

Antropología de la Educación Moral

Octavi Fullat Genís

Catedrático de Filosofía de la Educación
de la Universitat Autònoma de Barcelona

1-La conciencia

La estructura humana abre a la moral.

En los comienzos sólo hubo “Physis”, naturaleza compacta. Esto fue así hasta que un pedazo de la “Physis” *dijo* que había “Physis”. A partir de este instante se produce una irremediable fractura en la entraña de “lo-que-hay”. Con la “conciencia de” la naturaleza irrumpen la distancia y hasta el vacío y la nada. Es preciso contar, a partir de tal tragedia, con los “hechos naturales” y con el “apercibirse de” tales hechos; es necesario contar con el “dato” y con el “decir” sobre el dato, el cual “decir” en su actividad surgente, y sólo en cuanto tal, no es precisamente dato, sino aquello que lo posibilita. La *conciencia* se apofantiza y objetiva de hecho a través de *hermenéuticas* —“Pensar”— sobre la naturaleza, y a través de *técnicas* —“Hacer” — que manipulan a aquélla.

La rotura indicada se produjo, tal vez, hará cosa de tres millones de años, poco importa. Desde el supuesto instante el código genético resultó insuficiente para asegurar la transmisión de “lo-que-hay”. Fue precisa la entrada de la educación. Los nuevos individuos, los de la especie humana, serán indefectiblemente el resultado de la *herencia* y de *lo adquirido*. La educación ética no escapa lo más mínimo a este planteamiento.

Esto de “educar” es, pues, cosa reciente. A mucho estirar, sólo hace, como indicamos, tres millones de años que interrumpieron los procesos educativos en nuestro viejísimo sistema solar. Hay educación encima de nuestro planeta Tierra desde el momento en que la biología fue impotente para transmitir a través del código genético todas las posibilidades de sobrevivir. Había hecho aparición aquí y allá un nuevo animal, una rara bestia, que inventaba argucias ingeniosas para tirar adelante con su existencia. Hachas, arcos, flechas, tejidos vegetales, chozas, piedras labradas, ganadería, agricultura...; cosas, todas, que no había manera de comunicarlas a la

descendencia mediante los genes hereditarios. Hubo necesidad de enseñarlas a la prole para que ésta no falleciera de hambre. La vida civilizada no se comunica por herencia, sino a través de educación.

¿Qué había sucedido?; un tremendo y glorioso drama: había hecho irrupción la conciencia. El mundo no estaba solo; la naturaleza comenzaba a *saberse* naturaleza. Habíase hecho añicos la primigenia unidad compacta y beata, estrenándose una era revolucionaria sin fronteras. En adelante habrá que contar con el “mundo” y con “lo-que-sabe” el mundo. Nos encontramos con tres ámbitos en vez de uno: *lo interpretado* —el mundo—, *el interpretador* —la conciencia del hombre— y, por último, *la interpretación* —los saberes y las técnicas—. Los humanos siguen dando la naturaleza a sus hijos como antaño, como los primates o como los leones; pero, además, les entregan interpretaciones y técnicas, y lo hacen con maneras novicias, inéditas; lo llevan a cabo sirviéndose de procesos educativos. Hay, pues, educación porque ha habido drama, fractura, en la entraña de la realidad, la cual deja de ser únicamente natural para ser también cultural. Ha nacido la esquizofrenia fundamental. Certeramente, Ortega y Gasset describió la nueva situación en *El hombre y la gente*. Dejó escrito: “A diferencia de los demás seres del universo, el hombre no es nunca seguramente *hombre*, sino que ser *hombre* significa, precisamente, estar siempre a punto de no serlo, ser viviente problema, absoluta y azarosa aventura”. La educación nace del divorcio que ha roto la sagrada unidad de la naturaleza. ¡Cuidado con las religiones ecologista y naturalista!

Dado que la faena educadora ha sido engendrada por el drama, resulta pertinente averiguar si después de siglos y siglos de existencia se le nota todavía su hontanar trágico. Para tal pesquisa interesa no perderse en la cotidianidad del chismorreo o de la anécdota sensacional. Siempre es posible dar con educaciones trágicas; pero esto carece absolutamente de interés cuando averiguamos si la columna vertebral de la educación es, o no, trágica, como dramático fue su origen. La “aísthesis” —la sensación que se nos pega al sentido— siempre nos trae la noticia de alguna que otra calamidad educativa, pero esto es siempre circunstancial. Aquí nos preguntamos por el “eidos”, o esencia, de la educación; inquirimos el “aquello” que permite calificar siempre de “educación” a un amplísimo y variado abanico de experiencias que asaltan nuestra sensibilidad. No interesa ahora si hay hechos

educativos trágicos —esto preocupa al sociólogo—, sino si la tragedia es constitutiva del “eidos” educacional, si es vertebradora de lo que sea educar.

¿Cómo alcanzar nuestro propósito? Platón en su diálogo *Teeteto* nos brinda una pista. Dice en él Sócrates: “Yo poseo la habilidad de servir de partera a quienes están encinta... Pero mi trabajo es más difícil que el de las parteras, porque las mujeres no pueden parir más que verdaderos hijos, mientras que mi mayor trabajo es distinguir si lo que han dado a luz mis interlocutores es verdadero o no...”. La educación tiene que ver con la verdad y el error, con lo bueno y lo malo, con lo bello y lo feo, y hasta, si nos apuran, con el ser y la nada. Y tales alternativas, entre las que se debate la tarea educante, son radicalmente trágicas ya que “mi mayor trabajo es distinguir si lo que han dado a luz... es verdadero o no”. La herencia, en cambio, “no puede parir más que verdaderos hijos”. La naturaleza no es trágica; la educación, sí.

Existen otras veredas que conducen al mismo desgarró. Un cachorro humano recién nacido es a ojos vistas un animal, tan entusiasmante como se quiera, pero si nos atenemos a los hechos —según la escuela positivista— es un animal y nada más. ¿Cómo peregrina —el pobre— desde la zoología hasta la antropología?, ¿cómo el cachorrillo se muda en individuo humano? Reconocemos que la educación causa esta notable mudanza. Y ¿qué sucede?: doblegamos y reprimimos el cerebro que encierra los mecanismos heredados —hambre y sexo— según los patrones vigentes en la colectividad humana respectiva. El animalito se nos va humanizando a fuerza de sometimiento a los moldes culturales —saberes teóricos y pautas de conducta— que le acosan. De no darse tal manipulación, el cachorro no pasará de ser el “niño-lobo” o el “niño-simio” que corre tan campante por la selva. Alcanzamos la hombría pagando el elevado precio de renunciar a ser únicamente seres naturales. Gracias a que nos han reprimido somos ahora hombres en vez de animales selváticos y asimismo dichosos. Merced a la educación el ser humano es un animal constitutivamente agónico, escindido.

La educación nació del drama y prosigue siendo dramática. Y, no obstante, aquí reside nuestra grandeza: en ser animales desgraciados tal como subrayó vigorosamente Hegel.

2-La educación

¿Qué método utilizar cuando se quiere inquirir qué es “educar”? Interrogante grave y enrevesado. Es cosa fácil actuar de juez y promulgar sentencias del estilo: “En la escuela Z imparten una *mala* —o *buen*a— educación”. Mala o buena, ahora no nos interesa porque nos preguntamos por algo previo y posibilitador: ¿qué es *educar* antes de ser algo bueno o algo malo? Desentrañemos la interpelación.

La pregunta no se dirige a la cosa “Educación”, sino al “saber” acerca de la educación. Todo saber tiene un objeto: *lo que* se sabe. Ni las cosas, ni las propiedades de las cosas, ni las relaciones establecidas entre ellas, se saben. Lo que sabemos son los conceptos sobre cosas, propiedades y relaciones. Cuando nos interpelan acosándonos con el interrogante “¿qué es *educar*?”, nos solicitan la idea, o “eidos”, de las múltiples actividades educadoras.

Platón distinguió entre ver simplemente la “cosa” —“aísthesis” o sensación— y ver el “eidos” —esencia—; discernió entre apariencia y ser. Quienes desean inteligir ¿qué es educar? no les importa la “aísthesis” —todos poseemos montones de sensaciones educativas—, sino el “eidos” —aquello que permite calificar siempre de “educación” al amplio y variado abanico de experiencias educacionales—. También Husserl, en nuestro siglo, ha diferenciado lo eidético —“eidos” — de lo fáctico; las esencias, de los hechos. No importa ahora cuáles sean los hechos educativos —éstos los describe y organiza el sociólogo—, sino *qué* es educar. Tampoco preocupa, al preguntador, qué tendría que ser educar según nuestros deseos o preferencias, sino llanamente: qué es educar, le guste a uno o le ocasione desagrado.

Hay múltiples métodos para averiguar lo ignorado. No coincide el método que utiliza el detective para saber quién es el criminal con el método usado por el matemático para hacer progresar su especialidad. Tampoco concuerdan los métodos de que se valen un historiador y un biólogo. Bochenski describe cuatro modalidades de métodos: los reductivos —el del físico, por ejemplo—, los axiomáticos —el del lógico, pongamos por caso—, los semióticos —el de lingüista, supongamos— y, finalmente, el método fenomenológico. Para responder a la pregunta planteada —“¿qué es educar?” — prefiero servirme de este último método aunque sea con poca ortodoxia.

