

01087⁶_{2^o}

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PEDAGOGÍA DE LA VIRTUD.
El mundo griego y el iluminismo
en el debate contemporáneo**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en
Pedagogía presenta:
Ana María Salmerón Castro .

Asesor:
Dr. Enrique Moreno y de los Arcos

273010

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

México, D.F.
Junio, ~~1999~~. 1999)



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi padre.

AGRADECIMIENTOS.

Este trabajo ha podido consolidarse con el apoyo de una gran cantidad de personas; a todas ellas les estoy profundamente agradecida. Quisiera hacer, sin embargo, un reconocimiento especial a aquellas sin cuya ayuda no hubiera podido realizarse.

Desde luego quiero agradecer a Enrique Moreno, director de esta tesis, por su valiosa guía en torno a mis lecturas y reflexiones. Su dirección me otorgó siempre grandes espacios de autonomía y libertad. Las conversaciones sostenidas con él, a menudo salpicadas de buen humor, me devolvían a mi trabajo con nuevas miradas y perspectivas.

Paulette Dieterlen me concedió tiempo e interés con una generosidad que no alcanzo a describir. Ella realizó lecturas cuidadosísimas de cada tramo de mi trabajo, lo que le permitió señalar atinadamente innumerables inconsistencias de mis argumentos y fallas teóricas que yo nunca habría logrado descubrir. Todo ello, con la delicadeza y sabiduría que la caracterizan. La claridad que siempre tuvo Paulette sobre los alcances y límites que debía tener mi tesis, constituyó para mí una guía extraordinaria. No puedo menos que ofrecerle mi más cálido agradecimiento.

Debo agradecer también muy especialmente a Dulce María Granja por sus críticos comentarios y valiosas sugerencias en torno a las primeras versiones del capítulo sobre Kant.

Estoy en deuda con Virginia Ferrer, quien durante mi estancia en Barcelona, guió los primeros pasos de mi proyecto de tesis. Con noble actitud me brindó orientación y sugerencias invaluable que permitieron acotar el objeto de mi investigación.

Los apoyos que recibí de Rodolfo, mi compañero, y de mi hermana Alicia fueron fundamentales. Las continuas conversaciones que mantuve con ellos fueron fuente de constantes cuestionamientos. La agudeza reflexiva de ambos me hizo ver, con frecuencia, que era necesario problematizar aspectos que yo daba por sentados. Las eventuales lecturas que ellos hacían de algunos de mis borradores eran siempre pretexto de las más deliciosas conversaciones y, no pocas veces, eran también el origen de replanteamientos y reformulaciones de mi trabajo.

Me asistieron también de diferentes maneras mis colegas y amigas: Graciela Cordero, Rosa López y María Esther Aguirre. Con ellas tuve la oportunidad de discutir ampliamente muchos de los problemas que enfrentaba mi trabajo. Sus sugerencias fueron siempre de gran ayuda y sus entrañables comentarios me reconfortaban en momentos de desánimo.

Mis padres apoyaron el desarrollo de este trabajo de innumerables formas. Mientras mi padre vivió, guió mis lecturas, discutió conmigo aspectos fundamentales de la tesis, revisó y corrigió los manuscritos de los primeros capítulos. Pero, sobre todo, compartió conmigo la ilusión de mi proyecto. Mi madre, por su parte, me apoyó en tareas de todo tipo. En no pocas ocasiones, se encargó de cuidar a mis hijos para permitirme tiempos libres de estudio. Realizó numerosas lecturas de protección de mis borradores sin dar muestras de intoxicación ni fastidio. Su solidaridad y apoyo incondicionales fueron fundamentales en los

distintos momentos del desarrollo de mi trabajo.

Finalmente, estoy en deuda con quienes me brindaron apoyos materiales. Las bibliotecas de mis padres, constituyeron un soporte imprescindible. Y, tanto mis estudios de doctorado como las tareas propias de la investigación, pudieron realizarse gracias a la generosidad financiera de Rodolfo y a la beca del CONACYT que, en conjunto, me permitieron dedicar tiempo completo a este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
P R I M E R A P A R T E	
1. Platón	7
1.1. La noción platónica de la naturaleza humana.....	9
1.1.1. La psicología humana.....	9
1.1.2. El acceso al conocimiento.....	14
1.2. La virtud y su educación.....	17
1.2.1. La virtud y su enseñanza en el <i>Menón</i>	18
1.2.2. La virtud y su enseñanza en <i>La República</i>	24
1.2.3. La educación en <i>Las Leyes</i>	37
1.3. Algunas consideraciones en torno a la filosofía educativa de Platón.....	40
2. Aristóteles	42
2.1. La naturaleza humana en Aristóteles.....	46
2.1.1. La composición del alma.....	46
2.1.2. La noción de felicidad.....	50
2.2. La naturaleza de la virtud y su enseñanza.....	57
2.2.1. Virtudes morales y virtudes intelectuales.....	65
2.3. Consideraciones en torno a la filosofía moral y educativa de Aristóteles.....	76
3. Rousseau	81
3.1. La naturaleza humana en Rousseau.....	84
3.1.1. La concepción de la infancia.....	84
3.1.2. El hombre natural y el hombre civil.....	90
3.2. La educación moral en el <i>Emilio</i>	109
3.2.1. Aspectos generales de la filosofía educativa de Rousseau.....	110
3.2.2. La educación en los primeros estadios... ..	112
3.2.3. El desarrollo de las luces de la razón.. ..	119
3.2.4. La educación moral y civil.....	123
3.3. Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Rousseau.....	128

4. Kant	135
4.1. Sobre la teoría moral de Kant	139
4.1.1. La noción de buena voluntad	142
4.1.2. El concepto del deber	145
4.1.3. Los tres grados de la racionalidad práctica	151
4.1.4. Primera formulación del imperativo categórico	153
4.1.5. Segunda formulación del imperativo categórico	159
4.1.6. Tercera formulación del imperativo categórico	165
4.2. La Pedagogía de Kant	170
4.2.1. Aspectos generales de la filosofía educativa kantiana	173
4.2.2. La educación física	180
4.2.2.1. Educación del cuerpo	180
4.2.2.2. Educación del espíritu	185
4.2.3. La educación práctica o moral	191
4.3. Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant	205

S E G U N D A P A R T E

5. La Pedagogía de la Virtud en el debate contemporáneo	220
5.1. Tres teorías contemporáneas	220
5.1.1. La teoría heredera de las ideas de Rousseau y Kant	222
5.1.2. La teoría neoplatónica	238
5.1.3. La teoría neoaristotélica	244
5.2. Consideraciones en torno a las teorías contemporáneas	256
5.2.1. En torno a la teoría de L. Kohlberg	256
5.2.2. En torno a la teoría de W. Bennett y A. Bloom	273
5.2.3. En torno a las teorías de B. Sichel y D. Carr	276
Conclusiones	303
Referencias Bibliográficas	310

I N T R O D U C C I Ó N .

Los problemas que motivaron originalmente esta tesis están relacionados con las preguntas que hace Menón a Sócrates en uno de los diálogos más sugerentes de Platón: "¿Puedes decirme, Sócrates, si la virtud puede ser enseñada? ¿O no puede ser enseñada, sino adquirida por ejercicio? ¿O ni puede adquirirse por ejercicio, ni aprenderse, sino que por naturaleza, o de algún otro modo, sobreviene a los hombres?"¹.

En las últimas décadas ha surgido un renovado interés por responder a estas antiguas preguntas. Interés fincado, entre otras cosas, en las peculiaridades de una época que siente particularmente inciertos muchos de los principios y creencias tradicionales sobre cuestiones sociales y virtudes morales . En las sociedades modernas, más abiertas y plurales que algunas de sus antecesoras, prevalecen distintas formas de entender la "vida buena". Las certezas absolutas sobre una única forma del bien se desvanecen frente a una realidad que muestra cotidianamente muy diferentes formas legítimas de vida ².

¹ Platón, *Menón*. 70a.

² En un interesante artículo sobre la crisis contemporánea de los valores, Salvador Cardús sostiene que tal crisis no existe, que lo que en realidad impera es una homogeneidad de valores dominantes. Que el discurso generalizado sobre la ausencia de los valores es, más bien, el disimulo de una serie de principios y prácticas que se callan y se tornan invisibles, pero que no por ello dejan de ser homogéneos. Cardús sostiene que

En estas circunstancias, el deseable horizonte de una educación integral exige el estímulo de habilidades que permitan a cada individuo orientarse en la diversidad y elegir formas de vida e ideas del bien personales y autónomas que puedan suscribirse en un contexto que demanda posibilidades de convivencia respetuosa y solidaria con proyectos diferentes de vida valiosa. Asistir, pues, a las nuevas generaciones para que sean capaces de construir criterios morales razonables, críticos, propios e independientes, y de desarrollar hábitos y actitudes morales individuales y colectivas de solidaridad, cuidado y respeto, son las tareas que tiene enfrente la educación moral del fin de siglo. Pero esta es una demanda que, precisamente por las condiciones que la generan, no autoriza una solución sencilla. Más bien obliga a arduas labores personales y colectivas para construir modelos educativos encaminados a valorar y recrear diferentes formas de vida y convivencia razonables, justas y apreciables, con necesarios referentes utópicos.

El desarrollo de esta tesis está determinado, en gran parte, por la firme creencia de que los problemas más urgentes en la construcción de tales modelos educativos no remiten a la solución de acertijos técnicos o procedimentales, al desarrollo de

nunca, en la historia de la humanidad, había prevalecido una situación en que el sistema ético dominante hubiera tenido tan asegurada su permanencia. C.f. *Sobre la qüestió dels valors: unes consideracions prèvies*.

No niego que Salvador Cardús pueda tener razón al pronunciarse en contra de una frase que sin mayor sofisticación analítica se mantiene en la vanguardia de muchos discursos en torno a la desmoralización de la sociedad. Sin embargo, debe admitirse que no hay una homogeneidad absoluta -ni siquiera sustantiva- en las diferentes maneras de pensar, sentir y actuar moralmente de los distintos individuos y grupos de las sociedades de fines de siglo.

habilidades docentes, o a la propuesta de estrategias prácticas. Sino que remiten, antes que a aquello, a la clarificación conceptual de la esencia de la moralidad, a una comprensión amplia del significado de la vida moral y su importancia para la transformación del mundo. Por esta razón, el trabajo que aquí presento está muy lejos de intentar ofrecer consejos didácticos o directrices de procedimiento. Busca, solamente, realizar un acercamiento a la geografía conceptual del problema para brindar una pequeña aportación a un diálogo crítico que está ya sobre la mesa de los debates pedagógicos de los últimos años.

Con este fin he partido de la revisión de cuatro teorías de la educación moral. Aunque reconozco la necesidad de elaborar una revisión histórica del pensamiento antiguo y moderno de las propuestas filosóficas en materia de desarrollo y formación moral, no ha sido ésta una pretensión de mi trabajo. Tampoco me he comprometido en una discusión abarcativa de importantes puntos de vista sobre desarrollo y educación moral desde las perspectivas de la psicología o de otras ciencias sociales. Sin embargo, he considerado fundamental iniciar desde el acercamiento a cuatro visiones filosófico-educativas clásicas respecto de la moralidad y la pedagogía de la virtud. Estas cuatro visiones clásicas -representadas en mi trabajo por Platón, Aristóteles, Rousseau y Kant- constituyen el andamiaje conceptual para el análisis que hago de las teorías de los autores contemporáneos que reviso: Lawrence Kohlberg, William Bennet, Allan Bloom, Betty Sichel y David Carr.

El trabajo ha sido organizado en dos partes. El primer capítulo de la primera parte abarca algunos rasgos fundamentales

del pensamiento de Platón respecto de la idea de virtud que priva en algunos de sus diálogos y las características que confiere a una pedagogía moral sustentada en su comprensión de la virtud como una forma peculiar de conocimiento. Este capítulo se subdivide en seis secciones. Las primeras dos analizan algunos de los conceptos fundamentales respecto de la comprensión platónica de la psicología humana y la perspectiva epistemológica en que descansa sus tesis educativas. Las secciones tercera, cuarta y quinta recogen tres distintos momentos del pensamiento pedagógico de Platón: los periodos de juventud, de transición y de vejez del autor, respectivamente. La última sección, corresponde a una análisis personal de algunos de los conceptos básicos de la filosofía educativa del autor.

El segundo capítulo está dedicado al pensamiento aristotélico en torno a la educación de la virtud y ha sido dividido en cinco secciones. En la primera describo, a grandes rasgos, la concepción del alma de Aristóteles; en la segunda, trabajo algunos de los pilares de la ética aristotélica que se asocian con la felicidad como fin natural del hombre; en los subcapítulos tercero y cuarto abordo directamente el concepto aristotélico de virtud; los matices diferenciales de las distintas virtudes y las características esenciales de la *paideia* aristotélica; la quinta, y última sección del capítulo, ha sido dedicada al análisis de los elementos centrales del pensamiento pedagógico del autor. El tercer capítulo contiene el planteamiento ético educativo de Jean Jaques Rousseau. En las tres secciones que lo componen he realizado un análisis de la concepción antropológica y la propuesta de educación moral y civil del autor. El capítulo

cuarto es el más amplio de la primera parte. En él se analiza y discute la teoría pedagógica de Immanuel Kant. Está dividido en 6 secciones que corresponden a algunos rasgos esenciales de la teoría moral kantiana y a sus consecuencias prácticas en el terreno de la pedagogía.

Estos cuatro capítulos, que componen la primera parte del trabajo, constituyen la base teórica desde la que abordo la discusión de las tres corrientes de pensamiento que reviso en la segunda parte de mi tesis. Los conceptos filosóficos de Platón, Aristóteles, Rousseau y Kant constituyen una especie de lente para analizar tres vertientes del pensamiento contemporáneo en materia de educación moral. Estas tres vertientes se representan por cinco autores de las últimas décadas: Lawrence Kohlberg, Allan Bloom, William Bennett, Betty Sichel y David Carr.

La segunda parte del trabajo, es decir, el quinto capítulo comprende seis secciones. En la primera de ellas reviso las tesis centrales de Lawrence Kohlberg y señalo los compromisos que este autor mantiene con Rousseau y Kant. En la segunda sección analizo, a grandes rasgos, algunos elementos de las teorías de Bloom y Bennett y refiero las ideas de Sócrates y Platón en que estos autores se respaldan. En la tercera sección planteo los conceptos más relevantes de las teorías de la educación moral de Sichel y Carr y destaco algunas de las nociones aristotélicas que se filtran en las bases de sus discursos. Cada una de estas tres secciones es aprovechada para perfilar una pequeña aportación alternativa al laberinto conceptual de la teoría pedagógica en materia de educación moral. Tarea que completo a lo largo de las secciones cuarta, quinta y sexta del capítulo. Dichas secciones

corresponden a mis reflexiones finales sobre las teorías contemporáneas en materia de pedagogía moral. Finalmente, en el breve apartado de las "conclusiones" resumo los elementos más importantes del capítulo quinto que es, en realidad, el capítulo conclusivo de mi trabajo.

P R I M E R A P A R T E

1 . P L A T Ó N

"el ser vencido por uno mismo no es otra cosa que ignorancia, y el dominarse a sí mismo no es otra cosa que sabiduría"
(*Protágoras* 358 c).

Las ideas de Platón constituyen, sin duda, uno de los grandes pilares del pensamiento filosófico occidental en términos generales. Pero lo que interesa destacar aquí, es que también constituyen una base fundamental del pensamiento occidental relacionado con la conducta moral en particular. Por esta razón, he decidido dar comienzo a este trabajo con una revisión somera de la concepción de este pensador acerca de la naturaleza de la vida moral y de su educabilidad.

La obra de Platón es amplia y comprende diferentes momentos de la evolución de su pensamiento. Se han realizado muchos intentos de situar cronológicamente los diálogos y las cartas que el filósofo dejó escritos. No existe un acuerdo total acerca de qué diálogos se escribieron primero y cuáles después, o qué elementos de su filosofía son de origen exclusivamente socrático y qué otros elementos son creación específica del propio Platón. Asimismo, persisten ciertas dudas respecto a la autoría de algunos escritos

que se le atribuyen ¹.

Al margen de estas dificultades existen otras que son, tal vez, más relevantes. Me refiero a las dificultades relacionadas con las diferencias sustanciales alrededor de las interpretaciones que se han dado sobre las obras de Platón a lo largo de la historia de la filosofía occidental.

Por todo esto, no pretendo comprometer este apartado en una tarea de dimensiones amplias. Intentaré, solamente, destacar ciertos rasgos del pensamiento de Platón respecto de la idea de la virtud que priva en algunos de sus diálogos y las características que confiere a una pedagogía moral sustentada en su comprensión de la virtud como una forma peculiar de conocimiento. Los elementos que destacaré son aquellos sobre los que existe mayor acuerdo interpretativo. No me internaré en los detalles, por demás interesantes, de la filosofía política y social del autor. Más bien, me abocaré a describir algunos de los caracteres destacados de su comprensión relativa a la psicología humana; de su noción acerca de la manera en que se adquiere el conocimiento y de su explicación sobre la naturaleza de la virtud. La descripción breve de estos elementos me pondrá en situación de analizar, a grandes rasgos, su propuesta pedagógica. Para ello, retomaré principalmente las alternativas de educación que ofrece para los guardianes de su república. Porque en esta propuesta, a mi juicio, resume su teoría educativa moral general.

¹ Como muestra de los desacuerdos acerca de la cronología de la obra platónica he tenido en cuenta *El pensamiento de Platón* de Juan a. Nuño y la obra de Antonio Gómez Robledo, titulada *Platón*.

Es preciso declarar, además, que de la amplia obra de Platón, solamente he revisado aquella parte que trata específicamente los problemas que conciernen a mi trabajo. De los diálogos considerados como "obras de juventud", he trabajado sobre el *Protágoras*; de entre las "obras de transición" he optado por analizar el *Gorgias* y, por supuesto, aquella en que se ocupa directamente del problema de la virtud: el *Menón*; de los diálogos que conforman sus "obras de madurez": el *Fedro* y, desde luego, el más importante: la *República*; de sus últimos escritos, llamados "obras de vejez", he trabajado exclusivamente sobre algunos fragmentos de *Las Leyes* -aquellos que atienden más directamente a la concepción educativa del filósofo².

1.1. LA NOCIÓN PLATÓNICA DE LA NATURALEZA HUMANA.

He subdividido esta sección en dos partes. En la primera me ocupo de la evolución del pensamiento de Platón respecto de la psicología humana; en la segunda, intento destacar las líneas principales de su concepción epistemológica.

1.1.1. LA PSICOLOGÍA HUMANA.

En este terreno pueden distinguirse dos momentos en la evolución del pensamiento del filósofo. En sus primeros escritos se plantea

² Para dar prioridad al estudio de ciertos textos de Platón, he encontrado apoyo en el libro de Gustave Dantu: *L'éducation d'après Platon* y en la "guía de lectura suscita de Platón" que propone Juan A. Nuño en *El pensamiento de Platón*. Para la cronología de las obras del filósofo, he retomado la propuesta que hace Ute Schmidt en el prólogo a *Cuatro diálogos de Platón*.

una distinción muy clara -que se mantiene en las obras de transición al periodo de madurez-, entre dos componentes de la psicología humana. Por un lado, el espíritu racional del hombre: el alma; por el otro, el cuerpo: fuente de las pasiones y los apetitos sensuales. En el *Gorgias*, Sócrates dice a Polo:

Porque si el alma no presidiera al cuerpo, sino éste a sí mismo, y si la gastronomía y la medicina no fueran observadas y distinguidas por aquella, sino que el cuerpo juzgara lo suyo ponderando las cosas agradables para sí...todas las cosas se mezclaran al mismo tiempo en una sola, siendo indistintos los asuntos de la medicina y de la salud, de los de la gastronomía.

Lo que yo verdaderamente afirmo que es la retórica, lo has oído; es en el alma lo correspondiente a la gastronomía, como aquélla lo es en el cuerpo ³.

Se trata aquí, de una noción que distingue tajantemente entre los instintos naturales del hombre y la visión mesurada y racional del alma cuya función primordial consiste en frenar a los "tiranos furiosos" que son los deseos, para llegar a la virtud. Sin embargo, en escritos posteriores, esta descripción polarizada de la razón y las pasiones alcanza un matiz diferente. En el *Fedro*, por ejemplo, Platón hace una comparación entre el alma humana y un carro que, guiado por un cochero, es arrastrado por dos corceles voladores. Un corcel blanco tiende a subir, a volar cielo arriba; el otro caballo volador tiende a las pasiones, a la vida sensible. Su vuelo se dirige hacia lo terrenal. El cochero, símbolo de la

³ *Gorgias* 465 d. En este diálogo, Sócrates discute el valor de la retórica. Dice que la retórica es a la política lo que la cocina a la medicina. La política como la medicina se dirigen a alcanzar un bien humano. La retórica y la cocina lo que hacen es disfrazar lo inferior para lisonjear y agradar los apetitos humanos, pero ambas son indiferentes a la corrupción moral una del cuerpo; del alma, la otra.

razón, busca mantener un equilibrio entre ambos corceles y encontrar la armonía en el vuelo.

Si bien el corcel negro puede identificarse claramente con el cuerpo y sus "perversos" apetitos, la función del corcel blanco en esta alegoría resulta innovadora. Se trata de un tercer principio (*thumos*) incorporado al alma humana que, si bien es de naturaleza distinta a la razón, se alía con ella. Es una fuerza poderosa -al menos tan poderosa como la de los apetitos sensibles-, pero que tiende al "bien". La inclusión de este tercer elemento permite comprender casos de vicios o fallas morales en términos de defectos del espíritu o del carácter y no sólo como carencias de orden intelectual o reflexivo.

Este tercer factor de la psicología humana resulta más claro en el diálogo que mantiene Sócrates en la *República* con los hermanos de Platón y otros amigos. En esta obra, Sócrates distingue tres tipos de grupos sociales que deben conformar el Estado justo. Un grupo primario que se compondría de los artesanos, agricultores, zapateros, comerciantes, etc. cuya finalidad sería la de proveer a todos los miembros de la sociedad de los bienes que necesitan para vivir. En un segundo grupo, estarían los guardianes del Estado; a él pertenecerían otras dos clases distintas de ciudadanos. Por una parte, los guardianes -auxiliares o guerreros-, fieles a los magistrados y responsables de defender la república frente a sus enemigos y salvaguardar el orden. Por la otra, los guardianes propiamente dichos, que serían los responsables de dictar las leyes y dirigir al resto de los

ciudadanos. Sócrates distingue, así, tres tipos distintos de hombres:

Todos vosotros...que formais parte de la ciudad, sois hermanos; pero el Dios que os ha plasmado ha mezclado el oro en la producción de aquellos de entre vosotros que son capaces de mandar, y por esto reciben los mayores honores. Mezcló plata en la composición de los auxiliares, y hierro y bronce en la de los labradores y demás artesanos ⁴.

Para explicar la composición del alma, Platón establece una analogía con las clases sociales del Estado y transfiere al individuo tres principios con funciones similares a las de los hombres en la república. Los artesanos y labradores serían, en el terreno individual, la expresión de los apetitos sensitivos privados de razón, amigos del goce y de los placeres: el hierro. Los gobernantes, constituirían el principio del razonamiento, el oro. Los auxiliares, por su parte, serían aquella parte plateada del alma que, sometida a la razón, tendría el valor y el coraje para enfrentarse a los impulsos (a los enemigos de la virtud).

Pero no sólo de valor y coraje tendría que estar constituida la personalidad de los auxiliares. Además de ser capaces de luchar sin temor por defender el Estado, tendrían que poseer otras cualidades -como la dulzura y la ternura-, que les permitieran no batirse entre ellos y ser amables con el resto de sus conciudadanos. Sobre la manera de conformar tales personalidades y cultivar sus virtudes hablaré más adelante. Por ahora, lo que interesa destacar es que la descripción de los guerreros y de su correspondiente imagen en la personalidad individual, ha llevado a

⁴ República 415 a.

algunos filósofos contemporáneos a interpretar esta función del espíritu como la propia "voluntad" del alma ⁵.

Para otros autores, sin embargo, esta interpretación del tercer principio que rige en el alma como "voluntad" no parece afortunada. David Carr, por ejemplo, señala que la palabra griega "Thumos", que utiliza Platón para describir esta función, ha sido traducida de muy diversas formas. Por "espíritu", unas veces; por "energía" o "iniciativa" otras, y que él se inclina por traducirla como una especie particular de deseo ("will") que expresa una cualidad del carácter o una fuente de motivación susceptible de ser llamada bajo ciertas condiciones en que el individuo es vulnerable a la tentación ⁶.

Esta interpretación -más directamente relacionada con el carácter- puede sustentarse, entre otras cosas, sobre la base de la conversación que mantiene Sócrates, al inicio del libro I de la *República*, con un sabio anciano de nombre Céfalo. En este diálogo Sócrates pregunta a Céfalo si es verdad lo que dicen muchos ancianos respecto de los infortunios de la vida de los viejos que no pueden gozar más de ciertos placeres. Céfalo responde que deshacerse de los "tiranos furiosos" que representan las pasiones es una ventaja para quienes tienen fortalecido el "carácter". Se habla aquí de las bondades de una vejez acompañada de "costumbres moderadas".

⁵ Xirau, Ramón. *Introducción a la Historia de la Filosofía*. p. 59.

⁶ Carr, David. *Educating the virtues. An enssay on the philosophical psychology of moral development and education*. p.37.

En cualquier caso, este "Thumos" es un factor de naturaleza particular, distinto del deseo sensual, de la pasión y del instinto, pero que sólo actúa a la sombra de la razón, como los guerreros al servicio de los guardianes.

1 . 1 . 2 . EL ACCESO AL CONOCIMIENTO.

Una vez establecida la estructura tripartita de la psicología humana, puedo intentar asomarme a la postura epistemológica de Platón que se dibuja tan claramente en la famosa alegoría de la caverna situada en el libro VII de su *República*. De la misma manera que el alma se encuentra atada por los instintos naturales, los prisioneros de la caverna estaban encadenados de pies a cabeza por la ignorancia.

Así lo muestra Sócrates a Glaucón:

Imagina, pues, una especie de vivienda subterránea en forma de caverna, provista de una entrada, abierta ampliamente a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna; y a unos hombres que están en ella desde niños, encadenados por las piernas y el cuello, de modo que tienen que permanecer en el mismo lugar y mirar únicamente hacia adelante, incapaces como están de mover en torno la cabeza, a causa de las cadenas que la sujetan. Detrás de ellos la luz de un fuego que arde a cierta distancia y a cierta altura, y entre el fuego y los cautivos un camino escarpado, a lo largo del cual imagínate que ha sido construido un tabique parecido a las mamparas que se alzan entre los pretidigitadores y el público, y por encima de las cuales exhiben aquellos sus maravillas...a lo largo del tabique, unos hombres que transportan por encima de esta pared, toda clase de utensilios y figuras de hombres o animales, trabajadas en piedra, en madera y en toda clase de formas...¿puedes creer que quienes están en semejante situación han tenido de sí mismos, o los unos de los otros, otra visión distinta de las sombras proyectadas por el fuego sobre la pared de la

caverna que ellos tienen enfrente? ⁷

Esta es la imagen que tiene Platón de la condición humana. La caverna, esa vivienda subterránea, es el mundo visible y lo único que podemos conocer a través de los sentidos. Pero los sentidos nos engañan. Como muchos racionalistas posteriores, Platón rechaza la experiencia como fuente potencial de conocimiento.

El hombre que logra deshacerse de sus cadenas y salir de la caverna a la luz, es aquel que logra sobreponerse a los límites que impone la percepción estricta y vencer así, a las pasiones que le atan. Es sólo a partir de la razón que se puede encontrar el camino de la verdad. De ahí que sólo algunos de los prisioneros, y solamente tras grandes esfuerzos, logren escapar de sus ataduras.

Es particularmente útil la interpretación que hace Gómez Robledo del mito de la caverna para el fin que me propongo en estas líneas. Él sugiere que el tránsito de los prisioneros de las tinieblas a la luz no es otro que el proceso de la educación. Y más particularmente ese proceso en que el prisionero que se libera de las cadenas y logra un acomodamiento gradual de la visión, primero a las sombras de los objetos; después a los propios objetos y finalmente a la luz y a su fuente: el sol. "De acuerdo con esto - dice- la educación no es la introducción de conocimientos en el alma, sino un adiestramiento o fortalecimiento del 'ojo del alma'⁸ a fin de que éste pueda percibir por sí mismo los objetos que le

⁷ *República*, libro VII 514 a- 515a.

⁸ No es trivial la analogía que se sugiere entre el 'ojo del alma' y el 'ojo del cuerpo'; en ella se alude a la separación entre el cuerpo y el alma de que he hablado antes.

son adecuados" ⁹.

El ojo del alma no sólo no depende de la experiencia, contiene además un cierto fondo de ideas y valores que de alguna manera están ya impresos en el alma, aunque no se recuerden.

Vale la pena aquí, recuperar la teoría de la reminiscencia que se explica ampliamente en un diálogo anterior al que me ocupa. En el *Menón*, Sócrates hace un experimento con un esclavo que, sin saber nada de geometría, contesta con seguridad a una pregunta de Sócrates y se equivoca. Cuando el esclavo reconoce que no sabe, es guiado hábilmente por Sócrates hasta encontrar la respuesta correcta. Ahí Sócrates dice a Menón:

Puesto que el alma es inmortal y llega a ser varias veces, habiendo visto todas las cosas aquí y en el Hades, no hay nada que no haya aprendido; así que no es extraño que sea capaz de acordarse acerca de la virtud y de las otras cosas que ya antes sabía. Puesto que está emparentada con toda la naturaleza y puesto que el alma ha aprendido todo, no hay nada que impida que quien se acuerde de una sola cosa -lo que los hombres llaman aprender- encuentre también todo lo demás, siempre que sea valiente y que no se canse mientras busque. Pues el buscar y el aprender son enteramente reminiscencia ¹⁰.

La teoría de la reminiscencia está, obviamente, respaldada por un supuesto de carácter religioso en relación a la inmortalidad del alma. Sin embargo, como señala Ute Schmidt, Platón hace recaer la importancia de su teoría en los aspectos del conocimiento más que en su sustento teológico.

Después del episodio con el esclavo, donde la solución de un problema matemático demuestra a los ojos de

⁹ Gómez Robledo. *Platón*. p. 513.

¹⁰ *Menón* 81 c.

Platón que el conocimiento es reminiscencia, él mismo relativiza el aparato teológico anterior, apuntando hacia otras metas: "...si la verdad de las cosas está siempre en nuestra alma, ésta sería acaso inmortal; así que es preciso que con valor trates de buscar y de acordarte de lo que ahora no sabes... En cuanto a lo demás de esta plática (es decir, en cuanto a lo que se dijo acerca de la inmortalidad y de la transmigración del alma) no insistiría tanto; pero llegaríamos a ser mejores, más valientes y menos flojos creyendo que es necesario buscar lo que no se sabe que si creemos que es imposible encontrar..." (86 b-c). En este pasaje el acento recae sobre la necesidad de la búsqueda y del esfuerzo para obtener un conocimiento, relegando lo religioso a un segundo plano ¹¹.

Resumir en estas pocas líneas la visión epistemológica platónica, estaría lejos de hacer justicia a la amplitud y profundidad de su pensamiento. Sin embargo, para los propósitos de este trabajo, pueden bastar estas dos ideas básicas: primero, que el alma (dividida en tres partes) es inmortal y capaz de recordar lo aprendido en otras vidas; segundo, que los sentidos engañan y el conocimiento verdadero no es asequible desde la percepción. Más bien, la búsqueda del conocimiento tiene que ver con ese esfuerzo extremo, que se propone en la alegoría de la caverna, para comprender las circunstancias particulares de la realidad. Estos dos supuestos básicos de la concepción epistemológica platónica constituyen dos pilares fundamentales de su comprensión sobre la virtud y su enseñanza.

1.2. LA VIRTUD Y SU EDUCACIÓN.

Esta sección contiene tres subpartados que obedecen a las ideas contenidas en tres momentos distintos del pensamiento del autor. El

¹¹ Introducción de Ute Schmidt a *Menón*. p.31-32.

primer apartado, que identifico con el *Menón*, recoge las ideas centrales de la etapa de transición. La etapa de madurez está comprendida en el apartado que habla de la educación en la *República*; el tercero, da cuenta de algunas ideas centrales de la etapa de la vejez de Platón en que fueron escritas *Las Leyes*.

1.2.1. LA VIRTUD Y SU ENSEÑANZA EN EL *MENÓN*.

No es casual que Platón haya explicado ampliamente la teoría de la reminiscencia en un diálogo que inicia con la pregunta de Menón a Sócrates sobre si la virtud puede ser enseñada o adquirida por ejercicio, o bien, si los hombres la poseen por naturaleza ¹². La reminiscencia es una parte fundamental de la explicación platónica acerca de la adquisición de la virtud.

La respuesta que ofrece Sócrates a la pregunta de Menón enfrenta varias dimensiones del problema. La primera de ellas se refiere al carácter unitario de la virtud. Sócrates transfiere la pregunta sobre la enseñanza de la virtud a la de su propia definición. Es decir, antes de preguntarse por la posesión de la virtud, Platón propone preguntarse por su esencia. De alguna manera, esta discusión conlleva a la asunción de que, aunque existen muchas virtudes y de muchas especies, todas tienen una esencia común mediante la que son virtudes ¹³. Hay pues una virtud,

¹² *Menón* 70 a.

¹³ En el *Protágoras* esta discusión es también relevante. Cuando Protágoras señala que aunque la virtud fuera una, habría en ella partes distintas que serían las varias virtudes, como el rostro y sus partes: ojos, nariz, boca, etc. Sócrates señala, entonces, que

cuya idea permite la proliferación de las diversas virtudes pero que exige ser captada en tanto unidad ¹⁴.

