

LA EDUCACIÓN MORAL, AYER Y HOY

Pedro Ortega Ruiz
Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia

“¿Podrías tú decirme, Sócrates, si la virtud se adquiere mediante la enseñanza o mediante el ejercicio, o bien si no es consecuencia ni de la enseñanza ni del ejercicio, antes bien, es la Naturaleza la que se la da al hombre, o incluso si proviene de alguna otra causa”? (Platón: *Menón*, 70^a; *Protágoras*, 361e.)

1. INTRODUCCIÓN

Educación moral la ha habido siempre. Ha sido una constante en la historia de la humanidad enseñar o transmitir a las jóvenes generaciones aquellos principios o normas de comportamiento, formas de vida, que se consideraban básicos para la conservación o perdurabilidad de la propia comunidad. No se da comunidad humana sin la obligatoriedad de cumplir u observar un determinado código de conducta que, en un momento concreto, interpreta los sentimientos, necesidades, valores y expectativas de esa comunidad. La pregunta por lo “bueno” y lo “malo” en nuestra conducta está ya en los albores de la humanidad: “¿Dónde está tu hermano?”, pregunta Yahvé a Caín. Y también se da la primera respuesta inmoral: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”, iniciándose el recorrido de

dos concepciones antropológicas enfrentadas, la antropología de la alteridad, políglota y policéntrica, y la antropología del alejamiento, del no reconocimiento del otro, monolingüista y monocéntrica (Mèlich, 2004).

Es con la Modernidad cuando se produce la emancipación del discurso moral y el abandono de la tutela de la religión. El hombre moderno orienta su conducta guiado por criterios que obedecen a razones de conciencia personal; con Kant, se convierte en autolegisador. Para Kant la moral no tiene un referente distinto al hombre. Es la “buena voluntad” lo que determina la bondad de los actos y la que actúa por puro respeto al deber, sin otras razones que las del cumplimiento estricto del deber. Esto es lo que le confiere objetividad y universalidad, lo que hace del deber moral algo incondicionado y absoluto (*Crítica de la razón práctica*). Las ver-

dades “objetivas”, de carácter religioso, como únicos criterios de moralidad, son substituídas por el “imperativo categórico”: “Obra de tal maneira que puedas querer que el motivo que te ha llevado a obrar sea una ley universal”. Las creencias religiosas sancionadoras de la bondad o no de las conductas han dado paso a un principio o ley universal válida para todos los hombres de todos los tempos y en cualquier circunstancia. Ya no está Dios como referente único de la moralidad. En su lugar se sitúa la razón práctica del sujeto humano y de su voluntad libre y creadora. Se absolutiza el juicio de la conciencia personal y se ve a los otros como alter-egos a costa del sujeto empírico, situado en un contexto socio-histórico. Este vuelco en la concepción de la moral, que supone la mayoría de edad del hombre, produce un auténtico desgarro en la conciencia religiosa del ser humano que se ve obligado a compatibilizar creencias religiosas y sus respectivos códigos de comportamiento, con la autonomía moral y su independencia para establecer principios y normas que prescriben en cada momento una conducta como moralmente deseable.

Pero la reflexión ético-moral, de raíz kantiana, respecto al contenido y forma de la moralidad no se tradujo en una educación moral libre de connotaciones religiosas. La enseñanza de la moral era tan sólo un apéndice o una aplicación a la práctica de las verdades religiosas. La religión impregnaba la

vida social a través de sus normas y códigos de comportamiento. Religión y moral se confundían. Tampoco la crítica de Nietzsche a una moralidad objetiva basada en la racionalidad dio paso a una educación moral subjetiva fundamentada en valores relativos, convencionales, creencias o razones que responden tan sólo a convicciones personales, por tanto subjetivas, que no intentan imponerse a nadie, ni tampoco universalizables. Se diría que la práctica de la educación moral de las jóvenes generaciones, en la escuela y en la sociedad, ha respondido al modelo de *valores absolutos*, que en la reflexión ético-moral ya era deslegitimado. Desde este modelo se entiende la educación moral como un proceso de socialización del código moral explícito sancionado por la sociedad. La formación de una persona *moral* se concibe como el aprendizaje de las reglas sociomorales y del estilo particular de su observancia vigentes en cada sociedad. Despertar la conformidad con los valores establecidos, interiorizar normas morales concretas que respondan a las exigencias sociales ha sido el objetivo básico de la enseñanza tradicional. Es fácil entrever la influencia del pensamiento durkheimiano en esta concepción socializante de la moral. “Cuando ejecutamos ciegamente una orden cuyo alcance y significado nos son desconocidos, somos tan libres como lo seríamos si hubiésemos tenido nosotros solos toda la ini-

ciativa de ese acto” (Durkheim, 1976, p. 268). Para Durkheim, el espíritu de disciplina, la adhesión a las normas sociales y el reconocimiento de la autoridad superior de la sociedad convierten al hombre en un ser moral.

En la década de los sesenta se produce una réplica al modelo tradicional de la enseñanza de la moral. La irrupción de la corriente subjetivista en la concepción de la moral hace incompatible la propuesta de valores objetivos, universales y permanentes que, en la enseñanza de la escuela, habían tenido, hasta ahora, carta de naturaleza. Desde la corriente subjetivista es el individuo concreto quien establece lo que es bueno y malo, quien sanciona moralmente una conducta. No hay, por tanto, valores absolutos. Los valores son siempre creaciones personales, históricas, por lo tanto cambiantes, fruto de las distintas interpretaciones de la experiencia humana que cambia en el tiempo y en el espacio. Una de las formas de educación moral en que se plasmó esta corriente ha sido la *Clarificación de valores*. Para nosotros esta es tan sólo una estrategia en la educación en valores, no una corriente de pensamiento o modelo de educación moral, como sostienen algunos autores (Puig, 1996; Medina, 2001). Sorprende verla descrita, en algunas publicaciones, como una propuesta que persigue la inculcación de unos determinados valores que se suponen permanentes, universales y absolutos,

cuando de suyo encaja en una concepción subjetivista o relativista de los mismos y, por tanto, en una concepción subjetivista de la moral. En las producciones pedagógicas no es raro encontrar estrategias de intervención que nada tienen que ver con los presupuestos teóricos de los que se parte en la acción educativa, y no siempre estos aparecen expuestos con nitidez.