Para dar en el clavo, según la fenomenología, es indispensable ir al meollo prescindiendo de las subjetividades y de cuanto se haya dicho sobre la cuestión

aunque se trate de hipótesis y de demostraciones, y hasta es preciso llegar a preterir el tema de la existencia o no existencia de aquello de lo cual se posee el concepto o “eidos”. Si investigamos *fenomenológicamente* qué sea la educación, es completamente indiferente que haya o no haya educación en el mundo. El método fenomenológico no es un método reductivo como pueda serlo el empírico. El objeto de la pesquisa fenomenológica es la esencia; en nuestro caso, *lo que* sea educar, y en modo alguno las diversas educaciones captadas por los sentidos. Rechazar metodológicamente la cuestión de la existencia extramental de la educación comporta rechazar a la vez la cuestión de la misma existencia mental. En la fenomenología la conciencia no es mi conciencia o la tuya o la de él, sino la “conciencia trascendental” o posición de objetividad de todo lo objetivo.

Estamos lejos del trabajo empírico del neurólogo, del sociólogo, del economista, del historiador o del psicólogo, aunque evidentemente aceptamos el valor de estos análisis y aprovechamos sus resultados.

Husserl sostiene que todo acto de conciencia es *referencia a...*; es decir, acto por el que hay *posición de...* Las sensaciones —la observación de los hechos educativos, en nuestro caso— posibilitan, a modo de materia, la “nóesis” o *referencia objetiva a ...* El *a qué* apuntado por la anterior *referencia a...*, es lo que Husserl denomina “nóema”. En nuestra pesquisa procuramos alcanzar el “nóema” educacional. A la intuición de la educaciones concretas y plurales —escolares o familiares, medievales o presentes—, le es inherente la intuición de las estructuras necesarias a la educación. En cualquier presencia educativa a los sentidos, está presente que la educación puede variar —ser así o así— sin dejar de ser educación, y, por lo tanto, está presente en cada hecho educativo “qué” es, en general, “educación”. La educación ética es un simple aspecto del proceso educativo general.

Cuando un hecho se presenta como educativo en vez de presentarse como político, supongamos, lo que propiamente está presente —diría Platón— no es “este” hecho educacional, sino la idea —“eidos” — de educación, aquello que posibilita que califique yo de educativo a este acto en vez de adjetivarlo de político. El “eidos” educacional está siempre supuesto en la presencia a los sentidos de la “cosa educadora”.

¿Cuál es el “eidos” educacional? De entrada sostengo que la educación no es ni una *cosa* ni un *propiedad*, sino una *relación* entre “lo educador” y “lo educando”.

¿Qué configura dicha relación?: la modificación de conductas. No obstante, la relación educante no es binaria como a primera vista pudiera parecer. Se modifican conductas en función de algo, en vistas a alcanzar un “telos” o finalidad. La educación es, por consiguiente, una relación ternaria entre “lo modificador”, “lo modificando”, y “aquello en función de lo cual hay modificación”: lo finalístico o teleológico. Educar es reprimir para...; unos colocan después del *para*: “para reprimir”, mientras otros sostienen: “para dejar de reprimir, para liberar”. Pero esto escapa ya al “eidos” educacional. Esto último es para ser discutido. Así, Sartre, por ejemplo, negará la comunicación entre educador y educando por considerarla un propósito imposible.

El hombre es animal; prácticamente nadie lo ha puesto en duda. Platón lo denominó *animal humano* —“*anthrópinon zôon*” —; Aristóteles lo calificó de *animal político* —“*zôon politikón*” —; Pablo de Tarso consideró a los hombre como *animales divinos* ya que dijo de ellos que eran “*tékna*” —vástagos— de Dios. *Animal symbolicum* le llamará Cassirer en nuestro siglo. Se le adjetivará, al hombre, de una u otra forma, pero a la postre siempre es animal; como mínimo visiblemente empieza siendo tal. Educar, por lo pronto, tendrá que hacerse irremediamente desde la animalidad humana, desde la “*sarx*” —materia viva— o carne del hombre. Por lo menos porque es aquello que está ahí sin lugar a dudas.

Pero, el “*zôon*” humano es original, raro. Los otros animales cuando nacen ya han terminado la carrera; quiero decir que nacen pre-fabricados aunque no muertos. Lo que vayan a ser está ya programado en su código genético concretado a través del tiempo por el ambiente que les haya tocado en suerte o en desgracia. Herencia, estímulo y respuesta. Determinismo. Necesidad. Los animales ya empiezan viejos. Los brutos están siempre hechos. El animal humano, por el contrario, tiene la sensación que es inconcluso, que siempre está por hacer. Vamos; que únicamente queda totalmente terminado, perfecto, cuando fallece. Sólo una vez cadáver estamos seguros que el hombre ya no nos causará pasmo alguno, que ya no va a sorprendernos más. ¿Herencia?, sí. ¿Estímulo?, también. Pero, ante cada estímulo parece que se ofrecen dos, tres o más respuestas posibles.

El hombre es imprevisible porque no se halla encerrado en el circuito “un estímulo, una respuesta”, sino que vagabundea en el juego desconcertante de “un estímulo, varias respuestas”. El hombre es un animal que tiene que hacerse, tanto si

quiere como si se resiste. Algunos individuos no entran en este peligroso y específico juego humano —por culpa suya o de otros—; en tal circunstancia son de hecho animales a secas a pesar de las funciones y de los gestos enmascaradores de su escueta zoología. Pero, de suyo, el hombre es un animal proyectivo; su “Lebenswelt” —mundo originario de los proyectos del yo— no es un mundo de objetos terminados, sino un absoluto de la experiencia siempre inconclusa y, por tanto, abierta.

La biología corrobora las anteriores sugerencias. El ser humano es un animal nacido antes de tiempo. Si saliéramos del vientre materno un año más tarde naceríamos maduros con un sistema nervioso anatómicamente acabado y funcionando casi como el del adulto. Pero no sucede así. Nuestros 12.000 millones de neuronas ofrecen mucho más juego gracias a la inmadurez con que ingresan en la sociedad. Nacer inmaduros nos resulta beneficioso. Somos casi nada en concreto al venir al mundo de las gentes y esta pobreza nos constituye en prodigiosa plasticidad. Nuestra indefinición biológica pide y facilita el proceso educador. Porque biológicamente no somos ni esto ni lo otro, necesitamos la educación. El hombre es constitutivamente un *animal educando*, que tiene que ser educado so pena de no superar el nivel de bruto.

Tanto la estructura como la función biológicas del ser humano posibilitan desde su inmadurez que el niño pueda educarse, ya que no vive educado. Más aún; lo específicamente antropológico es *lo educando*. El hombre asume y supera su animalidad en la medida en que es: “tener-que-educarse”. Sin educación, se queda en bestia. O hay educación, y entonces contamos con hombre, o no hay educación y nos quedamos sin él por muy generosa que hay sido la biología heredada.

La indefinición biológica del hombre exige que la concreta definición de éste provenga forzosamente de algo exterior a la biología. La sociedad se convierte en fuerza definidora propia. Cada quien es el resultado de una trama —herencia— y de una urdimbre —medios físico y cultural—, para utilizar la terminología de Rof Carballo. La trama sometida a la urdimbre produce un ser socializado, culturalizado, o sea, educado y según se entienda moral.

El enfoque biológico de la estructura educanda del hombre, que acabamos de esbozar, podría conducirnos a creer que el comportamiento humano puede explicarse según un modelo mecánico, tal como Descartes comprendía la conducta del simple animal. Lo dicho tal vez cause la sensación que la *educandidad* del hombre se resuelve en mecanismos biológicos configurados por mecanismos socio-culturales.

Algunos lo creen así, pero mis creencias son otras. Los griegos clásicos ya sospechaban que el ser humano también era “*nous*”, es decir, exigencia de *proyectos*. Merced al “*nous*” el hombre asume su propia situación mundanal siendo presencia al mundo, el cual únicamente es el ámbito de la existencia humana. Conocer el mundo es precisamente no crearlo, sino arrancarse a él, separarse de la cotidianidad inmediata. Tener conciencia de la mundanidad es ser distinto de ella y tener forzosamente, uno, que elegirse a través de su trato con aquélla. Aquí apunta una nueva concepción de vida moral.

Los *objetos* son órdenes de determinaciones provengan, éstas, de la necesidad lógica o de la causalidad natural. La mundanidad es comprensible precisamente porque está determinada. Ahora bien, el hombre además de ser objeto también es *sujeto* —libertad—, y en esto resulta incomprensible al no estar determinado. La libertad del hombre no puede, por consiguiente, probarse; sólo puede ser postulada. No pertenece a la naturaleza, a la necesidad, al mundo de los objetos. Y, sin embargo, aquí radica la educandidad del hombre cuando se la quiere entender más allá de la robotización o *learning* o aprendizaje.

El hombre es un animal que o tiene que *hacerse* o tiene que *ser hecho*. Este es su sino. Me inclino por la primera alternativa aunque en ambas direcciones se ha hablado de moralidad.

Lo dicho adquiere sentido más pleno desde un esquema amplio que pretende describir todo proceso educativo. Tal esquema apunta necesariamente a elementos educandos y a elementos educadores y, a su vez, a los dinamismos establecidos entre la multitud de dichos elementos.

Siendo la neurofisiología, en el plano empírico, el motor de la “conducta educada” prestamos atención a los cerebros del hombre como elementos educandos fundamentales. El paleocórtex —emparentado con el término metafísico “cuerpo” —, el mesocórtex —con el “alma” — y el neocórtex —con el “espíritu” —, en sus respectivas funciones de vivir el presente —desde el código genético—, el pasado —desde la asimilación de la cultura—, y el futuro —con la fabricación de utopías y proyectos— constituyen los tres resortes básicos de “lo educando”.