Hemos encontrado muchas virtudes buscando una sólo, aunque de otro modo que antes. ¿Más no podemos encontrar esa única que está a través de todas esas? ¹⁵

Aunque el problema de la caracterización de la virtud como una unidad es importante en este diálogo, no constituye el punto nodal a que atiende Platón en él. Más bien, la cuestión que parece crucial es aquella a que da origen la pregunta inicial sobre la posibilidad de enseñar la virtud y aprenderla. Es a esta cuestión a la que atiende la segunda dimensión de la respuesta de Sócrates. La solución se presenta en el propio intento que hacen Sócrates y Menón para establecer la definición "general" de la virtud; concretamente, en el camino por el que Sócrates conduce a su interlocutor para llegar a tal definición y que no es otro camino que el que conduce a la reminiscencia. Porque "no hay enseñanza sino reminiscencia" ¹⁶.

Interesa destacar aquí los tres elementos que se consideran fundamentales para allanar el camino de la reminiscencia: los

la boca no es la nariz y por lo tanto que la nariz no es boca, de la misma manera que la justicia no es piedad y la piedad no es justicia. De tal suerte que la justicia puede ser impía y la piedad injusta. Al llevar a este extremo la discusión, Sócrates pretende mostrar a su interlocutor la unidad radical de las virtudes.

¹⁴ C.f. Nuño, Juan A. *op. cit.* p.43

¹⁵ *Menón* 74 a.

¹⁶ *Menón* 82 a.

ejemplos, las hipótesis y la aporía ¹⁷.

En su introducción al diálogo que me ocupa, Ute Schmidt destaca la función del ejemplo como procedimiento didáctico en la medida en que éste indica el camino para la búsqueda de la solución del problema. El ejemplo no sólo tiene que esclarecer la analogía del problema con el contenido del propio ejemplo, sino apuntar hacia la solución correcta. Pero sobre todo, el papel del ejemplo es fundamental como alternativa para inducir al ejercicio.

En relación con el papel del ejemplo [dice], hay que mencionar el del ejercicio que le incumbe al alumno tal como es tarea del maestro el dar ejemplos. "Trata de decirlo para que te resulte un ejercicio en orden a la respuesta de la virtud", dice Sócrates en 75 a, haciendo hincapié precisamente sobre la función del ejercicio, que consiste en preparar la solución del problema mediante un entrenamiento de la razón ¹⁸.

Hay otro elemento en relación con el ejemplo que la autora destaca. Se trata de la relevancia que mantiene el hecho de que muchos de los ejemplos que utiliza Sócrates sean de carácter matemático. Dichos ejemplos no sólo ejercen como procedimientos metódicos para aclarar los problemas que se tratan y conducir a su solución. Según Ute Schmidt, involucran además una estrecha relación con el carácter de la virtud. El ejemplo geométrico que utiliza Platón para explicar la teoría de la reminiscencia, no sólo constituye una ayuda metódica, sino que a la vez ofrece una perspectiva del tipo de saber a priori que permanece oculto en el

¹⁷ La traducción literal del término aporía es "sin camino". Alude a una situación difícil, sin salida y en muchas ocasiones es interpretada simplemente como un problema.

¹⁸ Ute Schmidt. Introducción al *Menón* p. 44.

espíritu humano ¹⁹. Sobre la relación de la virtud con el conocimiento matemático, volveré más adelante cuando trate la enseñanza de la virtud en los diálogos de madurez de Platón.

Además del ejemplo, Platón utiliza las hipótesis como método para la solución de problemas. Recojo el texto:

...ponte de acuerdo conmigo en investigar a partir de una hipótesis si la virtud se puede enseñar o si llega a ser de algún otro modo. Digo "a partir de una hipótesis", en el sentido como investigan frecuentemente los geómetras cuando se les pregunta de un espacio si es posible inscribir este espacio como triángulo en este círculo. A eso se podría contestar: Todavía no sé si el espacio es tal, pero creo tener alguna hipótesis a propósito de resolver el asunto: si el espacio es tal que, describiendo un círculo sobre su línea dada, resta todavía tal espacio fuera del círculo como en la figura misma, entonces, me parece, ocurre una solución, y si es imposible, entonces otra ²⁰.

Las hipótesis respecto de la enseñanza de la virtud son entonces: bien, la virtud es conocimiento y como tal es enseñable (puesto que sólo pueden enseñarse conocimientos), o bien, la virtud no es conocimiento y por lo tanto, no es enseñable. La segunda hipótesis se discute y elimina con relativa facilidad. Son las reflexiones sobre la primera hipótesis las que me interesa destacar. Pueden resumirse, más o menos de la siguiente manera:

1) La virtud es buena y útil. Todo lo bueno y útil es conocimiento, luego, la virtud es conocimiento; 2) Las cualidades, como la fuerza, la valentía, la temperancia, sólo son buenas y útiles cuando su uso contiene comprensión, luego, es la comprensión lo que hace de ellas bienes o males, en fin, virtudes.

¹⁹ Op cit. p.42.

²⁰ Menón 87 a.

...si la virtud es algo en el alma y si necesariamente le corresponde ser útil, debe ser entonces comprensión, puesto que todo lo que se refiere al alma en sí no es ni útil ni nocivo; más presentándose la comprensión o la incomprensión llega a ser útil o nocivo...si la virtud es útil, debe ser alguna comprensión ²¹.

Se identifican así, la virtud y la comprensión. Ésta última es conocimiento y se enlazan así 1) y 2). Pero aún, queda una duda: 3) ¿Porqué, si la virtud es enseñable, no hay de ella maestros y alumnos como los hay de todas las artes que se enseñan? Si la virtud no constituye un don natural ni tampoco puede enseñarse ¿de dónde proviene entonces?

La respuesta parece encontrarse en la distinción de dos tipos de conocimiento. Por una parte, el conocimiento propiamente dicho; por la otra, la opinión verdadera ²².

Platón compara la virtud de los grandes estadistas [...] con una opinión correcta, que les llega como un don divino a quienes les llega. Ellos se parecen a los profetas y adivinos, que dicen muchas cosas verdaderas sin saber lo que dicen. Concibiendo la virtud así como un don divino, que no sabe de sí y que se basa en un feliz azar, no es ciertamente posible enseñarla ²³.

Pero hay otra forma de la virtud que sí es conocimiento. Obviamente, y dados los supuestos establecidos por la teoría de la reminiscencia, se trata de un conocimiento que se posee "por

²¹ Menón 88 d.

²² Al parecer, la noción de verdad en Platón es más amplia que en los filósofos que le precedieron. Según Juan A. Nuño, Platón introdujo una noción revolucionaria en la teoría del conocimiento vigente en su época. La doctrina gnoseológica que imperó hasta él distinguía ciencia y opinión como nociones opuestas. La inauguración platónica consiste en ofrecer validez a la opinión verdadera (correcta) en el orden del conocimiento.

²³ Ute Schmidt, *op cit.* p.40.

naturaleza" -nuestra alma ya lo tiene, aunque lo tenga en el olvido- y que, por ello, puede enseñarse y aprenderse -es decir, "recordarse".

El tercer elemento que mencioné como componente metodológico para el encuentro del conocimiento es el de la aporía. La mayéutica socrática supone el reconocimiento de la ignorancia como el primer paso fundamental para la búsqueda del saber. Pero no se trata solamente de reconocer la ignorancia, sino sobre todo, de mantener una postura espiritual dispuesta a revertir tal ignorancia. En el episodio del esclavo que comenté en el apartado anterior, Sócrates logró que el esclavo confesara que no sabía.

ESCLAVO: Pero por Zeus, Sócrates, yo no sé.

SÓCRATES: ¿Comprendes una vez más, Menón, en qué punto del recordarse se encuentra él ahora avanzado? Es cierto que antes tampoco sabía cuál es el lado del espacio de ocho pies, tal como no lo sabe ahora, pero creía entonces saberlo y contestó audazmente como si lo supiera, y no creía estar confundido; pero ahora ya piensa estar confundido, y como no sabe, no cree tampoco saber.

MENÓN: Es verdadero lo que dices.

SÓCRATES: Por tanto, ¿no se encuentra mejor ahora respecto a aquello que no sabía?

MENÓN: Bastante mejor, según me parece.

SÓCRATES: ¿Acaso le hicimos algún daño llevándolo a la confusión y entumeciéndolo como el pez torpedo? ²⁴

Tras la aporía -ese enfrentamiento humilde del esclavo con el reconocimiento de su ignorancia- Sócrates conduce a su interlocutor, a través del ejercicio, hasta la solución del problema planteado. La reminiscencia es, como para la solución

²⁴ Menón 84 a-b. La mención al pez torpedo no es trivial. En el comienzo del diálogo, Menón se queja de que Sócrates lo ha paralizado como un pez torpedo. Al señalarlo Sócrates hace notar a Menón que ha hecho lo mismo con él que con el esclavo.

geométrica correcta, la clave para la comprensión moral y la adquisición de la virtud.

¿No toma él el conocimiento de sí mismo, sin que alguien le haya enseñado, sino que sabrá porque alguien le haya preguntado?...El tomar el conocimiento de sí mismo, ¿no es acordarse? ²⁵.

Así las cosas, aprender -sea el saber científico, sea el saber moral- no es apropiarse de algo que antes no se tenía. Más bien, aprender supone un esfuerzo personal desde dos partes, la del que enseña y la del que aprende. El papel del que enseña implica una cierta habilidad para conformar los ejemplos pertinentes; elaborar las hipótesis posibles; y someter al que aprende a la aporía. El papel del que aprende implica una disposición intelectual y vital que le permita, no permanecer humillado ante el reconocimiento de la propia ignorancia, sino encontrar el lado positivo de la aporía para "recordar" el saber y ejercitar la razón mediante las hipótesis para encontrar soluciones correctas.

En el *Menón* se llega, pues, al postulado de que la virtud es, en esencia, esa forma peculiar de conocimiento que he descrito, y se dibujan los aspectos pedagógicos que ya he señalado hasta aquí. Pero más tarde, en la *República*, Platón completa su postura pedagógica al señalar los caminos concretos que llevan a la virtud por el conocimiento.

1.2.2. LA VIRTUD Y SU ENSEÑANZA EN LA REPÚBLICA.

El vocablo griego "areté" y su traducción al castellano por

²⁵ *Menón* 85 d.

"virtud", no significan enteramente lo mismo. En el lenguaje cotidiano la palabra virtud se refiere a un estrato particular o cualidad del carácter como la honestidad, la templanza, o la generosidad. Otras veces, se utiliza para referir la idea de una norma o principio que se asocia a una clase de valor moral. Para los griegos, en cambio, areté era usado para referirse a la excelencia de las cosas en general, principalmente con respecto a las nociones de su función y propósito ²⁶. La virtud, concebida como excelencia podía aplicarse entonces no sólo a la bondad humana, sino a una disposición permanente para algo. Así, como señala Ute Schmidt, podía aplicarse a los perros, a los ojos, al arquitecto o al político. Pero, fundamentalmente -según esta autora-, Platón la utilizaba en términos de excelencia política. Entendida ésta como referente a las relaciones interhumanas en general ²⁷.

Según J. Nuño, la virtud propia del hombre en Platón es la justicia como función rectora del alma. En este sentido la indicación para comprender la forma de alcanzar la virtud mantiene una relación estrecha con la acción social de la justicia. La virtud humana es, pues, no un asunto privado, sino materia de tratamiento social.

Para poder leer la clave de la virtud en el hombre, Platón propone ampliar el punto minúsculo de los problemas éticos del individuo y sustituirlo metodológicamente por el vasto cuadro de los problemas

²⁶ Carr, David. *op cit.* p.45.

²⁷ Ute Schmidt, *op cit.* p.17.

políticos del ciudadano. La solución a los problemas de la determinación y logro de la virtud se encuentra en la sociedad ²⁸.

Por esta razón, resulta difícil rastrear la *paideia* moral platónica sin atender, al menos lateralmente, a la constitución de su Estado ideal. Un Estado cuyo gobierno ha de estar en manos de "reyes filósofos", es decir de reyes sabios. Porque, como señala Gómez Robledo, para Platón "filosofía no quiere decir sino sabiduría, y ésta última palabra, perfección intelectual tanto como perfección moral" ²⁹.

Antes de describir la propuesta platónica para la enseñanza de tal perfección intelectual y moral, vale la pena recoger algunos elementos básicos de su postura pedagógica que permitirán situar de mejor manera el problema.

De acuerdo con Gómez Robledo, la educación platónica se distingue por tres elementos fundamentales. El primero de ellos consiste en que tiene un sello firmemente activista. En atención a la teoría de la reminiscencia y, por supuesto, a la mayéutica socrática, quien aprende no recibe conocimientos del exterior, sino que por sí mismo produce (o, más bien, recuerda) el saber, a partir de ciertos estímulos apropiados.

El segundo elemento distintivo reposa sobre la base de una concepción psicológica tal que comprende, además de lo puramente

²⁸ Nuño, Juan A. op cit. p.43. Un ejemplo de este traslado de lo individual a lo social se encuentra en la descripción que hace Platón a partir de las funciones sociales de distintos tipos de hombres en el Estado y su relación con los componentes de la psicología humana individual.

²⁹ Gómez Robledo. "Introducción" a *La República*. p.83.

espiritual, aquellas potencias irracionales a las que la educación ha de atender prioritariamente. El fin de la educación sería, en este contexto, el de disciplinar esas potencias al imperio de la razón. En este sentido, la educación no puede abocarse exclusivamente al cultivo intelectual. No, sobre todo, en las primeras etapas de la vida en que, por imperativos biológicos, lo irracional priva sobre lo racional ³⁰.

Existen, sin embargo, interpretaciones del discurso platónico que subrayan una tendencia ascética y huidiza del mundo. Una tendencia que destaca la perfección de las ideas y castiga lo terrenal ³¹. Estas interpretaciones, sitúan a la educación platónica en el lugar de un cierto tipo de orientación que supone la evasión de lo biológico, en tanto que foco fundamental de las imperfecciones humanas. En este sentido, la postura de Antonio Gómez Robledo parece más completa, en la medida en que considera el reconocimiento que hace Platón de la necesidad que tiene el hombre de vivir y satisfacer sus necesidades, aunque la razón funja como el elemento que hace de dicha satisfacción una forma noble de existencia.

En tercer lugar, Gómez Robledo destaca otro elemento distintivo de la pedagogía platónica. Se trata de una franca oposición a la tendencia pragmática de los sofistas que recurrían a la opinión como la instancia superior para acceder al

³⁰ Gómez Robledo, *Platón*. p.514.

³¹ C.f. Estudio preliminar de Francisco Larroyo a los *Diálogos de Platón* en la edición de Porrúa de 1993.

conocimiento. Para Platón el sistema educativo ha de reposar íntegramente sobre la noción fundamental de la verdad ³². Aquí se pone de manifiesto la postura racionalista que desprecia el aprendizaje por la mera experiencia.

Cabe destacar, sin embargo, que hay ciertos elementos de la experiencia que Platón no menosprecia en absoluto. Ejemplo de esto es el énfasis que otorga a la necesidad de rodear a los educandos de objetos bellos. Las construcciones arquitectónicas, los adornos, la música y la literatura han de ser hermosos. El amor de la belleza estética, supone Platón, conlleva al amor de la belleza moral.

Una vez establecidas estas características distintivas de la *paideia* platónica, me abocaré a la tarea de ver cómo proponía Platón que se educara a los hombres en su Estado ideal. Como he dicho, Platón distinguía tres tipos de hombres diferentes: de oro, los guardianes; de plata, los auxiliares o guerreros; y de hierro y bronce, los artesanos; hay pues, tres tipos de educación distintos para cada especie de hombre.

La enseñanza de las primeras etapas ha de ser igual para todos. Ciertos elementos de la virtud tienen que estar presentes en todos los ciudadanos. La templanza y la moderación (que constituyen aquella forma de orden e imperio de la razón sobre los placeres), son necesarias a los hombres de cualquiera de las tres clases sociales del Estado. El valor, en cambio, es una cualidad que tiene que prevalecer sólo entre los auxiliares. La prudencia

³² Gómez Robledo, *Platón*. p.515.

y la sabiduría, son exclusivas de la clase gobernante.

La justicia, por su parte, se alcanza en la medida en que cada clase social -más aun, cada hombre- haga lo que le corresponde y actúe de acuerdo con su lugar en la sociedad. Sin este requisito que impone la justicia, los otros tres grupos de virtudes -templanza y moderación, valor, prudencia y sabiduría-, no serían virtudes sino normas de conducta impuestas desde el exterior ³³.

Ahora bien, esta enseñanza inicial o general para todos puede bien respetar el modelo establecido en la Grecia de ese tiempo para los primeros años de vida. Parece difícil -dice Sócrates en la *República*- describir una mejor educación que la que existe desde hace tiempo: "la gimnástica para el cuerpo y la música para el alma".

Al parecer, para Platón, la gimnasia va más allá del mero ejercicio físico. Una cierta disposición del cuerpo que le mantenga en vigilia para recibir otro tipo de estímulos resulta fundamental. A juicio del Sócrates de la *República*, los atletas duermen demasiado y eso les impide ser receptivos. No se trata pues, del mismo tipo de gimnasia que ejercen los atletas. Es, más bien, una especie de ejercicio gimnástico que tiende a la armonía del cuerpo. De ahí, que incorpore ciertos hábitos higiénicos y alimenticios que permitan a los educandos permanecer alejados de las enfermedades y los médicos. Los placeres de la cocina, por ejemplo, acarrearán enfermedades y debilitan el espíritu. La tarea de la gimnasia consiste en suscitar virtudes como el coraje, la firmeza y el

³³ Gómez Robledo. "Introducción" a la *República*. p. 46.

autodominio.

Como la gimnasia ofrece armonía al cuerpo, la música ofrece armonía al alma. La música (*mousiké*) es entendida aquí en una dimensión de múltiples factores. Abarca, no sólo a la música propiamente dicha, sino a las letras; a las artes y a la ciencia en general. Pero no todas las letras y no todas las artes. Han de despreciarse, por ejemplo, aquellas expresiones artísticas que invoquen lamentaciones y añoranzas porque el "espanto que inspiran" ablanda los corazones.

Eximimos de lamentaciones a los hombres ilustres, y las reservamos a las mujeres (y ni siquiera a las que se distinguen por algo), y a los hombres despreciables; todo con el fin de inspirar la repugnancia de esas cosas a aquellos que pretendemos educar para la defensa del país ³⁴.

Razonamientos de este tipo llevan a Platón a proponer para su república la prohibición de la lectura de Homero, cuyos héroes parecen intemperantes, o de otros autores cuyos poemas, fábulas o discursos hablan de cosas que atentan contra el mantenimiento de un Estado conducido por hombres virtuosos ³⁵. No está permitido hablar, por ejemplo, de dioses malévolos o caprichosos, ni de héroes risueños, con fallas de carácter, disolutos o cobardes.

Al contrario, Platón propone sembrar en los niños el carácter adecuado a partir de fábulas y relatos de héroes virtuosos y dioses bondadosos. Mientras más jóvenes sean los niños a que se cuente

³⁴ República. 388 a.

³⁵ Al tratar este problema, Xirau (1983) señala que para Platón, como para los Estados totalitarios de nuestros días, la poesía lleva consigo los peligros que entraña la libertad.

este tipo de relatos más fácil será imprimir, sobre su "Thumos", el carácter que se espera de ellos. Es, como señala Gómez Robledo, a esta potencia (a la tercera parte del alma) a la que despiertan los relatos heroicos, antes de que se proponga el código racional de la moralidad ³⁶.

Como en la literatura, en la música hay lugar a la censura. La música imita y, de alguna manera, conforma el carácter de los hombres. El Estado justo sólo debe permitir aquellas melodías que generen sentimientos y emociones relacionadas con el valor, la fortaleza, el entusiasmo y la moderación. Se prohíben, por tanto, las melodías quejumbrosas y lánguidas, tanto como las demasiado alegres. De los instrumentos musicales Platón también elabora una censura particular. Se permiten la lira y la cítara, mientras que la flauta queda desterrada. Pues, sus sonidos no llaman ni a los sentimientos de bravura, ni a la concentración interior.

Las artes plásticas, ocupan también un lugar preponderante dentro de la *paideia* musical. El Estado -con el fruto de la pintura, la artesanía, la arquitectura y la jardinería- debe procurar a sus ciudadanos de "bellos alrededores" para que se imprima en su alma el sentido de la "forma". Este sentido de la forma, al lado de los sentidos de la armonía y el ritmo constituyen elementos fundamentales para la conformación de espíritus nobles. Como he dicho antes, el comercio cotidiano con las distintas manifestaciones de la belleza imprime, según Platón, el descubrimiento de la belleza del mundo. Descubrimiento que se

³⁶ Gómez Robledo. *Platón*. p. 520.

reproduce al interior de las almas.

Hasta aquí, he descrito las características fundamentales que, en opinión de Platón, debía tener la enseñanza básica de todos los ciudadanos. Pero, para los guardianes de la república -tanto guerreros como magistrados- esta enseñanza resulta incompleta. A la educación gimnástica y musical, Platón propone agregar, en primer lugar, la ciencia de los números y el cálculo.

La importancia que otorga Platón al conocimiento matemático en la formación del hombre virtuoso es un elemento digno de ser destacado. Esta postura no sólo se manifiesta en la *República*, se advierte también muy claramente cuando Sócrates describe su conversación con Protágoras, en el diálogo de ese nombre:

...digamos que el hombre hace -antes decíamos el mal- ahora digamos lo molesto, a sabiendas de que es molesto, vencido por lo placentero, es obvio que por una cosa indigna de vencer ¿Y qué otra estimación existe para el placer en relación con la pena, más que el exceso de uno y la falta del otro? Esto es, llegan a ser entre sí más grande y más pequeño, más numerosos y menos numerosos, más y menos. En efecto si alguien dijera: pero mucho difiere Sócrates, lo placentero momentáneo de lo placentero en el futuro, yo diría ¿en qué otra cosa que en el placer y en la pena? De ningún modo en otra cosa. Pero, así como un hombre capaz de ponderar, al poner en un lado lo placentero, poniendo en la balanza lo cercano y lo lejano, dí cual de las dos cosas es mayor. Pues si pesas cosas placenteras con cosas placenteras, se debe tomar siempre lo más grande y más numeroso; pero si cosas penosas con cosas penosas, lo menos numeroso y más pequeño; pero si cosas placenteras con penosas, cuando lo molesto está superado por lo placentero...se debe realizar aquella acción en que pueda estar eso; pero si lo placentero es superado por lo molesto, no se debe realizar...si nuestro bienestar estuviera en que realizáramos y obtuviéramos grandes líneas, y evitáramos y no realizáramos las pequeñas ¿qué se nos mostraría como salvación de la vida? ¿El arte de medir o el poder de la apariencia? Este nos extraviaría y haría que frecuentemente cambiáramos de arriba abajo las mismas cosas y que nos arrepintiéramos de las acciones...el

arte de medir, en cambio, anularía esta apariencia y, mostrando lo verdadero, haría que el alma tuviera calma al permanecer en lo verdadero, y salvaría la vida ³⁷.

Esta vinculación del arte de medir con la elección de los principios del Bien, constituye uno de los pilares que fundamentan la propuesta pedagógica de Platón para los guardianes de su república. El hombre virtuoso no se completa con una enseñanza -gimnástica y musical- que atiende más a la formación del carácter que al desarrollo intelectual. El aprendizaje de las matemáticas, entonces, constituye el primer paso en el cultivo de las habilidades de razonamiento que han de poseer los defensores y gobernantes del Estado.

Cuando, alrededor de los veinte años, se han finalizado los estudios básicos el Estado ha de elegir a quienes muestren aptitudes para continuar su formación. Se trataría de una especie de enseñanza superior para los guardianes del Estado con tres lustros de duración. A esta educación de carácter superior se suscriben dos elementos fundamentales: una enseñanza científica y una formación dialéctica.

La enseñanza científica de las escuelas griegas de la época se basaba en las cuatro disciplinas matemáticas entonces conocidas en un orden de complejidad creciente: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Esta última no ya como una forma de saber técnico, sino como teoría científica y matemática. Platón -como en el caso de la enseñanza de la gimnasia y la música- parece adoptar

³⁷ Protágoras 355 e - 356 e.

el orden de esta enseñanza científica prevaleciente en su época ³⁸.

Las matemáticas, con la incorporación de la astronomía y de la música -ésta, en su acepción científica- darían cuenta a los espíritus educados de la ordenación del universo. Pero aún, para conformar al "Rey filósofo" que debía gobernar la República, era necesaria una formación dialéctica.

El término "dialéctica" es utilizado por Platón desde dos acepciones distintas. Unas veces, en un sentido popular; otras, en un sentido técnico amplio. La connotación popular de la palabra "dialéctica" se refería, en la Magna Grecia, al arte de la conversación. Un arte que consistía en intercambiar razones. Con el tiempo, sin embargo, y conforme la reflexión filosófica se imponía, este "intercambio de razones" pasó a significar también el enunciado de la definición lógica de los conceptos por sus géneros y diferencias ³⁹. En este sentido, para Platón, la dialéctica no se entiende sólo como el arte de la conversación, sino como un método propiamente dicho ⁴⁰. Pero además de ser método, el "diálogo" conlleva en sí mismo un fin. El fin de la constitución de un saber necesario y universalmente válido.

³⁸ Gómez Robledo. *Platón*. p.526.

³⁹ El modo como el problema de la definición fue tratado por Sócrates y Platón considera que definir una entidad consiste en delimitar la clase a que pertenece y colocarla en un determinado nivel en la jerarquía de realidades. Este nivel se determina, por un lado, por el género próximo a que pertenece el objeto que se define; por el otro, por la diferencia específica que lo distancia de otros elementos de ese género.

⁴⁰ Gómez Robledo, *Platón*. p.530.

El método dialéctico...es el único que cancelando sucesivamente las hipótesis, sigue así su camino hasta el principio mismo para asentarlo firmemente; el único que verdaderamente saca el ojo del alma, con toda suavidad del bárbaro lodazal en que estaba sumido, y lo eleva hacia lo alto. ⁴¹.

La utilización de este método -en atención al fin filosófico que atañe a la construcción del saber válido- no es una suma de conocimientos, sino de una franca transformación del alma, de su manera de ser y de sus propósitos. De ahí que la educación del pensamiento dialéctico se cumpla con la contemplación de la "Idea del Bien". Idea que es reclamada para todo aquel que haya de conducirse con sabiduría en la vida pública y en la privada.

Con esto, he llegado al punto que considero crucial de la filosofía educativa de Platón. Es el punto en que se vincula el mito de la caverna -como la percepción de la morada del hombre-, con las posibilidades de su educación, a partir de la reminiscencia. Es decir, ese 'ojo del alma' al que hace continua referencia el autor en la *República*, mantiene un fondo innato de ideas y valores que se despiertan a través de la reminiscencia -puede decirse-, a través de la educación. Para sacar al "ojo del alma" del "lodazal en que estaba sumido" hay que colocar al alma entera -con sus tres componentes- en una perspectiva y desde una orientación tal que le permita ver la luz del sol: reconocer la situación real y actuar en consecuencia.

Hasta aquí, podría decirse que ha quedado resumido el plan platónico para la educación del filósofo que debía gobernar el

⁴¹ *República* 533 d.

Estado "justo" y que, en los términos que me interesa destacar, correspondería a la educación del hombre virtuoso. Pero existen otros elementos paralelos que no pueden desterrarse en un intento de comprensión del problema que me ocupa. Uno de estos elementos se constituye por la determinación de quiénes creía Platón que debían ser objeto de tal educación superior. El otro elemento se refiere a ciertos rasgos de la organización social descritos en la *República* que, de alguna manera, intervienen en la conformación de los hombres que debían acceder a formas superiores de educación moral.

Con respecto a la selección de los que debían convertirse en filósofos y magistrados, Platón sostiene que, aunque es de esperarse que puedan llegar a ser guardianes del Estado los hijos de otros guardianes, la cuna no aseguraría la nobleza de sus espíritus. Reconoce que hay ciertas cualidades de carácter que son indispensables. De alguna manera tiene que haber oro puesto en la composición de esos hombres. De ahí que propusiera realizar un seguimiento de las acciones de los jóvenes para observar si eran o no dueños de sí, capaces de dominar los afectos y dispuestos siempre a actuar en atención al provecho público.

Con relación a la organización social, de nuevo se hace un distingo importante entre la clase de los artesanos y la de los guardianes. En la *República*, Sócrates sugiere a sus interlocutores que la vida familiar de los guardianes no puede ser similar a la del resto de la sociedad. Como se hace "para engendrar mejores razas de perros" deberían elegirse entre los guardianes a los mejor

dotados para procrear. A manera de estímulo por el valor manifestado en las batallas, los hombres y mujeres guerreros más valerosos tendrían más oportunidad para mantener relaciones sexuales que los menos atrevidos. De esta manera, la clase de los guardianes mejoraría de generación en generación. La vida matrimonial no existiría para esta clase en el Estado ideal. Los hombres y mujeres cohabitarían y compartirían casa y sustento sin ser dueños de nada. Esta falta de posibilidad de propiedad privada facilitaría el arrojo de los guerreros y les mantendría a distancia de las luchas vanales por la posesión y, desde luego, de la corrupción.

En vista de que las relaciones entre hombres y mujeres no serían de tipo monógamo, los padres no conocerían a sus hijos. A las madres se les quitarían los pequeños apenas después del parto para que no los reconocieran más tarde. Los niños serían del Estado y éste el responsable de mantenerles y educarles.

Los hijos de los guerreros serían hijos de todos y cuando acompañaran a los mayores a las batallas éstos lucharían con más fuerza y arrojo para impedir la muerte de los pequeños. Estos últimos, por su parte, reconocerían a todo el grupo de guerreros como sus padres y se iniciarían con ellos en las artes militares al acompañarles en las batallas. Esta iniciación se sustentaría, sobre todo, en un acercamiento temprano hacia ciertas cualidades relacionadas con el valor y la firmeza de espíritu.

Estas características, que parecen fundamentales para la comprensión de la *paideia* platónica desaparecen, sin embargo, en

uno de los últimos escritos del autor.

1 . 2 . 3 . LA EDUCACIÓN EN *LAS LEYES*.

A decir de Antonio Gómez Robledo, hay múltiples exégesis de la obra de Platón en que se admite que la educación superior -la educación de los guardianes y sus auxiliares- no se contempla en *Las Leyes*, en virtud de que el autor la consideró suficientemente discutida en la *República* ⁴².

En *Las Leyes*, la preocupación fundamental atiende a lo que allá había quedado menos claro: la educación de la clase de los artesanos. En este sentido, obviamente, este diálogo de la vejez platónica tiene una importancia menor en relación al problema que me ocupa. De ahí que sólo recoja de él algunos aspectos fundamentales respecto de la organización social que considero relevantes para el contexto de la educación del hombre virtuoso.

En *Las Leyes*, la vida de los guardianes se percibe de manera casi opuesta a la que sugiere la *República*. Aunque los términos del programa educativo permanecen casi intactos, desaparece, en cambio, aquella forma extraña de comunidad entre hombres, mujeres e hijos. Los guardianes de *Las Leyes* tienen la obligación de tener una relación de pareja monogámica y se les exige la experiencia familiar. No pueden, dice Platón en este diálogo, ser buenos educadores de la ciudad quienes previamente no lo hayan sido de su propia familia.

Al final de la vida de Platón, pues, el matrimonio monogámico

⁴² Gómez Robledo. *Platón*. p.540.

se considera como una obligación; de hecho el filósofo dicta leyes para su república que obligan a él e incluso rigen sobre las relaciones sexuales. Si cumplidos los treinta y cinco años, alguien permanece soltero ha de pagar multas, y si esto no es suficiente, puede incluso quedar excluido de los honores de la Ciudad. La familia se convierte, en este diálogo, en la célula fundamental de su Estado. Se prohíben, por esto, todas las relaciones sexuales fuera del matrimonio; y, aun dentro de éste, aquellas relaciones que no tengan por fin la procreación.

En el seno de esta familia -tan ampliamente regulada por el Estado- comienza la educación. De hecho la educación tiene lugar desde la prenatalidad. La mujer embarazada, sugiere el Platón de *Las Leyes*, debe dar paseos para moldear el cuerpo del niño. Pero sobre todo, durante el embarazo, la mujer debe ser privada de todo tipo de emociones fuertes, sean positivas o negativas. Una vez nacido el niño, debe ser instruido, por los mismos cauces que se manifiestan en la *República*. Sin embargo, en *Las Leyes*, Platón pone énfasis en el papel del juego, sobre todo, en los primeros años de vida.

El niño se ejercita jugando en aquello que ha de practicar como hombre. Pero no se pretende adiestrar permanentemente al educando en menesteres más o menos técnicos y, por tanto, artesanos y serviles...sino que se formen jugando los hombres buenos, esto es, capaces de dominarse a sí mismos, entre las tensiones de los afectos que tiran de ellos como de marionetas y la suave pero firme tracción de la ley general de la ciudad basada en el razonamiento ⁴³.

⁴³ *Las Leyes* 644a y 645b.

1.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE PLATÓN.

Hasta aquí, he establecido los rasgos que me parecen fundamentales para la comprensión de la noción platónica de la virtud y sus posibilidades de educación.

Puede destacarse, no sólo que la virtud es una especie particular de conocimiento sino, incluso, que es un conocimiento asequible sólo por unos cuantos. Sólo por aquellos privilegiados con ciertas habilidades intelectuales distinguidas y cuidadosamente entrenadas desde la infancia -con una educación física particular; una enseñanza musical en su sentido más amplio; un conocimiento profundo de las ciencias matemáticas y, por supuesto, un entrenamiento en las formas dialécticas del pensamiento. Sólo así, ciertos individuos elegidos accederían a la única posible comprensión verdadera de formas absolutas de justicia y de virtud. De ahí que en la alegoría de la caverna, el filósofo que ha logrado ver -con el ojo del alma- la "Idea del Bien", y por tanto, la propia virtud, aunque reconoce que su misión consiste en volver a la caverna para ayudar a los prisioneros, tiene muy poca esperanza de ser comprendido por quienes sólo ven las sombras de la realidad y viven atados a sus pasiones. Así, la comprensión de las formas absolutas de la justicia y la virtud se alcanza sólo desde un desarrollo intelectual teórico que ofrezca principios y concepciones sobre lo correcto. Lo que es correcto para el hombre, no puede verse desde los deseos subjetivos, sino que requiere del uso de la razón y de la parte intelectual del alma. Aún, el

intelecto llegaría a la comprensión perfecta de la verdadera naturaleza de la realidad y a la verdadera "Idea del Bien" en la medida en que tuviera menos relación con el mundo sensible. Así se explica esta forma de conocimiento moral, como algo demasiado abstracto, demasiado teórico y alcanzable sólo por unos cuantos.

