



JALONES PSICOEVOLUTIVOS PARA UNA EDUCACIÓN MORAL

ALFREDO FIERRO (*)

RESUMEN. La educación, toda ella, es educación moral. En realidad, lo moral constituye una dimensión de lo educativo. Por eso mismo, educar moralmente ha de acompañarse a las posibilidades del educando en su proceso evolutivo. Piaget y Kohlberg han contribuido al conocimiento de esas posibilidades. Ellos han resaltado las condiciones de capacidad intelectual necesarias para poder ponerse en el lugar del otro. Al lado de ello, hay que destacar la existencia de bases psicogenéticas e incluso biológicas de la educación de los sentimientos morales: en particular, la empatía y el reconocimiento del rostro ajeno. El desarrollo y construcción de la personalidad incluye así el desarrollo y construcción de la persona moral, del sujeto ético.

ABSTRACT. All education is moral education. Indeed, the moral fact is a dimension of the educational fact. That is the reason why moral education has to be accompanied by the possibilities of the person in his/her evolution process. Piaget and Kohlberg have contributed to the knowledge of those possibilities. They have underlined the conditions of intellectual capacity that we need to stand in the place of the other. At the same time, the existence of psychogenetic and even biological bases on the education of moral feelings has to be to underlined, especially the empathy and the recognition of the other's face. The development and construction of moral person, of the ethical subject.

EL PROYECTO EDUCATIVO

El de educar es un proyecto ambicioso, que se reviste a veces con ropas de utopía y demiurgia. En su obra, que por otra parte constituyó el manifiesto inaugural del conductismo, Watson (1925) escribía: «Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger –médico, abogado, artista, hombre de

negocios, e, incluso, mendigo o ladrón–, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocación y raza de sus antepasados». Pudo atreverse a escribirlo, confiado en una pujante psicología experimental del aprendizaje, que por entonces sostenía que prácticamente todo en el ser humano, toda conducta y toda capacidad, son aprendidos, adquiridos, se deben a la experiencia.

Sin embargo, no le fueron encomendados a Watson los doce discípulos mesiánicamente solicitados y nos hemos quedado

(*) Universidad de Málaga.

sin saber el desenlace de su envite, que tampoco ha podido ser refutado por los hechos. Buena parte de la psicología del aprendizaje y de la didáctica ha seguido, pues, sosteniendo la tesis de una ilimitada plasticidad del material humano, sobre todo en la infancia, y las consiguientes posibilidades, igualmente ilimitadas, de una educación oportunamente diseñada y realizada. Un halo de pedagogía redentorista, de salvación del mundo por la escuela y la educación, nimba a esa psicología y a su correspondiente didáctica.

En formulaciones como la de Watson, el proyecto educativo responde a un sueño genesiaco, de demiurgo. Se trata de crear al hombre y a la mujer no desde la nada, pero sí a partir de una materia preexistente, aunque amorfa y dócil como el limo o la cera, para moldear con ella lo que se desee. Es un viejo sueño, al que no le falta su correspondiente mito, el de Pígalión, el rey que se enamora de una estatua de mujer y que obtiene de la diosa Afrodita dotarla de vida humana para poder desposarla. Pígalión debería ser proclamado patrón laico de los educadores, aunque para rebajarle humos, como a cualquier leyenda de santos.

Esculpir o modelar el carácter, la personalidad: es otro modo de proyectar, de soñar. Está asimismo la anécdota o leyenda sobre Miguel Ángel al terminar su *Moisés*: le arroja el cincel al rostro y le reclama que hable. Sueña Buonarroti con ser creador. No con barro de la tierra, con mármol ha conseguido modelar una figura perfecta de hombre y sólo queda ahora hacerle hablar, infundirle el soplo de la vida. Crear Adanes, Evas, a partir de la materia viva y humana –pero todavía informe– del educando, es más que un sueño o fantasía solamente; es un proyecto que subyace y que se pone en práctica en la educación metódica y formal.

El proyecto Pígalión, sin embargo, ha experimentado una fuerte pérdida de plausibilidad. La etología y la más reciente investigación en aprendizaje coincide

ahora en destacar las determinaciones biológicas del proceso de aprender y las programaciones innatas de la especie humana que rigen las adquisiciones posibles en el curso del desarrollo y de las experiencias (Eibl-Eibesfeldt, 1973/1977). La naturaleza humana posee bastante más espesor y ofrece más resistencias de las que un proyecto educativo ingenuo es capaz de sospechar. Las programaciones evolutivamente depositadas en la especie y asimismo aquellas otras que históricamente se han ido sedimentando en esa segunda naturaleza, que es la cultura, constituyen a la vez límites y vectores en las posibilidades de la formación de las personas.