Los elementos educadores conocen dos flexiones: los elementos instrumentales y los constitutivos. Entre los primeros cabe distinguir el arte y la técnica. El arte —de “*artuein*” — implica ordenar y arreglar; el “educador-artista” es

un habilidoso —un “sophos” —. La técnica —“tékhne” — supone “saber-hacer” cosas y no sólo hacerlas. Didácticas, técnicas de aprendizaje —audiovisuales, enseñanza programada...—, taxonomías, organización escolar..., constituyen ejemplos de técnicas. Tanto el arte como la técnica educativas son aperos de que se valen los elementos educadores constitutivos para intervenir en el modelado de los cerebros educandos. Las instituciones sociales —familia, escuela, mass-media... Estado— y los modelos de cultura que impregnan aquellas —paradigmas cognoscitivos, científicos o no, y patrones de conducta— encierran la totalidad de los *elementos educadores constitutivos*.

Cuando el mesocórtex —mediante informaciones, actitudes y habilidades— queda sometido al juego de los reflejos condicionados —fabricados por el arte y la técnica educativas —, entra entonces en lucha con el paleocórtex, defensor de un humanismo zoológico, vertebrado por una neurofisiología y una endocrinología traductoras del código genético. Arte y técnica educadores se oponen al humanismo zoológico, o primario, por estar al servicio de la cultura y de la institución social, represoras siempre de la espontaneidad biológica.

Merced al neocórtex y a su “analogon” el espíritu resulta posible platicar de un humanismo utópico y ucrónico o secundario, que se encara también con la técnica y el arte educantes pero lanzándose hacia el futuro en vez de intentar reproducir el pasado, o “paraíso terrenal”, que es lo intentado por el humanismo zoológico. Frente al proceso socializador a base de reflejos condicionados, aquí se procura un proceso socratizador —de “Sócrates” — a base de la duda como catapulta que permita liberarse —a modo de toma de conciencia, para empezar— tanto del “bios” como de la “polis”. Se ingresa en el campo de la cultura, pero se la toma sólo como plataforma desde la cual dudar y ser acto seguido *uno mismo*.

Históricamente tanto el humanismo zoológico como el utópico acusan siempre anemia ante la fuerza de la técnica y de la habilidad de que se sirven las estructuras sociales de poder básicamente las del poder político. La socialización, por otra parte, posee siempre mayor envergadura que la socratización. Esta segunda constituye trabajo de francotiradores. Y, sin embargo, parece ser la liberación a través de la duda la meta más entusiasmante para el educador.

La educación ética se juega entre el “soma”, la “psykhe” y el “pneuma”; entre la naturaleza, la cultura y la libertad.

3- Precariedad del contenido educacional

Educar ¿con qué finalidad?. El irónico Sócrates preguntó un día: “¿Es realmente posible la educación en un sentido distinto del técnico?”. Algunos norteamericanos han entendido el proceso educador como una transmisión de patrones de conocimiento y de conducta; y de tal forma la conciben que fácilmente se asimila, dicha transmisión, a una distribución de bienes materiales ya que lo transmitido son mecanismos de conducta tal como sucede en la doma de animales. Educación como simple técnica. Circo skinneriano para el graderío de imbéciles. Carne de dictaduras.

Han transcurrido 2.500 años desde que el contestatario Sócrates lanzó aquel interrogante. La educación ¿es tarea de domadores? ¿es un hacer exclusivamente técnico o, por el contrario, queda abierto a una pluralidad de fines, entre los que es preciso escoger? La educación ¿es sólo técnica o también riesgo?

La “Paideia” fue algo respetabilísimo entre los griegos. El poeta cómico Menandros, que ya vivió en la decadencia de Atenas, dejó, sin embargo, escrito: “Hay un bien que nadie puede arrebatarse al hombre, y es la Paideia”. A finales del siglo IV la “polis” ateniense había perdido el sentido de la vida pública. La “Paideia” constituía el último reducto. La cultura, la civilización, la literatura, la tradición..., a las que se adhería libremente el espíritu, encarnaban la “Paideia”, la Educación.

Para Platón la “Paideia” fue algo más serio todavía. No consistía en embutir conocimientos en el saco humano, al modo conductista, sino en enderezar la mirada del hombre, en producir una “metanoia”, un cambio de actitud en su talante existencial. La “Paideia” causaba una verdadera conversión. En su libro *La República* define la educación como un volver toda el alma hacia la luz de la Idea de Bien, algo así como girar la cabeza y dirigir la mirada hacia “Lo Bueno” —a Platón no le interesó el alma como realidad psicofísica, sino tan sólo como receptáculo de valores morales, como espíritu.

Llegamos a la existencia con un *talante* muy natural, un temperamento, que nos permite abordar la realidad. La educación engendra, luego, en nosotros un *carácter*, o “ethos”, con que nos enfrentamos con el contorno. Los sucesivos “kairoí”,

o momentos fuertes, posibilitan la forja del propio carácter o impronta moral. La naturaleza nos abre a la realidad; tal apertura se concreta y configura sometiéndonos a los *ideales*, los cuales dan forma a nuestro “ethos”. La naturaleza heredada posibilita la educación, la cual nos moldea en función de unos valores éticos. La Paideia, o Educación, está hecha para la Ética y únicamente se entiende desde ésta.

Lo trágico de la sumisión del proceso educador a los ideales morales, a *lo bueno*, ya lo enunció el mismo Platón en el diálogo *Eutifrón*. Indaga al descubierto: “¿Lo querido de los dioses es tal porque es piadoso, o al revés, es piadoso en cuanto querido de los dioses?”. Interrogante grave. Educar es orientar hacia el Bien; pero *Lo Bueno*, ¿es bueno siempre, eternamente, o por el contrario es tan sólo bueno porque algunos constituidos en poder dictan que aquello es *Lo Bueno*? Alternativa trágica. Por otra parte, salta también a la vista de la más banal experiencia que lo bueno para unos resulta ser pésimo para otros. ¿Cómo educar en tan desconcertante situación?, ¿cómo volver el alma hacia la idea de Bien cuando topamos con bienes antagónicos en vez de un monolítico Bien?

La Educación está sometida a la Ética, a los valores; pero, ¿a qué ética?, ¿a qué valores? Perplejidad y pasmo. ¿Quién ha invadido históricamente esta tierra de nadie?, ¿quién se aprovecha de la flaqueza de la razón ante la ética?: exactamente *lo político*, la “Politeya”. El poder de forzar incondicionalmente sobre las conductas ciudadanas, o poder político, proclama su derecho a juzgar qué es bueno y qué es malo. La mitad más uno, lo cuantitativo, impera así sobre lo cualitativo.

Las secuencias de esta truculenta historia son desgraciadamente las siguientes: eduquemos —“Paideia” — para el bien —“Ética” —; pero dado que no nos ponemos de acuerdo —la razón ya no da más de sí— sobre qué es el Bien, que sea entonces el poder político —“Politeya” — quien decida y, consiguientemente, quien eduque. Trágico y hasta cómico si no fuera tan trágico.

El anciano Platón, perdidas muchas ilusiones juveniles, en “Las Leyes” ha dejado de creer en que los hombres puedan alcanzar la virtud mediante esfuerzo personal. Pide un gobierno oligárquico, formado por los mejores —los gobernantes; ¡faltaba más! —, que conduzca hacia la virtud a la ciudadanía, y no mediante dialéctica o convencimiento, por cierto, sino por la retórica, a la fuerza. Sócrates estaba bien muerto en el alma del viejo Platón. En las nubes salvó Platón el drama: entregó el poder de su Estado ideal a los filósofos; mandarían los buenos porque eran

sabios y conocían *El Bien*. En última instancia, sin embargo, y a ras de suelo, quien *conoce* El Bien es siempre el político. Lo terrible reside en que desconocemos si es político porque conoce el bien, o al revés, si conoce el bien porque es político. Trágicas ironías de la especie humana. Lo seguro para mis adentros, no obstante, es que el político dicta *El Bien* porque goza de poder. Más allá de esta fuerza bruta tiembla siempre el interrogante: “¿qué es *Lo Bueno*?”.

Aristóteles ante la disyuntiva: “O el bien del individuo o el bien de la ciudad” terció afirmando que uno y otro coincidían. La coincidencia, empero, se realizaba sometiendo el bien del individuo al bien de la ciudad porque este segundo es mejor y más perfecto. Así lo escribe en *Ética a Nicómaco*. Ahora bien, ¿quién asegura cuál es el bien de la ciudad?: el político, ni más ni menos. Y Sócrates tuvo que pagar con la propia vida la osadía de querer educar según “Lo Bueno” ante la propia conciencia, en vez de educar según el concepto de Bien que tenían quienes mandaban.

La “Politeya” se ha comido a la “Ética”, a las finalidades educativas. Educar será histórica y socialmente enfundar en los criterios defendidos por los dominadores. Por suerte nuestra, sin embargo, siempre aparecerán Sócrates —disidentes o protestatarios— dispuestos a jugarse la vida para que la educación no prescindiera de la Ética. La educación es, aunque no lo quieran, teleológica, es aventurera.