Por otra parte, la noción platónica del conocimiento moral está atada a estructuras sociales clasistas. Sólo las clases superiores tienen la prerrogativa de dar preferencia a intereses y planes de vida que consideraran superiores. Pero una comprensión de esta naturaleza juega como legitimadora de modelos políticos y educativos elitistas y autoritarios que se sustentan en la pretensión de un acceso privilegiado a la verdad. Es decir, preside a la teoría educativa platónica una idea dogmática del bien que tiene que ser perseguida, no sólo por aquellos que -mediante un proceso reflexivo- han accedido a ella, sino por todos los ciudadanos de la polis. Y quienes pudieran disentir de ella, tendrían el peso de las leyes de la república sobre sus espaldas.

Para Aristóteles, como se verá en el capítulo siguiente, esta forma de entender la naturaleza del conocimiento moral, es una postura rotundamente equivocada.

2 . ARISTÓTELES

"Pensaba el viejo Sócrates que...todas las virtudes eran ciencias, de tal suerte que van de la mano el conocer la justicia y el ser justo, como al conocer la geometría y la arquitectura somos simultáneamente arquitectos y geómetras... pero tratándose de la virtud, no es el conocimiento lo más valioso, sino saber de dónde y cómo nace. Lo que queremos en efecto, no es conocer lo que es la valentía, sino ser valientes" (E.E. I, V, 1216 B 5-20).

Esta cita de la *Ética Eudemia* no es sino un botón de muestra de la diferencia radical que existe entre las concepciones socrático-platónica y aristotélica de la naturaleza de la virtud. Esto es, entre una concepción de la virtud como ciencia, y una concepción que recoge el papel del carácter y su disposición en la conformación práctica de la virtud perfecta. En este apartado intentaré establecer los rasgos fundamentales en que la ética de Aristóteles se separa de la propuesta por su maestro.

Como en la obra platónica, en la aristotélica, la diversidad de interpretaciones filológicas y filosóficas es amplia y las dudas sobre la cronología y autenticidad de las obras que se le atribuyen son vastas y controvertidas. Incluso, algunas de las dudas que existen con respecto a las fechas en que Aristóteles escribió sus obras, hacen más difíciles las disputas respecto de su interpretación filosófica. Un ejemplo de este hecho se encuentra en la lectura que hacen Gauthier y Gómez Robledo de la concepción antropológica de Aristóteles. El primero de ellos, señala que el

tratado *Acerca del Alma* es una obra posterior a la *Ética Nicomaquea* y que Aristóteles hubiera propuesto una ética muy distinta a la que hoy se conoce si hubiera tenido tiempo de reestructurarla desde la perspectiva del "hilemorfismo" que se plantea en esa obra ¹. Gómez Robledo, en cambio, asume que toda la concepción antropológica que se deriva de *Acerca del alma* está presente, sin duda, en la ética aristotélica ². Por otro lado, Gauthier encuentra diferencias sustanciales entre la *Ética Eudemia* y la *Nicomaquea* y las explica como momentos en la evolución del pensamiento aristotélico. Gómez Robledo, por su parte, afirma que no existen diferencias radicales entre las dos *Éticas* y sugiere la posibilidad de que, en cierta época, Aristóteles manejara conjuntamente sus papeles de filosofía moral que hoy conocemos como versión *Eudemia* y versión *Nicomaquea*³.

Como estas controversias, existen otras que resultan fundamentales en la revisión de la teoría ética de Aristóteles. Una importante es, sin duda, la de la autenticidad de la autoría aristotélica de la *Gran Ética*. Algunos autores, la consideran como una obra fundamental y la tienen como uno de sus "cuatro libros de ética": El *Protéptico*; La *Gran Ética*; La *Ética Eudemia* y la *Ética*

¹ Gauthier, R.A. *La morale d' Aristotele* p.14-16.

² Gómez Robledo, A. En: *Introducción a la Ética Eudemia*. p. 20-21. En este punto coincide Emilio Lledó con Gómez Robledo. Ver: "Aristóteles y la Ética de la Polis" En: Camps, Victoria. *Historia de la ética*. p.139-140.

³ Gómez Robledo, A. En: *Introducción a la Ética Nicomaquea*. p.38. Así explica, por otro lado, la presencia de libros comunes en las dos éticas. (Entre el libro III y el libro VII de la *Ética Eudemia* hay un vacío que se llena con los libros V, VI y VII de la *Ética Nicomaquea*; que han pasado a ser los libros IV, V y VI de la primera).

Nicomaquea ⁴ . Hay otros, sin embargo, que discuten seriamente la posibilidad de que la *Gran Ética* sea una obra postaristotélica. Debido, sobre todo, a su incompatibilidad teórica con respecto a las versiones *Eudemia* y *Nicomaquea* ⁵ .

Quedan así, tres obras reconocidamente aristotélicas sobre el tema que me ocupa. De ellas omitiré la revisión de la primera: el *Protéptico*, dado un acuerdo generalizado sobre una identificación muy clara, respecto de la virtud, entre el pensamiento expresado en ella y el pensamiento platónico.

El *Protéptico* revela una concepción claramente platónica de la sabiduría como conocimiento exacto, teórico y práctico a la vez, cuyo objeto no es otro que la contemplación del Bien ⁶ .

La síntesis de las ideas éticas que presento en este apartado obedece, pues, al seguimiento de las dos obras que ofrecen una perspectiva diferente a la de Platón y se pueden considerar, por tanto, más específicamente aristotélicas: la *Ética Eudemia* y la *Nicomaquea*. Recojo también algunas ideas esenciales de su tratado *Acerca del alma*. De esta última, destacaré solamente ciertos

⁴ Es el caso de Ingemar Düring, en su obra titulada, *Aristóteles*.

⁵ Gómez Robledo, *Introducción a la Ética Nicomaquea* p.22-23.

⁶ Calvo Martínez, Tomás. En *Introducción al Tratado acerca del alma*. p. 63. Sobre este punto coinciden otros autores al señalar que el *Protéptico* fue escrito por Aristóteles siendo miembro de la academia de Platón y aún en vida de éste. Según Guathier, Aristóteles era joven (30 años) y no había tenido tiempo de disentir de su maestro. En esta obra -dice- la virtud es aún para él la misma sabiduría que es a la vez contemplativa e imperativa. C.f *op. cit.* p.5-7.

elementos que considero relevantes para el estudio del problema que me ocupa.

El análisis que presento en estas líneas no pretende describir de manera exhaustiva el pensamiento ético de Aristóteles. La intención es mucho más modesta y busca, sólo, revisar las líneas generales de su pensamiento respecto de la virtud y sus posibilidades de enseñanza. La estructura general de este capítulo ha sido organizada en tres partes. La primera intenta describir la explicación aristotélica de la naturaleza del hombre. Para ello se atiende, por una parte, a la concepción del alma y su composición, sin cuya comprensión resulta difícil abordar el problema de la virtud. Por otra parte, se atiende a uno de los pilares de la ética aristotélica, directamente relacionado con el fin natural del hombre; me refiero a la perspectiva teleológica de la naturaleza humana que se enmarca en el concepto de felicidad (*eudemonía*). Este concepto se construye sobre la base de la "actividad" como el componente esencial de la vida y, por tanto, de la propia virtud. En el segundo subcapítulo, se aborda ya directamente la comprensión aristotélica sobre la naturaleza de las virtudes -como hábitos y estados asentados del carácter-, y las posibilidades de su enseñanza. En una subsección de este apartado abordo la diferenciación que hace el autor entre distintas formas de virtud - intelectuales, unas; morales las otras. Permeadas estas últimas por su doctrina del "término medio". Doctrina que hace necesaria la participación de las virtudes intelectuales en la construcción de las propias virtudes morales. La síntesis de estos elementos me

llevan a cerrar con la discusión aristotélica respecto al problema de la norma moral, y al papel que en su determinación juegan las virtudes intelectuales. El último subcapítulo contiene una reflexión sobre algunos conceptos centrales de la ética aristotélica.

2.1. LA NATURALEZA HUMANA EN ARISTÓTELES.

Toda la ética aristotélica se asienta sobre la base de una concepción antropológica distinta de la que tenían Sócrates y Platón. La explicación de Aristóteles sobre la composición del alma y su papel en la vida moral, aunque sigue hasta cierto punto el esquema platónico, se desarrolla hacia una estructura más compleja.

2.1.1. LA COMPOSICIÓN DEL ALMA.

En el tratado *Acerca del alma*, el filósofo propone que el alma constituye la diferencia radical entre los seres vivientes y los no vivientes; que el alma humana -como las almas de los demás vivientes- es forma sustancial. No existen para él dos substancias: el alma y el cuerpo, como principios separados.

...si hay algún acto o afección del alma que sea exclusivo de ella, ella podría a su vez existir separada; pero si ninguno le pertenece con exclusividad, tampoco ella podrá estar separada...es inseparable toda vez que siempre se da en un cuerpo⁷.

Si bien, alma y cuerpo son principios intrínsecamente

⁷ *Acerca del alma* I,I, 403 a 10-15.

relacionados y ambos, en conjunto, un principio irreductible, sus funciones no son similares y pueden definirse a partir de las facultades que las constituyen. Al cuerpo corresponde la facultad de obedecer al alma. A decir de Gauthier, la concepción aristotélica del cuerpo constituye una cierta analogía con un instrumento al servicio y disposición de los mandatos del alma. Si Aristóteles considera que hemos de cuidar de nuestro cuerpo, es sólo para mantenerlo en estado de servir a los intereses del alma, como una herramienta sirve a un artesano o un esclavo a su señor ⁸.

Al alma, por su parte, en tanto que causa y fin del cuerpo, corresponden tres facultades: la "sensitiva", la "nutritiva" y la "intelectiva" ⁹. Estas tres facultades encajan en dos partes cualitativamente distintas del alma: una irracional; racional, la otra. La parte irracional acoge la facultad "nutritiva" de que participan todos los seres vivientes: plantas, animales y hombres. Se trata de una facultad cuya obra atiende a engendrar y a alimentarse ¹⁰. En tanto que común a todos los vivientes, esta facultad se mantiene absolutamente alejada de la razón. Sin embargo, no es ésta la única función a que atiende la parte irracional del alma.

Hay empero, a lo que parece, otro elemento de naturaleza irracional en el alma, el cual, sin embargo, participa de algún modo de la razón. En el hombre continente, no menos que en el incontinente, alabamos la razón y la parte racional del alma, siendo ella la que derechamente los

⁸ Gauthier, *op cit.* p.13-14.

⁹ *Acerca del alma*, II, III, 414 a 30.

¹⁰ *Acerca del alma*, II, IV, 415 a 25.

aconseja y excita hacia las mejores acciones. Pero al propio tiempo, es patente en ambos otro principio que por su naturaleza está al margen de la razón y que mueve guerra y resiste a la razón. Pues exactamente como los miembros del cuerpo que han sufrido parálisis se mueven al contrario, hacia la izquierda cuando queremos hacerlo hacia la derecha, otro tanto pasa en el alma [...] en el alma existe algo además de la razón que se le opone y va contra ella ¹¹.

Esta función del alma, eminentemente "sensitiva", puede mantener, con la parte racional del alma, una relación estrecha de subordinación. La prueba que ofrece Aristóteles de la existencia de esa parte irracional del alma, que atiende a la razón, es la conducta del hombre continente que -a diferencia del incontinente-, somete su función a la voz de la razón. Así, cuando esta parte irracional moldea su movimiento sobre las reglas que la razón le dicta se constituye en una parte "desiderativa", pero en cierta forma racional del alma. Si, al contrario, el deseo se cierra a la participación de la parte racional se constituye en un deseo concupiscible, enteramente irracional. A esta función se llama, entonces "irascible" ¹².

Gómez Robledo señala que, en esta interpretación, Aristóteles tuvo una percepción exacta de la contienda que se libra en el interior del hombre ¹³. Pero más allá de esta explicación sobre la contradicción interna del alma humana se evidencia ya una franca oposición a la percepción platónica de la psicología humana, en

¹¹ *É.N.*, I, XIII, 15-20.

¹² Otros autores utilizan una traducción diferente y llaman a esta parte del alma "concupiscible".C.f. Gauthier, *op. cit.* p.30.

¹³ Gómez Robledo, *Introducción a la Ética Eudemia*, p.25.

tanto que se descubre en la naturaleza del vicio algo más que la pura ignorancia. Se expresa una comprensión profunda de estados con referentes sensitivos, cargados de deseos y motivos internos que pueden acomodarse a estados de referentes racionales que atiendan también a motivos deliberados de carácter externo. La parte irracional del alma (*êthos*), no es un principio ajeno a la parte racional (*logos*). Se trata, más bien, de dos elementos estrechamente relacionados que componen, en última instancia, una síntesis compleja que hace del carácter y la inteligencia un principio sustancialmente irreductible.

Son dos, he dicho, las funciones de que se compone la parte irracional del alma. Serán dos también las que conforman su parte racional. Una que posee la razón propiamente y en sí misma y otra que escucha la voz de aquélla como si fuera "la de un padre" ¹⁴. Con la primera contemplamos -dice Aristóteles-, de entre las cosas, aquellas cuyos principios no admiten ser de otra manera; con la segunda, contemplamos aquellas que sí lo admiten. Una es, por tanto, "científica"; la otra, "deliberativa" o "especulativa". Porque "nadie delibera sobre las cosas que no admiten ser de otra manera" ¹⁵.

Esta separación manifiesta un elemento medular de la ética aristotélica. La distinción entre un saber teórico contemplativo, cuya exactitud está garantizada por la necesidad de su objeto, y un saber de tipo práctico, cuya exactitud resulta problemática en

¹⁴ *E.N.*, I, XIII, 20.

¹⁵ *E.N.*, VI, I, 5-6.

función de las contingencias inherentes a la conducta humana. Sobre este punto volveré al tratar el tema de las virtudes intelectuales. Por ahora, baste decir que la separación del alma en estas partes no atiende al lugar que ocupa cada una de ellas sino a su esencia. Y que en tanto que cada una de ellas tiene una función específica, cada una también es asiento de las distintas virtudes. Hay que recordar aquí, que el vocablo griego que se traduce por virtud (*areté*), se refiere precisamente a la excelencia de las cosas en atención a su función o propósito ¹⁶. De ahí que si las partes del alma se dividen de acuerdo con su función, las virtudes del alma serán las que se asienten en la perfección de dichas funciones. Por eso Aristóteles distingue entre virtudes morales -o virtudes del carácter- y virtudes intelectuales. La distinción entre una parte racional y una irracional, ofrece la base para la propia separación de las virtudes. Pero dejo este punto hasta aquí, que sobre él volveré más adelante. Me ocuparé, por el momento, de la virtud del alma en su conjunto, que es para Aristóteles la búsqueda de la felicidad.

2 . 1 . 2 . LA NOCIÓN DE LA FELICIDAD.

El análisis de la naturaleza humana que hace Aristóteles tiene una perspectiva eminentemente teleológica. La pregunta fundamental que surge en la primera parte tanto de la *Ética Eudemia* como de la *Nicomaquea* atiende al fin a cuyo logro son empujados los hombres

¹⁶ Vease la explicación de la noción griega de "*areté*" a que he aludido en el apartado sobre la naturaleza de la virtud y su enseñanza en la *República* de Platón.

por su naturaleza. Si bien, los fines que se proponen los hombres son, en general, variados y dispares, hay un último fin, un fin final, al que todos los hombres tienden por naturaleza, ese fin es la felicidad.

Puesto que los fines parecen ser múltiples, y que de entre ellos elegimos algunos por causa de otros, como la riqueza, las flautas, y en general los instrumentos, es por ello evidente que no todos los fines son fines finales; pero el bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un solo fin final éste será el bien que buscamos; y si muchos, el más final de entre ellos...Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad. A ella, en efecto, la escogemos siempre por sí misma y jamás por otra cosa ¹⁷.

El vocablo felicidad, que traduce del griego a la palabra "eudemonía", mantiene una connotación que remite a estados placenteros. Esto puede desvirtuar la intención aristotélica de su utilización.

La eudemonía aristotélica, ..no quiere en absoluto decir placer, ni lo supone en ninguna de sus notas esenciales. En su raíz etimológica no expresa sino la condición de quien tiene un buen genio o demonio interior que de algún modo le asiste en la rectitud de su conducta o en su ventura personal. ¹⁸

Además de la connotación ofrecida por la raíz etimológica, que exime al vocablo de cualquier interpretación hedonista, la noción aristotélica de felicidad tiene una significación particular sin cuya comprensión no puede explicarse su ética. Me refiero a la noción de **energía** o **actividad** que constituye el punto nodal de la felicidad. La eudemonía -dice Lledó- se ciñe a la práctica:

Vivir no es sólo sentir y percibir el mundo, sino actuar,

¹⁷ *Ética Nicomaquea*, I, VII, 3-5.

¹⁸ Gómez Robledo. *Introducción a la E.N.* p. 48.

modificar, realizar. La existencia humana se determina por esa capacidad de tensión, de 'energía' ...*Énergeia* implica posibilidad y capacidad. En este concepto esencial de la filosofía de Aristóteles se sintetiza toda una teoría antropológica que supone el continuo trasvase del dinamismo interior hacia el otro lado de la frontera de la conciencia ¹⁹.

En efecto, son las actuaciones, como parte esencial del concepto de felicidad, las que califican al bien. Porque como para el flautista, la función que lo califica es la de tocar bien la flauta; para el hombre, la función que lo califica es la de actuar bien ²⁰. Sobre esta intuición de la actividad, de la energía en movimiento, se construye la ética de Aristóteles. El problema de la valoración de la conducta humana consiste precisamente en la capacidad que tiene el hombre de poner en acto todas sus potencias en atención al orden que resulta de su composición natural y del fin a que dirige sus facultades.

No somos sino cuando somos en acto, en tanto que vivimos y obramos; y la obra, por su parte, es en cierto sentido el mismo creador en acto, el cual, por ende, ama su obra porque ama el ser. Y esto está en la naturaleza de las cosas, porque el que es en potencia, su obra lo revela en acto ²¹.

En este sentido, puede decirse, que la preocupación de Aristóteles no atiende solamente a la potencia, a la disposición interior del hombre -como podría desprenderse de la contemplación

¹⁹ Lledó, *op cit.* p.150.

²⁰ E.N., I, VII, 25-30.

²¹ E.N., IX, VII, 4.

del Bien en Platón-, sino al acto con arreglo a esa disposición ²².

Nuestra definición de la felicidad...es cierta especie de actividad del alma conforme a la virtud...Razón tenemos por tanto al no llamar felices al buey ni al caballo ni a otro alguno de los animales dado que ninguno de ellos es capaz de participar de actividad semejante ²³.

Si la felicidad es actividad no es, entonces, ningún tipo de estado psíquico, como evidentemente tampoco puede leerse como un estado de posesión de bienes. Sin embargo, Aristóteles reconoce que la felicidad puede ser atizada o estorbada por ciertos bienes.

Con todo, es manifiesto que la felicidad reclama además de bienes exteriores...Es imposible en efecto o por lo menos difícil que haga bellas acciones el que está desprovisto de recursos ²⁴.

Aun así, la felicidad tiene una constitución firme y no está sujeta a las contingencias de la vida. Permanece aun en los casos de infortunios y desgracias personales. Porque no es entendida como un estado de goce o de placer, sino precisamente como una actividad con arreglo a la virtud. Por otro lado, no puede decirse que el placer le sea ajeno en absoluto. De hecho el placer es una especie de clima que la rodea:

el placer perfecciona los actos, y por tanto, la vida de todos deseada, con razón tienden todos al placer, puesto que para cada cual perfecciona su vida, cosa apetecible...[pero] sin acto no hay placer y todo acto lo

²² Antonio Gómez Robledo establece una distinción tajante entre la ética estoica y la aristotélica. Mientras la primera hace de la virtud el fin último de la conducta humana, para Aristóteles la virtud no es sino una disposición "algo medianero entre la potencia indiscriminada y el acto". La virtud no tiene sentido sin su ejercicio. Gómez Robledo, *Introducción a la E.N.* p. 45.

²³ *E.N.*, I, IX, 10-11.

²⁴ *E.N.* I, VIII, 15.

remata el placer ²⁵.

El fin final de la vida humana, posee además una dimensión temporal. Es decir, la eudemonía aristotélica requiere ya no sólo de la actividad con arreglo a la virtud, sino de una vida completa. Porque ni un día, ni un corto tiempo -dice Aristóteles- hacen a nadie bienaventurado y feliz ²⁶.

El tiempo de que requiere la felicidad para consolidarse está dado por la supremacía de la actividad de la inteligencia en su consecución. Hace falta tiempo -señala Gómez Robledo- para que la inteligencia pueda entrar en posesión de su patrimonio espiritual de esencias y valores ²⁷.

La felicidad es una actividad y es claro que la actividad nace y se desarrolla, y que no está de una vez por todas a nuestra disposición como una propiedad que se posee ²⁸.

De aquí que Aristóteles considere que ni los niños, ni los jóvenes puedan ser felices, pues si la felicidad es acto, también es fin y sólo puede declararse feliz al hombre al final de su vida; la felicidad es fin y "algo final en todo y por todo" ²⁹.

²⁵ E.N. X, IV, 10-11. Aristóteles hace además una distinción entre placeres -una vez señalado el hecho de que el placer no es el Bien-, admite que hay placeres que son apetecibles y placeres que no lo son. Distintos son, dice, según provengan de fuentes nobles o vergonzosas (E.N. X, III, 10-13).

²⁶ E.N., I, VII, 16.; E.N., I, IX, 10-11; E.N. X, VII, 7.

²⁷ Gómez Robledo, *Introducción a la E.N.* p.54.

²⁸ E.N. IX, IX, 3-5.

²⁹ E.N. I, IX, 15. Subyace a esta idea la intuición aristotélica de que los actos no son virtuosos salvo cuando los realiza el hombre virtuoso. Es decir, que la acción moral no se completa con la respuesta adecuada a una situación, no se trata

Ese algo final que es, en última instancia, el bien y la justicia no existe por un arreglo de tipo convencional, sino que su existencia está dada precisamente por la propia naturaleza humana. La naturaleza humana se inscribe, ante todo, con un carácter social. El hombre -dice Aristóteles desde el primer capítulo de la *Ética Nicomaquea*- es algo que pertenece a la ciudad ³⁰; y necesita de la ciudad para cumplir el destino de su propia naturaleza. La evolución natural implica, pues, a los elementos culturales; la felicidad es una construcción, a la vez, individual y colectiva. No son sino los referentes de la comunidad los que imprimen los valores de la bondad y la justicia que dan contenido a la acción, y por tanto, a la construcción individual y social de la felicidad. En Aristóteles, no existe el divorcio entre lo individual y lo colectivo, entre lo que es estrictamente personal y lo que atañe a la comunidad.

Ahora bien, si el fin a que tiende el hombre por naturaleza es la felicidad, la pregunta que se sigue es ¿cómo alcanzarla? Evidentemente no existe consenso sobre la manera de alcanzar la felicidad, sobre qué bien o bienes son los adecuados para promover una vida feliz. Hay quienes se pronuncian por el placer; otros se inclinan por los honores y la fama; otros más por la virtud; y hay también quienes defienden al saber como el bien supremo que conduce

sólo de actuar bien, sino de hacerlo de acuerdo con la recta razón. Ni los niños ni los jóvenes pueden ser virtuosos. Pero no por falta de conocimiento, como suponía Platón, sino por falta de experiencia.

³⁰ E.N. I, VII, 6.

a la felicidad. La respuesta de Aristóteles descarta al placer, no ciertamente al excluirlo de la vida feliz, pero sí como contenido esencial de su existencia. El placer, además, no es una forma de actividad sino un estado o sentimiento que acompaña a algunas actividades. Por lo mismo descarta los honores y la fama que no pueden entenderse, en absoluto, como actos. Quedan así, las virtudes y el saber. Este último -como actividad teórica intelectual de contemplación de la verdad- es, para Aristóteles, el elemento medular de felicidad.

La actividad contemplativa es, en efecto, la más alta de todas, puesto que la inteligencia es lo más alto de cuanto hay en nosotros ³¹.

Aristóteles confiere a la inteligencia humana un estatus divino en tanto que dios, el ser más perfecto y más feliz, es estrictamente pensamiento ³². Pero el hombre, aunque tiene algo de divino -en la medida en que participa de la actividad contemplativa- no es dios. De ahí que Aristóteles reconozca que la vida puramente contemplativa constituya un ideal innaccesible para los hombres, perseguidos como están por las necesidades materiales y las demandas de la vida en sociedad. Dadas estas exigencias, eminentemente humanas, las condiciones de una vida feliz para el hombre se amplían. Ya no se trata sólo de la mera sabiduría contemplativa, se incorporan también la posesión de bienes corporales como la salud y, hasta cierto punto, la belleza; de bienes materiales -aquellos de que requiere la condición humana

³¹ E.N. X, VII, 2.

³² Calvo, T. *Introducción a Acerca del alma*. p.67.

para sobrevivir. Pero además, y sobre todo, se incorpora la posesión de ciertas virtudes morales -que le permitan responder a las exigencias de la vida social y regular las tendencias personales. De ahí que la verdadera felicidad humana para Aristóteles tenga un estrecho nexo con la virtud. Analizaré a continuación cuál es el lugar y la función de esta virtud.

2.2. LA NATURALEZA DE LA VIRTUD Y SU ENSEÑANZA.

La virtud no es para Aristóteles el acto completo. Es -como señala Gómez Robledo- un principio de acto, inclusive, una especie de acto rudimentario, pero no el acto en su plenitud ³³. Y si la virtud no es acto, entonces ¿qué es?

Puesto que todo lo que se da en el alma son pasiones, potencias y hábitos, la virtud deberá ser alguna de estas tres cosas.

Llamo pasiones a la cólera, el temor, la audacia...y en general a todas las afecciones a las que son concomitantes el placer y la pena. Llamo potencias a las facultades que nos hacen pasibles de esos estados, como son las que nos hacen capaces de airarnos, contristarnos o compadecernos. Y llamo hábitos a las disposiciones que nos hacen conducirnos bien o mal en lo que respecta a las pasiones ³⁴.

Las virtudes no son pasiones, como tampoco lo son los vicios, no se alaba o censura a nadie por sus pasiones, sino por la manera de afrontarlas. Las pasiones no se eligen, en cambio, las virtudes

³³ Gómez Robledo. *Introducción a la E.E.* p.44.

³⁴ E.N. II, V, 2. En la versión eudemia hay un pasaje análogo que define a los hábitos como la "causa de que las pasiones se ajusten a la razón o le sean contrarias" (E.E. II, II, 1220 b 20).

no se dan sin elección ³⁵. Tampoco son potencias, en la medida en que nadie es bueno ni malo por la capacidad de tener pasiones. Sólo resta, pues que las virtudes sean hábitos. Los hábitos buenos serán virtudes; los malos hábitos, vicios. Pero ¿de qué hábitos se está hablando? Si la virtud del ojo, permite ver bien; si la virtud del caballo, consiste en correr bien y llevar bien a su jinete, entonces, la virtud del hombre será aquel hábito por el cual el hombre se haga bueno y gracias al cual realizará la obra que le corresponde ³⁶. Porque la virtud de cada cosa es relativa a las obras que le son propias ³⁷.

La virtud es, pues, esa disposición habitual que media entre la potencia, la pasión y el acto. ¿Por qué una disposición habitual? Porque las virtudes no germinan de manera natural y espontánea, sino que se manifiestan por costumbre. Las virtudes son aquellas excelencias de las funciones específicas de las distintas partes del alma. Estas partes del alma son, he dicho, una parte racional (el *logos*) y una parte irracional (llamada *êthos*). El vocablo griego *êthos* -que se traduce al castellano por *carácter*-, tiene una vinculación directa con la obra de *ethos*, que quiere decir *costumbre*. La intuición aristotélica de la virtud como una disposición a que se ha acostumbrado el carácter no omite esta vinculación.

El carácter moral (*êthos*) se desarrolla como su nombre lo

³⁵ E.N. II, V, 4.

³⁶ E.N. II, VI, 2-3.

³⁷ E.N. VI, II, 1.

indica, por obra de la costumbre (ethos) y el hábito se forma en nosotros por la dirección que un hábito no innato nos imprime para movernos reiteradamente en cierto sentido, donde acaba por ser operativo ³⁸.

Se desprende de aquí que nada que esté dado por naturaleza tiene posibilidades de modificarse a partir de la costumbre. Aristóteles lo explica más o menos así: si a la piedra, cuya naturaleza le arrastra siempre hacia abajo, quisiéramos acostumbrarla a ir hacia arriba aventándola una y otra vez, no podría contraer el hábito de moverse hacia arriba. No podría contraerlo porque su naturaleza no tiene en potencia la capacidad de contraer hábitos. Al contrario de la piedra, las virtudes, se perfeccionan en nosotros por la costumbre, a partir de que poseemos -ahora sí naturalmente- la capacidad de adquirirlas. Pero es una potencia la que tenemos por naturaleza, no un hábito ³⁹.

Por esto Aristóteles otorga a la costumbre un papel fundamental en la conformación del carácter moral. No es de poca importancia -dice- contraer hábitos desde la juventud, sino que la tiene muchísima, aun "es el todo" ⁴⁰. La forma de enseñar la virtud en Aristóteles está dada por la propia costumbre. Son los hábitos buenos o malos enraizados en el carácter los que hacen la diferencia entre el hombre virtuoso y el vicioso. Su propuesta pedagógica casi podría resumirse en estas líneas:

Las virtudes...las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo

³⁸ E.E. II, II, 1220 a 35.

³⁹ E.N. II, I, 3.

⁴⁰ E.N. II, II, 1.

que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo, como, por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y citaristas tañendo la cítara. Y de igual manera, nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza⁴¹.

La práctica es, pues, la columna vertebral de la *paideia* aristotélica. La preparación del carácter por la costumbre que hace familiar el amor por lo bueno y lo bello; y ajeno y distante lo vergonzoso, es la clave para que la pasión se ajuste al mandato de la razón. Sin embargo, Aristóteles reconoce que no basta la buena disposición para educar el carácter, que hacen falta leyes que guíen a la práctica. Es difícil -dice- recibir desde la adolescencia una recta dirección enderezada a la virtud sin haberse criado bajo leyes adecuadas; porque no resulta fácil ni agradable a los jóvenes "vivir en templanza y dureza". Las leyes deben regular la educación y los oficios de los jóvenes⁴².

...todo aquel que quiera hacer mejores a sus semejantes por la educación, ya se trate de muchos o de pocos, debe esforzarse por hacerse legislador, si en verdad es por las leyes como podemos hacernos hombres de bien⁴³.

Aunque, el filósofo reconoce que las regulaciones dejan de ser penosas cuando se vuelven habituales, sí enfatiza la importancia de que los hombres sean obligados por la fuerza de la ley. Señala que esta fuerza no suele tenerla ni la patria potestad ni un sólo hombre -salvo que se tratara de un rey o de alguien con poder análogo. La ley, en cambio, sí tiene ese necesario poder

⁴¹ E.N. II, I, 4.

⁴² E.N. X, IX, 8-9.

⁴³ E.N. X, IX, 17.

coercitivo.

Si yo dejara hasta aquí el análisis del papel de la legislación en la conformación del hombre virtuoso para Aristóteles, podría quedar la impresión de que se trata de una forma de imposición externa de la virtud. Sin embargo, esta interpretación de su discurso, creo, no haría total justicia a la profundidad de su pensamiento. Parece más bien, que el papel que tiene la ley y su poder coercitivo está filtrado por la intuición del hombre como ser social y por el papel que juega la comunidad en la construcción de las formas de pensamiento y acción moral. Hay que recordar que para Aristóteles no existe el hombre feliz en solitario y que los valores sociales -expresados en este caso por las leyes- imprimen notas para la orientación de la conducta individual. El ideal de la felicidad y por tanto de la virtud aristotélica si no está por encima de la felicidad y la virtud individual, al menos es semejante a ella. La fuerza de la ley, por tanto, más que una imposición externa parece ser el resultado de un valor compartido colectivamente. La ley es entendida, en la ética aristotélica, como una expresión de prudencia y de razón.

Por eso, el imperio de la ley se manifiesta como un rasgo esencial de la *paideia* aristotélica. Pero ello no le resta valor al aprendizaje por costumbre, al hábito en la obra virtuosa. Aristóteles es firme en su comprensión de que los motivos para el ejercicio de la virtud no pueden ser de carácter externo. Tiene que existir una motivación intrínseca que se facilita precisamente a partir de la disposición del carácter conformada por la costumbre

para actuar de una cierta manera. De aquella manera en que es necesario actuar conforme a las necesidades individuales y sociales.

El papel del acto, por otro lado, no puede reducirse a ningún tipo de discurso verbal en el terreno educativo.

Difícil es, si no imposible, dislocar por la palabra hábitos arraigados de antiguo en el carácter ⁴⁴.

El razonamiento -señala Aristóteles- es mucho menos persuasivo que la obra. Y aún destaca que cuando un razonamiento se presenta contrario al ejemplo en la obra provoca desprecio y desacredita la veracidad del razonamiento ⁴⁵. Es preciso que desde la infancia -dice en la *Ética Nicomaquea*-, se nos guíe de modo que gocemos y nos lamentemos de aquello que es digno de hacer gozar o lamentar al hombre virtuoso, porque "en esto consiste la recta educación" ⁴⁶.

La construcción de la virtud está inscrita en los terrenos del dolor y del placer. Por causa del placer obramos mal y por causa del dolor nos alejamos del bien ⁴⁷. Sin embargo, en el tejido de lo social, el hombre tiene que ampliar el dominio del placer y el dolor hacia horizontes relacionados ya con lo bueno y lo justo. La

⁴⁴ E.N. X, IX, 1-5.

