando en las teorías, ampliamente aceptadas, sobre el desarrollo moral propuestas por J. Piaget y Lawrence Kohlberg en particular.

4. Una segunda vía de influjo de la enseñanza de la Etica en ese proceso de consecución de la estructura moral sería más específica, y consistirá en el ejercicio de raciocinio sobre los motivos para obrar, a que se acostumbra al joven. El docente de Etica tratará de entrenar al estudiante en la búsqueda de razones, personalmente entendidas y asumidas, para seguir una conducta u otra; le inducirá a sustituir las reglas externas por convicciones personales, racionalmente fundadas, como motivo de sus actitudes y comportamientos. Le ayudará, sobre todo, a sustituir las motivaciones de mera obediencia o temor a la autoridad (del tipo que sea) por razones que él comprende, que se da a sí mismo. Por este camino se va llegando a la sustitución de la obediencia mecánica a la autoridad, por la propia decisión, por la ley que uno es para sí mismo: por la autonomía. Ese progresivo desplazamiento de la heteronomía en favor de la autonomía, es lo que lleva al afianzamiento de la estructura ética, al funcionamiento de la auténtica conciencia moral y a la asunción responsable de su acción por parte de la persona en camino hacia la madurez psíquica y moral. Por lo demás, es obvio que tal proceso de maduración de la estructura ética no concluye nunca, sino que es una tarea siempre inacabada a lo largo de la vida, abierta y siempre incitante hacia una creciente «moralización» o maduración de la personalidad, en el continuado hacerse a sí mismo del hombre.

En clave psicoanalítica, siguiendo las teorías de Freud y de M. Klein en particular, aquí se daría el tránsito desde la personalidad inmadura dominada por su superyo tiránico, representante internalizado del mundo ex-

terno, hacia el fortalecimiento del yo de la persona psíquicamente sana, que incluye, como un rasgo característico esencial, la dimensión de la responsabilidad moral. En otras ocasiones desarrollé por extenso estos procesos de conformación de la estructura ética de los sujetos; no es posible ahora detallarlo más¹³.

Únicamente cabe decir que, si por medio de la educación ética se potencia la estructura moral de cada sujeto, convirtiéndole en un ser que tiene que hacerse responsablemente a sí mismo, también la sociedad adquirirá en su urdimbre una estructura ética que la haga susceptible de que en ella puedan brotar y realizarse los valores éticos. Pero no deja de ser cierto lo contrario; una labor educativa que no fuera encaminada a hacer surgir y desarrollarse el sujeto ético, los sujetos capaces de asumir responsablemente su propio hacerse a sí mismos, traería como resultante una sociedad amoral, refractaria a la germinación y florecimiento en ella de los valores éticos.

5. El segundo de los cometidos de la enseñanza de la Etica, que aunque se cumpla de modo simultáneo, supone siempre como base el desarrollo de la estructura ética, es el de proporcionar contenidos éticos, o principios capaces de dirigir bien la acción del sujeto moral, de guiar adecuadamente ese obligado hacerse a sí mismo en la relación con los demás. Es decir, se trata de enseñar una Etica normativa, práctica en el sentido aristotélico y, por tanto, útil para obrar bien, «virtuosamente», para una praxis racional y justa.

A algunos podrá parecerles que esta toma de posición significa meter a la enseñanza de la Etica en el callejón sin salida de convertirla en adoctrinamiento o del compromiso «confesional», sea éste del signo que sea. Espero que no; al contrario, significaría reconocer a la Etica la única función que tiene, en última instancia. Por fortuna, parece que incluso nuestros «intelectuales de vanguardia» se han curado del sarampión del horror a la Etica normativa¹⁴. Y es que la Etica o es normativa o no es nada; como se ha dicho, con una chocante metáfora, tal Etica no normativa, una Etica que no tuviera nada que decir sobre la concreta conducta humana, sería una especie de cu-chillo sin mango y sin hoja.