4-Libertad zoológica, dirigismo, libertad utópica

Educar para la libertad. Pero, ¿qué es la libertad? Al pronto se me ocurre decir que será lo que se quiera, menos una cosa obvia. Ni en filosofía ni en política se ha precisado satisfactoriamente el concepto de “libertad”. Una cosa es cierta: en el seno de la filosofía se ha procurado fundar la libertad sin desmayo pero sin logros; en el seno de la historia política se la ha conquistado sin descanso aunque no se la ha alcanzado jamás. Todos los mesianismos, por ejemplo, del siglo XX han constituido fracasos.

¿Acaso puede fundarse *necesariamente* la libertad?; una libertad fundada necesariamente ¿no acaba siendo simple *necesidad reconocida*?. Y del lado de la historia ¿la revolución liberadora no empieza y acaba siempre *negando la libertad*?

Fundar la libertad y traerla a la fuerza constituyen un par de contradicciones. ¿Y si la voluntad estuviera determinada puramente por sí misma, como voluntad racional, según creyó entender Kant?

Tan fácil que lo tenían los romanos. Libre era aquel que no era esclavo. Pero, Spinoza nos lo complicó con su *Tratado teológico-político* —1670— con el cual quiso liberar al hombre de la superstición y de la coacción política.

La *República* de Platón —libro VII— narra el Mito de la Caverna. De entrada los hombres viven tranquilos, atados en la oscuridad de la caverna. Ni tienen libertad ni la apetecen, como los indios del altiplano americano o como los mujiks rusos. Después algunos rompen las ligaduras y salen osadamente a la luz del sol. Han quedado libres *de* las cadenas: han comprendido. Libres, ¿para qué?: para *pre-ferir*. Terrible y vaporoso. El sol deslumbra y es menester acostumbrarse; resulta difícil vivir en libertad. Pero, cuando uno se ha hecho a ella quiere liberar a quienes todavía permanecen atados en la caverna lóbrega. Platón nos cuenta que cuando los libertadores hablan de libertad a los encerrados, éstos los consideran necios y deslumbrados. Y añade: los prisioneros matan, si pueden, a quienes intentan hacerles salir a la luz de la libertad. Quizá los hombres no quieran la libertad prefiriendo la seguridad del dictado. Vivir de la libertad es vivir en la intemperie. La libertad causa temor a la mayoría. ¿Y aún habrá quien sostenga que educa para la libertad?, ¿no será que educa para otra caverna y para otras ataduras? Ser libre es vivir en el desamparo y en la inseguridad. No hay libertad en el “Estado-Providencia”; en él el político dicta.

Kant escribió algo parecido. La libertad no puede salvarse dentro del reino de la Naturaleza, dentro del reino de lo previsible y de lo seguro. La libertad no es una *realidad física*. No es siquiera ninguna realidad, ni atributo de realidad alguna. Es un acto que se pone a sí mismo como libre. Los estoicos ya habían entendido la libertad como un “disponer de sí mismo” para “ser sí mismo”. Merced al imperativo categórico kantiano el hombre deja de ser un objeto más y se muda en *persona* porque no es sino “para-sí”. El ser humano por su moralidad está constreñido incondicionalmente a ser simple “deber-ser”. La libertad es esperanza, esperanza de que algo “es” porque “debe-ser”. El hombre queda siempre por hacer. En la *Crítica de la Razón Pura* —en la Dialéctica Trascendental— escribe Kant que la libertad es “la facultad de iniciar, desde sí misma, una serie de acontecimientos”. La libertad no es más que proyecto, es vivir desde el futuro, acaba en inseguridad.

Si todo estuviera determinado en forma causal, la libertad sería un fantasma y el futuro sería objeto de banal espera. La libertad se coloca del lado de la irracionalidad o de algo parecido. El racionalismo queda cerrado al concepto de libertad.

¿Con qué llenar la libertad? La historia con su retahíla de logros y fracasos, de expectativas y desencantos, deja siempre con hambre a la libertad. ¿Con qué llenar su vientre insaciable?, ¿faltará la respuesta?. El contenido de la libertad puede ser empíricamente cualquier cosa: el aborto o la vida, el divorcio o la fidelidad. Las respuestas empíricas resultan ostensiblemente indiferentes. La historia no responde al interrogante: “¿Con qué inundar la libertad?”.

¿Acaso la libertad se llene con una libertad?; lo que puede colmar una libertad es otra libertad. Este es mi convencimiento. Mi libertad se sacia con la libertad del otro. Es bueno lo que es libre. No hay libertad ni bondad sin comunicación. Robinson Crusoe, en solitario, no puede ser libre. Poner mi libertad es afirmar la del vecino, y viceversa. La libertad del otro funda mi personal libertad. Cuando el Estado dice que él es la libertad —aunque sea un Estado comunista quien lo sostenga—, mueren todas las libertades. Con el Estado no hay diálogo ya que es el poder de forzar incondicionalmente. El Estado no funda libertades; las suprime engañosamente.

¿Dónde la libertad?: delante, siempre delante. Cuando un político asegura que la libertad está aquí o allá ha preparado ya las cárceles, los campos de concentración, la escuela, la TV y la prensa únicas. La libertad no está en ninguna parte conocida, está indefectiblemente hacia delante.

Educar para la libertad es educar para la insatisfacción. Así de crudo.

Se da una *libertad zoológica*, además de la *libertad utópica* a la que acabo de referirme. Los animales viven en libertad. Como mínimo muchos animales disfrutaban de ella. Se trata de la libertad de los *animales en libertad*. La espontaneidad biológica queda, así, fuertemente subrayada. Desde tal perspectiva zoológica se vive del presente desprovistos de pretérito y sobre todo de porvenir.

El ser humano llega a la existencia con unos haberes biológicos, compendiados en el código genético. Recién nacido, si no antes, la posible espontaneidad natural queda sometida al dirigismo social encuadrado por las instituciones sociales. Entre otras cosas se aprenden dentro de este contexto represor

pautas de conducta ética —informaciones sobre lo que está bien y lo que está mal—, se despiertan actitudes morales —entra las que destacan el sentimiento del deber y el arrepentimiento— y, finalmente, se adquieren habilidades morales —los hábitos, por ejemplo—. Todo esto para empezar se aprende, se despierta y se adquiere *a la fuerza* y, poco o mucho, en contra de la demanda genética.

El imprescindible sometimiento a la autoridad culta y culturalizadora es de suyo ambivalente pudiendo desembocar en dos modelos de *educados* harto distintos. De hecho nos encontramos con el *educado robot* o —*aut*— *neurótico* que vive su vida moral completamente programada por las instancias genética y social. En tal supuesto —el más corriente fácticamente— se vive desde el pretérito y completamente sumergido en la ideología reinante. Los reflejos condicionados explican casi toda esta conducta moral. A veces, empero, también aparece el *educado en autoposesión* quien después de pasar por la fase inesquivable de la represión culturalizadora o aprendizaje de lenguajes, se ha hecho cargo de su biografía en alguno que otro aspecto y aunque sólo sea momentáneamente. Este educado vive su moralidad desde el futuro protestando del presente en nombre de la utopía.

El *educado en autoposesión* ha descubierto la posibilidad de una nueva libertad, que ha dejado de ser la de los *animales en libertad* para apuntar a la libertad utópica a la que nos hemos referido antes. La duda ha posibilitado una interiorización que ya no permite quedar satisfecho con el pasado y con el presente. La vida moral se transforma entonces en vida esperanzadoramente dramática, más o menos esperanzada sin embargo.

5-Lo Moral

A continuación me hago cargo de las relaciones que establece la razón entre la tarea educadora y el acto moral. Temo dada la manera como se ha tratado habitualmente este asunto no hacerme entender. Con el epígrafe de *Moral Educacional* se han tocado extremos totalmente “a-morales” o incluso “in-morales”. Los pedagogos que han equiparado la educación y la moral, se han limitado simplemente a suprimir a esta última. Ensayemos lo endiablado: recuperar el conocimiento de lo ético.

El fragmento B-119 que conservamos de Heráclito dice así: “Aquello en lo que el hombre mora —su *ethos*— es el dios”. *Moral* viene de *morada* y el ser humano habita ontológicamente en el mundo, entendido éste como el ámbito de la apertura o inteligibilidad. “Todo está lleno de dioses”, parece que sostuvo Tales de Mileto; lo mortal se entiende desde lo inmortal, lo aparente desde lo escondido. *Salir constantemente a la luz* resulta posible porque hay enigma e impenetrabilidad. La razón científica explica las cosas a base de hacerlas desaparecer, a base de reducirlas previamente a fenómenos y posteriormente a conceptos. Lo propio del hombre es vivir en la frontera entre la presencia y el ocultamiento; únicamente desde esta incomodidad óptica puede plantearse la cuestión de los valores éticos y su obligatoriedad. Si sólo hubiera claridad y no existiera lo inagotable, la moral quedaría reducida a psicología y a sociología; es decir, a objeto de análisis científico. Pero la moral no es asunto de ciencia.