⁴⁵ E.N. X, I, 3-4. Obviamente esto no resta valor a los argumentos. Aristóteles no sólo concede a los argumentos un valor especial respecto del conocimiento, además admite que cuando los argumentos y las obras coinciden, compelen a quien los comprende a vivir de acuerdo con ellos.

⁴⁶ E.N. II, III, 1-5.

⁴⁷ E.N. II, III, 1104 b 10. En la versión eudemia Aristóteles afirma: "el carácter moral es vicioso o virtuoso según que se persigan o eviten ciertos placeres y ciertas penas" (E.E. II, IV, 1221b 20-35)

vida en comunidad, obliga a superar lo que en el cuerpo era el único indicador de lo necesario (buscar el placer y evitar el dolor); cuando se reconoce la presencia del otro, entonces, el bien y el mal, lo justo y lo injusto, tienen que reconocerse también como referentes de la acción moral. Por eso, como señala Lledó, la educación consiste en animar el cambio de las tendencias naturales a considerar el placer y el dolor como las únicas guías en la vida, por otras más complejas que están permeadas de los valores compartidos con los demás. Si bien, el placer y el dolor, son dos principios naturales que no pueden rechazarse, el hábito es una forma alternativa de pensarlos ⁴⁸. Por esto, la virtud es la excelencia que nos levanta por encima de los condicionantes naturales conformados por el placer y el dolor. La virtud está colocada en Aristóteles -a diferencia de Platón- en el reflejo colectivo de las afecciones primarias: el placer y el dolor.

Por otro lado, no todos los seres vivientes tenemos naturalezas iguales. Las pasiones de cada quien mantienen diferencias significativas respecto de sus inclinaciones naturales. Por eso las excelencias personales, los hábitos, en fin, las virtudes, han de atender a los actos para los cuales estamos más débilmente constituídos. Porque no todos tenemos, por ejemplo, las mismas tendencias a la ira, no todos tendremos que hacer esfuerzos análogos para moderarla; Aristóteles manifiesta la necesidad de que cada hombre ha de trabajar sobre aquellas pasiones a que está

⁴⁸ Lledó. *op cit.* p. 156-157.

naturalmente más inclinado ⁴⁹.

David Carr destaca, en este sentido, otra diferencia sustancial entre la ética aristotélica y la propuesta por Platón. Mientras éste último veía a las pasiones como enemigos a vencer; Aristóteles reconocía que ninguna inclinación humana es perversa por sí misma, sino que la bondad o malicia de su aplicación depende de la forma en que cada pasión o inclinación natural es expresada o ejercida en cada circunstancia ⁵⁰. Pero esa forma de ejercer las inclinaciones se da precisamente desde la práctica adquirida familiarmente, a partir de la costumbre.

Hata aquí se han expuesto las características de la virtud en general, y se ha destacado el papel de la costumbre en su conformación. Si se dejara el análisis en este punto podría quedar la impresión de que la ética aristotélica se asienta exclusivamente en la costumbre, en el hábito arraigado en el carácter, y que las razones que ofrece la parte intelectual del alma para la actuación moral quedarían supeditadas a la transmisión cultural de una generación a otra. Sin embargo el alcance del pensamiento aristotélico es mucho más amplio. Agrega, al problema de la conformación del carácter, el de la construcción de las razones para actuar moralmente; para discriminar entre la virtud y el vicio; para obrar en función del fin natural del hombre, que es la felicidad. Esta construcción de las razones para actuar, está

⁴⁹ E.N. II, IX, 3-5.

⁵⁰ Carr, David. *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education.* p.49.

dada a partir del intercambio interno de las distintas funciones del alma y sus excelencias, es decir, de las distintas virtudes. Virtudes que Aristóteles determina como propias del carácter (las virtudes morales) y propias de la parte racional del alma (las virtudes intelectuales).

2.2.1. VIRTUDES MORALES Y VIRTUDES INTELECTUALES.

De acuerdo con las distintas funciones del alma humana hay distintas virtudes.

Hay dos formas de virtud, la una moral y la otra intelectual, porque no alabamos solamente a los justos, sino también a los inteligentes y a los sabios. Hemos establecido en efecto que es loable la virtud o su acto; ahora bien, la virtud y la sapiencia no operan, pero sí son fuente de obras. Y puesto que las virtudes intelectuales van acompañadas de razón síguese que pertenecen a la parte racional del alma, la cual, en tanto que poseedora de la razón manda en el alma, mientras que las virtudes morales pertenecen a la parte irracional, pero que por su naturaleza debe seguir a la parte que posee la razón ⁵¹.

El *logos*, la parte racional del alma, gobierna y el *êthos*, la parte irracional, es gobernada. De ahí, que las virtudes intelectuales, lejos de alinearse a las virtudes del carácter, tengan más bien un rango absolutamente superior. Hay que recordar aquí que el punto máximo de la felicidad se alcanza con la actividad contemplativa, con la actividad producto de las virtudes intelectuales superiores. Pero hay que recordar también, que por las condiciones de existencia del hombre, la pura actividad contemplativa no es única ni suficiente. Las condiciones

⁵¹ E.E. II, I, 1220a 5-10.

inherentes a la naturaleza imponen necesidades físicas, materiales y exigencias sociales. De ellas emerge la importancia de las virtudes morales.

Ahora bien, la noción aristotélica de la virtud moral está permeada por su doctrina del término medio. La virtud, se ha dicho, no es acto; pero sí condiciona al acto, lo materializa. En esta materialidad del acto realizado tiene que haber un punto preciso en cuyo acierto se manifieste la condición de la virtud; ese punto preciso es el término medio. Se trata de un punto ideal que se encuentra entre el exceso y el defecto.

Establecer el punto exacto del término medio para cada virtud no es, en ningún sentido, una tarea sencilla. El término medio de la virtud moral es para cada uno y para cada circunstancia algo único, no puede ser ni excesivo ni defectuoso, pero no es único ni igual para todos. Aristóteles acude aquí a un ejemplo revelador. Si diez es mucho y dos poco -dice-, el término medio de la cosa es el seis. Pero, en algo que no es una proposición aritmética, el término medio no puede establecerse aritméticamente. Así, si para alguien comer diez de algo es mucho y comer dos es poco, no puede recomendársele comer seis, pues esto también podría ser mucho o poco según su hambre o sus necesidades ⁵². En el placer, igualmente, hay un mucho y un poco y puede ser que ninguno de los dos -uno por exceso, otro por defecto- sea el ideal. Sin embargo, experimentar placer en ciertas condiciones, con respecto a ciertas personas, de acuerdo con ciertas causas justificadas y de ciertas

⁵² E.N. II, VI, 6-8.

maneras apropiadas, puede ser el encuentro del término medio de la virtud moral.

De ahí que el término medio no sea necesariamente el punto central entre los dos extremos, es decir, entre el exceso y el defecto. Es más bien, el punto ideal para cada caso particular y en cada circunstancia específica. Para la relación que cada acto guarda con nosotros.

En todas las cosas el término medio con relación a nosotros es lo mejor ⁵³.

Los extremos -el exceso y el defecto- son contrarios entre sí y contrarios al término medio, pero no siempre se guarda la misma distancia entre el término medio y los dos extremos, sino que, a veces, hay una desigualdad menor entre un extremo y el medio que entre el medio y el otro extremo. Por ejemplo, está más cerca del término medio, en el caso de la valentía, su exceso: la temeridad, que su defecto: la cobardía. De los dos extremos siempre uno induce a un error mayor que el otro, unas veces el exceso, otras el defecto, pero ambos son vicios y sólo es virtud la posición intermedia.

Sin embargo, el término medio es más contrario a los extremos que lo que son los extremos entre sí. El medio no toca nunca a ninguno de los extremos, mientras que éstos sí suelen tocarse entre sí.

Hay veces hombres que son a la par cobardes y temerarios, o pródigos en unas cosas y tacaños en otras, y en general en oposición consigo mismos pero siempre en el mal. Cuando esta irregularidad, por el contrario se da en el

⁵³ E.E. II, III, 1220 b 20.

bien, acaban por encontrarse en el justo medio, ya que en el medio están de algún modo los extremos ⁵⁴.

Así entendida la noción de término medio, las virtudes morales -tanto como los vicios- son relativas a los excesos y los defectos. El mejor hábito es, para Aristóteles, el término medio en la especificidad de cada individuo, en cada situación.

El término medio juega, pues, como un elemento ontológico de las virtudes morales en general. Así, entre los extremos de la desvergüenza y la timidez -exceso uno y defecto la otra-, el término medio es el respeto. El respeto es un hábito que se constituye como la posición intermedia entre la desvergüenza y la timidez, pero no entre ellas desde una perspectiva objetiva, cuantificable aritméticamente, sino más bien, en relación con las condiciones de la circunstancia en que se ejerce la acción y de las personas que están involucradas en el momento de la actuación. Y como para el caso del respeto, sucede con el resto de los hábitos del carácter que conforman los moldes de la conducta humana.

En el caso de la justicia, sin embargo, el término medio tiene características especiales. Porque aunque la justicia es también una virtud moral, el término medio no se encuentra en la mediación de dos extremos. Si la veracidad es el término medio entre la fanfarronería y la simulación; si la amabilidad lo es entre la adulación y la hostilidad; la justicia no tiene dos vicios contrarios, sólo uno: la injusticia. Sin embargo, en la justicia también tanto se yerra por exceso, como por defecto. Por otro lado,

⁵⁴ E.E. III, VII, 1234 b 5.

el término medio de la justicia no atiende a un referente subjetivo, no puede estar dado por lo que es "para nosotros". En el ámbito de la justicia, el término medio tiene que estar dado por "la cosa" misma, es fundamentalmente objetivo. Esto es así, porque la justicia comprende un grado de compromiso que va más allá de lo individual, en la medida en que tiene que ver con la relación que establecemos con los demás ⁵⁵.

Si caben jerarquías en las excelencias humanas, la justicia es superior a todas las demás virtudes morales. Es superior en la medida en que abarca a todas las virtudes, las suma y las recoge en la relación con los otros. Es decir, que la justicia abarca todos los actos humanos en atención al bien común de la sociedad. Todas las virtudes morales, excepto la justicia, constituyen moldes de carácter destinados a la acción moral en relación con un deber individual. La justicia, en cambio, es aquella disposición de carácter que mira al otro, que atiende a la necesidad de la comunidad. La alteridad es lo que da a la justicia su superioridad sobre las otras virtudes morales.

La justicia parece ser la única de las virtudes que es un bien ajeno, porque es para otro. Para los demás, en efecto realiza el bienestar, para el gobernante o para un

⁵⁵ Aristóteles distingue entre dos tipos de justicia. Una justicia total; y una justicia particular -o conmutativa- que es parte de la primera. Con este segundo tipo de justicia Aristóteles atiende los problemas que tienen que ver con la distribución de los bienes y riquezas entre los miembros de una comunidad y sus respectivas funciones correctivas. En el texto me refiero exclusivamente a la justicia total. Es decir, a aquella justicia que tiene que ver, por un lado, con lo que es legal o ilegal; por otro, con lo que es igual o equitativo y desigual o inequitativo pero que, de cualquier manera, comprende a la justicia conmutativa.

asociado [...] La justicia así entendida, no es una parte de la virtud, sino toda la virtud, como la injusticia contraria no es una parte del vicio sino el vicio todo⁵⁶.

Por esto, Gómez Robledo señala:

...a más de haber configurado una virtud particular, Aristóteles le ha conservado a la justicia el carácter general que tenía en Platón, pero no como una vaga armonía entre las distintas virtudes sino, con todo rigor, como una virtud omnicomprendiva, por ser la vida virtuosa una obligación que tenemos con la comunidad política⁵⁷.

Este rango superior que Aristóteles confiere a la virtud que recupera la vinculación de unos hombres con los otros, obliga a recordar el carácter social que suscribe su concepción de la moralidad. El bien final del hombre no está en él mismo, sino en la utilidad que pueda tener para los otros. La sociedad, en tanto que característica de la esencia natural del hombre, es el principio y el fin de la ética. Por ello ninguna virtud, sin la justicia, tiene mayor valor para la conformación del hombre virtuoso.

He dicho hasta aquí, que las virtudes son hábitos y he dicho también que esos hábitos son posiciones intermedias entre el exceso y el defecto. Falta señalar cómo es que se descubre ese punto ideal entre los extremos que constituye la posición intermedia para la práctica de la virtud perfecta. Porque, aunque el encuentro del punto medio obedece a parámetros de carácter subjetivo, no es de ninguna manera arbitrario. Es aquí donde las virtudes

⁵⁶ E.N. V, I, 17-18.

⁵⁷ Gómez Robledo. *Introducción a la E.N.* p.85. Recordemos que en Platón la virtud es una unidad indivisible.

intelectuales -cuya supremacía sobre las morales he reiterado- juegan su papel.

Al explorar el logos en su centro mismo -dice Gómez Robledo-, y ya no en sus irradiaciones sobre la parte irracional del alma [...] Aristóteles no podía evidentemente escindir su indivisible unidad. En consecuencia, la distinción de las virtudes intelectuales tuvo que hacerla en razón a los objetos a que se aplica la inteligencia, y que pueden ser contingentes o necesarios ⁵⁸.

Al hablar de la composición del alma, y particularmente de la parte racional de ésta, he sostenido que para Aristóteles no todos los saberes son iguales. Hay saberes que atienden a las cosas que no admiten ser de otra manera y saberes que tienen que ver con las cosas que sí lo admiten. Esta distinción básica justifica la división de las virtudes intelectuales en dos tipos. Aquel que atiende a los saberes contingentes, de los que participan dos clases de virtud: el arte y la prudencia. Y el tipo que atiende a los saberes necesarios, en que participan tres clases de virtud: la ciencia, la intuición y la sabiduría. Cabe aún otra distinción entre las virtudes que atienden a saberes diferentes. Unas virtudes participan del dominio del hacer, otras del dominio de la acción. Estas últimas son las que tienen una relevancia significativa para la moralidad. El arte atiende al hacer, la prudencia al actuar. La prudencia, es entonces, aquél hábito intelectual que, en el ámbito de lo que es deliberable -de lo que está sujeto a contingencias y puede ser de otras maneras- atañe al dominio de la acción. Por eso, de entre todos los hábitos

⁵⁸ Gómez Robledo. *Introducción a la E.N.* p.86

intelectuales, la prudencia es la que regula la vida moral.

Para Aristóteles, he insistido ya, son las virtudes intelectuales las que rigen sobre las morales. Al ser la prudencia una virtud intelectual, la ética aristotélica consigue un carácter eminentemente racional.

Sócrates pensaba que las virtudes son razones o conceptos, teniéndolas a todas por formas del conocimiento científico, mientras que nosotros pensamos que toda virtud es un hábito acompañado de razón ⁵⁹.

De ahí que esta supremacía de lo racional no desdeñe en absoluto el papel del carácter. Hay que recordar que el alma es sustancia indivisible y que las partes que la componen mantienen estrechas relaciones entre sí. Tan estrechas son estas relaciones que la prudencia no puede concebirse sin la existencia de las virtudes morales, como éstas no se dan sin la prudencia que regula su término medio.

Si alguna virtud o excelencia existe sin la participación de la prudencia, no se trata de una virtud moral o intelectual, sino de una virtud natural. Las virtudes naturales, dice Aristóteles, son estados intermedios que se dan sin elección. Se trata de pasiones positivas y, sin duda, encomiables, pero que se producen de manera natural no por elección ⁶⁰.

Así, la elección es un factor determinante de las virtudes morales, y su lugar está dado en la prudencia. La virtud moral -en tanto que término medio- es un hábito electivo que compete a la

⁵⁹ E.N. VI, XII, 7.

⁶⁰ E.E. III, VII, 1234 a 20-25.

prudencia. La construcción de la virtud, dije antes, no depende de la fortuna ni nos es dada de manera natural, se adquiere más bien por hábito. Pero la adquisición del hábito se elige. En ello estaba, como dije, lo que diferenciaba a las pasiones (naturales) de los hábitos (elegidos). Es la responsabilidad en la decisión de las distintas formas de conducta lo que constituye la base de la ética aristotélica, y esta base está dada por el ejercicio de la prudencia.

La función de la prudencia mantiene, además de la relación estrecha con las virtudes morales, una atadura directa con las demás virtudes del *logos*. Tanto con aquellas que se ocupan de lo contingente, de lo que puede ser de otra manera; como con las que atienden a lo necesario, a lo que no admite ser sino de una sola manera. La prudencia tiene, pues, una vinculación con la intuición. La intuición es aquella excelencia, de la parte intelectual del alma, que se constituye como el hábito perceptivo de los primeros principios, tanto de lo estrictamente especulativo como de lo que es propiamente práctico. Pero, además, la prudencia tiene relación con la excelencia que se asienta en el saber de las cosas que no pueden ser de otra manera, es decir, con la sabiduría. De ahí, que -como señala Gómez Robledo- la prudencia, en tanto que eje de la vida moral, reciba su inspiración normativa de los más altos hábitos teóricos ⁶¹.

Así las cosas, la prudencia -en tanto que responsable de determinar el término medio en las virtudes del carácter- se hace

⁶¹ Gómez Robledo. *Introducción a la E.N.* p.90

partícipe de lo que es contingente y relativo a "nosotros". Pero, sobre todo -en tanto está ligada estrechamente con la sabiduría de lo que no puede ser de otra manera-, se hace partícipe de lo que es absoluto y necesario. Por eso, insisto, la determinación del término medio en el terreno de las virtudes del carácter no es arbitraria. Depende, más bien, de los dictados que se hacen desde una parte racional del alma que no atiende a lo contingente, sino a lo necesario.

La deliberación que hace el hombre prudente, para determinar el rumbo de sus acciones, obedece a lo que Aristóteles llama la "recta razón". Que no es otra cosa que un hábito -una disposición de carácter- sustentado en la elección deliberada que permite ofrecer razones para actuar de una manera y no de otra en una circunstancia determinada. Esto es así porque, para Aristóteles, el término medio es variable de una manera fáctica y no axiológica. Es decir, que depende de lo que es bueno y necesario para el hombre que vive en comunidad y para su felicidad. No es determinable sólo desde una axiología calculada al margen de los acontecimientos sociales. De esta manera, la idea platónica del Bien pierde sentido:

El postular la existencia de una idea, no sólo del bien sino de cualquier otra cosa, es meramente una abstracción lógica del todo vacía [...] pero además, y aún dado que tuvieran plena existencia las ideas, entre ellas la del bien, no por esto sería útil ni a la vida virtuosa ni a los actos correlativos ⁶².

De ahí que, para Aristóteles, la conformación práctica de la

⁶² E.E. VIII, 1217 b 20-25.

virtud perfecta esté dada por la norma que dicta el hombre prudente. La luz que arrojan la intuición y la sabiduría -lo teórico y lo absoluto- llegan al hombre prudente para iluminar su acción en el terreno de lo contingente. Esta es, pues, la base para la comprensión de la manera en que para Aristóteles tendría que construirse la norma moral:

La virtud y el virtuoso son, al parecer, la medida de todas las cosas ⁶³.

⁶³ E.N. IX, IV, 2.

2.3 CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FILOSOFÍA MORAL Y EDUCATIVA DE ARISTÓTELES

Algunas de las ideas centrales de Aristóteles que he destacado constituyen, en la actualidad, pilares de debates sobre problemas filosóficos y educativos de importancia relevante. Recojo aquí, algunos de ellos que serán categorías importantes de análisis en los capítulos subsecuentes de este trabajo.

En primer lugar, habría que destacar la amplitud y profundidad de la comprensión aristotélica de la naturaleza de la vida moral, determinada por una composición compleja de la personalidad humana. Una de las fallas más evidentes de algunas de las teorías modernas del desarrollo y la educación moral es la de la marginación de aspectos relacionados con los deseos, los afectos y los motivos en la construcción de los criterios morales y las formas éticas de actuación. Aristóteles, a diferencia de muchos pensadores posteriores, ha asignado a las pasiones y las disposiciones naturales y adquiridas un papel central en la conformación de la moralidad. No ha supuesto -como lo han hecho los emotivistas-, que la vida moral sea exclusivamente una respuesta afectiva a las exigencias de la vida social. Pero tampoco ha relegado a los afectos, los deseos y las motivaciones personales a un segundo plano -como han hecho las teorías cognitivas, apoyadas en interpretaciones particulares de Kant. Aristóteles ha conseguido, creo, ubicar en su justa dimensión la convergencia de las pasiones y otras potencias naturales en el marco de una vida sujeta por convenciones y exigencias sociales tanto como por necesidades

materiales. La inclusión del carácter como un elemento para la explicación de la acción moral es, a mi juicio, uno de los grandes aciertos de la filosofía moral de este pensador. La noción de carácter y su relación con la costumbre constituirán en el curso de este trabajo un punto nodal de la discusión acerca de la educación moral.

A la par de la formación del carácter, Aristóteles destaca la importancia de la construcción de la recta razón. Obviamente, el carácter, el hábito arraigado en él, da la pauta para actuar de cierta manera. Pero no basta con una predisposición, el carácter difícilmente podría ser la base única de todos los juicios y acciones morales. La recta razón, que tiene que ver con ciertas capacidades de orden intelectual y cognitivo, también tiene que ser objeto de la preocupación de los educadores.

Ligada a la aportación del estudio de la moralidad en relación con el carácter, está la intuición aristotélica de que la formación moral no es un asunto ajeno a la temporalidad y, por tanto, no puede ser exclusivo de la educación infantil o juvenil. El que un niño tenga predisposiciones positivas de carácter no asegura la calidad de su vida moral adulta. Más bien, la educación moral debe constituir un esfuerzo permanente a lo largo de toda la vida.

El ensanchamiento de las fronteras de la moralidad a terrenos que tienen que ver con las relaciones cotidianas es otra aportación aristotélica de valor. Recientemente, se ha identificado el dominio moral casi exclusivamente como aquel que se ocupa de los derechos, los intereses y las demandas en conflicto de diferentes individuos

y grupos. En Aristóteles, este dominio ocupa límites más amplios. La *Ética Nicomaquea* dedica muchas páginas al estudio de la amistad. Entendida ésta como una relación afectiva que atiende no sólo a los amigos, sino al amor de pareja, al cariño entre padres e hijos, etc. El análisis de las virtudes morales en Aristóteles incorpora la facilidad para relacionarse simpáticamente con los demás y ofrece un lugar importante a la calidad de los lazos afectivos. En los intercambios cotidianos con el otro, las actuaciones espontáneas pueden ser moralmente relevantes. El papel que en esas relaciones espontáneas juega el carácter -en el sentido de una predisposición para actuar moralmente- es fundamental, pues la calidad de las relaciones espontáneas no es sólo resultado de procesos puramente racionales.

Una de las aportaciones más significativas de la ética aristotélica es, sin duda, la comprensión de la comunidad como un constitutivo medular de la virtud, a la par de la comprensión de la virtud como el elemento necesario para el engranaje de la vida social. Quiero decir que, sin la virtud, la vida comunitaria se hace imposible. Pero además, la construcción de la virtud, tanto individual como colectiva, es un producto cultural dado por la propia vida en sociedad. Porque nadie podría elaborar por su cuenta y sin la experiencia de la vida social ningún tipo de norma moral o construir ningún tipo de axiología. Para hacer razonamientos morales, es indispensable -como se desprende de Aristóteles- un cierto *bagage* moral, dado por la propia comunidad. Esta comprensión de la relación estrecha entre virtud personal y

vida social, que permite conciliar lo individual con lo colectivo, ofrece perspectivas amplias para el análisis pedagógico de los fenómenos relacionados con el desarrollo y la educación moral.

Otro elemento digno de ser rescatado es la importancia que se otorga al papel que juega el acto moral en la conformación de la virtud perfecta. La noción aristotélica de la felicidad, como fin natural del hombre, apoyado sobre la base de la actividad ha quedado marginado de ciertos intentos actuales por explicar e interpretar la vida moral de la humanidad. El papel del acto moral en la ética aristotélica tiene, entre otros efectos favorables, el de permitir vincular el problema de los fines con la necesidad de la coherencia de los medios para alcanzarlos. La noción de felicidad que he trabajado en este apartado, hace una aportación extraordinaria en este sentido. Los fines y los medios, no son entes separados, sino componentes relacionados de la acción y sus propósitos. Decir que nos volvemos valientes haciendo actos de valentía, es reconocer que el fin y los medios son, al mismo tiempo, principio y fin de la moralidad.

Otro de los aciertos del reconocimiento de la importancia de la acción moral en la conformación del hombre virtuoso, tiene que ser cuidadosamente estudiado por quienes hoy se inclinan a empatar el pensamiento con la conducta moral. Muchos de los teóricos contemporáneos, particularmente de la corriente cognitivo-evolutiva, dan por sentado que para actuar moralmente basta con alcanzar formas eficientes de razonamiento moral. Aristóteles, en este sentido, es muy riguroso. No hay para él diferencia alguna

**ESTA TITULO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

entre el vicioso y el virtuoso cuando están dormidos. Para la virtud, es necesario el acto.

Esta necesidad del acto me lleva a destacar otro elemento fundamental de la ética aristotélica. El acto moral -dice Aristóteles- es necesariamente contingente, tiene que atender a las circunstancias específicas en que el hombre actúa moral o inmoralmemente. La norma moral, no es absoluta. Pero, tampoco puede decirse que la construcción de la norma moral tenga un carácter relativista en la ética aristotélica. Este problema es, sin duda, una de las grandes discusiones contemporáneas y el sustento de los más serios debates éticos actuales. La postura de Aristóteles intenta conciliar, mediante la visión del hombre prudente, la necesidad de ciertos principios objetivos generales -dados por la propia naturaleza del hombre-, con la libertad para la autodeterminación de las formas de conducta en situaciones de cambio permanente. A esta postura, que enfrenta el absolutismo de los principios y reconoce la imposibilidad de hacer de ellos abstracciones formales, al margen de lo contingente, se han opuesto Rousseau y Kant, cuyas principales líneas de pensamiento reviso en los capítulos subsecuentes.

3 . ROUSSEAU.

"Pues ¿quién es el varón virtuoso? El que sabe vencer sus afectos; porque sigue entonces su razón, su conciencia, cumple con su obligación, se mantiene en el orden y nada puede separarle de él...aprende a enseñorearte a tí mismo; manda, Emilio, en tu corazón, y serás virtuoso."
(Emilio. L.V. p. 701.)

Jean Jaques Rousseau es, sin duda, uno de los pensadores del siglo XVIII que ha tenido mayor influencia sobre el destino de las teorías sobre el desarrollo infantil y la educación moral de los últimos dos siglos. Las líneas de su pensamiento son amplias y difícilmente podría yo pretender abarcar muchas de ellas en estas páginas. La intención de este capítulo se reduce a recoger algunos de los principios fundamentales de su filosofía moral y revisar sus propuestas pedagógicas respecto de la educación moral y civil.

Esta tarea enfrenta varias dificultades. La primera de ellas se refiere a que las ideas de Rousseau sobre filosofía moral están distribuidas en varias de sus obras: *El Contrato social*, el *Emilio o de la educación*, el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, y muchas de sus cartas, son sólo algunas de ellas. Aquí he optado por elegir solamente una: *Emilio o de la educación*. La elección se ha hecho en atención al lugar central que ocupa esta novela en relación con el tema de la educación moral. He consultado además el *Contrato social*, como un apoyo eventual para la comprensión de aspectos particulares del propio *Emilio*.

La segunda dificultad, que es quizás la más importante, se refiere al carácter contradictorio de ciertas ideas del autor.

Rousseau parece debatirse constantemente entre valores que se oponen entre sí.

[Rousseau] es, efectivamente, un nudo de paradojas: exaltador del amor y esposo indiferente, apóstol de la educación y padre desnaturalizado, amigo apasionado y obsesivamente receloso, ha sido en su obra filósofo y develador de la filosofía, apologista de la soledad y defensor de una comunidad absorbente, racionalista y hombre religioso ¹.

Este carácter conflictivo entre algunas ideas del autor ha dado lugar a interpretaciones de su pensamiento que son diametralmente opuestas. A pesar de ello, no resulta imposible encontrar rasgos importantes de coherencia en su filosofía moral. Pero será necesario reconocer, en su momento, ciertas condiciones de escisión que resultan relevantes para el estudio de sus propuestas educativas. Particularmente aquellas que representan los problemas de la falta de posibilidad de vincular la virtud particular con la ética del desempeño en los asuntos públicos.

La tercera dificultad que he encontrado atiende a una conflictiva separación entre lo que podría ser la expresión de un principio filosófico y ciertas prescripciones didácticas específicas. La novela sobre la educación de Emilio está escrita en planos diferentes. Las alternativas educativas que sugiere el autor consideran unas veces el carácter personal de su alumno, otras veces, en cambio, parecen referirse a la infancia en general. Desgraciadamente, las fronteras entre una forma y otra no son siempre nítidas. Distinguir entre lo que sería esencial para la formación moral en la infancia y la adolescencia; lo que podrían

¹ Montoya, Jesús. Rousseau. p.245.

ser estrategias apropiadas exclusivamente para el carácter y el contexto de Emilio; o aún, lo que no son sino recursos literarios del autor, no es una tarea sencilla. He buscado, por tanto -como lo sugiere Jean Château- hacer una lectura del texto no como un tratado de método pedagógico, sino como un discurso filosófico ². Es decir, he buscado atender más a las grandes líneas de los principios rousseauianos que a las técnicas o aplicaciones particulares.

No pretendo haber salvado limpiamente estas dificultades. He intentado, sin embargo, distinguir las nociones fundamentales acerca del desarrollo y la educación moral de Rousseau para los fines que interesan a este trabajo. Para ello, se ha dividido este capítulo en tres apartados. El primero de ellos contiene una descripción de su concepción de hombre. Lejos de intentar exponer, y mucho menos de discutir, todas las leyes de la teoría funcional de Rousseau ³, lo que pretendo es sentar las bases psicológicas y filosóficas fundamentales sobre las que descansa su teoría del desarrollo y la educación moral. Esta restricción me obliga a pasar por alto muchas de las grandes aportaciones del autor en torno al desarrollo de la psicología pedagógica moderna. El segundo apartado intenta describir, a grandes rasgos, la formación moral que propone Rousseau para su alumno imaginario. Comienzo con una descripción somera de algunos de los principios generales de la

² Château. *J.J.Rousseau sa philosophie de l'education*. p.93.

³ El término *funcional* que califica a la teoría de Rousseau hace alusión estrictamente a las funciones físicas y psíquicas que enmarcan la evolución de un estadio a otro del desarrollo.

filosofía educativa del autor; continúo con las propuestas pertinentes para dirigir la enseñanza en la primera y segunda infancias, donde la educación negativa constituye un factor central. Sigo con las formas positivas de educación propias para el desarrollo de las luces de la razón -pertinentes a la pubertad y la adolescencia. Y termino con la pedagogía que el autor sugiere para la entrada en la edad de las pasiones. Esta última etapa de la educación de Emilio es la que más me interesa. Tiene que ver con la formación religiosa; con la educación de los sentimientos; con la intervención de la razón y la consciencia en el control de las pasiones para hacer del hombre un ser virtuoso; y, finalmente, con la inserción en la vida social y civil. El tercer apartado está compuesto por algunas reflexiones en torno a las ideas y propuestas de Jean Jaques Rousseau.

3 . 1 . LA NATURALEZA HUMANA EN ROUSSEAU.

Se reconocen dos elementos vertebrales en la explicación rousseauniana de la naturaleza humana. El primero tiene que ver con su concepción de la infancia; el otro, con la distinción que establece el autor entre el hombre originario y el hombre social. A estos dos elementos corresponden los dos subapartados que se ofrecen enseguida.

3 . 1 . 1 . LA CONCEPCIÓN DE LA INFANCIA.

Una de las mayores contribuciones de Rousseau al desarrollo de la

psicología moderna es, sin duda, su comprensión de la infancia como una edad distinta de la edad adulta. Este principio fundamental de su filosofía educativa domina su concepción de hombre y acompaña de cerca el desarrollo de sus propuestas pedagógicas. El niño madura lentamente, a diferencia de los animales, tiene que adquirir conductas que en el animal son instintivas. La niñez tiene, para Rousseau, una función particular, que es la de permitir la educación, y su longitud es uno de los factores de la superioridad del hombre sobre los animales. La infancia tiene sus propias leyes, no es estrictamente una posibilidad, sino un estado especial con un equilibrio propio que hay que respetar.

Para Rousseau -como para los psicólogos contemporáneos- el niño atraviesa por una serie de estadios sucesivos de evolución de acuerdo con su edad ⁴. Cada estadio de desarrollo ha de alcanzar una cierta madurez funcional, entendida ésta como el momento en que el ejercicio de una función se hace posible. Este momento está ligado con la formación de los órganos correspondientes y con el paso al desarrollo de funciones posteriores. Se trata de una subordinación del desarrollo mental a la evolución física natural. El cuerpo se desarrolla antes que el alma y es condición de su progreso. Ha de contemplarse, pues, el desarrollo y fortalecimiento del cuerpo, para que la naturaleza pueda obrar sobre el desarrollo del alma.

Las grandes divisiones que hace Rousseau de la infancia pueden

⁴ La teoría del desarrollo de Piaget ha sido elaborada en el Instituto J.J. Rousseau de la Universidad de Ginebra, doscientos años después de que se escribió el *Emilio*.

representarse, a grandes rasgos, de la siguiente manera.

Está, en primer lugar, aquella infancia que va desde el nacimiento hasta el aprendizaje de la lengua materna. Se trata de un estadio que, por atender a funciones físicas poco desarrolladas, tiene un carácter absolutamente impersonal. Todos los recién nacidos son más o menos idénticos. A esta edad, dice el autor, el niño:

...no es más de lo que era en el vientre de su madre; no tiene idea ni afecto alguno; apenas tiene sensaciones; ni aún siente su propia existencia. Vive, y no sabe él mismo si está en vida ⁵.

El segundo periodo del desarrollo psicológico supone ya cierto grado de madurez funcional y es considerado por Rousseau como el comienzo de la vida individual.

En este segundo grado es donde empieza verdaderamente la vida individual[...] se adquiere la conciencia de sí mismo, extiende la memoria el sentir de la identidad a todos los momentos de su existencia, y se torna uno de verdad, él mismo, y capaz de felicidad o desgracia. Por tanto conviene considerarle ya como ser moral ⁶.