Se tratará de que el estudio de la Etica, como reflexión filosófica sobre

¹³ Me permito remitir a mi obra *Psicoanálisis de la culpabilidad*, Estella, Verbo Divino, 1976, así como al capítulo titulado «De la heteronomía a la autonomía moral», en *Etica y sociedad*, Salamanca, San Esteban, 1981.

¹⁴ «Aunque esta forma de decirlo suena desesperadamente pedante, en realidad se trata, igual que en toda Etica, de aprender cómo ser bueno y por qué. Cualquier reflexión ética medianamente pregnante es normativa o pretende serlo; la extenuación académica de los distingos de la metaética o de la ética descriptiva no llevan más que a la adormilada esterilidad de la reflexión moral anglosajona contemporánea, prolongada con un servilismo crecientemente lánguido por sus intolerablemente sensatos seguidores hispanos» (F. SAVATER, *La tarea del héroe*, Madrid, Taurus, 1983, p. 13).

la práctica vital, personal y social, lleve a que el sujeto tenga razones para hacer o dejar de hacer algo». Pero que las *tenga* de verdad él mismo, por el único modo de tener verdaderamente humano: por la captación cognoscitiva y por la aceptación libre. Que sean «sus razones», y no las de otros, prestadas, pasivamente aceptadas o impuestas coactivamente. Si llega a captar los valores, él contará con puntos de referencia para decidir sus preferencias, como una persona que obra racionalmente, aun cuando la preferencia tenga que ejercerse en un medio de libertad, es decir, de carencia de razones suficientes y constringentes, que ése es el medio de la acción moral.

6. Ahora bien, esas razones para la preferencia moral, puesto que han de guiar la conducta del sujeto dentro de un contexto de interrelación con los otros, deben poseer una característica inexcusable para que sean válidas; a saber: que puedan ser universalizables, que valgan tanto para guiar la conducta de uno como la de los demás, discreta y colectivamente tomados. Y como la interrelación social hoy tiene algunos parámetros que la hacen realmente universal, es particularmente urgente, según veíamos con Apel, que esas razones para el obrar o «principios éticos» sean realmente universalizables. La enseñanza de la Etica, con independencia de cualquier adscripción confesional y religiosa o ideológica, y de cualquier compromiso con la situación socio-política vigente, tendrá que apuntar al descubrimiento, por parte de quien la estudia, de aquellos valores que por su capacidad de ser universalizables, postulen el ajustamiento de la conducta de todos a ellos. Pero, como se ha renunciado a cualquier apoyo en la autoridad, sea ésta cual sea, tendrán que radicarse y remitir siempre en exclusiva a su racionalidad y a la posibilidad de ser captados por el esfuerzo cognoscitivo de cualquiera que sea capaz de realizarlo, con independencia de compromisos más o menos irracionales.

Esto es lo que queremos decir al sostener que hay que enseñar una Etica normativa, cuyos contenidos sean principios éticos universalizables; esto es, que lleve al conocimiento y dé cuenta de las dimensiones valorativas de la realidad, a base del esfuerzo cognoscitivo libre de cualquier condicionamiento que no sea el compromiso con la propia veracidad; dotado, por consiguiente, de una elevada capacidad de enjuiciamiento crítico de todo cuanto en uno mismo o en el entorno se presente bajo la cualificación de valioso. Una Etica normativa, así entendida, decimos que debe ser enseñada a todos, en vistas a proporcionar la única base personal sólida que pueda darse para la convivencia en el respeto mutuo y en la cooperación interhumana sin límites, universalizable y al propio tiempo compatible con el pluralismo de las variadas cosmovisiones.

7. Naturalmente a este planteamiento pueden hacerse varias objeciones. En particular me referiré a dos, y trataré de anticipar una posible respuesta. Surge, por un lado, el peligro de una «uniformación» de la conducta

moral, que podría derivarse del atenuamiento generalizado a unas normas éticas únicas. No se ve bien cómo podría ponerse a salvo el pluralismo, en algunos de sus elementos importantes.