El educador, en suma, no es un demiurgo capaz de hacer y deshacer, sin medida, o sólo a su medida, a su capricho. Es nada más una persona con más años y experiencia y que aspira a seguir conviviendo de modo razonable con las jóvenes generaciones. Enseñar a vivir es enseñar a convivir y eso sólo se enseña conviviendo. La educación, por eso, no es asunto o actividad de uno solo, del maestro. Lo es al menos de dos: tanto de los educandos como de los educadores. Y educadores, además, no son sólo las personas pertenecientes a la generación de los adultos. También hay proceso educativo entre los pares, los iguales. Niños y jóvenes que conviven se educan –o deseducan– entre sí.

En la sociedad actual, padres y familias se han desentendido mucho de la tarea de educar y la han transferido a la escuela, que se ve asignado en consecuencia un encargo social un tanto equívoco y que rebasa en mucho sus posibilidades. Recibe hoy la escuela el encargo de la educación integral de las nuevas generaciones, pero se le hace ese encargo tardíamente ya: cuando ahora y en realidad, por otro costado, la escuela ha perdido peso frente a la televisión y a los medios audiovisuales. En la actualidad, además de las instancias educativas tradicionales –la familia, los

compañeros de edad, la propia escuela—, se ha constituido un formidable cuarto poder educador o deseducador, el de los medios, principalmente, la televisión. En esa situación objetiva a la escuela se le asigna todavía retóricamente un encargo de educar, mientras en realidad la forja o modelado de los más pequeños va por otro cauce: por el discurso y las imágenes de la televisión.

En medio de ese equívoco, ¿cuál es la función real de la escuela?; y ¿qué le corresponde hacer? A la escuela se le encomiendan realmente las enseñanzas académicas: lectura y escritura, cálculo y matemáticas, etcétera. Pero el equívoco permanece muy fuerte en los elementos centrales de la educación: educación moral, educación para la convivencia. Son contenidos donde la escuela no es la única responsable y hasta se diría que tiene poco que hacer. Los contenidos morales les llegan a las jóvenes generaciones desde otras fuentes emisoras, las de televisión. En esas condiciones, la escuela, más que impartir contenidos morales o de valores, para lo cual no se halla especialmente dotada, ha de ayudar a incorporarlos, a integrarlos, a negociar críticamente con ellos. Sólo desde ahí se comprende la posibilidad de educar en una sociedad pluralista y de desbordamiento —más que de procesamiento— de la información.

EDUCACIÓN MORAL

Hablar de educación moral es una redundancia, un plenonismo. Toda genuina educación, no mera enseñanza, rezuma ética por todos los poros, constituye discurso moral. Al igual que de la diplomacia se ha dicho que es la guerra por otros medios, de la pedagogía cabe también decir que es moral por otros medios. La docencia es una actividad moral, regida por la razón práctica y por ideas bien concretas, y no sólo genéricas, sobre lo bueno

y sobre lo deseable. El educador se propone no ya sólo hacer personas, sino hacer buenas personas. La pedagogía es la disciplina que examina y recomienda cómo hacerlo.

Las enseñanzas versan sobre un «así es, así es el mundo, así es la vida». Pero casi siempre ese «así es» lleva aparejado un «obra en consecuencia». Del «así es» se sigue un «compórtate de tal y tal modo», al menos si uno no quiere darse de bruces con el muro de la realidad y con la derrota. La educación viene así a constituir una rama de la moral, de lo moral; y acaso moralizar y educar sean lo mismo.

La filosofía positivista —ya Hume, luego Moore (1971)— ha hablado de la falacia naturalista: indebido tránsito del ser al deber ser, del «es» al «debe», de lo descriptivo a lo prescriptivo. Pero en el discurso educativo, ya desde la familia, se da en realidad un tránsito paulatino e imperceptible de lo uno a lo otro. Así se aprecia en el ejemplo de frases dichas a un niño para que no le haga daño a su hermanito pequeño en una probable progresión de este género: «es tu hermanito» / «a los pequeños no se les pega» / «mira, si le dejas en paz, enseguida jugaremos juntos» / «¡no le pegues o te doy un azote!». Hay una transición en continuidad desde las orientaciones propias de una guía de viajes —por este camino se llega a tal lugar sin pérdida— o de un manual de instrucciones de uso de un aparato doméstico —se maneja de tal y tal modo— hasta las leyes penales o religiosas y al imperativo categórico de la conciencia personal: «obra de tal modo que ... so pena de que ...».

En la educación se realiza esa transición de un manera gradual, insensible: de lo descriptivo a lo exhortativo y prescriptivo. Ahora bien, dicha transición sólo puede realizarse si se ajusta a posibilidades evolutivas de los educandos. No puede hacerse por vía de inculcación doctrinaria. Es ahí donde la psicología del desarrollo sirve de guía al educador.

EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL

Sirven de guía, ante todo, los conocidos análisis de Piaget (1932/1971) sobre el desarrollo del juicio moral, de la conciencia ética. Una de las aportaciones más duraderas de Piaget al conocimiento del desarrollo humano es haber señalado al juego infantil como inicio del juicio moral como sistema de reglas y en haber mostrado cómo se engendran esas reglas, primero en el juego, luego en la convivencia, poniendo así de manifiesto el tránsito del origen de las mismas desde la heteronomía a la autonomía.

Inicialmente el juego aparece como actividad individual del niño. Aunque haya varios niños, unos al lado de otros y con actividad semejante sobre unos mismos objetos, en la primera infancia cada cual va a lo suyo, a su aire. El juego infantil aparece, pues, como actividad vital específica, no dependiente de la socialización, aunque tampoco ajena, sino interdependiente, con desarrollo a la par de ella (Elkonin, 1980). Sólo con el tiempo aparece el juego conjunto, cooperativo o competitivo, donde otro u otros niños, como individuos o en equipo, son indispensables para llevarlo a cabo.

Son numerosas y críticas las cuestiones implicadas en la interpretación de las reglas del juego infantil como predecesoras de las reglas morales, pero tampoco todos y cada uno de los puntos de la interpretación de Piaget son relevantes para el tema presente. De él importa, sobre todo, retener que es en el juego interactivo entre iguales, cooperativo o competitivo, donde se origina el sentido y la práctica del control recíproco, y en definitiva, de la equidad, de la justicia.

Naturalmente, el niño se esfuerza por ganar en el juego. Pero aun entonces lo hace observando reglas comunes. Competir no excluye estar cooperando. En eso es cooperativo incluso el más competitivo de

los juegos, donde se enfrentan dos personas o dos equipos sobre la base, sin embargo, de que operan juntos, de que asumen un reglamento común de juego y de competición. En el establecimiento y reconocimiento de reglas encuentra Piaget un equivalente en actos de lo que en una discusión se realiza con palabras. A partir de cierta edad, o mejor, de cierto nivel de desarrollo cognitivo, el niño es capaz de proponer o de aceptar que se cambien las reglas con tal de que la modificación se produzca con el acuerdo de todos. Desde ese momento las reglas aparecen espontáneamente producidas por los jugadores y negociadas entre ellos a partir de la experiencia de haber competido por ganar. Tales reglas autónomas, así acordadas, dejan de ser eternas, absolutas, a la vez que caprichosas, arbitrarias, al modo de las impuestas por una autoridad superior externa; son susceptibles de modificación en la interacción, en el intercambio y la reciprocidad. Esta es el fundamento de las reglas, del acuerdo y respeto mutuo y, en fin, del compromiso. Y en relación con ello aparece la noción de lo justo y lo injusto, del «unfair» inglés, de espectro semántico muy amplio, y que en castellano es, a la vez, falso, desleal, injusto, frente al correspondiente «fair»: imparcial, razonable, honesto, juego limpio.

Ciertamente, no todo es sólido en el análisis piagetiano. Por de pronto, es grande el salto desde las reglas de juego a las morales. Por otro lado, está asimismo la presión de unas generaciones sobre otras, de los adultos sobre los niños. Ella constituye, sin duda, otra fuente, otra acepción de lo moral, que no cabe ignorar: la de una moral heterónoma, de todas formas seguramente también indispensable. De hecho, en los propios adultos, por moralmente autónomos que sean, para la regulación de su conducta pueden resultar necesarias las fuentes heterónomas de tradición, presión social y normas. A Piaget, de todos modos, le corresponde el mérito de haber traído a

luz un elemento constitutivo, el de que el juicio moral autónomo se gesta en el curso de unas interacciones entre iguales, en concreto, de los niños en los juegos comunes; y, junto con eso, que existe continuidad evolutiva de unas reglas a otras. Hay aquí una ética genética, análoga a su epistemología genética, paralela y complementaria de ella.

No tanto la conciencia o el juicio moral, cuanto el razonamiento ético ha constituido el foco de estudio y análisis de Kohlberg (1992) en un nudo de entrecruzamiento de psicología evolutiva, pedagogía y filosofía moral. En su investigación a través de media docena de sociedades encuentra que el desarrollo de ese razonamiento puede jalonarse en tres niveles: (1) el preconventional, típico de la infancia, cuando el niño interpreta y asume las etiquetas de bueno y malo conforme a sus consecuencias físicas de premios y castigos; (2) el convencional, propio más bien de la adolescencia y preadolescencia, de una moral de conformidad y sumisión a la regla como sustentadora del orden social y de las expectativas de otros; (3) el posconventional, alcanzable a partir de la adolescencia, pero que significa ya plena madurez moral, y en que los conflictos entre valores son resueltos mediante procesos y decisiones racionales, en términos de contrato social y leyes democráticamente establecidas, o bien, en un estadio último, de una universalidad racional y un ideal interiorizado de justicia por encima incluso de las leyes positivas.