Ahora bien, si no es así, si además de mundo objetivable, existe el ámbito de lo inobjetivable, entonces el *éthos* del ser humano, su morada ontológica, está sometida a la *areté*, a la excelencia, virtud o valor. La claridad de la presencia permite exclusivamente formularse preguntas como éstas: “¿qué es el fuego?”, “¿qué es la luna?”. La impenetrabilidad, en cambio, de lo recóndito invitó ya a Sócrates a que se planteara cuestiones de esta otra índole: “¿qué es la virtud?” “¿qué es la piedad?” “¿qué es la valentía?”, o bien le instó a no escapar de la cárcel, aun pudiéndolo hacer, pagando con la muerte su consideración sobre lo bueno y la obligatoriedad de éste. Sócrates propugnó el *cuidado del alma* frente a los sofistas que practicaron el *éxito social* porque Sócrates vivió desde la invitación que le hacía lo invisible y furtivo. ¿Y qué fue el *alma* para este hombre dedicado a la inquisición de la realidad humana?: el alma es la capacidad de colocarse en la alternativa entre vivir de la apariencia o vivir de la inagotabilidad. El saber moral actuado por la razón práxica es un saber, por tanto, inutilitario; más todavía: un saber grandiosamente inútil, fruto de gracia y no de cálculo.

Si todo es calculable tiene razón Trasímaco —en la *República* de Platón— frente a Sócrates al defender que la justicia no es más que aquello que aprovecha al más fuerte. El derecho no va más allá de ser pura convención imponiendo el más poderoso el concepto mismo de lo *justo*. Carece de sentido desde la perspectiva de Trasímaco protestar en nombre del derecho. Éste es en toda sociedad —burguesa o

comunista— la codificación de los intereses del *señor* —consejo de administración de una multinacional o comité central del partido comunista o gobierno en el poder—. Sólo el éxito demuestra quién es el señor y amo. Los súbditos se limitan a ser justos a fin de no verse castigados.

La filosofía práxica inaugurada por Aristóteles subraya el valor de la *discreción* en el enjuiciamiento ético, *crinein ta éthe*; el tacto en los temas morales constituye el mejor recurso. La *crisis* es el juicio que distingue entre lo justo y lo injusto. La libertad se realiza exclusivamente en la actividad moral y de espaldas a la práctica jurídica. La prudencia moral, *phrónesis*, regula la praxis ética. La *phrónesis* es “saber-como-obrar” según un propósito antropológico que hay que conquistar siempre de nuevo. Lo actuado merced a *phrónesis* queda apropiado por el *éthos* moral de cada quien. Esto y no otra cosa es la *práxis*. La razón práctica en el presente caso pasa a ser cordura o virtud de la realidad humana. Nos encontramos lejos de la razón práctica tecnológica que implica siempre una actividad transeúnte. Tratándose de la *práxis*, de la ética, es *sophós* aquel que constantemente se pone en camino tras la *eudaimonía*, la cual es el bien propio del hombre. El destino moral del ser humano es etimológicamente *epagoué*, ponerse en marcha. Frente a la *poíesis*, o técnica, es necesario afirmar que la *práxis* nunca se logra tecnológicamente; es búsqueda incierta e insegura.

La conciencia se ciñe a representar objetos; la conciencia se adjetiva de moral cuando es representación del deber moral. Desde la conciencia, por consiguiente, inteligimos el mundo; cada quien el *suvo*. Lo que sucede es que el mundo no sólo es *mi* mundo, también es el mundo de los demás. La conciencia es el lugar de la aparición del mundo individual y del mundo genérico, el de todos. Gracias a esto segundo resulta posible que individuos diferentes se entiendan entre ellos cuando se refieren al mundo. La conciencia es la unidad de momentos en que aparecen el sujeto y el objeto: lo representante y lo representado. Unos valores éticos comunes y obligatorios arrancarán inescusablemente de la observación que acabo de hacer. De aquí no puede deducirse, sin embargo, que exista un *en-sí* de los valores morales más allá de la conciencia; sería prescindir de lo incuestionable: que dicho *en-sí* es, al pronto y de forma apabullante, realidad inmanente en la conciencia. La experiencia moral es experiencia de un supuesto *en-sí*, pero experiencia indiscutible de un sujeto consciente. En la conciencia se comprende el acto moral. La conciencia

ética no es el resultado de una reflexión, de una mediación, sino que se trata de un saber inmediato. La conciencia sabe siempre de sí misma. El *sujeto* humano no es más que esto.

La autoridad de la propia conciencia aparece como determinante en la especificación de la actividad moral; lo demás no es otra cosa que psiquismo o bien práctica social. En la *Introducción a la historia de la filosofía* Hegel entiende la filosofía como aquella actividad mental que prescinde de la autoridad como fundamento, abrazándose a la razón como fuerza fundamentadora. La autoridad la experimentamos a modo de falta de libertad. A la conciencia moral le sucede algo parecido: no hay acto moral allí donde sólo hay obediencia a autoridades sociales. La moralidad o es autónoma o deja *ipso facto* de ser moral. Obedecer es como mínimo un acto a-moral y con frecuencia simplemente inmoral.

Únicamente tomando la *conciencia* en su sentido más fuerte, como fractura de la realidad, surge un dinamismo que merece el epíteto de moral. En los monismos —donde no se distingue ópticamente entre “ser” y “debe-ser” — no tiene entrada la moralidad. Dios, que forzosamente tiene que ser monista resulta perfectamente “inmoral”. En cambio, cuando entre la Naturaleza y la Cultura se planta conscientemente la Prohibición, de manera que sólo exista la cultura porque previamente ha habido conciencia de vedamiento, se distinguen entonces nítidamente el ámbito del *poder*, donde tiene primacía la *fuerza*, y la esfera del *deber* en cuyo seno triunfa la *ley* —la no positiva, por cierto; la positiva no va más allá de ser mera materia social como enseñó Marx—. Si la conciencia es real cisura y quebradura de bulto, en vez de ser sombra de ella entonces tenemos que la naturaleza desconoce el bien y el mal mientras la cultura es el espacio propicio al bien y al mal; es decir, al “deber-ser”. La moral únicamente queda posibilitada en una metafísica dualista. No extraña el uso del término *Metafísica*; nadie escapa al hecho de hablar más allá de toda posible experiencia.

Con el partimiento y la desmembración ópticas nos queda la realidad fracturada en *objetos* —físico-químicos, biológicos, psíquicos, culturales y sociales— y *sujeto*. El sujeto, o autoconciencia, es hontanar de sentido y de significación, es el interpretador; es aquello por lo cual se da hermenéutica. El acto consciente constituye *el decir* mientras la materia histórico-social y su epifenómeno cultural establecen *lo dicho*, interpretación o sentido, que se flexiona en *Naturwissenschaften* y en

Geisteswissenschaften. Estos últimos saberes, los del Espíritu o cultura, son los abordados preferentemente por los *pensadores de la sospecha* —Marx, Nietzsche, Freud—. Aquello acerca de lo cual ha habido *el decir* y se ha producido *lo dicho* constituye la materia natural —materia física, química, biológica y psicológica—. *Lo dicho* abraza el ámbito de la materia artificial o civilizada —tratado de física, de biología...—. En moral no importan ni *lo dicho* ni tampoco *lo decidido*, sino *el decir* y *el decidir* mismos. Menos interesa todavía la materia natural. Monod en *Azar y Necesidad* al abordar la moral no distingue entre el discurso acerca de *lo que hay* y el discurso en torno a *lo que tendría que haber*. Un error.

Algunos han confundido lo moral con la descripción de costumbres, bien sea de un grupo o de un solo individuo. Esto no es moral; lo primero se ciñe a ser sociología y lo segundo psicología. La moral prescribe actos y con ello expresa algún que otro valor o irreal “deber-ser”. A la ética no le interesa el origen de la moral, ni el de los contenidos morales ni el del sentimiento de deber. A la ética únicamente le cautivan la *tipicidad* y el *fundamento* de la moral, tanto de sus contenidos como de su obligatoriedad. La procedencia de los preceptos morales ocupa al sociólogo mientras el iniciamiento de los sentimientos de deber y de culpa es aquello en que trabaja el psicólogo. Tal vez no haya moral, pero, si la hay, ésta no es objeto de ciencia, ni tan siquiera social, en su especificidad. *¿Existen actos preferibles a otros cuando nos colocamos al margen de la utilidad?*; he aquí el desafío moral.

La acción política, para traer un ejemplo, sirve *para otra cosa*; resulta útil y por tanto es actividad heterónoma. La acción del político sirve fundamentalmente *para* hacerse con el poder o *para* conservarse en él si ya lo tiene. No así la acción moral, la cual no sirve para nada siendo pura autonomía; su inutilidad debe ser absoluta, de lo contrario deja de ser moral. Comportarse de una forma concreta a fin de alcanzar el cielo, supongamos, es pura in-moralidad; no pasa de ser cálculo y comercio. La norma moral es categórica; jamás hipotética. Kant dio con la especificidad de lo moral.

La conducta de un perro forma un todo con su medio gracias al mecanismo “estímulo-respuesta”. La totalidad del comportamiento del can está ya *constituida* o, si se prefiere, prefigurada. En cambio, da la impresión que algunas acciones del hombre —así nos lo parece cuando menos— no vienen dictadas por el juego “estímulo-respuesta”. Vivimos circunstancias en las que delante de un solo estímulo

se nos abre —nos da esta impresión como mínimo— un abanico más o menos reducido de respuestas. En tales trances tenemos que decidirnos —*opus operans*— por una de las posibles respuestas —la cual se mudará en *opus operatum*—. Hace de esta guisa aparición un ámbito constituyente, “el quien”, y un ámbito constituido, “lo que”. En moral preocupa el primero; el segundo atañe a la psicología e incluso a la neurofisiología.