Es una edad de equilibrio en donde las necesidades y los deseos no obedecen aún a formas de pensamiento relacionadas con la previsión o la imaginación. Las facultades propias de esta edad tienen que ver sólo con los sentidos, que constituyen para Rousseau la primera forma del juicio: el juicio por inspección. Es la forma más sutil y primitiva del pensamiento. Se trata de un juicio primario que emerge estrictamente de los sentidos. Este juicio implica el comienzo de la comprensión de las relaciones entre el

⁵ *Emilio*. L.I. p.74.

⁶ *Emilio*. L.II. pp.77-78.

niño que siente y sabe que siente, con el objeto que ve, escucha o toca. Aunque existe aquí ya el reconocimiento de ciertas funciones, Rousseau aún no acepta que en este estadio el niño sea capaz de razonar. Obviamente admite una cierta forma de raciocinio, pero es un raciocinio reducido a operaciones concretas. En palabras del autor, constituye una forma de razonamiento restringido a cuanto el niño conoce y tiene relación con su presente y sensible interés ⁷. La mente del niño en esta edad no recibe ideas, sino imágenes. Es decir, percibe a los objetos sensibles pero es aún incapaz de elaborar nociones sobre esos objetos. En este sentido, Wallon sostiene que la postura de Rousseau es análoga a la de la teoría del desarrollo cognitivo piagetiano. A esta edad el niño aún no puede descomponer las cualidades de los objetos para clasificarlos ni determinar o explicar las relaciones que mantienen entre sí. Se trata -en términos actuales- de formas de pensamiento sincrético, lejanas aún de elaboraciones abstractas o formales ⁸.

El tercer estadio de la niñez se abre hacia los doce o trece años. A lo largo del estadio anterior había un equilibrio entre las necesidades del niño y sus posibilidades de satisfacerlas. Pero este equilibrio se rompe cuando al entrar en esta edad se abren las primeras luces de la razón. El desarrollo de la imaginación da lugar a que las facultades se desarrollen más rápido y superen a los deseos.

¿Qué hará, pues, con este sobrante de fuerzas y

⁷ *Emilio*.L. II. p.130.

⁸ Wallon. *Introduction a l'Emile*. p.14.

facultades que ahora tiene de más y que le hará falta en otra edad? Procurará emplearlo en tareas que puede aprovechar cuando fuere necesario; sembrará, por decirlo así, en lo venidero lo superfluo de su estado actual; hará el niño robusto provisiones para apropiarse verdaderamente este sobrante, lo pondrá en sus brazos, en su cabeza, dentro de sí mismo. Ya es llegado el tiempo de trabajar, de instruirse de estudiar; y nótese que no soy yo quien arbitrariamente hago esta elección, que es la naturaleza quien la indica ⁹.

Sobre las sugerencias pedagógicas pertinentes a este desfase entre las fuerzas ¹⁰ y los deseos regresaré más adelante. Lo que interesa resolver aquí es ¿cómo es que la naturaleza indica esa elección? Rousseau parece suponer que, de manera natural, la psicología hace nacer en el niño de esta edad la **curiosidad**. No se trata -dice el autor- de una curiosidad fundada sobre el deseo de saber para ser percibido como conocedor, sino de una curiosidad natural al hombre que le hace interesarse por todo. La curiosidad es el elemento fundamental de la madurez funcional del adolescente, y se trata de una especie de instinto primario presente en el joven para contrarrestar el desequilibrio propio de esta edad. Edad que tiene una importancia capital, es el punto de partida para la reflexión. El niño pasa, en este periodo, de la pura sensación, al juicio activo: el juicio por inducción. De la relación sensitiva que mantenía con las cosas, pasa a descubrir las ideas. Se eleva, dice el autor, al entendimiento que percibe las relaciones entre las cosas.

⁹ *Emilio*. L. III. p.226.

¹⁰ Cuando Rousseau habla de fuerzas se refiere, en principio, a la fortaleza del cuerpo, pero, en el contexto de su discurso, el término permite una connotación adicional que remite al poder que tiene el espíritu para controlar los deseos.

Si a la curiosidad, de fuentes estrictamente naturales, se ha sumado una educación pertinente, entonces, al final de este periodo, las ideas, que son las luces de la razón están ya perfectamente instaladas en el desarrollo del joven.

Al principio [Emilio] sólo tenía sensaciones; ahora tiene ideas: sólo sabía sentir, y ahora juzga; porque la comparación de muchas sensaciones sucesivas o simultáneas, y del juicio que uno forma de ellas, resulta una especie de sensación mixta o compleja, que llamo yo idea. El modo de formar las ideas es lo que caracteriza el entendimiento humano ¹¹.

En cuanto al cuarto periodo del desarrollo, Rousseau está ya en la puerta de la educación final de Emilio. Se trata de un periodo decisivo del desarrollo humano. Es lo que Rousseau llama "el segundo nacimiento" que hace pasar al sujeto de la mera existencia a la vida propiamente dicha. Emergen aquí -después de la curiosidad y la razón- la sexualidad y los sentimientos.

Hemos hecho un ser activo y pensador; para completar el hombre sólo nos queda hacer un ser amante y sensible, esto es, perfeccionar la razón por el sentimiento ¹².

Los asuntos de la humanidad comienzan a interesar a Emilio. Se despiertan en él las pasiones y el interés por las relaciones con los otros.

Si bien el autor reconoce que el primer y único sentimiento o pasión natural -el amor de sí- es innato y acompaña todos los estadios del desarrollo, los sentimientos que se derivan de él no tienen porqué manifestarse hasta esta edad. Si se han manifestado antes, ha sido por un desafortunado contacto del niño con la

¹¹ *Emilio*. L.III. p.291.

¹² *Emilio*. L.III. p.291.

sociedad, y serán entonces, sentimientos perversos.

3.1.2. EL HOMBRE NATURAL Y EL HOMBRE CIVIL.

La noción de la perversidad a que da lugar el contacto con la sociedad, da pie para señalar el principio fundamental de la concepción rousseauiana de la naturaleza humana. El autor comienza su novela con esta frase:

Todo está bien al salir de manos del autor de la naturaleza; todo degenera en manos del hombre ¹³.

Dos notas esenciales se desprenden de esta afirmación contundente. Por un lado, hay una justificación de dios, que no ha creado a un ser perverso. Sino al hombre natural cuya vocación está expresada, desde el primer momento de la creación, por los propios mandatos de la Providencia.

Lo que quiere Dios que haga un hombre, no hace que otro hombre se lo diga; se lo dice él mismo, y lo escribe en lo íntimo de su corazón ¹⁴.

Tras la noción rousseauiana de la naturaleza humana hay siempre esta concepción religiosa de la propia consciencia moral, sin cuya consideración no podría entenderse toda la teoría moral del autor.

La segunda nota esencial a que me he referido tiene que ver con la convicción de que la causa del mal moral no es el ser humano en cuanto tal, sino la relación que establece cuando comienza a convivir regularmente con otros hombres. El orden natural de las

¹³ *Emilio*. L.I. p.11.

¹⁴ *Emilio*, L.IV. p.303.

cosas está bien establecido, la naturaleza humana es buena en principio -bueno es el ser creador y bueno lo que ha creado-, pero se pervierte y corrompe a partir de que establece relaciones con los otros.

El conocimiento del hombre, según Rousseau, no puede hacerse desde el estudio de los hombres en una sociedad civil. Porque lo que se atribuye como natural a ellos es sólo el resultado de su interacción con otros; hay necesidades, ideas y pasiones que no son naturales y que están presentes en el hombre civil.

El hombre natural u originario,¹⁵ aunque es por naturaleza bueno, no es todavía un agente moral. Efectivamente, si el hombre no viviera en sociedad, no tendría lenguaje ni sería capaz de desarrollar conceptos abstractos; no podría, por tanto, adquirir las nociones de vicio y de virtud. Es la vida social, la que otorga y hace necesarias las nociones morales¹⁶. La bondad, pues, del

¹⁵ Hay una diferencia -dice Rousseau en el libro III del Emilio- entre el hombre natural que vive en estado de naturaleza, y el hombre natural que vive en el estado de sociedad.

Montoya sostiene que aunque Rousseau llama indistintamente hombre de la naturaleza, al hombre natural y al originario, hay una clara diferencia. El último es un ser que no ha mantenido ninguna convivencia estable con los otros, sino que ha crecido y vivido solitario. El hombre natural, en cambio, mantiene con la sociedad una situación de vinculación voluntaria y sobre todo de independencia. Montoya, *op. cit.* pp.249-253. (Cabe advertir, sin embargo, que Rousseau llama, algunas veces, salvaje al que aquí tenemos por hombre originario.)

¹⁶ Puede encontrarse en esta postura una afirmación de la idea aristotélica de que la virtud no es tal sin una elaboración razonada de ciertas formas precisas de actuación. Es decir, que para Rousseau, como para Aristóteles, la conducta correcta no es un reflejo necesario de la virtud, sino que la elección es condición de la virtud. Elección en términos de la consideración de lo que es bueno y lo que no lo es.

hombre originario es una suerte de bondad relativa. Es decir, que si bien es naturalmente bueno, no lo es en un sentido moral.

Como el hombre no ha permanecido en su estado original, como la necesidad le ha obligado a convivir con sus semejantes, su modo natural de ser se ha transformado. Le ha proporcionado una lengua común, vehículo de valoraciones compartidas, costumbres y necesidades que no tenían razón de ser en el estado de naturaleza¹⁷. Si bien, esta convivencia le ha hecho, de más en más, capaz de amor, lealtad y equidad, también le ha hecho egoísta, vanidoso y competitivo. Se ha transformado, pues, en un ser moral y distinto del ser natural que dios había creado. Pero hasta aquí, no existe aún la sociedad civil en términos de una sociedad derivada de la propiedad privada, con leyes positivas ni régimen político alguno. Así, la independencia y la libertad naturales no han desaparecido por completo. Éstas desaparecen hasta que nace la sociedad civil:

El primero que, habiendo cercado un terreno, se le ocurrió decir esto es mío, y encontró gentes lo bastante simples para creerlo, ése fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras y asesinatos, cuántas miserias y horrores no habría evitado al género humano aquel que, arrancando las estacas o allanando el cerco, hubiese gritado a sus semejantes: Guardaos de escuchar a ese impostor, estais perdidos si os olvidais que los frutos son de todos y la tierra no es de

¹⁷ Es importante considerar que el estado de naturaleza con que trabaja Rousseau en su intento por desentrañar la naturaleza humana, no es más que una hipótesis de trabajo; Rousseau no parece sostener que este estado haya existido en ningún momento histórico real.

nadie!¹⁸

Con el nacimiento de la propiedad privada emerge la pérdida de la igualdad entre los hombres, y con ésta, la pérdida de la independencia y la libertad naturales¹⁹. La división de la tierra genera la acumulación de la riqueza y con ella surgen las desigualdades económica, social y política entre los hombres. De esta desigualdad nace la idea del pacto político expresado en el *Contrato Social*.

En el *Emilio* parece establecerse que si bien la propiedad privada -y su nefasta consecuencia: la sociedad civil-, son las razones de la corrupción del hombre natural, hay un factor derivado de ellas que -desde la psicología individual- constituye el mal moral propiamente dicho. Este factor tiene que ver con la necesidad que el hombre (que ha dejado de ser el hombre natural) tiene de compararse con los otros, de perseguir la diferencia con sus semejantes para hacerse ver ante ellos como mejor y más valioso. Cuando el hombre desea que se le estime por encima de los demás se

¹⁸ Nota del *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, tomada de la introducción de María José Villaverde al *Contrato Social*. p.16.

¹⁹ Carr señala que la pérdida de la libertad e independencia que pierde el hombre civil frente al que vivía en estado de naturaleza no es análoga a la que proponía Hobbes. Puesto que las premisas de que parte Rousseau son opuestas a las premisas hobbesianas. Mientras en Hobbes el individualismo y la competencia son características de la naturaleza humana y condiciones esenciales para la entrada a la sociedad civil; para Rousseau -justamente al contrario- el individualismo y el egoísmo son condiciones impuestas por la vida en estado civil y lógicamente causales de la pérdida de la libertad. Carr, David. *Educating the virtues*. p.66.

hace esclavo de la opinión de los otros ²⁰. La opinión de los otros se convierte en el motor esencial de la conducta humana, de ahí la pérdida de la libertad y la independencia. Surge en el hombre civilizado una contradicción que para Rousseau es evidente: el hombre sólo es a partir de lo que parece ser. No son hombres lo que vemos -dice- vemos sus máscaras. Su existencia se hace profundamente relativa porque no depende de sí, sino del juicio y de la opinión de los demás. La dependencia del juicio de los otros le transforma de ser absoluto en miembro de un grupo. Y solamente como miembro de un grupo adquiere consciencia de sí mismo.

El hombre de la naturaleza lo es todo para sí; es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo se relaciona consigo mismo, mientras que el hombre civilizado es la unidad fraccionaria que determina el denominador y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. Las instituciones sociales...saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladar el yo, la personalidad, a la común unidad, de manera que cada particular ya no se crea un entero, sino parte de la unidad, y sea sensible únicamente en el todo²¹.

El hombre civil, cuya existencia ha dejado de ser absoluta, adquiere nuevas necesidades y desarrolla deseos que no sólo son antinaturales, sino imposibles de satisfacer. Deja de ser él mismo para subordinar su existencia a la opinión y consideración de los demás. Como la opinión que espera este hombre de sus semejantes ha de ser superior a la que aquéllos tengan de sí mismos, y este tipo

²⁰ Está presente a lo largo de todo el *Emilio* una conexión muy directa entre la opinión y el prejuicio. Es tan directa esta conexión que no parece establecerse ninguna diferencia entre ambos conceptos.

²¹ *Emilio*. L.I. pp.15-16

de necesidades y deseos creados son imposibles de satisfacer, el hombre social se aleja de la posibilidad que tenía naturalmente de ser feliz.

Cuanto más inmediato de su condición natural se ha quedado el hombre, menor es la diferencia de sus facultades o deseos, y por consiguiente está menos distante de ser feliz ²².

Ahora bien, la existencia relativa a que se subordina el hombre social en la convivencia regular con sus semejantes, no es considerada por Rousseau como exclusivamente negativa. Como he dicho, es la relación con los otros, la que da lugar a la moral propiamente dicha. En sentido estricto, para Rousseau -como para Aristóteles-, el hombre es también, naturalmente un ser social. Las capacidades intelectuales sólo se desarrollan a partir de la convivencia y la cooperación humanas. En la medida en que estas capacidades se desarrollan se hace posible la distinción consciente entre el bien y el mal y la conducta se orienta voluntariamente de acuerdo con esta distinción. La propuesta rousseauiana, pues, no atiende al regreso al estado de naturaleza, sino a una educación particular que permita mantener las ventajas de ese estado en el civil. De ahí que Emilio tenga que ser educado para vivir en sociedad. Sólo la vida civil permite alcanzar la mejor forma de vida: la vida moralmente virtuosa.

La contradicción no deja de ser patente: la vida compartida con los semejantes, es el origen de la corrupción humana y del mal moral, pero, es precisa esta forma de vida para la conformación del

²² *Emilio*. L. II. pp. 81-82.

hombre virtuoso. Hay que recordar, la vida civil ha esclavizado al hombre y ha suprimido en él la libertad e independencia de que era dueño en su estado natural; pero es esta forma de vida, a su vez, la que le permite reencontrar el camino que la Providencia le había asignado.

Habrá que sujetar, pues, al hombre civil a los mandatos divinos, sujetar su dependencia a lo que es estrictamente natural y permitir que se perfeccione en el curso de su relación con los demás.

Hay dos especies de dependencias: la de las cosas, que nace de la naturaleza; y la de los hombres, que se debe a la sociedad. Como la dependencia de las cosas carece de toda moralidad, no perjudica a la libertad ni engendra vicios; y como la de los hombres es desordenada los engendra todos [...] Si algún medio hay de remediar esta dolencia de la sociedad, es la de substituir la ley al hombre y en armar las voluntades generales con una fuerza real, mayor que la acción de toda voluntad particular. Si fuera posible que las leyes de las naciones tuvieran, como las de la naturaleza, una inflexibilidad que no pudiera vencer fuerza humana ninguna, tornaría la dependencia de los hombres a ser la de las cosas; en la república se reunirían todos los beneficios del estado natural con los del civil, y a la libertad que mantiene al hombre exento de vicios, se agregaría la moralidad que le encumbra a la virtud ²³.

Las acciones políticas -y por supuesto también las pedagógicas- tienen que remitir a superar la contradicción. Tienen que atender a equilibrar el desarrollo de un hombre que sea capaz de convivir con sus semejantes. Esta capacidad desarrollará las funciones intelectuales y consecuentemente el sentido moral. Pero ha de desarrollarse, a la par, un estado de libertad que permita, en el comercio con los demás, conservar cierta independencia de la

²³ *Emilio*. L.II. pp.89-90.

vida social establecida. Emilio -dice Rousseau en el libro IV- no es un salvaje condenado a vivir en un desierto, es un salvaje hecho para habitar las ciudades.

Si el intento educativo se dirige estrictamente a hacer del hombre un ser capaz de convivir armoniosamente con sus semejantes, se corre el riesgo de enajenar su libertad e independencia. Si al contrario, se le destierra para conservar estas condiciones naturales, desaparece la posibilidad de convertirle en un ser moral. La propuesta educativa del *Emilio* tiende pues, como señala Montoya, a maximizar ventajas y minimizar inconvenientes de la vida social ²⁴.

Esta maximización de ventajas y reducción de los inconvenientes de la vida social constituye la tarea fundamental de la educación moral. Es una especie de restauración socializada del orden natural que dios impuso al hombre y que éste rompió con el establecimiento de relaciones perversas.

Como el mal moral está dado por necesidades afectivas individuales y creadas por la sociedad, para entender la tarea educativa hay que comprender la evolución de los sentimientos y las pasiones. La postura de Rousseau frente a la moralidad no es totalmente racionalista. El papel que juegan los afectos ocupa un lugar relevante en su teoría moral. Lo analizo a grandes rasgos.

Son pocas y limitadas las pasiones naturales.

¿Razonaría bien quien dedujese, porque es natural al hombre tener pasiones, que son naturales todas cuantas sentimos en nosotros y vemos en los demás? Natural es su

²⁴ Montoya, *op. cit.* p.257.

fuelle, es verdad, pero corre abultada por mil raudales extraños; y es un caudaloso río que sin cesar se enriquece con nuevas aguas, y en que apenas se encontrarían algunas gotas de las suyas primitivas. Nuestras pasiones naturales son muy limitadas, son instrumentos de nuestra libertad [...] todas cuantas nos esclavizan y nos destruyen, no nos las da la naturaleza, nos las apropiamos nosotros en detrimento suyo ²⁵.

Tan limitadas son las pasiones naturales que Rousseau las reduce a una sola: el amor de sí. El amor de sí es fuente, origen y principio de todas las demás; todos los sentimientos se derivan, para bien o para mal, de esta fuente innata y primitiva.

El primer afecto de un niño es amarse a sí mismo; y el segundo, que del primero se deriva, amar a los que le rodean; porque en el estado de flaqueza en que se halla sólo conoce las personas por la asistencia y las atenciones que recibe. Primero la afición que tiene a su nodriza y a su niñera no es más que hábito; las busca porque las necesita [...] es más egoísmo en él que benevolencia. Mucho tiempo se necesita para que comprenda que no sólo le son útiles sino que quieren serlo; y entonces es cuando empieza a quererlas ²⁶.

En efecto, las pasiones que nos conectan con los otros son derivaciones del amor de sí, pero además, son derivaciones de los juicios. En la cita anterior el niño comienza a querer a su nodriza tardíamente. Porque más allá del sentimiento innato de conservación, está presente el conocimiento de que ella quiere serle útil. Los juicios intervienen ya en la formación de las pasiones derivadas del amor de sí. José Montoya lo plantea en estos términos:

Rousseau piensa que la moral es cuestión de sentimiento, pero no de un sentimiento aislado del impulso a la propia felicidad, ni aislado tampoco de la razón. Rousseau se

²⁵ *Emilio*. L.IV. pp.303-304.

²⁶ *Emilio*. L.IV. p.305.

opone enérgicamente a la consideración atomizada de los sentimientos y de las pasiones. En verdad, sentimientos y pasiones sólo pueden ser comprendidos como formas legítimas o [como]...formas degeneradas del amor de sí. Y con respecto a este sentimiento primario, que se identifica conmigo mismo, la razón no es dueña ni esclava: es parte de él ²⁷.

Es por esto que la edad en que nacen las pasiones no es ni la primera ni la segunda infancia. Es hasta la adolescencia, cuando el joven razona, que se revela el "segundo nacimiento". La participación de las luces de la razón en la conformación de los sentimientos da lugar al primer sentimiento relativo a los demás: la piedad. Para tornarse piadoso, dice el autor, es preciso que el niño sepa que hay seres semejantes a él. Porque para que alguien se mueva por la piedad tiene que dejarse afectar por la imaginación y trasladarse fuera de sí mismo ²⁸. La piedad, como he señalado, es una forma de sentimiento natural, derivada sí, del amor de sí, pero finalmente natural. Existen, en cambio, pasiones y sentimientos que no son naturales, sino derivados de éstos y condicionados ya por la vida social y civil. El más importante es el amor propio. De alguna manera he hablado de este sentimiento al describir el problema de la necesidad que siente el hombre de compararse con los otros y de ser más estimado que aquellos. El amor propio rousseauiano consiste en una forma pervertida, por la sociedad, del amor de sí. Es una condición transformada del sentimiento original en formas pasionales destructivas y contrarias a la "ley natural" escrita por dios en el corazón de los hombres.

²⁷ Montoya. *op.cit.* p.263.

²⁸ *Emilio*. L.IV. p. 321.

No habiendo hasta ahora contemplado mi Emilio sino a sí propio, la primera mirada que pone en sus semejantes le incita a compararse con ellos y el primer afecto que excita en él esta comparación es anhelar el primer puesto. Este es el punto en que se convierte el amor de sí en amor propio y empiezan a brotar todas las pasiones que con éste tienen conexión ²⁹.

Si el amor de sí y su consecuente sentimiento de piedad humana son el fundamento de la virtud moral; el amor propio y sus pasiones derivadas: el egoísmo y el interés personal, lo son del vicio. La opción que puede tomar el hombre entre vivir a partir del amor de sí, y por tanto libre y feliz, o vivir esclavo del amor propio, atraviesa por la noción rousseauiana de consciencia. Esta noción alude a una esfera de lo psicológico conectada con, pero diferente de la razón. La razón y los sentimientos, he dicho, no son formas de la vida espiritual atomizadas ni independientes. En este sentido, la consciencia es una especie de sentimiento fuertemente enlazado con las formas de pensamiento racional. Es un sentimiento que tiene que ver con lo que Rousseau llama amor al orden y que sólo tiene lugar en el contexto de la vida moral, de la vida social. Sin embargo, esta condición social, no significa un necesario alejamiento de la pasión natural original: del amor de sí.

Para entender esta idea intentaré reconstruir lo que pudo ser el razonamiento del autor. En el hombre originario el amor de sí forma una unidad irreductible con el individuo. Está claro que se trata de una pasión buena y útil, pero moralmente irrelevante. En el hombre civil, en cambio, este sentimiento asume formas más

²⁹ *Emilio*. L.IV. p.342.

complejas, pero entra ya en el juego de la moralidad. Este ingreso al terreno moral implica dos órdenes distintos del papel de la pasión. Porque en el límite de lo que es estrictamente individual y lo que atañe a la esfera de lo social hay necesidades distintas. Unas tienen que ver con los apetitos de los sentidos, con las necesidades corporales en última instancia. Las otras, tienen que ver con las necesidades espirituales que Rousseau conecta con el amor de un orden natural en las cosas y sus relaciones. Este amor al orden es la consciencia propiamente. Jean Château lo explica de la siguiente manera:

La consciencia es un sentimiento: el del amor al orden. Su despertar, aunque está supeditado al despertar de la razón, no es igual a ella. Más bien, es igual al sentimiento del amor de sí, cuando uno mismo se conoce en relación con un centro compartido o común. La acción moral, emergente de este amor al orden -es decir, de la consciencia-, no es el resultado de un altruismo sin fundamento, sino la mejor expresión del amor de sí, que es el interés 'moral' en la felicidad personal ³⁰.

Es, pues, la consciencia -en tanto que sentimiento racional- la que puede reunificar las condiciones originales del amor de sí que, en la relación social, se tornaron problemáticas. En este sentido, puede decirse que la consciencia -ese sentimiento de amor al orden- es una especie de estadio desarrollado del amor de sí que no aparece sino hasta el momento en que la razón nos ha develado las relaciones que mantenemos con los otros.

Ahora bien, la noción del amor al orden está íntimamente relacionada con el espíritu religioso que acompaña toda la teoría moral de Rousseau. El amor al orden no es otra cosa que una forma

³⁰ Château. *op.cit.* pp.108-109.

de obediencia a una ley universal emanada del ser supremo. La bondad y la justicia, si bien son nociones desprendidas de la vida compartida entre los hombres, son, antes que nada, preceptos universales escritos en el corazón de los hombres por su creador.

La religión del hombre [...] sin templos, sin altares, sin ritos, limitada al culto puramente interior del Dios Supremo y a los saberes eternos de la moral, es la pura y simple religión del Evangelio, el verdadero teísmo y lo que se puede llamar el derecho divino natural ³¹.

De ahí que la secuencia: amor de sí, amor al orden - consciencia- tenga como consecuencia la virtud moral. Su opuesto: el vicio, está dado por la secuencia que nace de la perversión del amor de sí: amor propio, pasiones no naturales.

Sin embargo Rousseau admite:

Es un error distinguir las pasiones en lícitas y vedadas, para abandonarse a las primeras y negarse a las otras: Todas son buenas para quien las domina, todas malas para el que a ellas se sujeta. Lo que nos veda la naturaleza es dilatar nuestros vínculos más allá de nuestras fuerzas; lo que nos veda la razón, es querer lo que no podemos alcanzar; lo que nos prohíbe la conciencia, no son las tentaciones, sino dejarnos vencer de ellas. No depende de nosotros el tener o no tener pasiones, pero sí reinar sobre ellas ³².

Se advierte aquí la distancia que existe entre las pasiones propias del hombre natural -que brotan del desarrollo espontáneo dictado por el ser supremo y, por tanto, son generadoras de armonía y paz en la sociedad-; y las pasiones propias del hombre civil -que distorsionan el desarrollo natural, que se generan por lazos retorcidos entre los hombres y que engendran guerras y discordia.

³¹ *El Contrato Social*. L.IV. Cap.VIII. p.134.

³² *Emilio*. L.V. P.702.

Para evitar pues, el mal social, el hombre virtuoso ha de ser el hombre conectado más directamente con su naturaleza original. De ahí el consejo que da a Emilio su preceptor:

Sé hombre; ciñe tu deseo a los límites de tu condición³³.

Ajustarse más a las necesidades impuestas por la naturaleza que a las necesidades creadas por la vida social y civil es el único camino posible para la vida virtuosa. Ello implica un alejamiento de la vida civil como tal que, si bien, no es una solución posible ni definitiva permite, en sus posibilidades, mantener la libertad individual.

Se desprende de aquí un análisis que no debo omitir con respecto a la relación entre la libertad individual y la libertad social. El libro quinto del *Emilio* contiene un resumen del *Contrato Social*. Yo destacaré aquí solamente algunas ideas esenciales.

Cada individuo, dice Rousseau, se da a la comunidad bajo la dirección suprema de la "voluntad general". Así, en lugar de una suma de individuos aislados, el acta de asociación crea un cuerpo moral y colectivo que constituye la suma de todos los miembros de la comunidad. Este cuerpo moral toma decisiones respecto del bien común a partir del derecho que tienen todos sus miembros a votar de manera individual. El derecho al voto igual e individual conforma el procedimiento para decidir la voluntad general. Si este cuerpo moral tiene un soberano, éste no puede actuar sino en atención a la

³³ *Emilio*. L.V. p.703.

voluntad común general. Con ello, se supone que ningún individuo puede ser perjudicado por el soberano a menos que lo sean todos. Pero esto es prácticamente imposible, porque la voluntad general tendría que decidir perjudicar a quienes la conforman: "eso sería querer hacerse daño a sí mismo" ³⁴. Si la voluntad general es la autoridad soberana, entonces al obedecer a la autoridad, cada individuo se obedece a sí mismo. Así, cada individuo es tan libre en el pacto social como lo era en el estado de naturaleza ³⁵.

De esta manera pareciera resolverse el problema de la pérdida de libertad e independencia en el marco de la vida civil. Sin embargo, esta propuesta es sólo la de una república utópica concebida como tal por el mismo Rousseau. Él no supone que el pacto social haya de ser un hecho real y, por tanto, no asume como una posibilidad la existencia del hombre natural en el marco de un Estado político. Esto es así, porque las instituciones políticas y sociales no permiten la formación de esa voluntad general que regule toda la vida política.

Las instituciones a que se refiere Rousseau tienen que ver con los grupos: partidos políticos, asociaciones religiosas, grupos económicos de presión, etc. Estas instituciones se convierten en representantes de ciertos grupos y como tales influyen en la determinación de voluntades particulares que siempre superan a la voluntad general. En la medida en que, en una asamblea, participan estas instituciones, la voluntad general no puede ser determinada

³⁴ *Emilio*. L.V. p.728.

³⁵ *Emilio*. L.V. pp.728-731.

porque los ciudadanos no participan como partes iguales del cuerpo colectivo³⁶. Para que se hicieran leyes justas y el Estado político fuera perfecto, tendría que primar la voluntad general sobre las particulares.

En una legislación perfecta, debe ser casi nula la voluntad particular e individual [...] y regla de todas las voluntades la general y soberana. Por el contrario, [...] a medida que se concentran estas diversas voluntades se vuelven más activas; la voluntad general es siempre la más débil; luego viene la de cuerpo³⁷ y después la individual, que se prefiere a todo; de suerte que cada uno es lo primero él, luego magistrado y después ciudadano; gradación diametralmente opuesta a la que requiere el orden social³⁸.

Rousseau pareciera proponer que en cada individuo hay una voluntad individual o particular contraria a la voluntad general que tiene como ciudadano. En tanto que las condiciones de la democracia perfecta no son posibles, no es posible tampoco la identificación directa de la voluntad particular con la general. Hay, sin embargo, un espacio en que es posible identificar la voluntad general -otorgada por el carácter de la ciudadanía- con el amor del orden, es decir, con la consciencia moral. Si la voluntad general expresa el bien común, expresa entonces también la voluntad

³⁶ Groethysen, *J.J.Rousseau*. p.124.

³⁷ Esta forma de voluntad, llamada por Rousseau "voluntad de cuerpo", es general respecto del gobierno y particular respecto del Estado -del que es parte el gobierno.

³⁸ *Emilio*. L.V. p.734. A decir de José Montoya, Rousseau identifica la noción de voluntad general con la de bien común. Pero esta identificación tiene un riesgo. Porque el procedimiento de decisión equitativa -es decir aquel en que toman parte todos con derecho de voto igual y sin representantes- no garantiza necesariamente que se manifieste el interés común. No se puede reducir, pues, la noción de voluntad general al ámbito puramente procedimental.

de dios. Así, el concepto de voluntad general se ve determinado por los preceptos de la divinidad. Esta identificación pone de manifiesto nuevamente el espíritu religioso que tiñe toda la propuesta moral del autor.

La secuencia, entonces, se ofrece claramente: consciencia moral, voluntad general -o bien común-, prescripción divina, ley universal. El desarrollo de la consciencia moral, tiene que atender necesariamente a criterios de justicia entre los hombres, pero estos criterios son naturales y dios los ha creado junto con el ser humano. El problema de la justicia se enmarca, entonces, en una especie de inspiración celeste que tiene por objeto hacer que los hombres actúen de acuerdo con las prescripciones de dios. Si el procedimiento para la toma de decisiones constituye la voluntad general y ésta una ley civil, entonces, no es, en rigor, la convención entre los hombres la que impera, sino la voluntad divina. Y esta voluntad tiene un carácter absoluto y universal ³⁹.

Ahora bien, Rousseau no concibe la posibilidad de que las voluntades generales puedan dar origen a leyes que reflejen los mandatos de dios. Como esta armonía perfecta de la democracia basada en las decisiones equitativas no es posible, la única salida es de carácter individual. Por eso Rousseau dice a su alumno:

Bien sabía que, observando desde nuestras instituciones, estarías muy distante de poner en ellas la confianza que

³⁹ En este sentido, la teoría moral rousseauiana se separa por mucho de la propuesta aristotélica. Aristóteles, al hacer coincidir la acción virtuosa -tanto individual como colectiva- con las condiciones culturales propias de la vida social otorgaba a la voluntad, y por tanto a las leyes y principios morales, un carácter más circunstancial que absoluto.

no se merecen. Inútil es aspirar a la libertad bajo el amparo de las leyes. ¡Leyes! ¿dónde las hay?, ¿y dónde son respetadas? En todas partes sólo el interés particular y las pasiones humanas has visto reinar con ese nombre. Pero existen las leyes eternas de la naturaleza y del orden; substituyen para el sabio la ley positiva; están escritas en lo íntimo de su corazón por la razón y la conciencia [...] En ninguna forma de gobierno está la libertad, pero está en el pecho del hombre libre ⁴⁰.

Se manifiesta en estas líneas una escisión fundamental entre la libertad del hombre sólo como hombre y la libertad del hombre en tanto que ciudadano. Con esto se apoya una afirmación hecha un par de libros antes en el *Emilio*, en el sentido de optar entre formar al hombre o formar al ciudadano porque hacer ambas cosas es imposible.

Si las leyes positivas del Estado político no son el reflejo ideal de la voluntad particular encontrada con la voluntad general, Emilio ha de respetarlas como una estricta expresión de benevolencia para con sus conciudadanos y como una manifestación de su amor a la virtud ⁴¹.