Una cuestión crítica, tanto en Piaget como Kohlberg, es la de si los estadios del juicio y razonamiento moral obedecen a un esquema tan simple de estadios, es decir, si realmente se dan tales estadios, es más, la de si nacen bajo cualquier circunstancia, si son universales. El legado valioso de un enfoque de esta naturaleza, en Kohlberg como en Piaget, radica no tanto en lo descriptivo (quizá valen sólo para la sociedad occidental moderna) cuanto en la génesis.

Justo por eso cabe poner en duda, sin otro daño para el modelo, la universalidad de los estadios, sobre todo los de Kohlberg. Ciertas condiciones previas de igualdad, sea naturales, sea sociales («democracia» de los pares) son precisas para el progreso en los estadios. Por señalar un ejemplo extremo y a primera vista paradójico: el niño príncipe, pese a sus numerosos preceptores, pero por falta de compañeros iguales a él, no es probable que progrese hacia una verdadera madurez moral. Tampoco es probable que evolucione hacia ella el niño esclavo, en el otro extremo, en aquel donde un pequeño puede estar tiranizado por todos, sin un solo compañero con el que cooperar o realmente competir en pie de igualdad. No está fuera de lugar aquí aludir a la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo, y a su reciprocidad en sus respectivas posiciones. Desde el punto de vista evolutivo, del desarrollo de las relaciones interpersonales, de la madurez moral, personal, el amo, el señor absoluto, puede ser tan inmaduro como el esclavo. Los estadios morales de Kohlberg no son connaturales a la adolescencia ni a la adultez como hecho biológico; son fruto de aprendizaje y de maduración y sólo llegan a constituirse bajo determinadas circunstancias que los fomentan, también, desde luego, experiencias de injusticia que generan reactancia e insurrección.

El propio Kohlberg es sabedor de ello. Habla de los mecanismos que rigen la transición de un estadio a otro: el desequilibrio y el reequilibramiento cognitivo, debido a su vez a que en la interacción social los esquemas de conocimiento y razonamiento se ven desafiados de continuo al quedar contrariadas las propias expectativas egocéntricas; el «role-taking» o capacidad de ponerse en el lugar de otro, de colocarse en la perspectiva de los demás. A su juicio, el desarrollo moral puede fomentarse hasta el extremo incluso de adelantar una transición a nivel superior que de modo natural tardaría más en pro-

ducirse. De hecho, al presentar a niños de modo sistemático un tipo de razonamiento moral de nivel superior, se fomenta el desarrollo hacia ese nivel. La presentación de dilemas y conflictos y la discusión razonada sobre ellos constituye un procedimiento educativo.

Ahora bien, lo moral no se reduce a esos juicios, a la conciencia, al razonamiento. Hay otras facetas de lo moral y son precisos otros análisis que atiendan no tanto a los juicios, cuanto a los comportamientos morales, prosociales o altruistas, y sus respectivos opuestos. También ahí cabe decir que el desarrollo del juego infantil está en la génesis: se halla en el origen no sólo de la conciencia moral, sino también de acciones morales, de cooperación aún en medio de una competición. Pero hay otras raíces y más tempranas, allí donde la primera socialización del niño toma el relevo de la biología.

EL ROSTRO Y LA EMPATÍA

La raíz primera de lo moral es el reconocimiento del otro. Los bebés nacen preprogramados para interesarse por los seres humanos, reconocer a las personas en su globalidad y tener alguna percepción también global de su propia identidad, junto con y más allá de las percepciones de objetos concretos exteriores. Pero también respecto a objetos externos, y en general, el bebé se interesa por las personas antes y más que por las cosas. A los diez días reconocen por el olfato el olor de la madre, a los quince días establecen asociaciones entre la voz y el rostro de la madre. Reconocen antes el rostro ajeno, el de la madre o figura materna, que el suyo propio. Esa figura es el primero de los patrones de reconocimiento en la percepción infantil. No es mera letrilla cursi la de una canción festivalera que decía: «son todas bellas las madres del mundo, cuando a su pecho abrazan a un niño». Lo ha escrito también

Harlow (1976) desde experiencias de laboratorio: para los bebés, sean humanos o monos, todos los rostros de madre son bellos.

A partir de la mirada y el alimento se establecen relaciones interpersonales constitutivas. El niño no se relaciona con un mundo; se relaciona con una persona. O si se quiere: esa persona es todo su mundo, en un sentido parecido al que, semanas o meses antes, la matriz era todo su universo. En ese mundo, no mucho más amplio todavía que la matriz de la que acaba de salir, el bebé se maneja con unos pocos gestos. Paulatinamente, sus reflejos innatos se van organizando en actos que sólo en apariencia son simples: succión del pezón, miradas, llanto y movimientos de brazos hacia el adulto cuidador. En algo tan sencillo como el llanto se dan elementos constituyentes de relación moral; se da una interacción y una doble experiencia muy originaria, la de reconocimiento del rostro por parte del bebé y la de empatía por parte de la madre.