2. LA EDUCACIÓN MORAL COMO DESARROLLO COGNITIVO

L. Kohlberg constituye la figura más representativa en el panorama de la educación moral en las últimas décadas del pasado siglo. En 1958, en su tesis doctoral, Kohlberg hablaba ya de seis tipos diferentes de orientación moral en las respuestas de los sujetos experimentales, divididos a su vez en tres niveles o etapas. A saber: Nivel I: Moralidad heterónoma o Premoral; Nivel II: Moralidad convencional; Nivel III: Moralidad de principios individuales de conciencia. En la obra de Kohlberg sobre desarrollo moral y educación moral pueden distinguirse tres fases o períodos: 1) Período 1958-70 dedicado al estudio de las implicaciones del enfoque cognitivo-evolutivo en relación con las diferencias en el razonamiento moral en función de la edad de los sujetos; 2) Aplicación de la concepción piagetiana del desarrollo moral al desarrollo individual longitudinal; 3) Análisis del razonamiento moral y de

la acción moral en grupos e instituciones mediante la creación de la denominada “atmósfera moral”. En 1981, Kohlberg publica la obra: *Essays on Moral Development. Volume I. The Philosophy of Moral Development* en la que se establecen los principios o presupuestos básicos de su teoría del desarrollo del pensamiento moral:

a) El desarrollo moral va paralelo al desarrollo cognitivo, es decir, depende del desarrollo de estructura cognitivas.

b) El desarrollo moral no está motivado por la satisfacción de necesidades psico-biológicas o la huida del castigo o miedo, sino por la motivación originada en la voluntad de realización personal.

c) El desarrollo moral presenta características generales que trascienden de las diferencias culturales.

d) Los estadios morales, en cuanto estructuras mentales, nacen de las experiencias de interacción social entre el sujeto y los demás.

e) El desarrollo moral viene condicionado por los estímulos cognitivos y sociales que recibe el sujeto en su medio.

El núcleo central de la teoría kohlbergiana sobre el desarrollo moral lo constituye el concepto de estadio. En 1975, Kohlberg publica el artículo: *The Cognitive Development Approach to Moral Education* en el que expone el concepto de estadio, utilizado también por Piaget.

– Los estadios son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento. Los sujetos muestran consistencia, estabilidad, en sus razonamientos a nivel de juicio moral.

– Los estadios forman una secuencia invariante. En todas las circunstancias, excepto en algún caso extremo, el movimiento es siempre hacia delante, nunca de retroceso. No hay saltos de estadios, sino que el movimiento ascendente es siempre al estadio siguiente.

– Los estadios son “integraciones jerárquicas”. El tipo de razonamiento de un estadio superior incluye en sí el tipo de razonamiento del estadio inferior. Existe una tendencia a funcionar o a preferir el modo de razonamiento del estadio más alto que uno ha alcanzado.

En ese mismo artículo Kohlberg describe el contenido moral de cada estadio. A saber:

Nivel preconvencional.

– Estadio 1: *La orientación castigo-obediencia*. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias.

– Estadio 2: *La orientación instrumental-relativista*. La acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil.

Nivel convencional.

– Estadio 3: *La orientación de la concordancia interpersonal o del “buen chico-buena chica”*. La conducta correcta o buena es aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos.

– Estadio 4: *La orientación legalista y de mantenimiento del orden*. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir con los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

Nivel postconvencional, o de autonomía o de “principios”.

– Estadio 5: *La orientación del contrato social*. La acción correcta se define atendiendo a criterios y derechos individuales de carácter general aceptados socialmente. Se reconocen los valores y opiniones personales. Lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y valores personales.

– Estadio 6: *La orientación de principios éticos y universales*. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según los principios éticos de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

La literatura ha presentado a Kohlberg en su faceta de investigador sobre el desarrollo moral. No ha destacado suficientemente su preocupación

por la educación moral, ya desde los comienzos de su labor investigadora. En 1972, Kohlberg y Mayer escriben el artículo “*Development as the Aim of Education*”, en el que fijan su posición sobre los fines de la educación. En el mismo establecen que el desarrollo es el fin único que justifica la acción educativa, y el único modo de escapar al adoctrinamiento y al relativismo. Describen los autores lo que ellos llaman “ideologías educativas” como formas de entender el proceso educativo: romántica, de transmisión cultural y progresiva. En la base de estas corrientes subyacen modos distintos de entender y hacer la educación: cómo son los educandos, cómo se producen los procesos de aprendizaje y cómo se desarrollan las capacidades. Los autores sugieren cuatro posibles concepciones de objetivos fundamentados en las tres ideologías: 1) desarrollo en los alumnos de valores y capacidades que contribuyan a lograr un estilo de vida psicológicamente saludable y satisfactorio (ideología romántica); 2) enseñar a los alumnos conductas y actitudes que reflejen los valores tradicionales de la sociedad a la que pertenecen (ideología de transmisión cultural); 3) enseñar a los alumnos ciertas técnicas que les permitan vivir de manera más eficaz y adecuada como miembros de su comunidad (ideología de transmisión cultural); 4) promover el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes en áreas de funcionamiento cognitivo, social,

moral y emocional (ideología progresiva-evolutiva). Cada una de esas ideologías parte de teorías distintas del aprendizaje y “justifica o explica” objetivos educativos también distintos. Los autores defienden la ideología “progresiva-evolutiva” al rechazar de modo contundente toda forma de relativismo moral y de adoctrinamiento, sosteniendo la necesidad de establecer principios éticos universales.

“Hemos intentado mostrar que las ideologías libertarias románticas están basadas en el relativismo y en la falacia psicologicista, como las ideologías de la transmisión cultural, que ven la educación como control al servicio de la supervivencia cultural. Como resultado de estas premisas compartidas, tanto las ideologías románticas como las de transmisión cultural tienden a generar cierta clase de elitismo. En el caso de Skinner, este elitismo se refleja en la visión del psicólogo como diseñador de culturas, que “educa a otros” para conformarse a la cultura y mantenerla, pero no para desarrollar los valores y conocimientos que se requerirían para diseñar culturas. En el caso del romántico, el elitismo se refleja en el rechazo a imponer los valores éticos e intelectuales del libertarismo, justicia equitativa, inquietud intelectual y reconstruccionismo social en el niño, incluso aunque dichos valores sean mantenidos como los más importantes” (Kohlberg y Mayer, 1972, p. 472).

Pero la ideología “progresiva-evolutiva” tampoco está exenta de críticas. El concepto mismo de desarrollo, en Kohlberg, es de suyo un valor. Los estadios superiores, se afirma, son “mejores” que los inferiores. Este carácter valorativo-normativo de desarrollo no se justifica desde la psicología. El paso del “es” al “debe” no encuentra en la teoría del desarrollo soporte suficiente para su justificación. Esta sólo puede decir que un estadio es diferente o sigue a otro inferior, pero no puede afirmar que éticamente es “mejor”. Tal como Kohlberg define el estadio no es sólo un término psicológico, sino un constructo marcadamente moral. Es posible que Kohlberg haya entendido el desarrollo moral como un concepto desvinculado del contexto socio-histórico, del marco cultural, situando el desarrollo moral en un mundo ideal, sin espacio ni tiempo.