Ante la convergencia imposible entre el hombre y el ciudadano, Pierre Burguelin señala que la única salida viable es la de Emilio. La de acomodarse a la vida campestre y retirada que, si bien ha de respetar las leyes del país a que pertenece, debe permanecer

⁴⁰ *Emilio*. L.V. p.748.

⁴¹ Ante esta solución rousseauiana de la incompatibilidad de la virtud individual respecto de la colectiva, vale la pena recordar la postura aristotélica. Para Aristóteles ambas formas de virtud -individual y social- estaban estrechamente vinculadas. No podía concebirse una sin la otra. La comunidad social aportaba los elementos esenciales para la construcción de la virtud individual. Ésta era, a su vez, la condición de posibilidad para la conformación positiva de la vida colectiva virtuosa.

alejado, todo lo que le sea posible, de las instituciones y la vida social ⁴².

No te exhorto a que vayas a vivir a las ciudades populosas; por el contrario, uno de los ejemplos que a los demás deben los buenos, es el de la vida patriarcal y rústica, la vida primitiva del hombre, la más pacífica, más natural y más dulce para quien no tiene estragado el corazón ⁴³.

Esta solución que escinde la moral individual de la moral colectiva, no es tratada análogamente en el *Contrato Social*. A pesar de que el autor escribió esa obra simultáneamente con el *Emilio*, el resultado de sus propuestas es antagónico. En el *Contrato* parece ofrecerse la posibilidad de una forma casi perfecta de democracia: una república, donde la voluntad general y la voluntad particular mantienen conexiones positivas y posibles. Subyace a la propuesta de este texto el supuesto de que un Estado bien constituido enmarca la construcción ineludible de virtudes particulares. Puedo mostrar este supuesto con la cita de una frase que Rousseau escribe al hablar de las elecciones en el libro cuarto:

...el sorteo [como forma de elección] es apropiado para aquellas funciones en que basta el sentido común, la justicia, la integridad, como, por ejemplo, los cargos de la judicatura, porque en un Estado bien constituido, estas cualidades son comunes a todos los ciudadanos ⁴⁴.

David Carr señala a este respecto que la virtud moral tiene que distribuirse en dos sentidos distintos. Por un lado, la virtud

⁴² Burguelin, *La philosophie de l'existence de JJ. Rousseau*. p. 503.

⁴³ *Emilio*. L.V. pp.749-750.

⁴⁴ *El Contrato Social*. L.IV. Cap.III. p.110.

individual -entendida como una forma de autodeterminación racional sobre las pasiones. Por otro lado, la virtud social -sustentada en formas democráticas de libertad y justicia. El problema que encuentra Carr radica en que para no ser excluyentes estas dos formas de virtud tendrían que suponerse siempre una a la otra. Ya que la autonomía individual apenas sería posible en circunstancias en que el espíritu de la democracia no se respetara. A su vez, para que este espíritu privara sería necesaria una población libre, racional, justa y ajena a cualquier actitud de interés personal ⁴⁵.

La respuesta del *Emilio*, en cambio, conecta lógica y causalmente la libertad con la virtud moral particular. Esta conexión obliga a Rousseau a considerar que el hombre solamente es bueno, desde el punto de vista individual, si es libre desde el punto de vista social. De ahí aquella solución paradójica que obliga a hacer la inserción social, desde la soledad y el aislamiento. Esta contradicción del *Emilio*, contrasta también con una afirmación hecha en el libro cuarto de la novela:

Los que quieran tratar por separado la política y la moral no entenderán palabra de una ni otra ⁴⁶.

3.2. LA EDUCACIÓN MORAL EN EL *EMILIO*.

El discurso pedagógico de Rousseau es perfectamente pertinente con los fundamentos psicológicos y filosóficos que he destacado hasta

⁴⁵ Carr, D. *op. cit.* p.72

⁴⁶ *Emilio*. L.IV. p.343.

aquí. De acuerdo con los estadios del desarrollo natural del niño y con la convicción de que cada edad en el hombre es diferente, Rousseau propone métodos y estrategias pedagógicas distintas para los diversos momentos de la evolución. Sin embargo, hay ciertos principios permanentes, que vale la pena destacar.

3.2.1. ASPECTOS GENERALES DE LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE ROUSSEAU.

Un principio general de la filosofía educativa contenida en el *Emilio* se refiere a que cualquier forma de lección que reciba un niño tiene que atender a acciones más que a discursos. Que las lecciones más importantes las da la vida, se constituyen por la experiencia personal y ésta no puede ser sustituida por la experiencia del maestro. A este primer principio se sujeta un segundo. Principio que tiene que ver con la necesidad de seguir, a lo largo de toda la educación, los mandatos de la naturaleza.

Hay tres tipos de educación, dice el autor. Una es efecto de la naturaleza; otra, es efecto de los hombres; la tercera, de las cosas. La primera tiene que ver con el desarrollo interno de los órganos corporales y sus funciones. La educación de los hombres se constituye por el uso que éstos hacen de ese desarrollo. La educación de las cosas se obtiene de la experiencia de los objetos cuya impresión recibimos.

De estas tres educaciones distintas, la de la naturaleza no pende de nosotros, y la de las cosas sólo en parte está en nuestra mano. La única de que somos verdaderamente dueños es la de los hombres [...] Una vez que para su recíproca perfección es necesario que concurran las tres educaciones, hemos de dirigir las

otras dos a aquella en que ningún poder tenemos ⁴⁷.

Este principio general de la *paideía* rousseauniana supone, no solamente el conocimiento profundo de la naturaleza de la vida infantil, sino el ajustar a esa naturaleza todas las acciones educativas. Ello obliga a considerar la enseñanza como el elemento que permite al niño resolver dificultades presentes y responder a las necesidades propias de la edad. El interés que puede tener un niño en aprender algo sólo está dado por su situación, por el momento de su evolución y por la necesidad manifiesta. Así, cualquier enseñanza que ofrece el preceptor a su alumno concursa estrictamente con lo que el niño quiere aprender y nunca con lo que el maestro quiere enseñar. De ahí el precepto de Rousseau de no sacrificar nunca el presente del niño por su futuro como hombre. Precepto que lleva consigo un principio de bienestar y felicidad en la infancia.

Hay que resaltar aquí, que se trata de una felicidad sujeta estrictamente a las demandas naturales de la condición de debilidad infantil. Es decir, el maestro tiene que ser cuidadoso para no ofrecer al niño más de lo que su propia naturaleza le demanda. Pues en la medida en que se rebasa la atención que es estrictamente necesaria se corre el riesgo de generar demandas no naturales.

Los primeros llantos de los niños son ruegos; si no se les hace caso, pronto se convierten en órdenes; empiezan haciéndose asistir y acaban haciendo que los sirvan [...] de su flaqueza propia, de donde nace primero la conciencia de su dependencia, se origina luego la idea de imperio y dominación de nuestros servicios; ya empiezan aquí a hacerse distinguir los efectos morales, cuya

⁴⁷ *Emilio*. L.I. pp.13-14.

inmediata causa no se halla en la naturaleza ⁴⁸.

La sugerencia manifiesta de Rousseau conduce a enfrentar a los pequeños a las penas y al dolor a fin de no debilitar su cuerpo. Debilidad que más tarde se traduce en debilidad del alma. Porque para Rousseau la posibilidad que tiene el hombre de obedecer al alma -y a los preceptos inscritos por dios en ella- está dada por la fortaleza del cuerpo ⁴⁹.

Del error de los padres, dice Château, que no saben enseñar a los niños -desde los primeros días de nacidos- el peso de las necesidades naturales surgen las pasiones coléricas e imperiales que después queremos imputar a la naturaleza ⁵⁰.

Estas líneas de Château resultan útiles aquí para resaltar que, para Rousseau, la educación moral comienza desde el nacimiento. Revisaré ahora cómo es que ha de conducirse esta educación de acuerdo con los cuatro estadios de desarrollo que distinguió Rousseau.

3.2.2. LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS ESTADIOS (EDUCACIÓN NEGATIVA).

En el primer estadio del desarrollo infantil se sugiere la importancia fundamental que tiene el vínculo con la madre para la

⁴⁸ Emilio. L.I. p.61.

⁴⁹ En este sentido puede encontrarse un parecido con la idea aristotélica de que el cuerpo es un instrumento al servicio de los mandatos del alma; aunque en Aristóteles -a diferencia de Rousseau- alma y cuerpo constituyen un mismo principio, único e irreductible.

⁵⁰ Château. *op.cit.* p.218.

formación del carácter. Desgraciadamente, Rousseau no profundiza en el *Emilio* acerca de las formas en que éste vínculo se convierte en relevante⁵¹.

En tanto que esta edad es pobre en cuanto al desarrollo de los órganos y sus facultades, la educación pertinente puede restringirse a no ofrecer al niño más de lo que naturalmente requiere, y a acercarle objetos que le permitan descubrir la diferencia de su naturaleza con respecto a la naturaleza de otros objetos. El acercamiento de los objetos del exterior tiene que hacerse a través del movimiento. Pues es el movimiento el único que puede enseñarnos, dice Rousseau, que hay cosas que no son nosotros. Hay, pues, que desplazar al niño hacia los objetos más que acercárselos, al menos, mientras él puede desplazarse por su cuenta⁵².

⁵¹ Respecto de este problema se han ofrecido interpretaciones contrarias. Henry Wallon, por ejemplo, señala que el autor del *Emilio* recorre en silencio la importancia que podría tener para los primeros desarrollos del aprendizaje la relación del niño con su madre; dice que Rousseau sólo contempla esta relación en un sentido negativo al advertir sobre los riesgos del desarrollo de actitudes caprichosas en torno a la alimentación. Sin embargo, Châteaueu parece encontrar en el texto la afirmación contundente de que la presencia de la madre es indispensable. C.f. Wallon, *op. cit.* p. 13 y Châteaueu, *op.cit.* p.217. Parece que lo que subyace a estas interpretaciones es una de las muchas contradicciones que se observan en el seno del pensamiento rousseauiano. El empeño que pone el autor en subrayar la importancia del vínculo con la madre atiende a la crítica que él hace de las costumbres de la nobleza de su época, cuyas madres daban a sus hijos recién nacidos a las nodrizas para que los amamantaran y criaran durante los primeros años de vida. Sin embargo, Emilio crece bajo la protección de su tutor sin ningún vínculo con su madre.

⁵² Frente a esta primacía del movimiento como un elemento sustancial para el desarrollo del niño en esta edad, los psicólogos actuales no opondrían ninguna objeción.

Al segundo periodo del desarrollo evolutivo de la infancia está dedicado el segundo libro del *Emilio*. Esta edad supone ya la adquisición del lenguaje y, como he dicho, las facultades que se han desarrollado hasta aquí tienen su único apoyo en el desarrollo de los sentidos. La razón aún no ha despertado. Si la razón no opera en el desarrollo funcional, no cabe entonces remitirse a ella para enseñar nada al niño. En la crítica que hace Rousseau de la propuesta de Locke dice:

Entre todas las facultades del hombre la razón [...] es la que con más dificultad y lentitud se desenvuelve; ¡y de ella se quieren valer para desarrollar las primeras! [...] Eso es empezar por el fin, y querer que la obra sea el instrumento.⁵³

La ausencia de la función racional constituye un peligro serio para esta edad. Constituye tal peligro porque si brotan los vicios y los errores -como es seguro que brotarán si se está en contacto con la sociedad-, no están aún desarrolladas las luces de la razón para ahuyentarlos. Para cuando la razón se desarrolle, dice Rousseau, ya serán tan hondas las raíces del daño que ya no habrá modo de frenarlo. La salida pedagógica frente a este riesgo está dada por lo que el autor llama "educación negativa".

La primera educación debe ser meramente negativa [...] no enseñar la virtud ni la verdad, sino preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada; si pudierais traer sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de doce años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda, desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento a la razón [...] En breve se tornaría en vuestras manos el más sabio de los hombres; y no haciendo

⁵³ *Emilio*. L.II. p.97.

nada al principio, haríais un portento de educación ⁵⁴.

Estas líneas expresan bien el espíritu propio de esta forma de educación -en el sentido de no sólo no enseñar nada al niño sino incluso de impedir o frenar que adquiriera conocimiento. Una forma de frenarlo consiste en evitar la lectura.

El azote de la infancia es la lectura, y casi no sabemos emplearla en otra cosa. De doce años, apenas sabrá Emilio qué cosa es un libro. Pero es necesario a lo menos, me dirán, que sepa leer. Convengo en ello; necesario es que sepa leer cuando le sea útil la lectura; pero creo que hasta entonces sólo sirve para fastidiarle⁵⁵.

El freno a la adquisición del conocimiento supone una concepción del desarrollo que independiza el aprendizaje de conocimientos específicos de las líneas universales del desarrollo cognitivo. Es decir, tras esta concepción hay una explicación estrictamente endógena del crecimiento humano⁵⁶. Esta forma de entender el desarrollo como un proceso meramente interno al

⁵⁴ *Emilio*. L.II. p.104.

⁵⁵ *Emilio*. L.II. p.144. Es de destacar la importancia que concede Rousseau a la ausencia de lectura en la infancia. No se trata solamente de evitar fastidiar al niño para que lea, como propondría más tarde A.S. Neil. Se trata de no permitir que acceda a la lectura.

⁵⁶ Esta concepción endógena ha sido apoyada fundamentalmente por la teorías evolutivas de este siglo (Werner, Piaget, Kohlberg) que suponen que los universales cognitivos se desarrollan independientemente de los aprendizajes específicos. En el caso de Rousseau esta postura es una respuesta revolucionaria al discurso dominante de su época que suponía el desarrollo cognitivo como el efecto de la adquisición de conocimientos. Ambas perspectivas, sin embargo, han sido superadas hoy por las teorías constructivistas que no consideran al aprendizaje y al desarrollo como formas independientes de procesos aislados, sino como elementos coordinados de un solo proceso en que la adquisición de los saberes culturales y las competencias cognitivas se determinan mutuamente. C.f. Coll, César. *Psicología y Currículum*.

individuo es la que hace suponer a Rousseau que el crecimiento de Emilio puede darse en solitario. La soledad de Emilio, o su aislamiento de la vida social general es la condición esencial de la educación negativa -aunada, obviamente, al retardo de la adquisición de los conocimientos. La marginación de Emilio de las relaciones con los otros -como característica principal de la pedagogía propuesta para este momento del desarrollo- tiene para Rousseau una virtud adicional. No solamente le mantiene alejado, y por tanto frena, la adquisición de conocimientos aparentemente inútiles, sino que impide que un corazón naturalmente bien dispuesto se corrompa. Ello significa un freno al desarrollo precoz de las pasiones tanto de las no naturales, como del sentimiento de piedad, que conviene no aparezcan hasta que estén bien instaladas las luces de la razón en el entendimiento del educando.

En tanto que antes de la edad de la razón el niño no puede tener ideas precisas ni de los seres morales, ni de las relaciones sociales, hay que evitarlas. Pero hay que evitar además, hablar de ellas frente al niño. Porque el niño no tiene nociones del lenguaje con que se entienden esas relaciones. Si las escucha puede aplicar a ellas ideas falsas que luego costará mucho corregir. De esta propuesta se deriva la idea de no transmitir ideas u opiniones morales en la infancia. Según Rousseau, las nociones morales no pueden ser entendidas por el niño. El desarrollo funcional a que ha accedido en esta etapa lo mantiene conectado con las sensaciones y la ausencia de la función racional le prohíbe comprender las

nociones del deber y la obligación.

Conocer el bien y el mal, penetrarse en la razón de las obligaciones humanas no es cosa de niños⁵⁷.

A pesar de los recatos que asisten a Rousseau en el sentido de no enseñar nociones de relación social y moral en este estadio del desarrollo, hay dos elementos de ellas que aparecen como fundamentales en el libro segundo del *Emilio*. El primero se muestra en la necesidad de enseñar a esta edad un único y fundamental precepto moral: no hacer mal a nadie.

La única lección de moral que a la infancia conviene, y la que más importa a cualquier edad, es no hacer nunca mal a nadie. El mismo precepto de hacer bien, si a éste no va subordinado, es peligroso, equivocado y contradictorio⁵⁸.

Hay que admitir, sin embargo, que este precepto resulta bastante abstracto y difícil de separar de otras nociones morales y convenciones sociales.

El segundo elemento se refiere a la enseñanza de la noción de propiedad privada. Rousseau confiere a esta noción un lugar destacado en la formación de Emilio a esta edad. No puedo dejar de señalar aquí lo que, a mi juicio, constituye otra de las grandes contradicciones del pensamiento del autor. La propiedad privada, he dicho ya, es para Rousseau el fundamento de la corrupción del hombre natural. Es la causa principal de la desigualdad entre los hombres y el origen de la transformación del amor de sí en amor propio. Constituye, sin embargo, el contenido esencial de una de las

⁵⁷ Emilio. L.II. p.98.

⁵⁸ Emilio. L.II p.123.

primeras lecciones morales que ha de recibir el niño.

Estas dos nociones abren la brecha a una forma de educación positiva para esta edad que no se restringe a ellas, hay además una enseñanza respecto de la apropiación de las sensaciones. Rousseau conduce a su alumno -al alumno de la naturaleza- hacia actividades relacionadas con el desarrollo del cuerpo y los sentidos. El niño aprende, con métodos prácticos, a sentir; a oler; a escuchar; a ver; a moverse, en la misma medida en que su cuerpo va cobrando fuerzas y se hace más robusto.

Otro elemento a considerar de la educación positiva tiene que ver con la necesidad de que el niño se habitúe a no temer a la obscuridad⁵⁹. Hay que acostumbrarlo a ver animales peligrosos y máscaras horribles. De la costumbre de verlos y de permanecer en la obscuridad se desprenderán rasgos de carácter asociados con la valentía y la templanza. En este sentido, podría parecer que hay una cierta analogía con el principio de la habituación aristotélica en tanto que fundamento de la virtud como predisposición de carácter. Sin embargo, la percepción rousseauiana del hábito no es del todo idéntica a la de Aristóteles. Para éste, el hábito constituye una tendencia a elegir -entre varias posibilidades de acción- una de preferencia y repetirla. Se trata de una forma de convertir los actos voluntarios en espontáneos, con lo que se

⁵⁹ Wallon sugiere que el método que propone Rousseau para enseñar al niño a no tener miedo de las tinieblas -método que consiste fundamentalmente en promover actividades lúdicas y asociar la obscuridad a circunstancias agradables- parte de premisas similares a las que fundamentaron los trabajos de Pavlov respecto de los reflejos condicionados.

atenúa la dificultad inicial para realizarlos y se potencia su perfeccionamiento. Para Rousseau, en cambio, el hábito nace de la pereza, porque es más fácil repetir lo que se ha hecho antes. Constituye una conducta estrictamente repetitiva y mecánica. Así, su papel en el terreno de la educación del carácter es muy restringido.

Este régimen [el del hábito] sólo es bueno para las almas débiles y las debilita más de día en día. El único hábito que aprovecha a los niños es resignarse a la necesidad de las cosas, y el único conveniente a los hombres, sujetarse sin trabajo a la razón. Cualquiera otra costumbre, es vicio⁶⁰.

La educación propia de la segunda infancia termina así hacia los doce años con una enseñanza muy limitada en cuanto a formas de conocimiento específico y con una privación explícita en torno a la adquisición de hábitos de diversas naturalezas. Esta educación, según Rousseau, tiene como fin fundamental el preparar el espíritu infantil para el reino de la libertad. Reino que se conquista con el desarrollo de la razón.

3.2.3. EL DESARROLLO DE LAS LUCES DE LA RAZÓN.

El tercer libro del *Emilio* revela la pedagogía propia para una edad en que el equilibrio entre las fuerzas y los deseos se rompe y la curiosidad por conocer las cosas en sí mismas tiene una potencia que hay que aprovechar. Parece que el alumno de la naturaleza llega aquí a un momento en que si bien debe permanecer la educación negativa -es decir, debe mantenerse aún alejado de los hombres y

⁶⁰ *Emilio*. L.II. nota de pie de la pág.218.

sus relaciones- la educación positiva cobra mayor sentido que en el estadio previo. Es el momento de ejercitar la razón, de hacer que haga sus propios juicios "en lugar de dictarle los nuestros".

¡Cuántas cosas es necesario conocer antes de llegar al conocimiento del hombre! El hombre es el último estudio del sabio ¡y pretendéis que sea el primero del niño! Antes de instruirle en nuestro modo de sentir, enseñadle primero a que lo aprecie [...] Es malo saber lo que los hombres piensan, ignorando si en su pensar aciertan o yerran. Por lo tanto enseñadle primero lo que son las cosas en sí mismas y luego le enseñareis lo que son a nuestra vista, así sabrá comparar la opinión con la verdad...Pero si empezais instruyéndole en la opinión pública, antes de enseñarle a que la estime en lo que vale, estad cierto de que por mucho que os afaneis la hará suya y nunca la extirparéis en él⁶¹.

A esta edad Emilio debe comenzar a aprender contenidos específicos que fortifiquen su razonamiento. Rousseau propone, para ello, dar lecciones sobre matemáticas, química, física y astronomía, siempre atadas a la experiencia. Las humanidades, en cambio, permanecen aún fuera del alcance de la enseñanza. El único libro que conviene que lea Emilio a esta edad es Robinson Crusoe. Porque es un libro que da lecciones de la experiencia, y habla claramente de las leyes de la necesidad, a la par que deja fuera las nociones sobre las relaciones entre los hombres.

Hay que continuar tratando a Emilio hasta esta edad, como a un ser meramente físico y exentar de su enseñanza cualquier tipo de contenido social y humanístico. Sin embargo, esta edad supone ya el primer nacimiento de las pasiones. Pero el preceptor puede todavía hacer mucho por frenar este despertar de los sentimientos. Rousseau propone para ello, interesar a Emilio por actividades que

⁶¹ *Emilio*. L.III. p. 264.

distraigan su imaginación y que ocupen más sus manos que su corazón. Hay que enseñarle un oficio. Pero no cualquier oficio, no debe ser músico, ni comediante, tampoco poeta, sastre o limpiabotas, el oficio que ha de elegir Emilio, tendría que serle útil a Robinson Crusoe en su isla. Es decir, tiene que optarse por un oficio que esté conectado directamente con las necesidades físicas y materiales inherentes a la condición humana. Rousseau elige el oficio del ebanista. El método para conducir a Emilio a convertirse en ebanista puede resumirse en estas líneas:

¿Tomaremos un maestro una hora al día, como se toma un maestro de baile? No, que no seríamos aprendices sino discípulos; y no es tanto nuestra ambición el aprender un oficio, como elevarnos al estado del ebanistas. Así, soy de parecer que vayamos una o dos veces a lo menos cada semana a pasar todo el día en casa del maestro, que nos levantemos a su hora, que nos pongamos al trabajo antes que él que comamos a su mesa, que trabajemos bajo sus órdenes, y que después de haber tenido la honra de cenar con su familia, nos volvamos si queremos, a dormir a casa en nuestros duros lechos⁶².

Con esta propuesta pedagógica se manifiesta una nueva contradicción en el pensamiento de Rousseau. La enseñanza del oficio, si bien tiene como tarea fundamental la de retardar el nacimiento de las pasiones -planteada en estos términos- es también una forma de insertar a Emilio en la vida social. El método que se propone hace que esta enseñanza no sea una forma de cultura técnica, sino una incorporación a las leyes del trabajo productivo y a las condiciones sociales que lo determinan. El hecho de que

⁶² *Emilio*. L. III. p. 288. La razón de que estas líneas estén escritas en plural obedece a que Rousseau piensa que para que Emilio aprenda el oficio, su preceptor debe hacerlo junto con él. "...porque estoy convencido de que nunca aprenderá bien lo que no aprendamos juntos" (p.287).

Emilio y su preceptor compartan la vida de quien ejerce el oficio; coman en su mesa; y obedezcan sus órdenes, pone de manifiesto otra paradoja de la novela. Porque por un lado, en el tercer estadio del desarrollo Rousseau aún no admite que el educando pueda tener acceso a ningún tipo de noción sobre las relaciones sociales; sin embargo, la estrategia para el aprendizaje del oficio no alude exclusivamente a la instrucción en una tarea manual específica, sino a una verdadera participación en el trabajo productivo de la sociedad.

Hasta aquí, he revisado la manera en que Emilio ha sido educado hasta el fin de la tercera infancia.

Nuestro niño [dice Rousseau], próximo a dejar de serlo, ha entrado dentro de sí y más que nunca siente la necesidad que le encadena con las cosas. Después de haber ejercitado primero su cuerpo y sus sentidos, hemos ejercitado su espíritu y su razón; finalmente hemos reunido el uso de sus miembros con el de sus facultades; hemos hecho un ser activo y pensador, para completar el hombre, sólo nos queda hacer un ser amante y sensible, esto es, perfeccionar la razón por el sentimiento⁶³.

Efectivamente, hasta el fin de esta edad, la formación moral, en rigor, no ha comenzado. Sin embargo, se ha preparado el espíritu de Emilio, se han fortalecido las luces de su razón para ponerlo en condiciones de recibir la educación moral propiamente dicha. Esta educación atiende fundamentalmente al terreno de los sentimientos. Por eso, es hasta el cuarto periodo del desarrollo humano -cuando surgen las pasiones- que se puede hablar de una formación moral en sentido estricto.

⁶³ *Emilio*. L.III. p.291.

3.2.4. LA EDUCACIÓN MORAL Y CIVIL.

Mientras sea posible, debe frenarse la emergencia de los sentimientos. No sirve apelar a la represión o a la autoridad arbitraria, de lo que se trata es de retardar la manifestación de las pasiones. Pero este retardo no es posible más que si se ofrece un sustituto a la pasión naciente. Las actividades que ya sabe realizar Emilio -como la propia de su oficio- constituyen, al lado de la afición por la cacería, las formas ideales de alejarlo de las pasiones.

Jean Château señala que la sugerencia de Rousseau en torno a la afición por la cacería no significa que fuera ésta y no cualquier otra actividad la que podría cumplir esos propósitos. Quizá -dice- hoy propondríamos más bien los deportes. Lo que es digno de ser considerado es que Rousseau creyera que el fuego de la adolescencia podría abrazar "*cualquier cosa*" en lugar de atender a las pasiones nacientes ⁶⁴.

Pero, al margen del freno que se pueda ofrecer al desbordamiento de las pasiones, Rousseau sugiere comenzar a preparar el terreno para que cuando no sea posible frenarlas sea factible encauzarlas adecuadamente. Es el momento pues, de ofrecer las primeras lecciones religiosas y acercar las primeras nociones sociales. La enseñanza de la religión está, en Rousseau, fuertemente enlazada con la noción de consciencia. La consciencia, he dicho antes, está conectada directamente con la razón, pero tiene también un nexo importante con la naturaleza, con un cierto

⁶⁴ Jean Château. *op.cit.* 239.

amor natural al orden que dios ha inscrito en el corazón humano y que, en última instancia, es una forma de sentimiento.

Cuando el joven comienza a sentir debe aprender a someter sus sentimientos a la razón. Pero el problema estriba en que la razón sola no puede comandar al corazón. Menos aún la razón todavía imperfecta de un adolescente. Para Rousseau la pasión sólo obedece a la pasión. Es por esto que la noción de la consciencia, entendida como un sentimiento, juega un papel fundamental en la construcción de la virtud.

De los primeros movimientos del corazón se originan las primeras voces de la conciencia [...] de los afectos de amor y de odio nacen las primeras nociones del bien y el mal [...] *justicia* y *bondad* no sólo son palabras abstractas, meros seres morales formados por el entendimiento, sino verdaderas afecciones del alma iluminada por la razón y que sólo son un progreso coordinado de nuestras primitivas afecciones; que no es posible establecer ninguna ley natural por la razón sola, y sin acudir a la conciencia⁶⁵.

La consciencia, constituye en este momento un elemento medular que tiene que ser recogido por las propuestas pedagógicas que permitan hacer del nacimiento de los sentimientos una vía para la virtud. La enseñanza pues, de la religión y sus preceptos juega aquí como un elemento fundamental.

Las meras luces de la razón no pueden llevarnos más que a la religión natural, y a ésta me circunscribo con mi alumno⁶⁶.

Por otra parte, cuando Emilio empieza a interesarse por los hombres hay que hacer que los conozca; la salida pedagógica

⁶⁵ *Emilio*. L. IV. p.341.

⁶⁶ *Emilio*. L.IV. p.482.

consiste en acercarlo, de una forma particular, a la sociedad. Digo que es una forma particular porque no se trata de llevar a Emilio a que visite las ciudades o que se incorpore de ninguna manera a la vida festiva. Más bien, hay que hacerlo que visite a los hombres desafortunados. Es el "espectáculo" de la miseria y de las calamidades humanas el que conviene al adolescente. Este acercamiento con los defavorecidos obliga a que los primeros afectos sociales no se vean impregnados por aquel retorcimiento del amor de sí que es el amor propio. Con este procedimiento pedagógico Emilio ingresará al mundo de los afectos desde una perspectiva que, lejos de hacerlo envidiar a los hombres o de pretender distinguirse entre ellos, le generará lástima por los hombres. La lástima, es para Rousseau, el mejor sentimiento que puede inspirar el género humano. Así, la piedad, el primer sentimiento natural hacia los demás, verá sus primeras luces en el espíritu de Emilio marginando la posibilidad de excitar otras pasiones.

Vale la pena señalar a este respecto que aquel espectáculo de los hombres miserables que parece tan formativo al autor puede tener consecuencias nefastas en el espíritu de un joven que por primera vez se acerca a su comunidad.

Pero conocer a los seres desafortunados -dice Rousseau- no significa que Emilio sepa ya cómo son los hombres, ni que esté capacitado aún para entrar en el mundo de sus relaciones. La propuesta educativa dirigida a la intención de mostrar al joven cómo son los hombres y de qué naturaleza son sus relaciones, permanece todavía distanciada de la vida social compartida. Por

primera vez hay que acercar a Emilio a la lectura de la historia. Porque Rousseau considera que:

Cuando la experiencia es peligrosa, la lección se obtiene mejor de la historia⁶⁷.

Pero este acercamiento a la historia tiene que ofrecer todavía una lejanía importante de los hombres. No es la antigüedad de los acontecimientos lo que es fundamental sino la distancia que ha de mantener Emilio respecto de otros seres humanos.

Quisiera yo enseñarle los hombres a lo lejos, en otros tiempos y en otros países, de suerte que pudiera ver la escena sin poder nunca obrar en ella. Esta es la época de aprender la historia de la filosofía; con ella, mero espectador, los verá sin interés ni pasión, como juez, no como cómplice ni como acusador⁶⁸.

Una vez que Emilio sabe cómo son los hombres y de qué clase son sus relaciones, Rousseau lo conduce al encuentro de la mujer que tendrá que ser su pareja. Omitiré de este análisis las largas y pesadas sugerencias que hace Rousseau de la manera en que Emilio ha de encontrar a su doncella. Basta con señalar que es el preceptor quien pone en el espíritu de su alumno el sueño de Sofía. Pinta en él el ideal imaginario de la mujer perfecta y conduce muy de cerca todos y cada uno de sus encuentros. Inclusive el propio encuentro en el lecho nupcial, que no hace sino más evidentes los abusos de que es capaz el autor. La pintura imaginaria del ideal de Sofía hace que Emilio se apasione por ella antes de conocerla y desprecie cualquier otro objeto de pasión que pueda encontrar.

Yo hubiera rehusado a conducir a mi alumno -dice

⁶⁷ Emilio. L. IV. p. 363.

⁶⁸ Emilio. L. IV. p. 345-346.

Rousseau- si no hubiera podido ser el maestro que le casara a su gusto, es decir, al mío⁶⁹.

Pero antes de casar a Emilio, Rousseau tiene aún una tarea pendiente. Si bien ya ha logrado que su alumno sea un hombre, todavía no está en condiciones de convertirse en ciudadano. Cuando Emilio pide permiso a su preceptor de contraer matrimonio, éste le responde:

Haciendoos cabeza de familia os vais a hacer miembro del Estado ¿Y qué es ser miembro del Estado? ¿Lo sabéis? Habeis estudiado vuestras obligaciones de hombre, pero ¿conoceis las de ciudadano?, ¿sabéis qué cosa es gobierno, leyes, patria?, ¿sabéis a qué precio es lícito vivir y por quién debéis morir? [...] nada sabéis aún. Antes de tomar asiento en el orden civil aprended a conocerle y a saber qué puesto os pertenece en él⁷⁰.

Es el tiempo de que Emilio viaje, que conozca otros países y distintas formas de gobierno. Que vea cómo viven los hombres en otras latitudes y que observe sus costumbres. Que mire cómo funcionan las instituciones políticas y sociales para que pierda la confianza en ellas y quiera regresar a su patria, a vivir en un rincón del campo con Sofía y sus hijos.

⁶⁹ *Emilio*. L.V. p. 749.

⁷⁰ *Emilio*. L.V. p.712.

3.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE ROUSSEAU.

Me interesa destacar aquí algunos rasgos del pensamiento de Rousseau que considero fundamentales para construir el marco de análisis de las teorías contemporáneas del desarrollo y la educación moral que abordaré más adelante.

Consideraré, en primer lugar, el problema de la construcción de la virtud individual en relación con la moralidad colectiva. Como he señalado, el *Contrato Social* y el *Emilio* no resuelven de igual manera este problema. En *El Contrato Social* se abre la perspectiva de una voluntad particular perfectamente pertinente con la voluntad general que se manifiesta en una sociedad bien ordenada -es decir, en una pequeña república, con un contrato perfecto. He mostrado cómo David Carr manifiesta una resistencia a considerar que sea necesario para que se construyan virtudes individuales el hecho de que se den todos los elementos que se requieren para una democracia perfecta. Tanto como que las condiciones de la democracia sean suficientes para la conformación de hombres virtuosos. Para nadie es un secreto que puedan surgir hombres virtuosos de ambientes brutales, como puede conformarse el vicio desde formas de vida con condiciones óptimas. Porque la construcción de la virtud se juega desde los más diversos planos de la experiencia humana. Si asumieramos que las condiciones sociales positivas son las únicas que intervienen en la conformación de la virtud particular, no podríamos hacer juicios morales sobre los hombres viciosos que se han educado en sociedades antidemocráticas.