Lo que hay, o sea el *ser*, espacio de la necesidad y esfera por consiguiente de la máxima racionalidad causa insatisfacción a la conciencia deseosa del ser humano. Algunos se instalan en el disgusto y en el desengaño y entonces se desesperan o bien viven cínica y procazmente. No faltan, por el contrario, quienes sienten entonces nacerles la esperanza; éstos viven la conciencia moral y se descubren abiertos a los *valores*, al “deber-ser”, a lo que todavía no hay y, no obstante, tendría que haber. Este es el espacio de la libertad. Porque los valores *no son*, limitándose a “deber-ser”, es necesario que la libertad los ponga. La razón, *razón práctica*, es aquí menguada; está flaca y desmadejada. Esta endebles da juego, precisamente, a la libertad. No soy libre ante los enunciados: “dos más dos son cuatro” o “el pneumococo causa la pulmonía”; soy libre, en cambio, ante la frase: “explotar a otro hombre es malo” —otros sostienen que *es bueno*—. La razón práctica utiliza el *discurso mítico* o discurso creador de lo que todavía no hay y tendría, no obstante, que haber.

La conducta de un individuo humano viene dictada por las funciones biopsíquicas de la especie y por las funciones socio-psíquicas que regulan la organización social del grupo. Si el comportamiento del hombre desconoce otras instancias, la moral es totalmente imposible. En cambio, si aceptamos que la libertad y la conciencia, en cuanto entidades metafísicas o sea no experimentables, pueden intervenir en la conducta de cada ser humano, resulta posible en tal hipótesis hablar seriamente de actividad moral.

El término *libertad* es escandalosamente polisémico tal como ya señalamos. Para nuestra reflexión importa subrayar dos significados antagónicos del mismo, que a pesar de contraponerse describen perfectamente la esencia agónica del ser humano. Se da la libertad *zoológica* —la de los animales en libertad—, que se rige por el placer y se opone a la norma social, causante de dolor, y puede darse la *libertad del espíritu*, la cual se orienta mediante la moral y se opone a la Razón Total —a la de la

Ilustración, por ejemplo—, en cuyo vientre no hay moralidad posible porque allí donde todo queda explicado no queda espacio para la libertad.

Educación para la moral se nos ha problematizado escandalosamente ya que no existe técnica válida para ella. Cualquier utensilio o aseo pedagógico de que nos sirviéramos mataría la actividad moral antes de nacer. Y, no obstante, la mayoría de conceptos de educación abrazan como nota destacada alguna que otra referencia a la moralidad tal como aquí ha quedado, ésta, esbozada. Se define la educación en vistas al *perfeccionamiento*, con referencia al *fin propio del hombre*, haciendo notar su encaminamiento hacia *el orden ético* o mundo de los valores... El acto educador no puede burlar su constitutiva apertura al ámbito axiológico, el cual por cierto nada tiene que ver con las taxonomías, tan tecnificables siempre.

Un pedagogo que ha ejercitado la razón sobre las relaciones entre educación y moral ha sido Aristóteles en muchos pasajes de su *Ética nicomaquea* y de su *Política*. Así, escribe en la primera —Libro I—: “Es absolutamente final aquello que siempre es apetecible por sí mismo y jamás por otra cosa. Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad... El honor, el placer, la intelección..., los deseamos en vistas de la felicidad suponiendo que con ellos seremos felices. Nadie, en cambio, elige la felicidad para otras cosas”. Pero a la felicidad, nos advertirá, se llega a través de la virtud —*areté*—, disponibilidad o excelencia interior. La *eudaimonía*, la felicidad, comporta hacer el Bien; no es cuestión, pues, de placer. Como él mismo escribe en el Libro I de la *Ética*; “Una golondrina no hace verano..., como tampoco un breve período de dicha no vuelve al hombre entero y perfectamente feliz”. La *eudaimonía* debe perdurar a lo largo de toda la vida y no ser flor de verano. La moralidad, nos dirá al principio del Libro II de su *Ética*, se adquiere a través de la práctica: “Las virtudes no nacen en nosotros ni por naturaleza ni en oposición a ella, sino que siendo capaces de ellas, las iniciamos y perfeccionamos mediante la praxis”.

Giovanni Gentile en nuestro tiempo¹ ha producido reflexiones interesantes —a pesar de su hegelianismo y de sus opciones políticas— en la dirección que he abordado en estas líneas. En la medida en que educar es dar salida a la formación del espíritu, no existe término final empírico para la tarea educadora.

¹ Giovanni Gentile: *Sumario de Pedagogía como ciencia filosófica*: Ed. El Ateneo; Buenos Aires, 1946.

Michel Serres² desarrolla unas ideas sugerentes para la razón teleológica educacional. La nueva misión de Hermes, nos propone, consistirá en robar la ciencia al poder que la detenta. El saber, ¿seguirá el descenso de la destrucción, de la violencia y de la peste o, por el contrario, emprenderá el camino de la paz y del gozo? Vida o muerte: éstas son las alternativas de la ciencia.

La reflexión sobre la moralidad del acto educativo exige una labor ardua por parte de la razón práctica.

6- El pasmo ético

La enseñanza de la Moral es obligatoria en diversos Estados. *Formación para la ciudadanía* le llaman ahora en España. Y muchos se quedan tan frescos. Como si nada. Y, no obstante, cosas hay que quizás no puedan ser enseñadas. ¿Matemáticas?; sí, desde luego. ¿Biología?; faltaba más. Pero, ¿enseñar Moral? ¿Acaso *enseñar* no es, predominantemente, dictar? ¿Resulta moral dictar Moral? El tema es suficientemente grave como para recorrerlo sin excesivas prisas.

Una madre, un profesor, un líder político, un locutor de radio..., enseñan moral con harta frecuencia. ¿Qué enseñan?: *contenidos* de moral —e.g. “que un hombre explote a otro es malo”; entonces, va uno y pregunta: ¿y de dónde saca usted esto?; o bien: ¿qué significa *malo*? —. Enseñan también *actitudes* morales; o sea, ciertas maneras de vivir *emocionalmente* la información recibida. Por último, enseñan *habilidades* —“aretai” o virtudes— morales, o maneras de comportarse habitualmente, tanto cara afuera como por dentro.

Llegados aquí es preciso constatar que es cosa de coser y cantar enseñar contenidos, actitudes y habilidades morales, cuando vienen *dictados*, sea por una iglesia —por ejemplo, moral católica—, sea por un partido político —e.g. moral comunista—, sea por un Estado —pongamos por caso, moral nazi—, etc. Lo fatigoso es enseñar moral no dictada por instituciones sociales, porque en tal supuesto el pasmo y el dubio le dejan a uno sin respiro.

² Michel Serres: *Hermès*, I, II, III, IV; Ed. de Minuit; París, 1977.

Y todavía otra interrogación que tal vez resulte impertinente a más de uno. Dictar una moral y aceptarla porque me la han dictado, ¿no es absolutamente “in-moral” en el perogrullesco sentido de que entonces no hay moral, ni buena ni mala?

Aunque a salto de mata no puedo menos que apuntar a la diferencia entre Moral y Ética. La Moral se refiere a la conducta en cuando normada por la conciencia. Éste, y no otro, constituye el *objeto* de mi discurso. Mi propio discurso, en cambio, no es asunto de Moral, sino de Ética. La Ética *describe* la Moral —en su banalidad de “ser” — y la *explica* o justifica —en su entusiasmante “debe-ser” —.

Penetremos ya en el asunto. ¿De dónde que haya Moral?, ¿por qué *valores* además de *cosas*? Temo escandalizar a alguien, pero allá voy. Se da la Moral porque ha surgido el *conflicto* entre “Razón” y “No-razón” —o “Sin-razón” —. Sin tal fractura resulta impensable un planteamiento moral. Si Dios—exista o no— lo sabe todo y la sinrazón no habita en él, se convierte *ipso facto* en un ser “inmoral”, desnudo de moralidad. La idea *Dios* resulta incompatible con la idea *Moral*.

Viene de lejos tal intuición. Grecia —la clásica— ya contrapuso “razón” —racionalidad— a “pasión” —irracionalidad—. Enfrentó “bien” y “placer”. Toda la tarea moral de Aristóteles, por ejemplo, consistió en someter la irracionalidad —o autonomía, o libertad— del individuo a la racionalidad universal, consistió en forzar a los hombres a que se conviertan en dioses, en “in-morales”. La práctica de las virtudes operaba el tránsito de *cada quien* —un ser *desrazonado*— al *todos* — un ser *racionalizado*—. El día en que uno, suprimiendo la fractura que hemos señalado, desapareciera con su autonomía y se conformara a la Razón Universal, aquel día agonizaría la Moral marchándose a la casa de los muertos. El hombre es moral porque está escindido y sólo porque lo está. ¡Bendita esquizofrenia! Defendamos la moral; es decir, la sinrazón de cada quien, que la Razón ya tiene sus turiferarios.

La Moral recibe, pues, su existencia y su rigor del pasmo, pasmo nacido de *no saber* cómo actuar. Sin ignorancia práxica —sin el “no-saber” —, adiós moral. Un escarabajo anda desnudo de Moral porque siempre *sabe* qué hacer. Sólo la “Physis” —Naturaleza— y el “Theós” —Dios— pueden permitirse el lujo de ser compactamente “in-morales”. Los hombres somos los únicos que vivimos el desgarramiento moral. Volver a la “Physis” o transformarnos en dioses constituyen dos maneras de abrazar a la “in-moralidad”. Nietzsche con aquello de: “¿No era predicar la muerte santificar todo lo que contradecía y disuadía la vida?” —*Así habló Zaratustra*—, se

encaminaba hacia la Naturaleza. El “status comprehensoris” de los bienaventurados es un acercarse tremendo a la divinidad. La moral queda disuelta en ambos casos. Ni en la Naturaleza, ni en el paraíso —terrestre o celeste— hay moral. Quien no ha comido el fruto del “Árbol del Bien y del Mal” es persona carente de moralidad. Sin prohibición no se da la Moral.