El mismo Kohlberg se muestra crítico con su propia teoría. Reimer (1997) cita un artículo del autor publicado en 1971 sobre la educación en el kibutz en el que hace las siguientes consideraciones: “Ahora mismo, la práctica del grupo juvenil Youth Aliyah Kibutz parece *mejor que todo cuanto podemos concebir a partir de nuestra teoría*, y lo que sugiero no son revisiones en la práctica, sino revisiones del modo de pensar en ella” (Kohlberg, 1971, p. 370). Escribe Reimer, “esa formulación, es notable,

porque significa que la visita al kibutz llevó a Kohlberg a comprender que el modelo para la educación moral que buscaba *no* podía derivar enteramente de su propia teoría. Antes bien, debía “combinar los principios de la discusión moral con algunos de los principios psicológicos de la educación colectiva” (Reimer, 1997, p. 60). En particular, debía inferir de la educación colectiva en el kibutz la práctica grupal que sirviera para influir en la acción y en el juicio moral de los alumnos. Kohlberg es consciente de la insuficiencia de su teoría evolutiva para producir un cambio en las instituciones. La meta de la educación moral debe ser no sólo el desarrollo de cada estudiante, sino también el cambio de la institución escolar. Este déficit de *sociedad* lo suplirá Kohlberg tras la lectura de la obra *Moral Education*, de Durkheim. La educación moral se produce en el *contexto* de una escuela y de una sociedad. Es la “atmósfera moral”, en tanto que urdimbre que impregna las relaciones interpersonales del colectivo de las aulas y del centro, la que posibilita el aprendizaje de conductas morales, no sólo el desarrollo cognitivo de cada uno de los individuos, como Kohlberg sostuviera en los comienzos de sus investigaciones. La educación moral debe encarar el currículum oculto y abordar el modo en que se hacen y operan las normas de conducta cotidianas. Dice Kohlberg:

“Hasta ahora hemos discutido la acción moral como si fuera algo determinado sólo por factores psicológicos internos del sujeto. Este no es el caso, la acción moral tiene lugar usualmente en un contexto social o grupal, y tal contexto usualmente tiene una profunda influencia en la toma de decisiones morales de los individuos. Las decisiones morales individuales de la vida real son siempre tomadas en el contexto de normas grupales o procesos de toma de decisiones grupales. Es más, la acción moral individual es a menudo una función de esas normas o procesos” (Kohlberg y otros, 1984, p. 263).

Pero la teoría sociológica de Durkheim no satisface los planteamientos educativos de Kohlberg. La educación moral no debe pretender sólo la socialización de las jóvenes generaciones, es decir, que se comporten de acuerdo con un código de moral convencional. Debe estimular el desarrollo hacia etapas de la moral que se rijan por el respeto a principios éticos universales (Kohlberg y otros, 1984). Y encuentra en el modelo formal kantiano el soporte para su teoría de educación moral. Es indispensable que las razones para la elección de una conducta mejor que otra estén basadas en principios universales porque son las decisiones en que todos pueden y deben estar de acuerdo. En cambio, cuando las decisiones están basadas en reglas morales convencionales, los

individuos podrán no estar de acuerdo puesto que responden a principios o reglas dependientes de la cultura o de la posición social. Y en este enfoque de la moral el modelo durkheimiano no le era útil. Dewey será su guía en este nuevo viaje. La creación de una escuela y una comunidad justa sólo será posible si se da la primacía al valor de la justicia y la equidad, antes que al valor de la autoridad de los adultos (Power, 1979). Es indispensable una “democracia educacional”, es decir, “escuelas en las que cada uno tiene una voz formalmente igual para establecer las reglas y en las que la validez de las reglas es juzgada por su justicia respecto de los intereses de todos los participantes” (Reimer, 1997, p. 40). Este objetivo, propio de una concepción progresiva-evolutiva de la moral, se traduce en la denominada “comunidad justa”.

En su propuesta de “comunidad justa” Kohlberg intenta acoplar la idea de justicia a una pequeña comunidad basada en la igualdad de derechos de todos sus miembros. Estos son los principios que inspiran la acción educativa de la “comunidad justa”: 1) *democracia directa*: todas las cuestiones importantes que afectan al funcionamiento de la comunidad son debatidas en el seno de la misma; 2) *todos* los miembros de la “comunidad justa” (profesores y alumnos) participan en el gobierno de la misma a través del voto igualitario; 3) existencia de *comités*

permanentes integrados por profesores del centro y alumnos, profesores universitarios y padres; 4) definición y aceptación por todos los miembros de la “comunidad justa” de los *derechos y responsabilidades* de todos ellos (Kohlberg, 1980). Reimer nos describe la comunidad justa:

“Kohlberg imagina un grupo de estudiantes y educadores que, con la discusión moral, desarrolle sus propias posiciones de valor y traslade, mediante la toma de decisiones democrática, esas posiciones a reglas y normas para la conducta del grupo. Los educadores no sólo facilitarían la discusión entre los estudiantes, sino que también indicarían el camino para la toma de decisiones al proponer ciertas posturas axiológicas que consideran las más favorables para el grupo. Sin embargo, serían conscientes de la diferencia entre proponer y adoctrinar, presentarían posiciones que podrían ser criticadas, estimularían a los estudiantes a formular sus propias opiniones sobre los problemas, y aceptarían como vinculantes el juicio democrático de la mayoría del grupo” (Reimer, 1997, pp. 78-79).

Kohlberg aporta varias razones para justificar la “comunidad justa” como marco adecuado para la educación moral: 1) el gobierno democrático de la escuela, en cuanto establece relaciones igualitarias de poder estimula a los alumnos a pensar por ellos mismos y a no depender de las imposiciones

externas; 2) si se acepta el principio de Dewey que “se aprende haciendo o actuando”, entonces el modo más eficaz de enseñar a los estudiantes los valores democráticos de nuestra sociedad es el de darles la oportunidad de practicarlos; 3) los errores se corrigen más fácilmente en una sociedad democrática donde se estimula la libre expresión de las distintas opiniones que en una sociedad cerrada o autoritaria; 4) en un gobierno democrático de la escuela, los alumnos aprenden a enfrentarse con los problemas de la vida real, y esto favorece más el desarrollo moral que la discusión de dilemas morales hipotéticos (Power, Higgins y Kohlberg, 1989).

Aun reconociendo la importancia de la teoría de Kohlberg a la educación moral y su preeminencia durante décadas en el panorama internacional, ésta no ha estado exenta de críticas. Uno de los principales detractores, ya desde 1981, ha sido Peters (Peters, 1984). El objeto principal de crítica a esta teoría de educación moral es su carácter formal, abstracto. En su pretensión de huir del adoctrinamiento y del relativismo defiende una educación moral formal, libre de contenidos morales concretos, históricos y, por tanto, mudables. Pretende una moral universalista aplicable a todos los individuos, independiente de cualquier forma de cultura o tipo de sociedad. Lo fundamental en este tipo de educación no es la enseñanza de contenidos

morales concretos sino el funcionamiento cognitivo, el desarrollo de formas de pensamiento. Para ello la discusión sobre problemas o dilemas morales se muestra como la estrategia más adecuada. La crítica de este modelo de educación moral ha sido intensa hasta la década de los noventa en que se aprecia un claro declive del mismo: Escámez (1987), Puig y Martínez (1989), Ortega y Mínguez (1992), Puig (1996), Ryan (1989), Wynne (1989), Watson y otros (1989), Lickona (1991), etcétera. Pero, sin duda, la crítica más dura a este enfoque “formal” de la educación moral viene de Peters:

“¿Qué hay que decir, pues, sobre el aprendizaje del contenido de la moralidad? Poco tienen que decir Piaget y Kohlberg sobre esto porque no le dan importancia. Kohlberg, por ejemplo, suele hablar con cierta hilaridad de la moral concebida como “saco de virtudes”... Sin embargo, existen razones para recomendar que se preste más atención a ese aspecto de la moralidad. Por principio de cuentas, tanto los niños como la gente irreflexiva tienen que vivir con los demás, y sin unas cuantas virtudes esenciales en su saco, lo más probable es que sean una amenaza social” (Peters, 1987, p. 129).