Mencionar la empatía es aludir a una presumible raíz biológica de sentimientos y conductas morales (Hoffman, 1981). Por empatía —sentir dentro de— se entiende, primero, la emoción espontánea y, después, el sentimiento por el que alguien se pone en el lugar de otro, «en la piel» de otro. La reacción de empatía seguramente no es exclusiva de la especie humana, pero también en los humanos deriva de una raíz biológica cuyo sentido filogenético es claro: la protección del recién nacido para que pueda sobrevivir. La naturaleza ha provisto de empatía a los progenitores de las crías de muchas especies animales, desde luego, los de aves y mamíferos, con fines de supervivencia de las crías y, por consiguiente, de la especie.

La empatía no es exclusiva de las madres. Los adultos en general, y salvo perversión desnaturalizada, suelen «empatizar» con los bebés y con los niños pequeños, desprotegidos. Es más, la empatía

puede y suele despertarse asimismo ante otras personas –y no ya sólo niños– en situaciones de desvalimiento o de sufrimiento. Por otra parte, también seguramente el propio bebé empatiza con la madre o la persona cuidadora. Un análisis alternativo, pero afín, toma esta empatía del bebé bajo el concepto de otro sentimiento asimismo con raigambre biológica y constitutivo de una relación: el motivo o necesidad –y consiguiente sentimiento– de apego. El niño pequeño y no ya tan pequeño necesita para sobrevivir de un comportamiento de apego respecto a una o varias figuras protectoras. Y, por otra parte, será ese apego uno de los componentes de las relaciones de intimidad y de cariño en la vida adulta (Bowlby, 1995).

Desde esa base innata, por extensión adquirida, por educación, pueden la empatía y el apego ampliarse a otros, al encontrar a otras personas o, respectivamente, al encontrarse uno mismo en condiciones de desprotección. Se llegan a consolidar así sentimientos y predisposiciones estables que serán pieza integrante del altruismo, de conductas en favor de otros y de afiliación y fidelidad a otros, así como de ideales y aspiraciones de justicia y de solidaridad: en definitiva, de ruptura de un egoísmo amoral y premoral. No hace al caso –o, más bien, no tiene sentido– discutir si esa base biológica disminuye algún mérito en las acciones prosociales, solidarias. No se trata de méritos. Ni se trata tampoco de especular con la idea de una moral pura, ajena a la biología. Nada sucede en el hombre en contra de –o de espaldas a– la biología: ni la moral, ni el arte, ni la religión. Por lo demás, en cuanto trasciende las relaciones de los progenitores con los hijos, siempre es más que reacción biológica; es sentimiento socialmente asimilado, educado por la razón.

La relación con la madre es singular, pero no única. Por los conocidos estudios de laboratorio de Harlow y Harlow (1979) sobre privación social en monos se sabe

que, una vez transcurrido el periodo crítico de los primeros meses o semanas, la ausencia del sistema infante-infante es todavía más nociva que la privación de la madre. Es más, el sistema afectivo madre-niño puede ser parcialmente subsanado por el sistema de relaciones entre compañeros.

En todo ello se constituyen las relaciones con los «otros significativos». En la lactancia el niño adquiere la experiencia positiva de la vida como puro regalo, comenta Erikson (1980). Es una experiencia de vivir que consiste en experimentar, vivenciar, percibir un mundo propicio y que atiende a las necesidades del recién nacido: un entorno que no le es hostil, aunque sí pueda frustrarle y hasta serle adverso más de una vez ahora y en el futuro. Por otro lado, al cabo de los años habrá un momento en que este niño de ahora se hallará en otra posición: no ya de lactante, sino de adulto. Para entonces, si todo ha ido bien, si ha aprendido de la experiencia y de la vida, si ha resuelto con acierto las transiciones vitales, a veces críticas, de la infancia y de la adolescencia, será capaz de lo que el propio Erikson señala como propio de etapas de madurez en la identidad personal: de involucrarse en relaciones de intimidad personal y de crear, generar, en torno suyo.

Son marcadores evolutivos, todos ellos, relacionados con el desarrollo del juicio y del comportamiento moral. Corresponden a un análisis descriptivo de lo que suele producirse a lo largo de la vida, al menos en nuestro mundo occidental. La cuestión entonces es qué puede hacer el educador con esos mimbres, y cómo hacer, para promover en los más jóvenes actitudes y prácticas de buena convivencia, en una palabra, para forjar buenas personas.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA MORAL

La persona moral no nace, sino que se hace y –en metáfora hoy en boga– se construye.

En gran medida el propio sujeto se construye él mismo como sujeto moral con los materiales a su disposición. Los educadores desempeñan una función auxiliar, aunque decisiva, en esa construcción, en esa forja.