Sin embargo, no asumir la condición social como la única vía hacia el desarrollo moral, no obliga a desconsiderar la participación de los valores, los ideales y las prácticas morales de los grupos o las comunidades en la formación de un cierto tipo de personalidades morales.

En el *Emilio*, en cambio, se manifiesta una escisión considerable entre la virtud individual y la moral colectiva. La libertad individual es la única fuente verídica de una voluntad particular bien constituida, y ésta mantiene una distancia considerable con todas las formas de decisión y organización comunitarias. De ahí que el hombre virtuoso tenga que aislarse de la vida social para no enfrentar su libertad a los mandatos de una voluntad que es tan distinta de la propia como enajenadora de su libertad. Asumir esta solución como la única salida para todos los hombres equivale a proponer la disolución de la vida social en aras de una defensa extrema de los derechos individuales. El problema fundamental estriba, me parece, en una conexión demasiado directa entre la libertad y la virtud. Porque si bien, estoy de acuerdo en que la virtud moral envuelve definitivamente a la libertad, la relación crucial no es necesariamente de una condición lógica causal. Rousseau ve la opinión de los otros como una forma idéntica al prejuicio; en la medida en que los jóvenes adoptan opiniones ajenas se perjudican y comprometen las condiciones esenciales de un razonamiento libre que les permita comandar adecuadamente a sus pasiones. Sin embargo, puede ser el caso -y con frecuencia así es-, que la opinión del otro no sea estrictamente un prejuicio y que los

principios e ideales morales puedan ser transmitidos de una generación a otra. El *bagage* moral de una sociedad no tiene por qué ser asumido sin cuestionamientos por los miembros de esa sociedad, pero sí tiene que ser conocido por ellos desde la primera infancia. Porque nadie comienza a ser un agente moral desde un vacío moral absoluto y desde la ausencia de las nociones esenciales acerca de la relación con los demás.

Si bien, no puede negarse que existe una tensión importante entre lo que es netamente individual y lo que concierne a lo colectivo, un divorcio tajante entre ambos ámbitos es imposible en el terreno de la moral. Porque la moralidad no concierne al individuo aislado, sino a su vínculo con los demás. Si bien Rousseau dice esto, de diversas formas en el *Emilio*, no extrae de ello todas sus consecuencias.

Conviene aquí retomar el planteamiento aristotélico en torno a la importancia que tienen la sociedad, las costumbres y las formas de relacionarse con los demás, como elementos sustantivos de la conformación de la virtud individual, así como la importancia que tiene, para la vida virtuosa en comunidad, la virtud de que son capaces todos y cada uno de los hombres que la integran.

La escisión que hace Rousseau de la virtud particular respecto de las condiciones de existencia social de los individuos en el *Emilio*, permite al autor hacer la propuesta pedagógica de una educación moral en solitario. Emilio crece aislado, la única relación significativa que mantiene hasta su juventud es con su preceptor. No quiero insistir demasiado en las terribles

consecuencias que tendría el alejar a un niño de los primeros vínculos con sus padres -que, como he señalado, de alguna manera Rousseau parece comprender, aunque no los respeta para su alumno. Pero, además de la distancia de sus padres, Emilio crece sin hermanos, sin otros parientes, sin camaradas de su edad. Hasta su juventud no conoce más que la necesidad de las cosas y a la persona de su preceptor. Están fuera de su alcance también las primeras "humanidades" que son los cuentos de la abuela, las fábulas, las leyendas, la poesía. Su único libro es Robinson Crusoe, un texto bastante pobre en relación con los sentimientos humanos. Sin embargo, a los veinte años, Rousseau quiere hacer de él un ser capaz de amor. Sugiere para ello, que visite a los pobres, que lea historias antiguas, que conozca a Sofía y que viaje por el mundo. Así se perfecciona -según Rousseau- la razón por el sentimiento.

A esta propuesta pedagógica subyacen dos supuestos que, a mi juicio, son equivocados. En primer lugar, está presente la creencia de que los sentimientos son sólo derivaciones de la razón. Si bien es cierto que los afectos y la razón no son constelaciones aisladas de la vida psíquica, yo tengo ciertas resistencias a considerar que la razón sea lógica y empíricamente anterior a las pasiones. Ningún psicólogo contemporáneo negaría la presencia de los más diversos sentimientos en la vida psíquica infantil. Rousseau sostiene que los afectos -al menos los verdaderos, los naturales- se forman en la renuncia a la cultura afectiva de los grupos sociales. Esta renuncia es, para él, una condición necesaria para que los afectos se moldeen de acuerdo con las formas racionales consideradas como

apropiadas. Admitir esto supondría ser capaz de sentir solamente aquello que elegimos sentir. Pero entre sentir sólo lo que queremos y ejercer formas de control sobre nuestros sentimientos a partir de la razón hay una gran distancia. Porque los sentimientos no se inventan a partir de la razón. Más bien, nacen y se aprenden, se modifican y se educan a partir de la relación con el otro, que es lo que Rousseau principalmente sacrifica.

A pesar de estas serias dificultades en la propuesta del autor del *Emilio*, hay que reconocer que otros elementos de su teoría deben ser rescatados en cualquier acercamiento a la comprensión de la naturaleza de la vida moral y su educabilidad. Destacaré ahora tres de ellos que considero fundamentales.

En primer lugar está el concurso de los sentimientos que, apoyados en la razón, constituyen buena parte de la virtud moral. Algunos intentos posteriores a Rousseau que pretenden explicar las condiciones de la vida moral no han logrado vincular tan estrechamente las formas racionales del pensamiento con los sentimientos. Algunos de ellos, incluso, han rechazado uno de estos factores. Es el caso del emotivismo -cuyo discurso anula el concurso de la razón en la determinación de lo que es bueno-, o de las teorías cognitivas -que, apoyadas en la noción kantiana de la moralidad, desestiman el papel de los afectos en la conformación del juicio moral. El intento de Rousseau, en cambio, consigue recuperar la importancia de ambos y sostiene que la virtud moral consiste en el control racional de las pasiones. Si se omite la dificultad que he señalado respecto de suponer que los afectos son

derivaciones de los razonamientos en un sentido causal estricto, puede rescatarse este nexo de manera satisfactoria. Sobre todo si se acude a la explicación aristotélica respecto de las relaciones estrechas entre las virtudes del carácter -que comprenden a los sentimientos- y las virtudes intelectuales -que tampoco los descartan. Visto así, la afirmación de Aristóteles respecto de que la virtud es un hábito acompañado de razón, puede ser análoga a aquella que he citado en el epígrafe de este capítulo en que Rousseau le dice a Emilio que para ser virtuoso debe conseguir que la razón mande en su corazón.

En segundo lugar, vale la pena destacar la importancia que podría tener, para la educación moral de un adolescente, el aprendizaje del oficio a partir de un método pedagógico como el que propone Rousseau. No como un mecanismo para el freno de la imaginación y el retardo de las pasiones, sino como una forma de inserción en la cultura general de una comunidad. Obviamente, no es éste el espíritu que inspira la propuesta del autor, pero sí es el que inspira el método que él propone. Porque el oficio productivo que aprende Emilio, no es sólo una disciplina, es más bien una forma de entrega a la creación de una obra con apego a las leyes de la vida social productiva de su comunidad. Cuando Rousseau propone que Emilio se eleve al estado de ebanista y no sólo al de aprendiz; cuando le hace obedecer las órdenes del patrón y compartir con él en su mesa, lo que hace es permitirle acceder a ciertas condiciones sociales que determinan el trabajo productivo. La lección que puede ofrecer a un joven su participación temprana en el desempeño

de un oficio, como una experiencia humana socialmente determinada, puede tener grandes ventajas en torno a la consciencia de solidaridad con las distintas formas del trabajo productivo. Consciencia que parece fundamental en el espacio de una educación moral completa.

La tercera aportación de Rousseau que considero fundamental rescatar tiene también una singular importancia. Rescatarla implica reconocer que, como señala Montoya, el papel de Rousseau en la historia de la filosofía moral es más el de un revelador de problemas que el de un sistematizador de soluciones ⁷¹. Y uno de los grandes problemas que ha conseguido revelar es el de que pueden existir principios o ideales morales que pueden ser contradictorios a la vez que irrenunciables. La paradoja que sostiene el argumento de que es imposible formar al hombre a la vez que al ciudadano, no es sino una muestra de que el lenguaje de la moralidad no está siempre perfectamente ordenado, ni posee una estructura coherente, absoluta e irrevocable. Sin embargo, esta perspectiva de incertidumbre de la vida moral ha sido rechazada por Immanuel Kant, cuyas líneas básicas de pensamiento moral y educativo esbozo a continuación.

⁷¹ Montoya, *op. cit.* p.279.

4 . KANT

"Precisamente en ello estriba el valor del carácter moral que, sin comparación, es el supremo: en hacer el bien, no por inclinación, sino por deber" (*Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. I. p.36)

La filosofía moral de Immanuel Kant tiene alcances perceptibles en nuestros días y cualquier debate actual sobre el fundamento de las normas morales y su educabilidad tiene que considerarlo como un interlocutor indispensable. Pero el genio de este importante filósofo ha generado una obra muy amplia, compleja y de difícil interpretación. Por ello, el acercamiento que me propongo hacer aquí tiene un carácter parcial. Las limitaciones propias de este trabajo me obligan a elegir, de entre los muchos escritos de Kant, solamente un par de ellos.

Muchos estudiosos de Kant coinciden en que su sistema filosófico debe centrarse en torno a tres grandes libros: *La Crítica de la Razón Pura* (1781); *La Crítica de la Razón Práctica* (1787); y *La Crítica del Juicio*, (1793). Señalan que de las demás obras de Kant, unas -las que preceden a estas tres *Críticas*- no reflejan el pensamiento original de este autor, sino una actitud filosófica profundamente influenciada por el pensamiento de Leibniz; las otras obras -las que escribió a partir de ellas- son explicaciones y derivaciones de estas tres grandes "sumas" de su pensamiento ¹. Sin embargo, a decir de Manuel García Morente, la explicación más clara del pensamiento moral kantiano está contenida en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*

¹ Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*. pp.412-413; Xirau, R. *Introducción a la historia de la filosofía*. pp.265-267.

(1785). Esta obra trata, según su traductor al castellano, algunos de los temas centrales de la *Crítica de la Razón Práctica*, pero de una manera más sencilla, los argumentos filosóficos son abordados con mayor claridad de expresión y se encuentran en ella las "fórmulas más felices y preñadas de sentido"².

Es por esta razón que he elegido la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* para acercarme al estudio de la filosofía moral de Kant. No pierdo de vista, sin embargo, que esta tarea no puede ser cumplida cabalmente sobre la base de una sola de sus obras. Sobre todo porque está inmersa en un sistema filosófico general que incluye, entre otras cosas, una teoría epistemológica compleja. Pero la limitación de los objetivos que me propongo alcanzar en este capítulo, me exime de la responsabilidad de hacer un seguimiento riguroso de los argumentos filosóficos con que Kant respalda muchas de sus tesis. Mi intención no es la de rendir una cuenta completa de la filosofía moral de Kant, mucho menos del sistema filosófico en que se apoya. Intento, solamente, ofrecer una visión general de algunos de los principales hilos que componen la red de su teoría respecto del principio supremo de la moralidad, sobre los que se cimentan sus argumentos pedagógicos.

En cuanto a las propuestas pedagógicas de Kant me apoyo básicamente en su obra: *Pedagogía* (1803)³. Consulto también -

² G. Morente, Manuel. *Prólogo a la Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. p.9.

³ El título con que se ha traducido esta obra varía según las ediciones. En distintas lenguas y de acuerdo con los diferentes traductores esta obra es referida como: "Reflexiones sobre educación"; "Lecciones de Pedagogía"; "Pedagogía", o

aunque sólomente como un apoyo colateral- la segunda parte de la *Crítica de la Razón Práctica* que lleva por título: *Metodología de la razón pura práctica*.

Conviene aclarar que el volumen de *Pedagogía* no surgió estrictamente de las manos de su autor. Se trata de una recopilación de notas que un discípulo de Kant -Friedrich Theodor Rink-, recogió de las lecciones que su maestro ofreció en cuatro cursos de pedagogía en la Universidad de Königsberg, entre 1776 y 1787 ⁴. Se ignora si la labor de edición que realizó Rink recupera íntegramente las lecciones de Kant o si respeta el orden en que fueron impartidas. Algunos autores, incluso, tienen sospechas de que Rink hubiera podido agregar algunas anotaciones o pasajes procedentes del *Emilio* sin la autorización del propio Kant ⁵. Aún así, no resulta difícil encontrar una gran consistencia entre las ideas principales de la *Pedagogía* y los argumentos esgrimidos en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y en la *Metodología de la razón pura práctica*.

Este capítulo está organizado en tres subcapítulos. El primero contiene una revisión general de algunas de las bases fundamentales de la teoría moral de Kant contenidas en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Se ocupa

"Escritos sobre educación". Para este trabajo he consultado una versión traducida al francés por A. Philonenko, cuyo título es: *Réflexions sur l'éducation*; y una traducción al español de Lorenzo Luzuriaga que ha sido editada por Mariano Fernández Enguita bajo el título de: *Pedagogía*.

⁴ Philonenko, A. *Introduction à Réflexions sur l'éducation*. p. 10

⁵ Granja, Dulce María. *Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación*. p.579.

exclusivamente de delimitar los fundamentos de la moralidad que ofrecen respaldos a la teoría educativa kantiana. A mi juicio, estos fundamentos están comprendidos en cuatro elementos centrales: a) La noción de buena voluntad; b) el concepto de deber; c) los tres grados de la racionalidad práctica y d) las tres formulaciones del imperativo categórico ⁶. Reconozco que la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* comprende muchos otros elementos de la teoría moral kantiana que son de gran interés filosófico, sin embargo, no serán recuperados en este análisis porque no resultan sustantivos para la comprensión de los argumentos pedagógicos que me ocupan. El segundo subcapítulo, revisa las propuestas propiamente educativas contenidas en las notas publicadas por Rink de las lecciones de Kant sobre pedagogía y en la *Metodología de la razón pura práctica*. Este subcapítulo está, a su vez, dividido en tres subapartados: uno, recupera algunos aspectos generales de la filosofía educativa de Kant; los otros dos hablan de la educación física y la educación práctica respectivamente. En el tercer y último subcapítulo incorporo algunas reflexiones personales sobre lo que considero los principales alcances y limitaciones de las aportaciones de Kant en torno a la educación moral.

⁶ Los conceptos y argumentos que respaldan las tres formulaciones del imperativo categórico han dado lugar a un amplio rango de posiciones e interpretaciones muy distintas. Algunas exégesis reparan en evidencias de tipo textual. Otras, se apoyan más en la discusión rigurosa de las tesis filosóficas. Otras más, hacen algunas concesiones que, aunque no hayan sido dichas por Kant, sugieren que pueden sostenerse por la propia estructura de su sistema crítico. Esto ha supuesto un problema serio para mi trabajo. Problema que he intentado resolver al acudir a un criterio que permita recuperar sólo las interpretaciones que he considerado informan las posturas de los principales discursos educativos neokantianos contemporáneos.

4.1. SOBRE LA TEORÍA MORAL DE KANT.

La *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* parte del reconocimiento de que la base de las obligaciones morales no puede buscarse ni en la naturaleza empírica del hombre, ni en las condiciones a que el hombre está sujeto. Sostiene que el fundamento de la moralidad ha de buscarse sólo en conceptos de la razón pura. Es decir, en conceptos a priori.

...las leyes morales con sus principios, diferéncianse, en el conocimiento práctico, de cualquier otro que contenga algo empírico, y esa diferencia no sólo es esencial, sino que la filosofía moral toda descansa enteramente sobre su parte pura, y, cuando es aplicada al hombre, no aprovecha lo más mínimo del conocimiento del mismo -antropología-, sino que le da, como a ser racional, leyes a priori⁷.

Para comprender esta afirmación acerca del fundamento de la moralidad, vale la pena deslindar algunas nociones derivadas de la concepción epistemológica racionalista que permiten sustentar esta proposición sustantiva. Según Kant, cuando pensamos, lo hacemos por medio de juicios y nuestros juicios pueden dividirse en cuatro tipos, a saber: Juicios a *priori* y a *posteriori*; juicios *analíticos* y *sintéticos*.

Los juicios a priori, si bien, pueden provenir de la experiencia, no dependen de ella en un sentido estricto. Un juicio a priori es, por ejemplo: "2 más 2 es igual a 4". Es posible que este juicio haya sido aprendido por quien lo pronuncia, pero el hecho de que haya sido aprendido tiene un carácter secundario. Porque el valor de un juicio como éste, no depende de la experiencia personal o individual de quien lo

⁷ Kant. *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres (FMC)*. pp. 18-19.

dicta, sino de que pueda ser aceptado por cualquier consciencia racional. Se trata de un juicio que es a la vez **universal** y **necesario**. Universal, porque tiene que ser aceptado por cualquier consciencia racional; necesario, porque no puede ser de otro modo desde el punto de vista de la racionalidad. Los juicios a posteriori, en cambio, no sólo se derivan de la experiencia, sino que dependen de ella. Un ejemplo de juicio de este tipo sería: "el día es hermoso". Se trata de un género de juicio que no necesariamente es válido para todas las consciencias racionales. Lejos de ser universal, es **particular**, **subjetivo** y absolutamente **contingente**.

Con respecto a los juicios analíticos y sintéticos, hay que señalar que los juicios están compuestos de tres elementos: un sujeto, un predicado y un elemento de enlace. En el juicio: "todos los hombres son mortales", "todos los hombres" es la expresión que designa el sujeto; "mortales" constituye el predicado y "son" es el elemento que los enlaza. De las relaciones entre el sujeto y el predicado Kant distingue los géneros de los juicios analíticos y sintéticos. En un juicio analítico el predicado pertenece al sujeto como algo contenido en él. En un juicio como: "todos los cuerpos son extensos", no se hace necesario ir más allá del concepto "cuerpo" para encontrar la noción de "extensión". El predicado no añade nada al sujeto, sólo lo analiza en los conceptos que lo constituyen. Esos conceptos que lo constituyen están dentro de él, aunque quizá de manera confusa. Por eso Kant llama también a los juicios analíticos, juicios "explicativos". En los juicios sintéticos, por el contrario, el predicado no está contenido en el sujeto,

sino que le añade algo nuevo. Un ejemplo de juicio sintético sería "las flores son rojas". El predicado: "rojo", no está contenido necesariamente en el sujeto: "las flores".

Los juicios sintéticos pueden ser a la vez, juicios a posteriori. Es decir, pueden ser juicios que, si bien añaden algo nuevo al predicado, lo hacen de manera contingente y subjetiva. Estos juicios sintéticos-a posteriori, no tienen ningún valor para el conocimiento científico en tanto que no son ni necesarios, ni universales. Igualmente, los juicios analíticos-a priori, tienen escaso valor para la ciencia en tanto que no aportan nada nuevo al predicado. Los únicos juicios que Kant reconoce como juicios de valor científico, en tanto que hacen una aportación que no está contenida en el sujeto y son juicios universales y necesarios son los juicios sintéticos-a priori ⁸.

Sin embargo, es imposible dar respuestas científicas a las preguntas de naturaleza metafísica. Dentro de estas preguntas se encuentran las relacionadas con el comportamiento moral de los agentes. Por esta razón, Kant se auxilia, además del razonamiento a priori, de algunos postulados metafísicos que si bien, son indemostrables, son absolutamente necesarios para la construcción de juicios morales. Entre estos postulados metafísicos se encuentra el de la suposición de la libertad ⁹ como una condición de la actuación moral. Aunque Kant dedica casi todo su

⁸ Esta clasificación kantiana de los juicios está contenida en una obra que no he revisado: la *Crítica de la razón pura*. Sin embargo, he basado esta explicación en dos obras de consulta: el *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora; y la *Introducción a la historia de la filosofía* de Ramón Xirau.

⁹ Los otros dos postulados metafísicos tienen que ver con la existencia de Dios y con la inmortalidad del alma.

último capítulo de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* a explicar la manera en que el postulado de la libertad -indemostrable pero imperioso-, fundamenta la necesidad de que el ser racional actúe conforme a la ley moral, yo omitiré ese análisis filosófico por las restricciones que he impuesto a los alcances de este apartado. Por ahora, me interesa solamente destacar que Kant plantea la imposibilidad de dar respuestas empíricas a las exigencias de objetividad de la vida moral.

4.1.1. LA NOCIÓN DE BUENA VOLUNTAD.

Según Otfried Höffe, hasta antes de Kant, el fundamento de la moralidad se había considerado siempre en una relación estrecha con el ordenamiento de la naturaleza, con la búsqueda de la felicidad, con la voluntad divina o con el sentimiento moral. Nadie antes de él se había planteado el problema en términos de la generación de juicios cuya característica fundamental fuese la de hacer a un lado la experiencia siempre subjetiva y contingente ¹⁰.

El argumento principal que respalda esta tesis está sostenido sobre la base de que lo que es bueno moralmente no puede ser "cualquier bien". La bondad puede ser percibida de manera distinta por diferentes agentes y esta percepción tiene, entonces, un carácter subjetivo. Lo que objetivamente puede ser descrito como bondad es sólo la bondad sin restricción. Y sólo es bondad sin restricción, la buena voluntad.

Ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del

¹⁰ Höffe, O. *Introduction a la philosophie pratique de Kant*. p.49.

mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción, a no ser tan sólo una buena voluntad ¹¹.

Esta proposición abre el primer capítulo de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y de ella se desprenden los dos conceptos fundamentales de la teoría moral de Kant. El concepto de "bondad sin restricción" y la noción de "buena voluntad". La idea de la bondad sin restricción alude a la condición de una bondad que no puede ser contingente ni relativa a las circunstancias y condiciones de los sujetos. Es una bondad cuya propiedad esencial está dada por la objetividad y universalidad del propio concepto. "Bueno sin restricción" significa algo que no es bueno de acuerdo con sus buenos resultados, sino bueno en sí y para sí, y por tanto, un fin en sí mismo ¹².

El segundo concepto fundamental es el de la buena voluntad. Al trabajar sobre la idea de la bondad sin restricción como buena voluntad, Kant sostiene que los talentos del espíritu; las cualidades del temperamento; o los dones de la fortuna pueden ser buenos, si y sólo si, están acompañados de buena voluntad. Sin ella, o acompañados de mala voluntad, pueden ser igualmente perversos. No son, por tanto, buenos sin restricción. Todas las disposiciones, naturales o no, pueden ser ambivalentes y permiten tanto un uso deseable como uno criticable. Es la voluntad, en última instancia, la que decide. Con este argumento Kant pretende demostrar que lo que concurra con la buena voluntad, es decir,

¹¹ Kant. *FMC*. p. 27.

¹² Höffe. *op.cit.* p. 59. y Cornman, J.W. y otros. *Problemas y argumentos filosóficos*. p. 503.

con el bien sin restricción, no depende de condiciones superiores o ajenas a la racionalidad de la propia voluntad.

Resulta claro en este punto la manera en que Kant se separa de Rousseau, para quien las disposiciones naturales son, en principio, sólo buenas y deseables. Kant, en cambio, ve en ellas armas de dos filos que sólo pueden conformarse con la virtud a partir de la buena voluntad. Esta diferencia precisa entre la concepción antropológica de estos autores establece distancias evidentes en las propuestas pedagógicas de ambos. Pero sobre este punto volveré más adelante, lo que me interesa en este momento, es la concepción kantiana de la voluntad.

El significado que Kant atribuye a la voluntad tiene un carácter estricto. Es por la voluntad que un ser racional se distingue de los seres puramente naturales -no racionales-, que sólo actúan por las leyes dadas por la naturaleza. En los seres puramente naturales, los deseos y las necesidades indican una conformidad con las leyes naturales. Si se dice que los animales actúan por voluntad sólo cabe en ello un sentido metafórico. Porque los seres no racionales siguen sus impulsos, siguen la voluntad de la naturaleza, pero no su propia voluntad. Los seres racionales, en cambio, pueden actuar a partir de una "representación de las leyes", es decir, a partir de una voluntad propia. La voluntad, entendida de este modo, puede distanciarse de los impulsos naturales y puede poner obstáculos a su aceptación como principio motor último de sus acciones. Por eso la voluntad es, para Kant, solamente, voluntad **propia**.

Esta concepción restringida de la voluntad se ensambla perfectamente con la idea de una moralidad basada en principios

emergidos de juicios a priori. Kant propone una distinción precisa entre la voluntad que depende de principios sensibles de determinación -como la voluntad de los seres puramente naturales- y la voluntad propia que prescinde de tales principios y por ende, es voluntad independiente. Así, la razón práctica empíricamente determinada es distinta de la razón práctica pura. Para la primera, los motores de la acción se imponen desde los deseos, las necesidades, los hábitos, las pasiones. La razón práctica pura, en cambio, es independiente de las imposiciones empíricas y sólo se determina por sí misma ¹³.

...todos los conceptos morales tienen su asiento y origen, completamente a priori, en la razón, y ello en la razón humana más vulgar, tanto como en la más altamente especulativa¹⁴.

De ahí que la voluntad sea la razón en su relación con la acción moral. De ahí también que la moral no pueda ser definida más que en términos de razón práctica pura.

Para completar esta definición de la voluntad, Kant se auxilia del concepto del deber.

4 . 1 . 2 . EL CONCEPTO DEL DEBER.

Para desenvolver el concepto de una voluntad digna de ser estimada por sí misma, de una voluntad buena sin ningún propósito ulterior [...] para desenvolver ese concepto que se halla siempre en la cúspide de toda estimación que hacemos de nuestras acciones y que es la condición de todo lo demás, vamos a considerar el concepto del *deber*, que contiene el de una voluntad buena, si bien bajo ciertas restricciones y obstáculos subjetivos, lo cuales, sin embargo, lejos de ocultarlo

¹³ La racionalidad establece la distinción entre dos mundos distintos para Kant. Un mundo fenoménico en que la naturaleza determina las formas de la existencia y un mundo inteligible en que entra en juego la razón humana.

¹⁴ Kant. *FMC*. p. 57.

y hacerlo incognoscible, más bien por contraste lo hacen resaltar y aparecer con mayor claridad¹⁵.

Si la buena voluntad existiera, ella sola -es decir, sin el impulso de las necesidades y los deseos humanos- en un ser racional (como sería el caso de dios o de alguna otra "voluntad santa"), el concepto del deber no sería necesario. Porque no habría pugna alguna entre el querer de esa voluntad santa y el bien sin restricción. Pero en el caso de los hombres, creaturas razonables, pero sujetas a solicitudes concurrentes de sus impulsos naturales, el concepto del deber se hace indispensable. La idea del deber es usada por Kant ya que las condiciones naturales de la humanidad impiden atenerse al puro concepto de bondad sin restricción. Para la voluntad humana -a diferencia de la voluntad divina-, obedecer el deber y actuar conforme a él implica una constrictión. El hombre tiene deseos, sentimientos, disposiciones y hábitos; sólo el respeto por el deber puede vencerlos. La noción del deber no está contenida necesariamente en la idea de la buena voluntad más que en el caso de aquellas "restricciones y obstáculos subjetivos" que son las contingencias a que está sujeto el hombre en cuanto tal. Por ello, hacer del hombre un sujeto moral conlleva la necesidad absoluta del concepto de deber.

Pero el concepto de deber no es suficiente por sí mismo. Porque para Kant, la moralidad de una acción no reside en su conformidad con el deber, sino en que se realice por deber. Aunque la diferencia pareciera, a primera vista, sólo un matiz, en realidad no es una diferencia trivial. En este aspecto el

¹⁵ Kant. *FMC*. pp. 32-33.

autor es muy claro:

Ser benéfico en cuanto se puede es un deber; pero, además, hay muchas almas tan llenas de conmiseración, que encuentran un placer íntimo en distribuir la alegría en torno suyo, sin que a ello le impulse ningún movimiento de vanidad o de provecho propio, y que pueden regocijarse del contento de los demás, en cuanto que es su obra. Pero yo sostengo que, en tal caso, semejantes actos, por muy conformes que sean al deber, por muy dignos de amor que sean, no tienen, sin embargo, un valor moral verdadero y corren parejos con otras inclinaciones [...] Pero supongamos que el ánimo de ese filántropo está envuelto en las nubes de un propio dolor, que apaga en él toda conmiseración por la suerte del prójimo [...] si entonces, cuando ninguna inclinación le empuja a ello, sabe desasirse de esa mortal insensibilidad y realiza la acción benéfica sin inclinación alguna, sólo por deber, entonces, y sólo entonces, posee esta acción su verdadero valor moral¹⁶.

Los límites kantianos de la moralidad se ciñen así, no ya exclusivamente a las fronteras del deber, sino a aquello que se hace **por deber**. Independientemente de lo que dicten las normas establecidas, las costumbres asentadas, las inclinaciones naturales, las disposiciones afectivas, o aún, las consecuencias de una acción; lo que tiene que estar en la raíz del motor de una acción moral es una obligación.

Para explicar lo que entiende por una acción hecha **por deber**, Kant divide las acciones humanas en: a) acciones hechas contra el deber y b) acciones hechas conforme al deber. Las primeras son inmorales, las últimas, si bien no son inmorales, tampoco son todas morales. Esto es así porque caben en ellas otras tres subdivisiones, a saber: en primer lugar están las acciones hechas conforme al deber, pero cumplidas en razón de algún interés personal. El ejemplo de que se auxilia Kant para describir esta clase de conductas, es el del comerciante que

¹⁶ Kant, *FMC*. p.35.

vende a precio justo sus mercancías. Pero las vende a precio justo, no por hacer corresponder su conducta con las constricciones propias de una obligación, sino para no ahuyentar a sus compradores. Es decir, por un interés personal. En segundo lugar, Kant considera las acciones hechas conforme al deber, pero cumplidas con una inclinación inmediata. El ejemplo de este tipo de acciones está contemplado en la cita que he hecho arriba. Es el caso del filántropo que encuentra placer en la alegría que es capaz de provocar en sus semejantes. El tercer lugar de la clasificación está ocupado por las acciones hechas conforme al deber y cumplidas "por deber". Que sería el caso de quien, a pesar de no sentir ninguna inclinación inmediata hacia la obra filantrópica, la realiza porque así lo dicta la razón. De estas tres clases de acciones, las primeras dos son acciones legales o correctas, pero sólo las últimas son acciones morales.

Con esta clasificación Kant intenta demostrar que la moralidad de una acción no puede determinarse sobre el plano de la conducta observable, ni aún sobre el plano de las normas establecidas sobre tal conducta, sino exclusivamente sobre el principio de su determinación. Es decir, sobre la voluntad que está en la base del motor último de una acción ¹⁷.

No cabe duda de que este argumento kantiano es digno de reconocimiento y que constituye una base ineludible para cualquier debate serio respecto de las bases sobre las que descansa la moralidad de las conductas. Sin embargo, puede reconocerse en él un grave desafío respecto del papel de la sensibilidad en la práctica moral de los agentes. Desafío que

¹⁷ Höffe. *op. cit.* p. 69

Paul Duproix califica de "estoicismo trascendental". Este autor alude a una famosa frase de Schiller que expresa una crítica a Kant diciendo: "Me da placer hacer el bien, eso me inquieta" ¹⁸. Esta crítica a la teoría moral de Kant no pretende en absoluto determinar el valor moral de las acciones en los sentimientos que las acompañan, simplemente intenta demostrar que, si bien, los afectos no pueden ser los motores últimos de la vida moral, sí son poderosos resortes de su desempeño.

Al lado de esta primera afirmación: el bien moral no puede hacerse por inclinación, sino sólo por deber, Kant establece otras dos proposiciones básicas. Una de ellas dice: "una acción hecha por deber tiene su valor moral no en el propósito que por medio de ella se quiere alcanzar, sino en la máxima por la cual ha sido resuelta" ¹⁹. Es decir, es el principio formal que respalda la ejecución de una acción el que, en última instancia, determina su moralidad. La otra proposición, señala: "el deber es la necesidad de la acción por respeto a la ley" ²⁰.

¹⁸ citado en Duproix, P. *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*. p.132.

¹⁹ Kant, *FMC*. p. 37

²⁰ Kant, *FMC*. p. 38. Vale la pena hacer resaltar que la necesidad de los deberes tiene para Kant dos niveles diferentes. En un primer nivel están los deberes perfectos u obligatorios, en el segundo nivel se encuentran los deberes imperfectos o meritorios. Los deberes perfectos tienen siempre una condición superior a los deberes meritorios. Tanto en unos como en otros se admiten deberes para con uno mismo y para con los demás. Así, simplificando la clasificación puede decirse que entre los deberes perfectos para con uno mismo están: a) la autopreservación (desde una perspectiva negativa, este deber prohíbe el suicidio, la automutilación, etc.); b) el ser veraz (no mentir); c) el respeto a uno mismo (no ser servil). Entre los deberes perfectos para con los demás destacan: a) cumplir las promesas; b) ser veraz; c) respetar a los otros (aun si estos son inmorales). Entre los deberes imperfectos o meritorios para con uno mismo se cuenta principalmente el de buscar la propia

Con respecto a esta última proposición Kant hace una aclaración a pie de página que confirma el desafío que he señalado respecto del papel que juegan los afectos en la determinación de las acciones morales. La aclaración está hecha en estos términos:

Podría objetárseme que, bajo el nombre de respeto, busco refugio en un obscuro sentimiento en lugar de dar una solución clara a la cuestión por medio de un concepto de la razón. Pero, aunque el respeto es, efectivamente un sentimiento, no es uno de los recibidos mediante un influjo, sino uno espontáneamente oriundo de un concepto de la razón, y, por tanto, específicamente distinto de todos los sentimientos de la primera clase, que pueden reducirse a inclinación o miedo. Lo que yo reconozco inmediatamente para mí como una ley, reconózco con respeto, y este respeto significa solamente la conciencia de la subordinación de mi voluntad a una ley, sin la mediación de otros influjos de mi sentir

²¹.