Es cierto que la «creatividad», como condición de un obrar moral verdadero, lleva consigo la aceptación de ciertas dosis de originalidad y, por ello, de variabilidad en la conducta, que se opondría a cualquier pretensión de que el obrar moral sea siempre y en todo un obrar cortado por el mismo patrón, excluyente de cualquier «desviación» por respecto a normas preestablecidas. El carácter normativo de la Etica —y el alcance normativizador de su enseñanza— no desemboca, sin más, en la uniformidad; más bien implicará una enriquecedora pluralidad en el modo de ajuste de la conducta a la norma. Esto incluso en el supuesto, nada probable, de que la norma se pueda establecer y reconocer con uniformidad fácilmente universalizable.

En efecto, ésta es la segunda dificultad: lo problemático de la aceptación universalizada, sobre la base de su fundamentación racional, incluso de los llamados «derechos fundamentales de la persona humana». Sin discutir ese supuesto, considero que podría ser un logro más que suficiente de la enseñanza de la Etica normativa el dejar bien fundado racionalmente, bien asumido de manera personal por el alumno, el principio ético más general, en alguna de sus formulaciones, la que se estime más adecuada. Como, por ejemplo, en la de la máxima kantiana: «Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de los demás, siempre como un fin, nunca simplemente como un medio»¹⁵.

8. Esa puede ser la base suficiente que le permita constatar, en un análisis de la práctica personal y social, la posible disonancia entre la moral proclamada (racionalmente fundada para él) y la vivida en la realidad. Es decir, habrá adquirido la necesaria dimensión utópica, que podrá funcionar como instancia crítica que garantice el esfuerzo por un obrar éticamente ajustado, y capaz de cuestionar cualquier situación dada que no se conforme a esas exigencias.

Aquí es donde la Etica se constituye en el ineludible fundamento de la Convivencia y de una Educación Cívica, que no sea mero adoctrinamiento para la aceptación pasiva y conformista del orden socio-político vigente. Si se instaura en el educando la apertura hacia la utopía, como elemento dinamizador, hacia su superación, del presente, tanto personal como social, se habrá logrado otro objetivo básico de la enseñanza de la Etica. En efecto, si la escuela tiende a interiorizar el sistema de valores vigentes en la sociedad, tal vez el cometido importante de la enseñanza de la Etica pueda cifrarse en proporcionar al alumno el contrapunto crítico de esos valores «dados y vigentes», con el fin de asumirlos en una actitud activa y personalizada. Discernimiento crítico que podría constituir la clave para la transformación de

¹⁵ M. KANT, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, cp. 2.

una realidad social no satisfactoria desde el punto de vista de los valores éticos; injusta, por ejemplo.

Por el contrario, si no se dota a los jóvenes de la capacidad de un pronunciamiento crítico sobre lo socialmente vigente, será muy difícil evitar el anquilosamiento social. Me parece que ahí radica un argumento fuerte en favor de la necesidad de la enseñanza ética generalizada, para hacer viable una sociedad abierta frente a la sociedad cerrada, una sociedad creativa frente a una sociedad meramente reproductiva. Por poner un ejemplo lejano, pero claro: sin una enseñanza ética que hubiera cuestionado el estado de cosas socialmente vigente, todavía habríamos de aceptar la esclavitud como algo moralmente bueno, puesto que era socialmente vigente y aceptado.

Si bien se piensa, el ejemplo puede no resultar tan alejado de situaciones actuales, que, a fin de cuentas, serían formas un poco maquilladas de aquella «venerable» institución social. Pero, para que se insinúe esta sospecha u otras similares, es imprescindible dotar al joven de una estructura y contenidos éticos que le permitan, cuando menos, el distanciamiento crítico frente a la constatación de la realidad social tal como es.