La agonía entre “Razón” y “No-Razón”, entre “Universal” y “mi-corazón-libre”, engendra la Moral. Antonio Machado canta dicha agonía con estos versos:

“Dice la razón: Tú mientes.
Y contesta el corazón:
Quien miente eres tú, razón,
que dices lo que no sientes”.

Del lado de la Razón se coloca este sarcasmo que ya desde la época de los juristas romanos se llama “Derecho Natural”. A este respecto Cicerón escribió: “Existe una verdadera ley, que es la recta razón, conforme con la naturaleza, presente en todos, inmutable, eterna”. El Derecho Natural asistido por la Razón somete al individuo y liquida la Moral. Una vez conformados al Derecho Natural —¿puede, éste, existir? — nos quedamos huérfanos de Moral e incluso, quizá, desaparezca el ser humano.

Comprendo que mi discurso se hace abrupto. Intento simplificarlo estrenando otra perspectiva. Los hombres nos debatimos a lo largo del decurso histórico en la faena de resolver dificultades y perplejidades. Con la Razón hemos resuelto muchísimas. Sobre todo con la “razón-teórica” —o científica—. Por ejemplo, nos curamos del tifus. La Razón produce proposiciones y éstas pueden someterse a los criterios de *verdad* y *falsedad*. Con esto progresamos en y hacia lo universal o casi.

Pero resulta que existen dificultades y perplejidades ante las cuales la Razón se muestra impotente. No puede siempre aplicar su juego de verdad y de falsedad, con lo cual persisten perplejidades y dificultades. ¿A qué velocidad exacta correr en las autopistas?, ¿está bien, el divorcio, o acaso mal?, ¿?; la Razón nada responde que sea contundente. ¿Quién, o qué, actúa en tales circunstancias?, pues, ni más ni menos que la “Autoridad”. Ésta *aprueba* o *desaprueba* las acciones. Sólo después se pone en

marcha una “razón práctica” que echará razones —siempre inútiles, por cierto— sobre la aprobación o la reprobación.

Contamos con autoridades familiares, escolares, religiosas, políticas, sindicales, jurídicas, artísticas...; ninguna de éstas es “moral”. La única *autoridad moral* —que caracteriza, por cierto, al hecho moral— es la “autoridad de la conciencia”, de la conciencia de cada cual. En ella radica el fundamento de la especificidad moral.

Puede muy bien suceder que los análisis científicos —los de la “Razón” — mostraran, en un caso concreto, que la matanza de unos inocentes haría adelantar el progreso de la humanidad —¡cuántas veces ha sucedido esto con las guerras! —; incluso en tal supuesto, la *conciencia moral* gritará: “no”. La moral vive del conflicto entre Razón y Autoridad de la propia conciencia.

Ya llegaré al terreno donde nuestras agresividades se manifiestan sanguinarias, aunque —esto sí— enmascaradas. Plantearé más adelante la cuestión sobre *qué* moral enseñar. Alcanzaremos el momento de morder al prójimo; es decir, tocaremos de pies al suelo. Pero, de momento, todavía no. Ahora nos preparamos como un “asketes”, como un atleta, que aguarda su momento. La ascética de la reflexión nos ayudará luego a vivir entre nuestros arrebatos colectivos.

El 8 de enero de 1981 la policía soviética encarcelaba al último miembro — Serebrov—, que quedaba en libertad, de la comisión que se había formado para estudiar el uso que en la Unión Soviética se hacía de la psiquiatría para fines políticos. La conciencia moral se *indigna* ante tal villanía. La campaña anticatalana disparada en 1981 en nuestro Estado *sublevó* también a muchas conciencias éticas. Estoy apuntando a una categoría básica de la conciencia moral: la *fractura* que separa “lo-que-hay” de “lo-que-tendría-que-haber”; la rotura que aleja el “ser” —la realidad— del “deber-ser” —el valor o irrealidad.

Ahí está el mundo como dato. La *conciencia moral* surge cuando experimenta *náusea* delante de esto, delante de los hechos. Barthes como Brecht y como Sartre y como tantos ha rechazado la civilización occidental —comunista incluida— porque produce asco. Barthes contempla cómo Dios ha sido sustituido por “La Razón”, por “La Ciencia”, hasta tal punto que incluso los signos se suponen reflejos naturales del *orden de las cosas*, en vez de ser, como en Japón, un simple código artificial y arbitrario.

El director cinematográfico Zanussi en su filme “Les Chemins dans la nuit” deja al desnudo la herida de nuestra vieja Europa: sólo la colectividad decide; el individuo está al borde de la nada. La conciencia moral se arranca, entonces, de tanta pastosidad a base de *insatisfacción*. Ésta recibe explicación porque en el hombre hay algo independiente del discurso y este algo se llama *deseo*.

El peligroso Platón ya se refirió al *deseo*. En el *Fedro* y en el *Banquete* se sirve de él, como dinámica amorosa, para su dialéctica ascendente que acaba en la visión de las *Ideas*. En cambio rechaza el *deseo* en el *Filebo* porque lo concibe entonces como fuerza pulsional. A mí no me interesa tal distinción platónica. Me importa la globalidad del deseo si quiero inteligir la conciencia moral.

Valorar algo —y esto irremediabilmente hace toda conciencia moral— supone la existencia del *deseo*. Dar sentido a la mundanidad socio-histórica es colocar a ésta en una concatenación de valores donde los más próximos reciben su sentido de los más remotos. La cadena entera pende de un *ultimum*. Hay búsqueda de lo *ultimum* porque contamos con el *deseo*, con la necesidad de plenitud.

De esta guisa, cobran significación rica aquellos versos de Antonio Machado:

“De lo que llaman los hombres
virtud, justicia y bondad,
una mitad es envidia,
y la otra no es caridad”.

El desengaño brota de nuestra realidad envolvente en cuando ésta se muestra disconforme con el *deseo*. En este concreto punto se dispara “lo moral”. Ahora bien, la vida moral puede acabar en *desesperación* y cinismo, o bien abrirse a la *esperanza*. Aristóteles murió en el 322 antes de Cristo. Al año siguiente fallece Alejandro Magno. La vida política griega da un tumbo. Se produce cambio de perspectiva moral. Deja de interesar la vida del *ciudadano* y se pasa a fabricar modelos de conducta para el *individuo*. Sobre todo ataraxia o calma ante los acontecimientos histórico-políticos. Lo importante ya no es participar en la vida de la “polis”, de la sociedad política, sino huir de la misma, escaparse. Aquellas son gentes

desesperanzadas. La náusea y la insatisfacción ante lo real, ya no se superan; uno habita en ellas. Ahora nuestras sociedades repiten aquella peripecia.

Durante el siglo III se produjo un fenómeno parecido. Muchos cristianos, hastiados de la civilización romana, se convierten en desertores —“eremitas” en griego— de la misma y se marchan a los desiertos de Egipto a practicar la soledad —la “moné”, en griego—, como bellamente escribe Ortega y Gasset. Aquellos desiertos se poblaron de “monakhoi”, de monjes o solitarios. Desencanto. Conciencia moral viva, pero sólo en su primer tiempo, el de la *insatisfacción*. Los hombres satisfechos no son morales, son pura zoología trabajada por mecanismos socioculturales.

La conciencia moral se completa con su segundo tiempo: el de la *esperanza*, la cual dinamiza la insatisfacción. La esperanza empuja el tiempo y lo estira hacia un “ultimum”. Horkheimer escribe que “toda política que no incorpore una teleología viene en última instancia a reducirse a asunto de negocios”. El “ultimum” de esta teleología de Horkheimer, sin embargo, resulta muy flaco; es “el anhelo de que la injusticia, que caracteriza al mundo, no prevalezca para siempre”. Pero, por lo menos ya no se da la desesperación o afinamiento en la sola insatisfacción. Se admite un plus.

Gabriel Marcel distingue entre “espérer en...” —propio de la *esperanza*— y “espérer que” —típico de la *espera*. Sólo la *esperanza en*, y no la sola *espera que*, revienta en *valores*, en irrealidades morales que nos sostienen en la crucifixión histórica. La esperanza es, al pronto, la vivencia de la no-identificación con la realidad, y acto seguido es deseo de *lo otro*, de la utopía y de la ucronía, de lo irreal.

La *Antígona* de Sófocles ejemplifica esta *conciencia moral*:

“*Creonte* —el rey—: pero tú (a *Antígona*) dime brevemente; ¿sabías que estaba decretado no hacer esto?”

Antígona: Sí, lo sabía, ¿cómo no iba a saberlo? Lo sabe todo el mundo.

Creonte: Y, así y todo, ¿te atreviste a pasar por encima de la ley?

Antígona: No era Zeus quien había decretado la ley, ni Dike perfiló nunca entre los hombres leyes de este tipo. Y no creía yo que tus decretos tuvieran tanta fuerza como para permitir que un simple mortal pueda saltar por encima de las leyes no escritas, inmutables, de los dioses”.

La moral va más allá de la pastosa *identidad* intentando recuperar *lo posible*, lo distinto. Kierkegaard es muy lúcido, a este particular, cuando escribe:

“La ausencia de *lo posible* significa o que todo se ha hecho necesario o que todo se ha hecho cotidiano... La cotidianidad sólo admite lo probable...; pero no se le ocurre que todo —incluyendo lo improbable e incluso incluyendo lo imposible— sea posible.”