Peters (1984) critica duramente la pretensión del que el niño asuma funciones de autolegisador. Desde la teoría kohlbergiana “se afirma que el educador tendrá que expli-

car al niño, desde el principio mismo, las razones de las reglas, es decir, tendrá que imprimir algunas reglas procesales que permitan al niño el ejercicio de una función legislativa por sí mismo"... (Pero hay varias razones que desaconsejan este proceder):

"Desde el punto de vista social, resulta esencial que estos niños observen ciertas reglas rudimentarias desde edad temprana, así como desde el punto de vista individual resulta esencial para su supervivencia que aprendan a mirar a ambos lados antes de cruzar la calle. La segunda razón es psicológica... hasta la edad de siete años, aproximadamente, los niños son incapaces de entender que las reglas podrían ser distintas y que hay ciertas razones para ello. En los niños carecen de sentido los interrogantes referentes a la validez de las reglas. Por lo tanto, no tiene sentido que su aceptación de reglas a edad temprana se haga depender de su apreciación de las razones" (Peters, 1984, pp. 41-42).

Peters (1984) centra su crítica en las siguientes cuestiones: la importancia de los años de la infancia y adolescencia para la educación moral, etapas infravaloradas en la obra de Kohlberg; la incidencia del medio familiar en el desarrollo moral de los hijos; el papel fundamental de los sentimientos en el desarrollo moral del sujeto y la necesaria presencia de los contenidos morales concretos en todo proyecto educativo.

Las críticas al modelo kohlbergiano de educación moral pueden sintetizarse en las siguientes cuestiones: a) excesivo énfasis dado al desarrollo cognitivo en detrimento de los factores motivacionales y conductuales; b) ausencia de contenidos morales concretos y su influencia en la formación de criterios éticos en los educandos; c) escasa atención a las diferencias individuales en el desarrollo moral; d) el papel limitado de los profesores (educadores) e instituciones sociales en la educación moral de los educandos; e) alejamiento de la realidad social como marco de la educación moral que es suplantada por una realidad artificial o de laboratorio; f) dudas sobre la unidireccionalidad e irreversibilidad del desarrollo cognitivo y moral. Junto al aspecto *formal* de la moral kohlbergiana, exigido por su dependencia de Kant, quizás sea su desvinculación de la experiencia real de la vida, la ausencia de *contexto social*, el aspecto más vulnerable.

"El medio o contexto proporciona las experiencias vitales a partir de las cuales los sujetos pueden reconocer lo que para cada uno de ellos va a ser un problema sociomoral significativo... No es posible entender la formación de la personalidad moral sin considerar los contextos o medios de experiencia moral en que se llevan a cabo los procesos formativos. La formación moral de los sujetos no resulta fácilmente explicable al margen de los

entornos en que viven y que les influyen. Se hace imprescindible entender la educación moral desde una perspectiva ecológica” (Puig, 1996, p. 158).

Los principios morales formales como los de “justicia” o la “consideración de los intereses de los demás” nos proporcionan criterios de conducta tan abstractos y tan poco operativos que resultan inútiles, o al menos insuficientes, para una conducta moral ya que siempre necesitan ser interpretados en términos de una tradición concreta. Hacemos nuestro el juicio que, sobre el modelo de Kohlberg sobre la educación moral, hace el profesor Escámez:

“Me parece incuestionable el desarrollo del razonamiento moral, en esto el modelo expuesto parece acertado; pero, para un entendimiento profundo de las relaciones juicio-acción, lo considero insuficiente ya que la consistencia de la acción con el juicio exige un apasionamiento racional por aquello considerado como moralmente adecuado para que pueda ser así llevado a su ejecución. La educación, por lo tanto, debe centrarse no sólo en el desarrollo del razonamiento moral, sino en crear condiciones para que se ponga en acción lo propuesto por los juicios morales; para ello es necesario que se fortalezca el carácter del sujeto en aspectos tales como la integridad, determinación y resolución; fortaleza que sólo se hará efectiva cuando se esté comprometido apasionadamente

con la justicia, la libertad, el respeto a los demás y la búsqueda de la verdad” (Escámez, 1987, p. 238).

Pero este juicio significa propugnar otro modelo de educación moral: “la educación del carácter”.

3. LA EDUCACIÓN MORAL COMO FORMACIÓN DE HÁBITOS VIRTUOSOS O EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La insatisfacción y crítica de la teoría kohlbergiana sobre educación moral ha dado lugar a un nuevo enfoque: “educación moral como formación de hábitos virtuosos”, o también denominada: “educación del carácter”. Constituyen propuestas de educación moral que tienen una larga tradición que se remonta hasta Aristóteles y que gozan hoy de un renovado interés. Factores sociales, culturales y filosóficos estarían en la base de esta reaparición en escena de la “educación del carácter” de la que Peters es su autor más representativo.

“La concepción de la educación moral como formación del carácter hunde sus raíces en la tradición griega. Para los griegos, ético significaba un modo de ser o carácter que se adquiría a través de las propias acciones, y concebían como vida buena aquella que estaba entregada al bien de la ciudad. La persona de carácter bueno o ética era aquella que tenía las cualidades necesarias para desempeñar adecuadamente un papel en el fun-

cionamiento de su ciudad o comunidad política; el ideal de persona ética o de carácter bueno coincidía con el ideal de ciudadano” (Escámez, 2003, p. 21).

En sus orígenes, la educación del carácter está necesariamente vinculada al bien común, al bien de la *polis*. La persona educada es el buen *ciudadano*. Si Kohlberg es deudor de Kant en su modelo de educación moral, así mismo es fácil detectar la influencia de las corrientes “comunitaristas” en la educación del carácter. Para los “comunitaristas” la persona se va construyendo a través y en las relaciones de intercambio que establece con los miembros de su comunidad en *una* tradición concreta. Sin comunidad, es decir, sin lazos culturales, no hay persona. La identidad de ésta se forma por referencia a *su* comunidad, y sin ella es ininteligible. Los valores y las prácticas sociales son el substrato cultural y social desde el que se articulan los derechos y los deberes de los ciudadanos; las metas que han de ser alcanzadas por una persona moral tampoco las establece el individuo por separado, sino que es la comunidad quien propone y sanciona los objetivos comunes, en cuanto que responden a valores compartidos sobre lo que es digno de ser preferido por todos los miembros de la comunidad (Escámez, 2003).