9. El contenido de la educación, en cada momento histórico, viene impuesto por la sociedad que tiene unos valores y una concepción del mundo propios. Conocemos —al menos confusamente—, por padecerlos, cuáles son los de nuestra sociedad industrial avanzada. Pero, ¿es inevitable resignarse a mantenerlos inmutables?

La función crítica de la Filosofía y ese cometido de ser el tábano que moleste la siesta de la sociedad satisfecha, parece que no es hoy algo a lo que debemos estar dispuestos a renunciar. Dicho sin metáforas: tal vez merecerá la pena seguir empeñados en la secular función de la Filosofía de suscitar el cuestionamiento y el «malestar en la cultura» suscitar la «mala conciencia» que mantenga viva la insatisfacción con las metas alcanzadas. Porque, como decía Nietzsche, «La conciencia intranquila es una enfermedad; pero una enfermedad del género de la preñez», es decir, que lleva en sí el germen de una nueva vida¹⁶. Para ejercer la función de instancia crítica en la sociedad presente, parece imprescindible contar con la alternativa utópica que podría constituir el contenido de un ideal ético.

Conclusión

En conclusión de lo dicho hasta aquí, podríamos sostener la paralela necesidad de reivindicar tanto la recuperación de la dimensión ética en nuestra sociedad, como la presencia de la enseñanza de la Etica a nuestros jóvenes.

¹⁶ F. NIETZSCHE, *Genealogía de la moral*, II, 19.

En cierta medida al menos, aquélla pudiera depender de ésta.

Frente a un estado de cosas en que parece que la Etica ha sido expulsada de la realidad social —y de la enseñanza—, hay que convencerse de que no se le podrá volver a otorgar el puesto que le corresponde como no sea cultivándola, a través del proceso de socialización, en las nuevas generaciones. El desarrollo de la estructura ética en los sujetos, y de consiguiente en la sociedad, será la única garantía para que puedan sostenerse las virtudes cívicas, tan necesarias, porque, como dice S. Giner en una de sus últimas obras, «sólo la virtud cívica nos permite vivir hoy con una cierta dignidad, en buena ciudadanía, con algo de libertad. Más nos vale a todos cultivarla»¹⁷.

Si el sistema educativo tuviera que limitarse a ser un instrumento de transmisión, por ósmosis, de la alienación de la sociedad actual, tal vez no merezca la pena —es más, tal vez no sea ético— participar en él, dedicarse a la tarea de reproducir y perpetuar ese degradado sistema social. ¿Qué hacer? ¿abandonar? No; mi personal punto de vista considera preferible optar por no dejar de «incordiar» desde dentro. Con un objetivo inmediato que puede ser modesto: suscitar en los jóvenes «la manía de pensar por su cuenta». No facilitar la salida de nuevas generaciones de sujetos aptos para engrosar las filas de «sociedades democráticas» del tipo de las proféticamente descritas por A. de Tocqueville hace más de un siglo. Aquéllas en las que, «por encima se alza un poder inmenso y tutelar, que se encarga exclusivamente de que sean felices y de velar por su suerte. Es absoluto, minucioso, regular, previsor y benigno. Se asemejaría a la autoridad paterna si, como ella, tuviera por objeto preparar a los hombres para la edad viril; pero, por el contrario, no persigue más objeto que fijarlos irrevocablemente en la infancia. Este poder quiere que los ciudadanos gocen, con tal de que no piensen sino en gozar. Se esfuerza con gusto en hacerlos felices, pero en esa tarea quiere ser el único y el juez exclusivo; provee medios a su seguridad, atiende y resuelve sus necesidades, pone al alcance sus placeres, conduce sus asuntos principales... ¿no podría librarles por entero de la molestia de pensar y del derecho de pensar y del trabajo de vivir?»¹⁸.

¹⁷ S. GINER, «El rapto de la moral», en *Ensayos cíviles*, Barcelona, Península, 1987, p. 36.

¹⁸ A. DE TOCQUEVILLE, *La democracia en América*, II, Madrid, Alianza, 1985, p. 269.