Este texto me parece básico para dar a entender mi ocurrencia acerca de la moral. Entre la realidad —*lo probable*— y los valores morales —*lo posible*—, se planta la *conciencia moral* que se nutre de insatisfacción y de esperanza. No resulta indispensable colocar a Dios en el extremo —aunque resulte más sólido—; por ejemplo, Bloch se refiere a: “muerte de Dios e insatisfacción ante tal muerte”, en el sentido de que la obra que Dios ha dejado inacabada, el hombre la terminará. Si el “ultimum” es Absoluto, la moral posee consistencia; si no lo es, la moral es flaca, pero también es moral. Preciso es reconocerlo.

Tanto Rousseau como Kant experimentaron repugnancia a unir *moralidad* y *saber*. El primero la arrimó al sentimiento —al *deseo*, decía yo—; Kant la unió al *deber*. Yo me quedo con Rousseau en este caso.

7- La cotidianidad

Antes prometí situarme en el plano de los hechos y de las decisiones cotidianas en esto de educar en la moral. Ética y Moral fue una asignatura del BUP y de la Profesional en España. Ahora se refieren a *Educación para la ciudadanía*. Da lo mismo. ¿Qué moral enseñar en la Escuela y en el Instituto?; pues, ninguna y esto sin suprimir dicha disciplina, ni mucho menos. ¿Dónde se encuentran estos dictadores de la moral, estos enseñantes de la misma?; ¿con qué derecho dictan, o enseñan, lo inenseñable o no-dictable?; ¿no sería mucho mejor que perdieran el habla y habitaran en el silencio?

En el frontispicio de un colegio se lee: “Colegio cristiano” —aquí dictan moral cristiana—; en otro frontispicio —imaginemos en la antigua Bulgaria

comunista—, se anunciaba: “Escuela marxista” —allá dictaban moral marxista—. Por lo menos las cosas quedan claras. La trampa puede saltar cuando en el frontón de entrada se publica: “Escuela pública” o bien “Escuela laica”, y un “buena-fe” imagina que detrás de aquellas paredes no se dicta moral alguna, sino que se anuncian unas *normas laicas* o *neutras* —¿que cosa será, ésta, tan rara, de “normas neutras”?; ¿serán acaso hermafroditas? —. Puede resultar que la moral laica, o neutra, no sea más que un antifaz bajo el cual se esconde el rostro de un dictador sinvergüenza. Peligro grave a la vista. Más amenaza se da aquí que en aquel centro escolar que se presenta al descubierto. En este segundo caso uno sabe, por lo menos, a qué atenerse.

¿Quiere el estudioso comprarse —cosa muy práctica— una guía de centros donde reeducaban en cierta moral dictada, pero no aceptada por algunos rebeldes? Consta de 380 páginas, de 136 mapas y de múltiples croquis de tales centros educativos. Si al lector, como a Dante, le come el deseo de visitar el infierno, cómprese esta vieja *Guía de campos de concentración, de cárceles y de prisiones psiquiátricas en la URSS* —Editions Stephanus, de Suiza—. Podrá recorrer unos 2.000 lugares de encarcelamiento, de los cuales 119 son para mujeres y menores de edad. Sólo en Moscú el turista afortunado en el conocimiento de la enseñanza de la moral hubiera podido escoger entre 16 cárceles y 17 prisiones psiquiátricas. Entusiasmante. Esto no constituyen abstracciones; son hechos, han sido hechos. Ya advertí que descendería finalmente al terreno de lo banal y lo cotidiano.

Frente a todas las morales dictadas es preferible la moral individual de Antígona. Fue genial Sófocles:

Antígona: ¿Quién sabe si allí abajo mi acción es elogiada?

Creonte (el rey): No, en verdad no, que un enemigo, ni muerto, será jamás mi amigo.

Antígona: No nací para compartir el odio, sino el amor.

Creonte: Pues vete abajo y, si te quedan ganas de amar, ama a los muertos.”.

Siempre se educa a alguien *para* algo. La “Paideia” —educación— queda rota sin el “Ethos” —moral—. Educación y moral aparecen inseparables. La “Paideia” es inescusablemente teleológica y, por cierto, incluso teológicamente moral en su límite y extremo. Lo grave se enrisca cuando inquirimos por el *algo*

concreto al que apunta el *para educacional* o finalidad. En este delicado punto hay que comportarse con extrema suspicacia. Educamos *para*; pero nadie sabe a ciencia cierta *para qué*. Aquí descansa la salvación; en tal ignorancia precisamente.

Toda educación es, quiérase o no, moral. Y esto antes de ser buena o mala. *Bueno* o *malo* depende del *para qué* abrazado. De suyo la educación es inequivocablemente moral; es decir, “a-racional”, desrazonada, en lo tocante a finalidades.

¿Qué valores proponer a los educandos en un centro docente? La ética se queda perpleja y dubitativa. Y ¿qué sucede entonces?; que por un lado el *poder político* y por otro lado *la lucha de clases* —no hay por qué reducir el primero a la segunda como hizo Marx— se apoderan del dubio ético. La “Politeya” devora *de facto* al “Ethos” y consecuentemente a la “Paideia”. Escuela pública o escuela prostituida por el Estado. Escuela privada o escuela prostituida por la lucha clasista. Entre una y otra bailan todas las utopías que engendra el *deseo*. ¿Tal vez la escuela histórica será siempre una escuela moralmente prostituida?; muy probable aunque tenemos que luchar para reducir a un mínimo tal malicia.

La prostitución educativa viene de lejos. Platón ya entendió la *justicia del individuo* a base de enfundarla en la *justicia del Estado*. Platón fue un acérrimo defensor de una sola escuela, pública y estatal. Sócrates todavía había defendido la moral individual. Así nos lo cuentan los primeros diálogos platónicos. Quería despertar la conciencia moral de cada quien. Platón, en cambio, se aleja de esta postura y descubre —se lo cree— la *verdad* en el terreno moral; sabe cuál es la justicia absoluta y objetiva. Como el comunista Brejnev o como Pinochet, como Hitler o como el español Franco. Exactamente. A partir de este instante no queda ya sitio para la tolerancia. Si el gobernante posee la verdad moral, quienes se oponen a él son ignorantes o malhechores o ambas cosas. La educación y la reeducación —la escuela única y la cárcel única— se hacen indispensables. Una sola escuela, en Cuba, y una sola prisión. Todos sometidos a la misma moral. Fidel Castro es Amo, Amo es para siempre.

¿Qué alternativa propongo a los de buena voluntad; es decir, a aquellos educadores escolares que saben que no están en posesión de la verdad absoluta en moral? Sospecho que son pocos, tales educadores humildes; la mayoría sabe excesivamente. Y, en cambio, Sócrates confesó: “Sólo sé que no sé nada”.

No hay que situarse en la línea de la eficacia. Éste es talante político y también empresarial, que no ético. Horkheimer nos señala el camino moral: es un camino gratuito; *no sirve para nada*. Si hay que hacer una cosa —y esto lo dictará mi conciencia y no la del gobernante, aunque sea Chávez de Venezuela—; si hay que hacer una cosa, se hace, aun cuando conduzca al fracaso —aconsejará Horkheimer—. Incluso en el supuesto, sostendrá Bloch, que “las mandíbulas de la muerte lo trituraran todo”, es necesario hacer lo que hay que hacer.

En la misma dirección se coloca el poeta Hölderlin cuando habla de su “terror a la salvación”. Después que el nazismo y el comunismo “han salvado” la historia, lo mejor es oponerse a toda salvación absoluta intrahistórica. Un buen talante moral es el que jamás se descubre bien integrado en la finitud. La Moral consiste en rebeldía, no en cosa del rebaño o populacho.

Tampoco resulta prudente la insolidaridad ética, o el atomismo, en criterios morales. Habermas aconsejará el diálogo convencido de que la racionalidad —máxime la de la razón práctica— no es monólogo, sino diálogo. Cabe preguntarse: “dialogar, ¿por qué?”; porque se cree en la posibilidad de un consenso. La verdad moral no será fruto de dictado —de derechas o de izquierdas—, sino que será un *reconocimiento*, un “consensus”, siempre provisional. La Moral es humilde.

Este largo recorrido nos conduce finalmente a proponer cinco puntos de estrategia en lo tocante a educación moral no dictada —las morales dictadas siguen otros caminos:

1) Que el educando viva de la *fractura*; es decir, de la insatisfacción y de la esperanza.

2) Subrayar el talante moral de la conciencia de cada quien, situándolo lejos de la categoría *eficacia*.

3) Enseñar a sospechar de todas las morales establecidas, religiosas o bien políticas, las cuales están siempre al servicio del poder político o del mito de la lucha clasista o bien de la jerarquía eclesiástica.

4) Respetar los contenidos éticos del otro alejándose, uno, del absoluto moral.

5) Practicar el diálogo para alcanzar un consenso siempre provisional y por cierto efímero.

Más allá de esta estrategia humilde se instalan todos los dictadores de la Moral. Conste —y es muy importante— que no me he referido para nada a la educación moral impartida por la familia. El planteamiento sería distinto. La familia es la única institución social que además forma parte de la naturaleza a través del sexo. Esto modifica el análisis. No entramos en materia. Me he ceñido a las instituciones sociales educantes.