El papel de los educadores ha de ser justamente valorado. Contra lo que Watson soñó, no son omnipotentes; y no lo son porque además cada persona, cada educando, es el principal dueño de sus actos. La cuestión, sin embargo, no es tanto la de la magnitud del poder pedagógico en manos del educador, cuanto del modo de educar por su parte. Nunca se dirá bastante que no existen recetas para educar la personalidad moral. Las indicaciones a continuación, pese a su formulación asertiva y a su aire contundente, han de entenderse como propuestas o sugerencias, líneas de actuación educativa, y no, en absoluto, como un recetario.

- Cómo hacer o fomentar buenas personas no es aislable de cómo hacer personas. Incluso el precepto de amar al prójimo como a sí mismo presupone que uno tiene amor propio. Es posible ver la ética como amor propio (Savater, 1988). De modo radical: donde no hay persona no hay tampoco buena persona; el cuidado de uno mismo es condición del cuidado de los demás.
- La educación moral, sin embargo, no procede contra corriente de la biología. Ciertamente ha de enderezar amores propios y egoísmos, pero cuenta con el soporte también de sentimientos profundamente arraigados en lo biológico, como la empatía y el apego, referidos a los otros y que obligan a salir de uno mismo. La educación moral no es contra viento y marea. Antes, al contrario, cuenta con el empuje de vientos a su favor que la facilitan. Es preciso aprovechar pedagógicamente los sentimientos morales que, salvo

desnaturalización, y por el contrario, con toda naturalidad, tienen los niños y los adolescentes.

- La conducta moral, prosocial, de convivencia, requiere capacidad y disposición para ponerse en el lugar del otro. Toda clase de técnicas pedagógicas que favorezcan esa disposición están al servicio de una educación para la convivencia.
- Los juicios y el razonamiento moral se promueven mediante la propuesta de dilemas y cuestiones morales para discutir en común y en un nivel al alcance de los esquemas mentales de los educandos. Por su parte, la conducta moral se fomenta sobre todo mediante actividades y juegos cooperativos entre iguales.
- Existe estrecha relación entre la madurez moral de la búsqueda de la felicidad por la excelencia y autocuidado propios y la honestidad ética en el trato con los demás. Se puede enunciar ese nexo de formas distintas que todas, sin embargo, vienen a parar a lo mismo. Se ha dicho, por ejemplo, que una persona no pacificada consigo misma no puede vivir en paz con los demás. Pero los antiguos ya lo sabían: quien no tiene orden en su propia vida y su propia casa, quien no sabe cuidar de sí mismo, difícilmente puede poner concierto en la vida pública y social.
- La convicción es preferible al adoctrinamiento. Entre las convicciones en que es posible fomentar educativamente está la de que el propio bien, la propia felicidad, resulta difícil de separar de la felicidad y del bien de otros, en especial, de los más próximos, de aquellos con quienes se convive. La reciprocidad, antes de dimanar de un deber, dimana de un hecho, un dato: casi todas las piedras que lanzamos acaban por caer sobre nuestro propio tejado.

- En todo caso, hay que asegurar que, al momento de llegar a la adolescencia, estén claras y firmes ciertas prescripciones o más bien prohibiciones absolutas en que, como ética de mínimos, se basa la civilización. Cuando no se ha encontrado otra vía eficaz, deben apuntalarse algunas convicciones esenciales, aunque sea por vía de puro y simple adoctrinamiento, de retórica publicitaria. No son muchas, son contadas las prohibiciones: no matarás, no torturarás, no violarás, no dañarás el ambiente. Debe también, y en consecuencia, estar clara la condena y repulsa del terrorismo, de la guerra y, en el orden cotidiano, de la agresión y la violencia como medios de resolver conflictos. Esas grandes negativas morales deberían ser repetidas e inculcadas por el educador en las oportunas dosis y con el mejor estilo publicitario de que sea capaz, como en anuncios de juguetes o de rebajas. Y desde la infancia los pequeños habrían de distinguir estas grandes prohibiciones de aquellas otras –menores, veniales– y en las que, sin embargo, a menudo se coloca todo el énfasis, como no mentir, no insultar o no ir sucio.
- La educación moral propiamente dicha, la orientada a formar buenas personas, buenos ciudadanos, ha de ser diferenciada de una enseñanza o instrucción en materia de ética, de una disciplina en parte empírica y en parte filosófica, consistente en investigación y teoría sobre el comportamiento y sobre los juicios morales. La ética en este sentido es metadiscurso respecto al discurso primero, exhortativo y prescriptivo, de la moral. Buena parte de los equívocos surgidos a propósito de la presencia de ética o moral en la educación se deben a haber confundido ambos órdenes.

EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

La Escuela –es decir, el conjunto de las instituciones formalmente educativas, desde la edad infantil hasta la universitaria– ha de ser educadora en la convivencia moral; y ha de serlo no en una relación extrínseca, sino en su naturaleza propia, puesto que ella misma es una institución moral, sujeta a reglas. No es que al niño o al adolescente de hoy se le eduque para comportarse mañana de adulto como sujeto moral; es que la convivencia escolar es ya convivencia de sujetos morales que en ella crecen y se constituyen como tales.

Hay principios generales en esa constitución moral de la Escuela. Son fundamentales el respeto, por parte de los adultos, de los maestros, hacia los discípulos, y la cooperación pacífica entre compañeros, entre iguales. Este es el núcleo de una convivencia y participación democrática –cívica, civil, comunitaria– en el aula y en la escuela. El aula constituye la primera célula de «res publica» en que, más allá del recinto privado, familiar, se inserta el niño. En esa célula ha de vivir y experimentar los valores de la convivencia pacífica y no sólo ser instruido en ellos.

La pedagogía correspondiente a esos principios tratará de favorecer al máximo el autogobierno del aula y de la escuela, el establecimiento de un sistema disciplinario justo, de reciprocidad, basado en valores democráticos, de convivencia, meditados y debatidos, resultantes de un proceso colectivo de toma de decisiones, donde cada cual, también el niño, participe según su capacidad y responsabilidad. En este proceso ha de hallar su tiempo y su lugar el debate acerca de principios generales de equidad distributiva, como los de «a cada uno según su mérito» o de «a cada uno según sus necesidades»; pero asimismo han de pormenorizarse detalles bien concretos, como los repartos de tareas, las reglas de disciplina y las sanciones asociadas a las transgresiones e incumplimiento de las mismas.

Tema delicado es cómo puede la Escuela respetar la pluralidad de modelos e idearios morales presentes en la sociedad moderna, en particular, cómo hacerlo en temas vidriosos, como el del aborto para los católicos o los emblemas ético-religiosos de una cultura islámica. El maestro, el profesor ha de tener claros los límites de lo admisible y de lo intolerable. Los límites de la definición de lo moral, de una moral sustentable en la Escuela, son los marcados por la Constitución Española y por la legalidad vigente. Han de ser enseñados, por tanto, valores morales y cívicos de democracia, de igualdad, de tolerancia, de respeto mutuo, de participación. En ninguna escuela puede tolerarse el adoctrinamiento en contra de la Constitución o de la legalidad democrática vigente, aunque pueda aceptarse el distanciamiento crítico respecto al marco legal y constitucional de nuestra convivencia y la indicación de que puede ser modificado en tal o cual dirección. Esto implica, por ejemplo, que en el aula cabe informar de que el aborto es considerado por la doctrina católica como pecado, con todo lo que ello significa en contexto religioso; pero no se puede enseñar que el aborto sea un crimen o un asesinato. Igual diferencia entre moral cívica, pública, y moral no ya sólo privada, sino quizá familiar y cultural, es indispensable para otras referencias religiosas y culturales. Una educación para la convivencia pública ha de ser firme en el repudio de toda clase de sectarismos morales, aunque respetuosa con la conciencia moral y con las prácticas que no dañan a otros.

La propuesta de una educación moral o ética como alternativa a la religión es impresentable en un Estado no confesional. La moral y/o la ética ha de ofertarse a la totalidad de los ciudadanos alumnos y no sólo a aquellos que no cursan religión. No puede admitirse un planteamiento de: «quien no tiene religión, que tenga al menos ética». Cualquier modo de presencia de una asignatura de ética como alternativa

a la religión contribuiría a perpetuar tan peligrosa idea; consagraría la existencia de dos clases de moral, la religiosa, católica por lo general, y la de los agnósticos o ateos; y dejaría, en definitiva, sin asegurar la educación moral de los propios ciudadanos católicos, cuya formación moral en un currículo y con profesores fuera de las vías ordinarias de acceso a la docencia, sólo desde una ingenuidad angelical cabe suponer garantizada por los profesores de religión.

Dentro del marco constitucional y legal de la educación moral hay que confiar a la responsabilidad y a la conciencia de cada profesor el modo de su realización y su didáctica, dejando a salvo siempre la formación de un juicio autónomo por parte de los alumnos en el contexto de una sociedad ideológicamente plural y en el respeto y comprensión hacia las actitudes y valores de otros.