¿Por qué la educación del carácter? Algunos han querido ver una respuesta a los graves problemas con los que se enfrenta la sociedad occi-

dental: violencia, drogadicción, descomposición de la familia, corrupción, explotación de la persona, pérdida de los valores morales tradicionales, etc. Th. Lickona (1991) encuentra varias razones para justificar la educación del carácter en el ámbito escolar: el papel de la escuela, como educadora moral, ha llegado a ser decisivo en un tiempo en el que numerosos niños y jóvenes reciben una escasa o nula enseñanza moral de los padres y otras instituciones sociales; las grandes cuestiones a las que se enfrentan tanto las personas individuales como el conjunto de la humanidad son cuestiones morales; hay una demanda, cada vez mayor, de una educación en valores en el ámbito escolar. Y aporta el testimonio de una aspirante a profesor:

“Todavía no soy profesor, pero necesito tener esperanza en que los profesores puedan ayudar a cambiar los valores que descomponen la sociedad actual: materialismo, apatía e indiferencia por la verdad y la justicia. Muchos profesores con los que he hablado se ven frustrados, hasta el punto de estar desesperados con el deteriorado carácter moral de sus alumnos y la ausencia de métodos efectivos en las escuelas para contrarrestar esta tendencia. Es un mensaje duro para mí escuchar esto en el inicio de la profesión docente” (Lickona, 1991, pp. 21-22).

Aparte de la “oportunidad” de este tipo de educación como respuesta a

las circunstancias del momento, la educación del carácter viene exigida por la necesidad de educar al sujeto para integrarse en una sociedad concreta, con unos valores, normas, tradiciones también concretos. La educación es también socialización, y ésta se da necesariamente en *una* tradición. El “aquí” y el “ahora” (espacio y tiempo) constituyen elementos esenciales de todo proceso educativo. Por ello, el acto educativo siempre es un acontecimiento original, único, irrepetible que escapa de la uniformidad que exige un enfoque idealista-intelectualista de la educación con pretensiones de universalidad. Peters (1984) defiende la educación moral como educación del carácter para superar el formalismo de Kohlberg (al menos, el de sus primeros momentos) y dotar de *realismo* a la acción educativa. Sostiene este autor que la educación moral debe perseguir dos grandes objetivos: 1) aprendizaje de principios morales como criterios de conducta moral; y 2) aprendizaje de hábitos virtuosos. Peters no descarta en la educación moral el desarrollo del pensamiento moral tan querido por Kohlberg, por otra parte indispensable si se quiere lograr la autonomía del sujeto. Pero supera el formalismo kantiano al defender la necesidad de enseñar y aprender hábitos virtuosos, sobre todo en la infancia por la dificultad que entraña esta temprana edad para un razonamiento complejo. Defiende Peters “que es conveniente el desarrollo de perso-

nas que se comporten en forma racional, inteligente y con un alto grado de espontaneidad”, sin embargo, “los hechos básicos del desarrollo del niño revelan que, en los años formativos de tal desarrollo, el niño no puede llevar esta forma de vida y no entiende su transmisión adecuada” Peters (1984, p. 62). Peters vertebrata la educación moral del sujeto en torno a cinco aspectos o facetas de la vida moral que el educador debe contemplar en su acción educativa: 1) actividades que faciliten el aprendizaje de conceptos como lo “bueno”, “deseable” y “valioso”; 2) aprendizaje del concepto de “deber” y “obligación”, es decir, papel social que cada sujeto está llamado a desempeñar en *su* sociedad; 3) apropiación de normas de comportamiento que el individuo debe aceptar por ser miembro de una comunidad (comportamiento social); 4) apropiación de conceptos como “ambición”, “gratitud”, “benevolencia”, es decir, aquellas motivaciones que llevan a una conducta personal; 5) apropiación de conceptos como “conciencia”, “constancia”, “integridad”, “determinación”, o lo que es lo mismo, formas en que el sujeto obedece las normas morales. De esta descripción se desprende con claridad el peso que tienen los hábitos, los rasgos de carácter y las normas y valores de la comunidad en la educación moral del sujeto, en comparación con otros elementos más vinculados al desarrollo del pensamiento o juicio moral del individuo.

¿Qué es el carácter? El carácter, escribe Lickona (1991), implica la posesión de valores operativos, valores en acción:

“Progresamos en nuestro carácter si el valor se convierte en virtud, en una disposición interior para responder a situaciones de un modo fiable, moralmente bueno. El carácter, así entendido, tiene tres partes interrelacionadas: conocimiento moral, sentimiento moral y conducta moral. El buen carácter consiste en el conocimiento del bien, el deseo del bien y en hacer el bien (hábitos de pensamiento, hábitos de sentimiento y hábitos de acción). Los tres son necesarios para llevar una vida moral” (Lickona, 1991, p. 51).

Ryan describe, así mismo, los componentes del “buen carácter” que deberían constituir los ejes o núcleos de la educación moral. 1) *Conocimiento moral*: Comprende seis competencias como objetivos deseables de la educación del carácter: conciencia moral, conocimiento moral de los valores, ponerse en el lugar del otro, razonamiento moral, toma de decisiones y conocimiento de sí; 2) *Sentimiento moral*: El componente afectivo del carácter ha sido olvidado sistemáticamente en la discusión sobre la educación moral, sin embargo tiene una gran importancia. El simple conocimiento de lo que es recto no garantiza una conducta recta. Pueden distinguirse varios aspectos del sentimiento moral: conciencia emocional o senti-

miento de obligación a hacer lo que es recto, autoestima, empatía, amor al bien, autocontrol y humildad; 3) *Acción moral*: No basta con saber lo que es bueno, ni con desear lo bueno; es indispensable tener competencia o habilidad para hacer lo bueno, voluntad y hábito.

Para esta corriente de pensamiento moral, el desarrollo del juicio moral no es suficiente para calificar a una persona como moral, debe ir acompañada de la conducta virtuosa realizada habitualmente. “Aquello que mejor caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente el bien. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente” (Puig, 1996, p. 57). Aprendizaje de normas y valores culturales, adhesión a las tradiciones de la comunidad a la que se pertenece, interiorizadas como virtudes personales, constituye la seña de identidad de este modelo de educación moral. Se trata, por tanto, de una educación moral que concede mayor importancia a las tradiciones, costumbres, estilo de vida, es decir, a la cultura de una comunidad en la medida que dichas manifestaciones culturales expresan y facilitan la realización del ideal de ser humano. Este modelo de educación moral conjuga el desarrollo del pensamiento moral con la enseñan-

za de contenidos morales concretos, evitando así el adoctrinamiento y la propuesta de contenidos *formales* que sólo tienen una realidad artificial al producirse en una situación sin contexto o de laboratorio.

Hoy puede afirmarse que la mayor parte de la investigación sobre educación moral se enmarca en esta corriente de pensamiento, integradora de la teoría kohlbergiana y del enfoque tradicional o “saco de las virtudes”, como Kohlberg la denominó en un tono claramente despectivo. Autores como Berkowitz (1991), Power, Higgins y Kohlberg (1989), Nucci (2003), etc., en un tiempo firmes defensores de la teoría kohlbergiana sobre educación moral, propugnan ahora la necesidad de integrar las normas y valores de una comunidad como contenidos indispensables en una educación moral.

4. NUEVOS ÁMBITOS Y NUEVO DISCURSO SOBRE EDUCACIÓN MORAL

Es fácil detectar que la mayor parte de la investigación producida sobre educación moral, desde los modelos descritos, se ha centrado en el ámbito escolar. Esta “escolarización” de la enseñanza de la moral no ha permitido *equipar* a los ciudadanos para afrontar, desde la moral, los problemas de convivencia, de distribución de la riqueza, de contaminación ambiental, de participación en la vida pública, etc.

Es decir, aquellas situaciones o problemas que tejen la vida diaria de cualquier persona en una comunidad. La moral se ha entendido más como una “enseñanza” que como una praxis. Y este carácter “intelectualista” de la moral ha contaminado todo el discurso pedagógico sobre la educación moral. Cuestiones como: moral y uso de los recursos naturales, moral e inmigración, moral y convivencia, moral y distribución de la riqueza, moral y política, moral y educación, moral y profesión, etc. han estado ausentes de nuestro discurso y de nuestra praxis educativa hasta la última década. Y no es que haya faltado conciencia social sobre estas cuestiones, más bien la institución escolar y la práctica educativa han vivido de espaldas a la realidad social.

La publicación en 1987 de la obra: *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* señala el inicio de una creciente producción bibliográfica en España sobre educación moral. A partir de entonces, la elaboración de materiales pedagógicos, el diseño de programas y la realización de investigaciones sobre educación moral se multiplican. Es verdad que, en gran medida, reproducen el paradigma kohlbergiano. Sólo en la mitad de la década de los noventa la investigación sobre educación moral inicia un cambio de rumbo en el discurso y en las propuestas educativas, al menos en el ámbito de la reflexión teórica, aunque la praxis

no refleje todavía la nueva orientación. Una muestra de este nuevo enfoque en la educación moral es: la celebración en Murcia (1997) del Congreso Nacional de Teoría de la Educación dedicado a la *Educación Moral*, la reciente publicación de un número extraordinario sobre “Educación Moral” en la *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* (vol. 15, 2003), aquí en España y el número también extraordinario del año 2003 de la *Revista de Educación* del MEC dedicado a “Ciudadanía y Educación”. El título de los monográficos y de los artículos publicados son suficientemente representativos de los nuevos contenidos y orientación de la educación moral: “La educación moral ante el reto de la pobreza” (Escámez, García López y Pérez Pérez); “Familia y transmisión de valores” (Ortega y Mínguez); “Universidad y ética profesional” (Cobo); “La educación moral ante las guerras” (Gil Cantero, Jover y Reyer); “Sociedad civil y educación de la conciencia moral” (Tourrián); “Ética profesional como proyecto de investigación” (Hirsch) en el primero de los monográficos. “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural” (Bartolomé y Cabrera); “Los derechos humanos y la educación del ciudadano” (García Moriyón); “La educación para la participación en la sociedad civil” (Escámez); “La cultura de la paz, marco para la ciudadanía” (Labrador);

“La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano” (Gil Cantero y G. Jover); “Educar para una cultura medioambiental” (Ortega y Mínguez); “Educación de la ciudadanía europea” (Rodríguez Lajo y Sabariego) son algunos de los artículos publicados en el segundo monográfico. Así mismo, se imparten programas y cursos de doctorado sobre educación moral, y la asignatura de “Educación Moral” está presente en planes de estudios de algunas universidades españolas (Universidad de Barcelona, Valencia y Murcia). Se entiende y comparte la idea de que una persona *educada* no puede vivir de espaldas a los grandes retos a los que la humanidad se enfrenta en la mayor parte de nuestro planeta. Se percibe como indispensable el aprendizaje de *competencias morales* para ejercer de ciudadano responsable, y competencias específicas para el diálogo y la convivencia entre los pueblos e individuos de culturas distintas en un mundo globalizado; competencias para una acción responsable contra la desigualdad y exclusión de los pueblos del Sur (reparto equitativo de la riqueza); competencias para establecer unas relaciones responsables con el medio natural y urbano; competencias para la construcción de una sociedad justa, solidaria y libre a través de la participación ciudadana (Ortega y Mínguez, 2001). La respuesta a estas demandas ha obligado a muchos investigadores en educación moral al aban-

dono de la ortodoxia de las teorías en que se hallaban instalados y al uso de otros elementos pertenecientes a otras teorías para organizar y justificar nuevos enfoques y prácticas educativas (Escámez, 2003). Otros autores (Ortega y Mínguez, 2001; Ortega, 2004) hemos buscado otras fuentes para un nuevo enfoque de la educación moral y, por tanto, también para una nueva praxis educativa.

Es obvio que cualquier discurso pedagógico es deudor de una ética y de una antropología, está situado y responde a un contexto, es alimentado por las experiencias a la luz de una tradición. Por ello no hay pedagogía sin experiencia ni ubicación. El discurso en educación moral ha estado fuertemente vinculado a la tradición kantiana cuya expresión más actual es el modelo cognitivo de desarrollo moral de Kohlberg. El desarrollo y ejercicio de la autonomía moral, entendida como capacidad de darse a sí mismo leyes, es el objetivo principal de la educación moral. El respeto hacia el otro, a la dignidad del otro se fundamenta en el reconocimiento de su capacidad autolegisladora en tanto que ser racional, trascendental; en tanto que es un ser como yo, un otro yo. “El punto de partida en la relación moral se sitúa entonces en el sujeto (yo) que reconoce al otro como un *alter ego*, como una proyección del yo, de la condición de ser racional” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 26). Una acción

merece ser calificada de “moral” si descansa sobre la “constitución de la voluntad por la cual es ella para sí misma una ley”. Ahí reside el principio único de la moralidad. En Kant, la moral tiene, por tanto, su origen en el yo (sujeto) que reconoce la dignidad del otro confiriéndole a su relación con el otro la dimensión ética, situando al otro como objeto de la relación moral. Quizás podría pensarse en una persona moral que ya existe sin el otro, y que la relación con el otro es una “sobreabundancia” de la moral. “Si el sujeto autónomo *va hacia el otro*, se basa en la ley moral presente en él, y no es la alteridad del otro lo que respeta, sino la medida común a ambos: la razón. Ve en él un *alter ego*: un ser finito y razonable, semejante a él” (Chalier, 2002, p. 86). Para Lévinas (1987), en cambio, la moral tiene un origen heterónimo, es responsabilidad para con el otro, es responder *del otro*. En Lévinas, la ética no comienza con una pregunta, sino con una respuesta no solamente *al* otro, sino *del* otro:

“El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto *suyo*. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy suje-

ción al otro; y soy “sujeto” esencialmente en este sentido” (Lévinas, 1991, pp. 91-92).