Puesto que la educación, toda ella, es una actividad de carácter moral y moralizador, no hay razones para hacer de lo moral un área específica, ni tampoco para constituir a un determinado profesor –sea el tutor, o el profesor de ética– en responsable principal de la educación moral. No debería asignarse en ella a un profesor determinado, al tutor, más tareas específicas de las que se le asignan en otros ámbitos. Atribuirle formalmente esta responsabilidad traería como efecto inmediato que el resto de los profesores se desentendiera de tal educación. En el ámbito moral el tutor ha de desempeñar las mismas funciones que en otros aspectos educativos: coordinar las distintas dimensiones educativas, contribuir a su integración y personalización en cada alumno, ayudar a éste a superar dificultades generales, a negociar sus conflictos y, en general, asistirle en sus relaciones e interacciones con el entorno. Todo ello es compatible con la posibilidad de que, dentro de las actividades sugeridas a los tutores, puedan y deban incluirse algunas más explícitamente

te relacionadas con la educación moral, como son: comportamiento cívico, consumo de drogas, relaciones entre sexos, madurez ideológica, etcétera. Por otra parte, la contrapartida de que no haya una materia específica de moral o ética es que a lo largo de los años de escolaridad obligatoria no basta con que quede implícita, ha de hacerse del todo explícita la presencia de la dimensión moral en la educación.

Mientras la educación moral propiamente tal no tiene por qué ser –e incluso quizá es imposible que sea– objeto de un área o materia específica, la enseñanza de una ética entendida como disciplina, como reflexión disciplinada acerca de la conducta de las personas y de los distintos idearios morales, sí que puede ser objeto, tal como lo es en el actual ordenamiento, de una asignatura específica (en el nivel del Bachillerato) o de un bloque importante de área (en el último ciclo de la enseñanza obligatoria). Esa disciplina o materia contribuirá también a la educación moral, pero no ha de confundirse con ésta. Por su naturaleza propia es difícil poderla impartir de manera formal antes de la adolescencia, cuando los alumnos alcanzan la capacidad de pensamiento reflexivo y crítico. Sus contenidos habrán de ser de psicología y sociología de la conducta moral, así como de ética propiamente filosófica.

En esa disciplina o temática ética, el profesor debe ser un conocedor de la materia, que sin embargo no puede impartir desde una imposible neutralidad axiológica. El profesor enseñará como intérprete autorizado de las valoraciones y normas de acción vigentes en la sociedad actual y en el pasado: no mero transmisor, no simple portavoz o gramola sin voz propia, sino intérprete crítico, un espejo, distanciado tanto de los comportamientos reales, cuanto de las doctrinas morales, favoreciendo en su distanciamiento mismo el despliegue de un espacio de reflexión racional acerca de ellos y de la posi-

bilidad de modificarlos. Será intérprete también que ayude a los alumnos a sopesar críticamente y a coordinar los variados e incompatibles sistemas de valores que le vienen dados desde instancias no formalmente educativas, pero influyentes, como la televisión. En ese mismo papel, podrá hacer de mediador y nudo de enlace entre las diferentes propuestas relativas a la acción propiamente humana. Ayudará a atar cabos, a anudar la piezas de un puzzle, el del pluralismo moral contemporáneo, que sin eso quedarían sueltas, inconexas. Su mediación permitirá organizar cierta unidad –unidad, por lo demás, precaria e inestable– entre modelos morales incompatibles y discursos de naturaleza tan dispar; y en eso contribuirá a esclarecer y a dotar de sentido a las decisiones personales sobre valores que los alumnos adopten.

Si hace falta valor para educar (Savater, 1997), mucho más valor –no temeridad, tampoco audacia– es preciso para educar en valores, para la educación moral. Pero al maestro, al profesor, como al soldado, el valor y la capacidad se le deben suponer. Si alguien cree carecer de ellos, no ser capaz de ello, o no estar a la altura, o si el tema lo reputa ajeno, porque lo suyo es, por ejemplo, la física y la química, es mejor que se dedique a otra tarea: quizá podrá llegar a premio Nobel, pero no será nunca un buen educador.

La educación moral es el quicio de la educación. En ella la sociedad intenta transmitir lo mejor de sí misma a las jóvenes generaciones. Sobre todo en la familia y en la escuela, tratamos los adultos de que los más pequeños, los más jóvenes, lleguen a ser mejores que nosotros. Será un proceso lento, una larga historia. Pero del mismo modo que la media de la talla de los españoles se ha incrementado algunos milímetros en el transcurso de un par de generaciones, no será imposible ayudarles a crecer por encima de nosotros en estatura moral.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWLBY, J.: *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona, Paidós, 1995.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *El hombre preprogramado*. Madrid, Alianza, 1977.
- ELKONIN, D. B.: *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río, 1980.
- HARLOW, F.: «El amor en la primera infancia de los monos». En: R.F. Thomson, *Psicología Fisiológica*, Madrid, Blume, 1979.
- HARLOW, F. y HARLOW, M.K.: «Privación social en monos». En: R.F. Thomson, *Psicología Fisiológica*, Madrid, Blume, 1979.
- KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.
- MOORE, G. E.: *Defensa del sentido común y otros ensayos*. Barcelona, Orbis, 1983.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- SAVATER, F.: *Ética como amor propio*. Madrid, Mondadori, 1988.
- *El valor de educar*. Madrid, Ariel, 1997.