Esta responsabilidad para con el otro que “viene sin previo aviso” es lo que me constituye en sujeto moral. Con la figura del “rostro” Lévinas explica el carácter heterónomo de la moral como respuesta (responder de) inapelable *del* otro. “Mientras que el pensamiento libre *continúa siendo el Mismo* (Même), el rostro se me impone sin que yo pueda permanecer haciendo oídos sordos a su llamada, ni olvidarle; quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria. La conciencia pierde su primacía... La conciencia es cuestionada por el rostro... El Yo es por completo responsabilidad o diaconía... El Yo (Moi) es infinitamente responsable” (Lévinas, 1993, pp. 46-47). Y en otro texto Lévinas (2001, p. 105) precisa aún más el carácter heterónomo de la moral: “La responsabilidad no me deja constituirme a modo de yo pienso, sustancial como una piedra, o como un corazón de piedra, en sí y para sí (soi). Llega hasta la substitución del otro, hasta la condición –o hasta la incondición- de rehén. Responsabilidad que no deja tiempo: sin presente de recogimiento o de entrada en sí; y que me hace llegar tarde; ante el prójimo, más que aparecer, comparezco. Respondo, de entrada, a una asignación”. La moralidad en Lévinas no es resultado de mi iniciativa, del ejercicio de mi

libre autonomía; es, por el contrario una *asignación* que viene de fuera, del otro. El otro me constituye en sujeto moral cuando respondo *de él*; soy su prisionero, su rehén, dice Lévinas. “La obligación moral no proviene de uno mismo, de la decisión de actuar por buena voluntad, sino de que sea des-pertada, en uno, por el otro” (Chalier, 2002, p. 12).

En Lévinas hay una clara voluntad de sustituir la autorreflexión, la autoconciencia, fundamento de la ética individualista por la relación con el otro como propuesta de una moral alternativa; un distanciamiento de la ética como amor propio y el anclaje en otra que construye su significado a partir de la relación con el otro. Lévinas se sitúa en un campo hasta ahora no ocupado por nadie: la heteronomía localizada en la relación con el otro, quien al hacer, con su sola presencia (rostro), al yo responsable del otro, de forma intransferible y libre, lo constituye en *sujeto moral*. Esta concepción de la ética y de la moral tiene unas inevitables consecuencias en la educación, y específicamente en la educación moral. Nos obliga a entender y “hacer” la educación de “otra manera”, a asumir que la relación más *radical* y *originaria* que se establece entre maestro y alumno, en una situación *educativa*, es una relación *ética* que se traduce en una actitud de *acogida* y un compromiso con el educando, es decir, *hacerse cargo de él*. Nos obliga a una revisión

de los objetivos, contenidos y estrategias en la educación. Y sobre todo, nos demanda un cambio en las actitudes del profesorado en la tarea de educar, en el “estar” en las aulas, en cómo nos vemos y qué somos ante y para los alumnos-educandos. Este enfoque de la educación hace indispensable una reconversión del papel del profesor de instructor a maestro-educador que acompaña y guía, que acoge y se hace cargo del otro, que ayuda al alumbramiento de una nueva vida, no a la repetición de lo ya dado.

En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación *ética* que la define y constituye como tal acción educativa. Y cuando hablamos de la raíz *ética* en la educación no nos referimos a la simple *deontología* que obliga al profesor, como a cualquier otro profesional, al cumplimiento de las normas establecidas o contrato adquirido, ni de unas reglas o normas que han de orientar la acción educativa, es decir, del cumplimiento de un “deber” (Martínez, 1998). Tal obligación ética vendría impuesta “desde fuera”, sería externa a la misma acción educativa, vendría después. Aquí hablamos de “otra cosa”, de algo distinto que es previo al cumplimiento del deber como profesor, de aquello que se sitúa en la fuente misma de la acción educativa y por lo que ésta se define (Ortega, 2004).

La acción educativa se nos presenta, de este modo, como un acontecimiento *ético*, una experiencia *ética* en la que el primer movimiento es de *acogida*, de escucha y de aceptación de la persona del otro en su realidad concreta; es un acto de *hospitalidad*. Cuando se educa se escucha la palabra del otro, se *comparece* ante el otro, porque la llamada de éste es inapelable, en palabras de Lévinas. “El otro no es solamente conocido, es *saludado*. No es solamente nombrado, es también invocado. Para decirlo en términos gramaticales, el otro no aparece en nominativo, sino en vocativo. No pienso únicamente en lo que él es para mí, sino en que también y simultáneamente, y aún antes, yo *soy* para él” (Lévinas, 2004, p. 25). Educar es salir de sí mismo, “es hacerlo desde el otro lado, cruzando la frontera” (Bárcena y Mèlich, 2003, p. 210); es ver el mundo desde la experiencia del otro. Ello obliga al educador a negar e impedir en su acción educativa cualquier forma de poder porque el otro nunca puede ser objeto de conquista, dominio o clonación. El otro tiene siempre la primacía, “está antes que yo”. “El Yo es por completo responsabilidad”, dice Lévinas. “Las cosas (sin embargo) son aquello que nunca se presenta personalmente y que, a fin de cuentas, no tiene identidad. A la cosa se aplica la violencia. Ésta dispone de la cosa, la coge. Las cosas *se dejan* asir en lugar de ofrecer un rostro. Son seres sin rostro”

(Lévinas, 2004, p. 25). El rostro, por el contrario, se niega a ser reducido a lo Mismo, es irreductible a la posesión.

Educación no es sólo *acogida*, *hospitalidad*, es también *responder del otro*; es *hacerse cargo del otro*. Asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento de una “nueva realidad” a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). Si la acogida y el reconocimiento del otro son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo la fisonomía humana (Duch, 2002), responder del otro, “hacerse cargo del otro” es condición indispensable para que podamos hablar de *educación*. “Si esta relación ética de “acoger al otro y hacerse cargo de él” no acontece, se da sólo enseñanza, instrucción, pero nada más” (Ortega, 2004, p. 10). Propugnamos, por tanto, un nuevo modelo de educación, y de educación moral: la *pedagogía de la alteridad* como respuesta (acogida del otro) y compromiso (hacerse cargo de él).

La pedagogía de la alteridad, como modelo de educación moral, no se queda en la relación “intimista” ‘yo-tú’, en la que sólo intervienen individuos singulares, presentes en el mismo espacio y tiempo. Está presente también un “tercero”: “El lenguaje, como presencia del rostro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al ‘yo-tú’ suficiente y que se olvida del universo; se niega en su franqueza a la clandestinidad del amor en el que se

pierde su franqueza y su sentido... El tercero me mira en los ojos del otro... La epifanía del rostro como rostro introduce la humanidad” (Lévinas, 1987, p. 226). La educación, y específicamente la educación moral, desde la alteridad tiene una necesaria dimensión *social*. Es *ética y política*, es compasión y compromiso. Y despojar a la educación de estas dimensiones es reducirla a un puro adoctrinamiento. En tanto que es ética, la educación no puede desligarse de los problemas que afectan a los hombres concretos, de las situaciones que condicionan la realización de una vida digna del ser humano. En tanto que política, la educación es en sí misma una exigencia de transformación de la realidad social en la que el educando vive, de modo que le permita a él y a los demás la realización de un ideal valioso de persona. H. Arendt se atreve a decir que educar es un *acto de amor*: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (H. Arendt, 1996, p. 208).

En el origen de este modelo de educación moral no está la razón, sino el sentimiento, el “*pathos*”, la solidaridad con el otro, con los otros. No es una facultad de la razón que nos inclina a obrar el bien según el deber, pero tampoco es un mero sentimiento irra-

cional. Es más bien una *afección* (sentirse afectado, sufrir) “cargada de razón”, es *compasión* (padecer con) por la suerte del otro, por las circunstancias concretas en las que se resuelve la vida del otro. Es la persona concreta del otro en *toda* su realidad quien se presenta como una pregunta inapelable que compromete. No hay, por tanto, un deber absoluto que descienda de lo alto, o se imponga desde la conciencia que obligue a “salir de sí” en un despliegue o “sobreabundancia” de la conciencia moral. Hay más bien una evidencia que se impone como un hecho “natural” que es la aspiración de los seres humanos a la *felicidad*, al reconocimiento de su dignidad inviolable. Hay un sentimiento “cargado de razón” que intentar justificarlo con argumentos constituiría una burla o un sarcasmo para todos aquellos a quienes se les ha negado la dignidad. El sufrimiento producido sobre los inocentes, la explotación del ser humano, la humillación del otro en la violación de sus derechos fundamentales, el hambre y la miseria de seres humanos fruto de unas condiciones socio-políticas injustas, la muerte de tantos inocentes son *acontecimientos históricos*, no situaciones ideales, cuya condena sobrepasa, por su magnitud, a cualquier argumento fundado en la “razón”. Hay ofensas que se deslegitiman o condenan en sí mismas por su inhumanidad y argumentar, desde la razón, su inmoralidad, su inhumanidad

puede ser una humillación para víctimas. Para Lévinas, en un mundo poblado de “otros” o de un “tercero” la respuesta a éstos puede ser de indiferencia, de apoderamiento o de reconocimiento y acogida. Es decir, la indiferencia que les niega cualquier estatuto de realidad, el apoderamiento que busca adueñarse de ellos a cualquier precio, y la acogida por alguien que se reconoce en el otro y se hace cargo de él. En estas situaciones, la presentación de los “otros” se hace a través de la transparencia de un rostro que se me presenta en persona. A este “espacio” de la presentación, Lévinas lo llama *ética*, pues la respuesta moral no es la “comprensión intelectual”, resultado de un juicio moral, sino la “compasión” (*cum-pati*), entendida como cuestión de “entrañas”, de sufrimiento compartido, de calidad humana, en definitiva, como una cuestión moral (Ortega, 2004).

La pedagogía ha sido deudora, hasta ahora, del pensamiento kantiano que ha condicionado la reflexión y la práctica educativas, impregnándola de una visión idealista de la moral y del ser humano. En la práctica se ha ignorado la existencia de otras antropologías que explican al hombre no *en sí y desde sí*, en la autonomía, sino como una realidad abierta al otro, *con* el otro, *para* el otro y *desde* el otro. La hegemonía del pensamiento kantiano no ha hecho posible otra interpretación del ser humano. La afirmación de éste

en su condición de fin en sí mismo, la necesidad de establecer la incondicionalidad de la moral para alejarse de toda contingencia ha hecho del ser humano un ente abstracto, ideal, sin entorno, ahistórico. Y la necesidad de afirmar unos principios ha acabado por negar una realidad: que el hombre no se explica sin los otros, sin el otro; que sólo existe y se realiza en *una* tradición y en unas circunstancias concretas, históricas; que es una realidad dialógica, y que esta apertura al otro lo constituye y lo define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Mounier, Lévinas, etcétera). Hay otras explicaciones o interpretaciones del ser humano que nos llevan, necesariamente, a otra ética y a otra moral y, por tanto, a otras propuestas educativas. No debería sorprendernos, por tanto, si, desde otros presupuestos antropológicos y éticos, se hacen nuevas propuestas educativas que responden, de otra manera, a las nuevas situaciones a las que se enfrenta el ser humano. Hoy es necesaria una pedagogía que se base más en la importancia del otro, que comience en el otro, en su existencia histórica, que se *pregunte por el otro*. No es posible seguir “educando” (o al menos pretenderlo) como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, o nada hubiera ocurrido en el inmediato pasado (barbarie nazi, genocidio kurdo, guerra interétnica de los Balcanes, guerras de religión en Oriente Próximo, etc., acontecimientos frente a los cuales la ética kantiana-

discursiva, en palabras de Habermas, nada tiene que decir, salvo que las partes en conflicto se pongan de acuerdo) desde paradigmas que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando qué “está pasando”, qué tipo de hombre y mujer y para qué sociedad se quiere educar, e ignorando las condiciones socio-históricas que están afectando hoy a los educandos (Ortega y Mínguez, 2001). Es fácil constatar que las propuestas educativas fundamentadas en la moral kohlbergiana y la ética discursiva, en su lenguaje y su contenido, se alejan demasiado de los problemas y situaciones concretas que afectan a los educandos. “Y las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación moral, liberando a la realidad del educando del reduccionismo psicológico que, hasta ahora, la ha acompañado” (Ortega, 2004, p. 28).

Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un “acto de amor”, como dice Arendt; que educar es un compromiso ético y político; que la educación no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales, por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona; que implica entender y hacer la educación como un acto ético de reconocimiento y de acogida, un *hacerse cargo del otro* con todo su pasado, con todo

su futuro, pero sobre todo con todo su presente; que exige concebirla como un compromiso con la vida del otro concreto, con el alumbramiento de *alguien* como ser nuevo, pero también como negación de toda forma totalitaria de comprender el mundo y al ser humano. Es “otra forma” de entender y hacer la educación moral, alejada del intelectualismo moral del que hasta ahora ha estado impregnada. Un intelectualismo, heredado de la Ilustración, que no ha sabido oponerse apenas a la barbarie nazi y a las otras barbaries que han acontecido en nuestro reciente pasado. “Las tinieblas que las terribles tragedias de este siglo han dejado no se han debido a la barbarie y a la brutalidad de hombres burdos, presos de pulsiones desatadas, ayunos de instrucción y de cultura. La *Shoah* surgió en un país altamente civilizado, el *Gulag* fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa” (Chalier, 2002, p. 15). La élite intelectual en el nacionalsocialismo a la vez que disfrutaba de las obras de Bach y de Pushkin era celosa en el cumplimiento de sus “obligaciones” en los campos de exterminio de Auschwitz y

en los sótanos de la policía (Steiner, 2001). Y todavía hoy los acontecimientos de guerras y conflictos interétnicos acreditan que el cultivo de las artes, la literatura, la filosofía y la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no han podido impedir el pacto con la inmoralidad ni atajar la barbarie.

Si no bastasen las razones éticas y morales, aunque sólo fuese por razones de oportunidad y no llegar demasiado tarde a la cita con los hombres y mujeres de nuestro tiempo, estaría justificado un cambio de rumbo en la educación moral, el intento de búsqueda de un nuevo lenguaje más cercano a la situación del hombre de nuestros días, es decir, tomar en serio la inevitable *condición histórica* del ser humano, impensable fuera del espacio y del tiempo, que reclama estar atentos a cuanto acontece en la vida de cada educando, en su inevitable tarea de aprender a existir en una existencia concreta, no en una situación ideal.

5. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.