Una vez hecha esta puntualización, Kant puede sostenerse en estas tres proposiciones para establecer los argumentos de su primera formulación del imperativo categórico. Pero antes de abordar tales argumentos conviene comentar que para el autor hay tres grados de la racionalidad del acto implicados en la doctrina de la argumentación práctica.

perfección (tanto natural como moral). Entre los deberes imperfectos para con los demás está: a) promover la felicidad de los otros; b) ser benevolente; c) amar a los otros (en un sentido práctico y no sentimental); d) ser agradecido, simpático, amigable, etc. C.f. W. Frankena, *Three philosophies of education. Aristóteles, Kant y Dewey*. p. 97.

²¹ Kant, *FMC*. Nota de pie de página p.40.

4.1.3. LOS TRES GRADOS DE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA ²².

Los primeros dos grados de la racionalidad del acto competen a lo que Kant llama "imperativos hipotéticos". Esta forma de imperativos está ligada a un presupuesto y su carácter obligatorio objetivo responde estrictamente a intenciones personales. Es decir, que la validación de una obligación práctica, para el caso de los imperativos hipotéticos, responde a un presupuesto que señala: "si quiero x, entonces debo hacer y".

El primer grado de la argumentación práctica es el de los "imperativos técnicos de la habilidad". Son imperativos hipotéticos que dictan un medio necesario para alcanzar un fin cualquiera. Por ejemplo: tengo que ahorrar, si quiero enriquecerme. En este caso, la obligación práctica de ahorrar, si bien está postulada en términos que no admiten restricción, es una obligación que no ha de aplicarse más que si quiero enriquecerme. Querer que no parece ni universal, ni absolutamente necesario.

El segundo grado de la argumentación práctica está compuesto por los "imperativos pragmáticos de la prudencia". Este grado comprende la prescripción de acciones de acuerdo con una intención real de agentes sujetos a necesidades. El ejemplo

²² Aunque la explicación respecto de los tres grados de la argumentación práctica está contenida en el primer capítulo de la *FMC*, me he apoyado, para una comprensión más clara de ella, en la *Introduction à la philosophie pratique de Kant* de Otfried Höffe y en el capítulo dedicado a Kant de la obra de David Carr: *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*.

kantiano alude a ciertas prescripciones dietéticas al servicio de la conservación de la salud. Pero está sujeto, igual que en el primer grado, a la proposición "si x, entonces y" donde x es una restricción. Se trata de una proposición que, si bien, es diferente de la primera, su condición es igualmente hipotética.

Pero en el caso de la moralidad, los deberes son necesarios y no pueden contener restricción alguna. El tercer grado de la argumentación práctica exige, de acuerdo con el criterio de lo bueno sin restricción, que las obligaciones sean incondicionadas y, por eso, categóricas. La proposición "si quiero x, entonces debo hacer y" resulta inoperante en tanto establece la restricción del querer. He señalado antes, que el querer humano no es necesariamente el querer de la buena voluntad y, por ello, necesita de la constrictión que sólo puede establecer el imperativo categórico. En tanto que un imperativo de este género obliga sin restricción posible, tiene un valor universal, no sufre excepción alguna y es absolutamente necesario.

Quando pienso en general un imperativo hipotético, no sé de antemano lo que contendrá; no lo sé hasta que la condición me es dada. Pero si pienso un imperativo categórico, ya sé al punto lo que contiene. Pues como el imperativo, aparte de la ley, no contiene más que la necesidad de la máxima de conformarse con esa ley, y la ley, empero, no contiene ninguna condición a que esté limitada, no queda, pues, nada más que la universalidad de una ley en general, a la que ha de conformarse la máxima de la acción, y esa conformidad es lo único que el imperativo representa propiamente como necesario ²³.

De ahí, que la universalidad estricta sirva, en Kant, no sólo para reconocer a la moralidad, es decir, para saber si una acción es moral o no, sino que es también el criterio sobre el

²³ Kant, *FMC*. p. 71.

que se fundamenta. Por eso el imperativo moral supone el criterio de la universalidad.

4.2.4. PRIMERA FORMULACIÓN DEL IMPERATIVO CATEGÓRICO.

Esta formulación dice:

...obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza²⁴.

La legalidad universal exige que los principios en los que basamos las decisiones en torno a nuestras acciones morales -lo que Kant llama máximas- deben ser compatibles con nuestro querer hacer de ellos una ley que gobierne las acciones de todos los seres racionales.

Tras formular la primera versión del imperativo moral Kant propone algunos ejemplos que le permiten derivar deberes específicos de la fórmula abstracta del imperativo. Me auxiliaré de dos de ellos para mostrar su método y analizar sus dificultades.

Kant supone un agente que está necesitado de dinero. A sabiendas de que no puede pagarlo quisiera prometer que lo devolverá en un tiempo determinado. Se pregunta si es válido o no hacer tal promesa mentirosa. Su máxima de acción sería: "cuando me crea estar apurado de dinero tomaré a préstamo, y prometeré el pago, aun cuando sé que no lo voy a verificar nunca"²⁵. Kant se pregunta ¿qué sucedería, si esta máxima se tornase ley natural universal?

²⁴ Kant, FMC. p. 72

²⁵ Kant, FMC. p. 73.

Lo que Kant encuentra en el fondo de una máxima de este tipo es una "contradicción" manifiesta. Pues la universalidad de esa ley indicaría que cualquier ser racional necesitado de dinero podría prometer pagar un préstamo proponiéndose no cumplirlo. Nadie, entonces, a quien se prometiera un pago tendría razón para creer que fuera cierto. Esto haría imposible la promesa misma y con ello se tornaría contradictoria la máxima.

Algunas acciones son de tal modo constituídas que su máxima no puede, sin contradicción ser siquiera pensada como ley natural universal, y mucho menos que se pueda querer que deba serlo. En otras no se encuentra, es cierto, esa imposibilidad interna; pero es imposible querer que su máxima se eleve a la universalidad de una ley natural, porque tal voluntad sería contradictoria consigo misma ²⁶.

La contradicción interna de una máxima, supone su irracionalidad en la toma de la decisión respecto de la acción moral. En la medida en que es irracional, es inmoral. Porque tomar una decisión irracional es contrario a actuar por respeto a la ley moral. Ya que actuamos por respeto a la ley moral solamente cuando nuestras decisiones están basadas en la razón.

Para Kant cualquier decisión basada en la razón tiene un fundamento absoluto y los deberes que la razón dicta son, por tanto, objetivos, universales, e irrenunciables. Ello supone que los juicios morales -es decir, los juicios racionales- tienen un valor privilegiado frente a cualquier otro tipo de juicios. El segundo ejemplo de Kant que revisaré se refiere a un agente que no tiene necesidades materiales importantes y, sin embargo, ve

²⁶ Kant, *FMC*. p.75. En este párrafo aparece la concepción de la prueba de contradicción en dos sentidos: el primero es el sentido de una contradicción en la concepción; el segundo, es el de la contradicción en la voluntad. C.f. Christine Korsgaard. *Creating the kingdom of ends*. p. 78.

sufrir a otros por carecer de aquello que él no requiere. La máxima de este agente podría determinarse en estos términos: "no ayudaré a otra persona, aunque lo necesite". Lo que se traduciría como ley universal de la siguiente manera: "nadie debe ayudar a nadie que necesite ayuda". Una voluntad que decidiera una acción en conformidad con esta máxima sería autocontradictoria, ya que en algún momento de su vida el agente que la formulara podría necesitar ayuda y, por una ley emergida de su propia voluntad, se vería privado de la compasión de sus semejantes.

Con estos ejemplos, como con los que les acompañan, Kant busca demostrar de qué manera su principio abstracto se traduce en el terreno de los dilemas morales prácticos. Y cómo es la contradicción de la máxima, que la convierte en irracional, la que conduce a delimitar las fronteras entre lo que es moral y lo que no lo es.

Muchos estudiosos de la teoría ética de Kant sostienen que es precisamente en el terreno empírico donde surgen las dificultades que no resultan evidentes en la discusión teórica de sus postulados. Victoria Camps hace una reveladora crítica en este sentido:

Si algún soporte tiene la moral en el sistema kantiano no es, desde luego, la práctica, y, sin embargo, hay que creer -nos asegura- que lo que "funciona en teoría funciona también en la práctica". No tiene que decirse que los intentos de probarlo nos muestran al peor Kant, muestra lamentable de adónde puede llegar la servidumbre a la coherencia del propio sistema. Porque habrá que conceder que ni aun con fines benevolentes es lícita la mentira, que bajo ningún pretexto se justifica el incumplimiento de una promesa, etc., etc. Precisamente, la grandeza o el acierto del imperativo categórico no debería residir en su operatividad práctica, sino en el hecho de ser la expresión de una exigencia formal: la de someter la propia conducta al

juicio de la razón ²⁷.

El análisis que hacen Cornman, Pappas y Lehrer ²⁸ de la primera formulación del imperativo categórico muestra algunos problemas de las derivaciones sobre máximas específicas que parece interesante contemplar. Sigo sus argumentos.

Respecto del ejemplo de Kant sobre la inmoralidad de las promesas falsas, estos autores dicen: consideremos a un agente que vive en condiciones miserables, que necesita comida y medicinas urgentemente y pide dinero a un hombre extremadamente rico, aun cuando sabe que no puede cumplir la promesa de pagarle.

¿A qué máxima debemos aplicar el imperativo? ¿Es a la máxima bastante general de Kant o a una más restringida, tal como: Siempre que me esté muriendo de hambre y necesite comida y medicinas y la única manera de obtenerlas sea haciendo una falsa promesa, le haré una falsa promesa a una persona rica que pueda prescindir del dinero ²⁹.

Aun si la intención del agente al actuar de acuerdo con esta máxima es inconsistente con la voluntad de universalizarla, es para Kant una máxima inmoral. Pero, ¿qué pasaría -dicen Cornman y sus colegas- si al lado de esta máxima consideramos a un agente que cada vez que postula una máxima la propone en términos tan restringidos como éste:

Siempre que alguien mida 1 metro 80 cms, tenga un ojo azul y otro café, una cicatriz de 8 cms. en la mejilla izquierda [...etc.] y necesite dinero, debe pedir dinero prestado y hacer la falsa promesa de pagarlo.

Esta máxima se aplica a todo aquel que tenga estas características, que obviamente es sólo quien la postula. Pero

²⁷ Camps, V. *Hacia una ética de la razón impura*. p. 41.

²⁸ Cornman y otros, *op.cit.* pp. 502 y ss.

²⁹ Cornman y otros. *op.cit.* p. 509.

aún así, la máxima es susceptible de universalización. Por ello puede aplicarse, sin contradicción aparente para casi cualquier situación, como sería: siempre que alguien mida 1 metro, 80 cms., y todas las demás características específicas del agente, puede golpear a sus semejantes.

La tesis de estos autores es que el imperativo categórico puede aplicarse a algunas máximas, pero quizá no a todas. Sostienen que debe oponerse alguna restricción que no puede ser igual para el caso de quien está desesperadamente necesitado de comida y medicinas, que para el caso de quien universaliza una máxima para sí mismo ³⁰.

Salta a la vista que en el caso del agente que vive en condiciones miserables, el principio de la universalidad tiene dificultades porque ciertas condiciones particulares pueden llevar a alguien a hacer una falsa promesa para salvar su vida, o quizá la de sus familiares. En una situación como la descrita, la acción de la promesa mentirosa no sería considerada necesariamente como una acción inmoral. El segundo contraejemplo, en cambio, supone una situación que no puede sostenerse como intento de universalización. Lo que los autores quieren mostrar es que no resulta sencillo delimitar las restricciones que pueden contemplarse a partir de las circunstancias específicas en que se formula una máxima. Y, sobre todo, que Kant no admite que tales restricciones puedan ser consideradas en ningún caso.

Pero la objeción fundamental de Cornman y sus colegas frente a la primera formulación del imperativo categórico no radica en

³⁰ Cornman y otros, *op.cit.* p.509.

estas restricciones, que si bien son necesarias, ellos no consideran imposibles de delimitar. El argumento más sólido de estos filósofos consiste en demostrar que Kant no puede siempre derivar contradicciones claras al aplicar la primera formulación del imperativo moral. Este problema se hace patente en el caso del segundo ejemplo del autor. En él Kant supone que todos deseamos que se nos ayude cuando tenemos problemas. Pero un argumento de este tipo -a juicio de estos autores- tendría que poder contener también la suposición contraria. Es decir, que alguien no deseara nunca ser ayudado. Si este fuera el caso, entonces, no estaría obligado a ayudar a otros. Por lo demás, si las restricciones a que se ha aludido respecto de la formulación de las máximas no se describen y clarifican, este segundo problema se torna evidente. Si se supone que se trata de ayudar a alguien a cruzar la calle, como la mayoría de la gente no necesita que se le ayude a cruzarla y es posible que alguien -sobre todo un "individualista riguroso"- no se suponga en condiciones de necesitarlo, la máxima de no ayudar a otros a hacerlo, pasaría por una máxima universalizable ³¹.

Si bien, este ejemplo puede parecer, hasta cierto punto, tramposo. Ya que evidentemente el principio de universalidad está basado en un fundamento que pretende restringir el punto de vista de un "individualista riguroso". Lo que, a mi juicio, es rescatable del argumento es que, en todo caso, la moralidad de una máxima no podría fundamentarse exclusivamente sobre la base de que no exista contradicción en el querer que se torne ley universal.

³¹ Cornman, *op. cit.* p. 510.

Dejaré de lado, por el momento, las objeciones que se han opuesto al principio de universalidad kantiano sobre las que volveré más adelante. Revisaré ahora la argumentación que propone Kant para respaldar su segunda formulación del imperativo categórico. Pero antes de hacerlo, conviene resaltar una diferencia interpretativa de importancia relevante. Según algunas exégesis las tres formulaciones del imperativo categórico tienen que ver exclusivamente con la *forma lógica* de los razonamientos morales. Quienes sostienen esta postura señalan que la distancia que hay entre una formulación y la otra no obedece más que a la progresión de los argumentos de Kant. Sin embargo, para otras interpretaciones las tres formulaciones del imperativo moral involucran distintos rasgos característicos de los principios racionales. En este sentido, la fórmula de la ley universal sólo ofrece la *forma* de la ley moral; mientras que la segunda formulación -la fórmula de la humanidad- ofrece el *material* de la ley; y la tercera -la fórmula de la autonomía de la legislación- representa la determinación completa de las máximas. Así, para Kant, la suma de cada nuevo rasgo de la racionalidad de los principios representa un escalón superior y es la fórmula de la autonomía la que se sitúa en la cúspide de la teoría ³².

4.1.5. SEGUNDA FORMULACIÓN DEL IMPERATIVO CATEGÓRICO.

A decir de Kant, la segunda fórmula del imperativo categórico es una manera de expresar la misma ley moral que aparece en la primera formulación. Por eso el concepto de voluntad que

³² Korsgaard, *op. cit.* pp. 107 y ss.

sostenía la primera formulación, sostiene también a la segunda.

La voluntad [dice el autor] es pensada como la facultad de determinarse uno a sí mismo a obrar conforme a la representación de ciertas leyes³³.

Se mantiene aquí la noción de voluntad **propia** como la base fundamental del concepto. Pero se añade además, que es una facultad de los seres racionales para autodeterminarse. Esta facultad, convierte a los seres racionales en fines en sí mismos.

...*fin* es lo que le sirve a la voluntad de fundamento objetivo de su autodeterminación, y el tal fin, cuando es puesto por la mera razón, debe valer igualmente para todos los seres racionales. En cambio, lo que constituye meramente el fundamento de la posibilidad de la acción, cuyo efecto es el fin, se llama medio³⁴.

Al lado de esta concepción de un fin con un fundamento objetivo del querer -de la voluntad- que es válido para todos los seres racionales, Kant opone la idea del fin subjetivo. Un fin subjetivo descansa en fundamentos del deseo de los agentes que no son igualmente válidos para todos los seres racionales. El fin subjetivo, en cuanto tal, puede dar lugar a imperativos de tipo hipotético, pero nunca categórico. El fin objetivo, en cambio, en cuanto es válido para todo ser racional, y por tanto, fin en sí mismo, da lugar a la formulación de una ley práctica universal.

Ahora bien, se ha aceptado que la buena voluntad es un fin en sí mismo, y se ha aceptado también, que es una facultad de los seres racionales para autodeterminarse. Por lo tanto, debe admitirse que los seres racionales son fines en sí mismos. De ahí que la segunda formulación del imperativo categórico se exprese

³³ Kant, *FMC*. pp. 80-81

³⁴ Kant, *FMC*. p. 81.

en estos términos:

...obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona, como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio ³⁵.

Los mismos ejemplos que utilizó Kant para expresar las derivaciones empíricas de la fórmula abstracta del primer imperativo, los utiliza para la segunda. Así, en el caso del agente necesitado de dinero que hace una promesa que sabe que no cumplirá, la contradicción tiene lugar en la medida en que se usa a una persona -el hombre rico- sólo como un medio y no como un fin en sí mismo. Con respecto al ejemplo del que se plantea el dilema entre ayudar o no a quien lo necesita, la contradicción podría no resultar tan evidente si se supone -suposición que Kant concede- que la humanidad es capaz de sostenerse aun sin que los hombres se ayuden entre sí. Sin embargo, el autor sostiene:

Ciertamente podría mantenerse la humanidad, aunque nadie contribuyera a la felicidad de los demás, guardándose bien de sustraerle nada; mas es una concordancia meramente negativa y no positiva, con la *humanidad como fin en sí*, el que cada cual no se esfuerce en lo que pueda por fomentar los fines ajenos. Pues siendo el sujeto en sí mismo, los fines de éste deben ser también, en lo posible, *mis fines*³⁶.

Los ejemplos que utiliza Kant, para mostrar derivaciones prácticas que surgen del principio formal de la humanidad como fin en sí mismo, señalan la manera en que este principio constituye la condición que ha de limitar la libertad de todas

³⁵ Kant, *FMC*. p. 83.

³⁶ Kant, *FMC*. pp. 85-86. Cuando se habla aquí de la felicidad de los demás podría parecer que el argumento atiende a un fin prudencial y entonces se derivaría de un imperativo hipotético y no categórico. Sin embargo, el deber de promover la felicidad de los demás, aunque es un deber imperfecto o meritorio, no deja por eso de ser un deber moral.

las acciones morales.

No puedo dejar de reconocer que este principio de la humanidad como fin en sí mismo -y la propia formulación del imperativo categórico que lo determina- es una de las mejores expresiones de la doctrina humanista que reconoce el verdadero valor de la dignidad personal. A pesar de ello, no me atrevo a admitir que constituya una fórmula suficiente para resolver todos los problemas que enfrentan los agentes en el terreno empírico de la vida moral.

Para demostrar la imposibilidad de admitirlo completamente seguiré el argumento de Cornman, Pappas y Lehrer. Este argumento es paralelo a aquel que mostraba la dificultad, en el caso del principio de universalidad, respecto de su aplicabilidad a todas las situaciones. Estos autores se auxilian de un ejemplo: hay un bote salvavidas que no puede mantenerse a flote con la cantidad de gente que lleva a bordo. Alguien tiene que saltar al mar para impedir que todos se ahoguen. La segunda formulación del imperativo categórico -señalan estos filósofos- no ofrece parámetros de solución respecto de este problema. Todas las alternativas posibles exigen que se trate a alguien solamente como un medio ³⁷.

Debe admitirse que la solución a un problema de este tipo conlleva tal dificultad que, quizá, ninguna teoría moral formal pudiera resolverlo satisfactoriamente. Que aquella teoría que se atreviera a ofrecer un parámetro de elección respecto de una vida frente a otra -salvo, tal vez, uno que se auxiliara del azar-, podría también ser debatida de diversas maneras. La crítica que

³⁷ Cornman y otros, *op. cit.* p. 514.

suele hacerse a Kant en este sentido es, en todo caso, aquella que objeta su creencia respecto de que realmente existen parámetros formales que dan solución a todos los dilemas morales sin márgenes posibles de duda o incertidumbre.

En este sentido resulta útil retomar otro ejemplo a que acuden Cornman y sus colegas: un problema de justicia distributiva. Alguien que está a cargo de repartir fondos limitados de caridad -dicen- no tiene en el imperativo de Kant ningún apoyo que le permita decidir entre ayudar a un muchacho talentoso para continuar sus estudios o ayudar a otro que necesita atención médica. Porque, si bien, cualquier elección implicaría tratar a uno de los muchachos como un fin, implicaría sacrificar al otro, y de acuerdo con una interpretación rigurosa, tratarlo sólo como un medio ³⁸.

La segunda objeción que hacen Cornman, Pappas y Lehrer a Kant, ya no compete sólo a la segunda formulación del imperativo categórico, sino a la teoría moral kantiana en su conjunto. Es una objeción que atiende al absolutismo de los deberes que se derivan de un imperativo categórico. El ejemplo a que acuden en este caso los autores es del propio Kant. Es el caso de un agente que oculta en su casa a un amigo, refugiado político. Sus perseguidores vienen a buscarlo y le preguntan al agente si el refugiado está en su casa. El agente sabe que se irán sin buscarlo si les dice que no oculta a nadie. Para cualquier concepción ordinaria de la moralidad, la alternativa correcta sería la de mentir. Sin embargo, para Kant, el deber absoluto de decir la verdad está por encima de otras consideraciones y el

³⁸ Cornman y otros, *op. cit.* p.515.

resultado de la acción no tiene valor alguno para la determinación última de la conducta.

Kant ha divorciado de tal forma la moralidad de las consecuencias de nuestros actos que, en un caso como el del ejemplo del refugiado en el que las consecuencias parecen ser muy importantes, no puede ayudarnos ³⁹.

A este ejemplo se refiere Victoria Camps cuando, en la cita que he hecho antes, dice que para los kantianos la mentira no es lícita, aun con fines benevolentes. Frase que alude, por un lado, al problema del absolutismo de los deberes y, por otro, al problema de hacer llegar al terreno práctico las estructuras formales de imperativos contruidos a una gran distancia de las condiciones empíricas.

Parece importante señalar, por otro lado, que el absolutismo de un deber no se enfrenta solamente al problema de hacer una elección moral reprobable como la que muestra el ejemplo del refugiado. Sino que, además, mantiene la dificultad de exigir una elección frente a dilemas morales que oponen principios que son a la vez incompatibles e irrenunciables.

Los problemas que ofrece este ejemplo pueden ser también analizados a la luz de los argumentos de Philippa Foot. Esta autora sostiene que no sólo son deberes morales los que emanan de un imperativo categórico, sino que también los imperativos hipotéticos pueden generar juicios y acciones morales. Esto es así, porque los imperativos categóricos de Kant excluyen la consideración de deseos e inclinaciones personales. En el caso del agente que oculta al refugiado político puede existir el deseo, o el interés personal respecto de evitar el sufrimiento

³⁹ Cornman y otros, *op. cit.* p. 518.

del refugiado. Al existir tal deseo o interés personal, el dilema se inscribe en el terreno de un problema hipotético y descarta la posibilidad de mirarlo desde el punto de vista del imperativo categórico. Por eso Foot dice:

Kant era, de hecho, un hedonista psicológico con respecto a todas las acciones excepto respecto a aquellas que se hacen por mor de la ley moral, y esta teoría falaz de la naturaleza humana fue una de las cosas que evitaron que viera que la virtud moral podía ser compatible con el rechazo al imperativo categórico. Si hacemos a un lado esta teoría de la acción humana y aceptamos como fines las cosas que parecen fines, el cuadro cambia. Seguramente se permitirá que, totalmente aparte de los pensamientos sobre el deber, un hombre se interese en el sufrimiento de los demás, al identificarse con ellos, y al querer ayudarles si puede ⁴⁰.

Dejo de nuevo a un lado los argumentos que se oponen a las proposiciones kantianas y vuelvo a la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* para ver de qué modo Kant construye su tercera formulación del imperativo categórico: la fórmula de la autonomía de la voluntad.

4.1.6. LA TERCERA FORMULACIÓN DEL IMPERATIVO CATEGÓRICO.

Esta fórmula se sostiene sobre las que le preceden. Se sostiene sobre la primera formulación en cuanto que recupera la necesidad de la universalidad como el principio fundamental para la legislación de la voluntad. Se deriva de la segunda formulación porque el principio de la humanidad como fin en sí mismo es, como dije, la condición limitativa de la libertad de todas las acciones morales. De donde se desprende que toda acción moral no usa a ningún ser racional -ni en su persona ni en la persona de

⁴⁰ Philippa Foot, *La moralidad como sistema de imperativos hipotéticos*. p.192.

cualquier otro- sólo como un medio, sino siempre como un fin en sí mismo. Si el ser racional es el fin de la ley moral, entonces, la ley moral no puede provenir más que de la propia legislación del ser racional. Surge de aquí "la idea de la voluntad de todo ser racional como una voluntad universalmente legisladora" ⁴¹.

Según esta idea todas las máximas han de ser consecuentes con la legislación universal de la propia voluntad. La condición de **propiedad** de la voluntad recobra aquí su mayor importancia. No se trata de una voluntad que sencillamente obedece leyes, sino de una voluntad que se autolegisla. Esto ofrece, para Kant, la respuesta a la pregunta de cómo una voluntad puede someterse a una legislación que la constriña. Respuesta que se ofrece en términos exclusivos de la autoría propia de la ley.

...si pensamos tal voluntad veremos que una voluntad subordinada a leyes puede, sin duda, estar enlazada por esa ley con algún interés; pero una voluntad que es ella misma legisladora suprema no puede, en cuanto que lo es, depender de interés alguno; pues tal voluntad dependiente necesitaría ella misma de otra ley que limitase el interés de su egoísmo a la condición de valer por ley universal ⁴².

En este sentido, para Kant, no importa cómo estén dadas las condiciones que determinan el querer de los agentes, la autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad propia que legisla conforme a leyes de validez universal. De donde se desprende la tercera formulación del imperativo categórico que dice:

...no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al

⁴¹ Kant, *FMC*. p. 86.

⁴² Kant, *FMC*. pp. 87-88.

mismo tiempo incluídas como ley universal ⁴³.

Esta tercera fórmula del imperativo moral reúne la posibilidad del acto moral con la facultad de la voluntad para autodeterminarse. Pero reúne, además, la necesidad de la autodeterminación con el principio de universalidad de las leyes morales.

A decir de O. Höffe, se cierra así un círculo que revela la coherencia interna de la teoría moral de Kant. Donde el imperativo categórico designa la ley que determina la voluntad autónoma y donde la autonomía ofrece la condición de posibilidad de que el acto se conforme con las exigencias de universalidad⁴⁴.

Sin embargo, esta espiral que hace ir la autonomía de la voluntad hacia la formulación de leyes universales y la universalidad de las leyes de acuerdo siempre con lo que determina una voluntad autónoma, no ha escapado a las objeciones de algunos filósofos contemporáneos.

Victoria Camps señala que autonomía y universalidad, como igualdad y libertad, son las dos reivindicaciones de la ética que mayor problema tienen para no anularse mutuamente ⁴⁵. León Olivé explica claramente esta dificultad y se auxilia para ello de algunos argumentos de Javier Muguerza.

El principio de universalidad -dice Olivé- establece que ninguna máxima de conducta puede ser considerada ley moral si no puede ser válida, no sólo para el agente que la sostiene, sino

⁴³ Kant, *FMC*. p. 100.

⁴⁴ Höffe. *op. cit.* pp. 127-128.

⁴⁵ Camps. *op. cit.* p.50.

para cualquier otro sujeto que se encuentra en una situación análoga. Al lado de este principio, la fórmula de la autonomía sugiere que cada agente sea su propio legislador. Ello supone que cada agente autónomo legisla para sí y para los demás, pero supone a la vez, que asuma la legislación de los otros agentes autónomos. Para Olivé, como para Muguerza, las pretensiones de universalidad y de autonomía, podrían ser principios contradictorios antes que conciliables.

La dificultad de la conciliación se encuentra entre la "aspiración a la universalidad de la ley moral y la exigencia de autonomía de los sujetos morales; esto es, la pretensión de que la legislación moral alcance a todos esos sujetos y la pretensión de que, al mismo tiempo, cada uno de esos sujetos sea un legislador. ¿Cómo podría lograrse tal conciliación?" ⁴⁶.

Olivé muestra que lo que subyace al intento kantiano de hacer coincidir estos dos principios es una concepción particular acerca de la racionalidad propia de la Ilustración. Dicha concepción supone que la racionalidad es efectivamente universal. Y cita de nuevo a Muguerza:

"Kant creía poder lograrla [la conciliación entre los principios divergentes] apelando [...] a aquella especie de variedad de Hombre con mayúscula que fue el llamado 'sujeto trascendental', un sujeto hipotético que, en cuanto encarnación de la Razón, vendría a expresar de modo no poco tautológico la kantiana identificación de voluntad (racional) y racionalidad (práctica) de los sujetos reales u hombres con minúscula, autónomamente coincidentes en la propuesta y aceptación de una legislación que por definición se extendería a todos los seres humanos; esto es a todos los seres de razón y voluntad" ⁴⁷.

Bajo tal concepción de la racionalidad cualquier voluntad asentada en la razón sería una voluntad común a todos los

⁴⁶ Olivé, L. *Multiculturalismo: ni universalismo, ni relativismo*. p. 127.

⁴⁷ Olivé. *op. cit.* p. 127-128.

hombres.

La intención de Kant de empatar universalidad y autonomía es, a mi juicio, una idea paralela a la de la voluntad general de Rousseau que he discutido en el apartado anterior. Esta idea, como señalé, suponía la posibilidad de hacer concordar la voluntad particular del ciudadano libre con la decisión democrática de todos los miembros de la república perfecta del *Contrato Social*. Al parecer, tanto Kant como Rousseau, consideraron que el pensamiento racional desemboca necesariamente en una misma idea y que la razón es, como dice Victoria Camps, "idéntica para todos" ⁴⁶.

Pero Rousseau, al menos en el *Emilio*, admite que tal pretensión no es posible y sacrifica al ciudadano en beneficio del hombre libre, al que manda a vivir aislado en la campiña francesa, precisamente porque no cree que la voluntad individual pueda contentarse con la general. Este vuelco de su opinión está dado en atención a la consideración de las condiciones sociales reales en que ha de vivir su alumno. Condiciones que enmarcan distancias relevantes entre la libertad individual y las formas de decisión y organización comunitarias.

Kant, en cambio, mucho más consistente con sus premisas iniciales, no acepta determinantes externos a la razón. El problema estriba, me parece, en que las condicionantes que Kant desprecia no operan racionalmente. Si los ejemplos que ofrece Kant como dilemas morales empíricos se inscribieran en una realidad que funcionara racionalmente, no habría refugiados que tuvieran que ocultarse de sus perseguidores. No habría, tampoco,

⁴⁶ Camps. *op. cit.* p.50.

agentes necesitados de dinero para sobrevivir que tuvieran la necesidad de hacer promesas mentirosas. En un mundo que operara racionalmente, los deberes de decir siempre la verdad y hacer siempre promesas que pueden cumplirse, tendrían valores absolutos e irrestrictos. Pero la realidad empírica está lejos de comportarse racionalmente. Por eso, el concepto de bien sin restricción, que es un concepto derivado de la razón pura, no resulta demasiado útil en el terreno de una realidad empírica irracional. El concepto del bien, para el caso de las acciones morales, no puede elaborarse en abstracto, por perfectas que sean las fórmulas lógicas del razonamiento. El fundamento de la moralidad no posee una estructura formal absoluta e irrevocable porque la vida moral se juega en campos que no separan lo puro de lo empírico. Por eso Victoria Camps dice:

... me temo que perdemos el tiempo pensándonos únicamente como si fuéramos razones puras. Pues ya bellamente lo escribió Hölderlin: "De la pura inteligencia no brotó nunca nada inteligible, ni nada razonable de la razón pura" ⁴⁹.

4.2. LA PEDAGOGÍA DE KANT.

Kant divide la educación en dos formas principales. Una *física*, otra *práctica* o *moral*. Es *física* aquella clase de educación que se ocupa de la formación de los hombres respecto de su "Naturaleza". A esta forma de educación corresponden dos periodos: el de la educación física del cuerpo y el periodo de la educación física del espíritu -o educación intelectual. La educación del cuerpo atiende a los cuidados del niño, al desarrollo de sus fuerzas y al cultivo de sus facultades

⁴⁹ Camps, *op. cit.* p. 50.

sensitivas. La educación intelectual, por su parte, comprende el desarrollo de las facultades del espíritu. Entre estas facultades están: la memoria, el ingenio, la imaginación, etc, que son facultades intelectuales inferiores; y las facultades superiores: el entendimiento, el juicio y la razón. La educación *práctica -o moral-*, se ocupa de la formación del hombre respecto de su "Libertad". Su finalidad es la de lograr seres que obren libremente; seres que tengan, por sí mismos, un valor intrínseco -como fines en sí mismos. Es decir, que piensen y actúen autónomamente de acuerdo con principios universales.

Como buen lector de Rousseau, Kant respeta los distintos momentos del desarrollo del niño y separa los periodos de la educación para las diferentes edades evolutivas de la psicología infantil.

Únicamente se ha de instruir a los niños en las cosas convenientes a su edad. Se complacen muchos padres en oír hablar a sus hijos como sabios precoces. Pero tales niños, ordinariamente, no llegan a ser nada...Está completamente fuera de su edad un niño provisto precozmente de juicios morales, que no son sino imitados. No debe tener más que el entendimiento de un niño, ni lo debe mostrar temprano. Un niño semejante no será nunca un hombre de inteligencia y de entendimiento sereno ⁵⁰.

Así, a los primeros años de vida corresponde solamente la educación física del cuerpo. A las edades subsecuentes debe añadirse la formación intelectual. La educación práctica es sólo para los jóvenes más desarrollados, pues se apoya en principios que sólo se comprenden después de haber sobrepasado los periodos psicológicos y educativos precedentes.

Ello no quiere decir que una vez que se pasa de una forma

⁵⁰ Kant, *Pedagogía*. p. 77

de educación a otra haya que olvidarse de la anterior. Al contrario, el esfuerzo por desarrollar las fuerzas corporales, y por cultivar las facultades sensitivas y del espíritu debe ser continuado a lo largo de todo el proceso educativo. De la misma manera, cada uno de los periodos de la educación tiene que perfilarse con una orientación hacia la formación moral. Esta visión de conjunto, respecto de los distintos periodos de la educación, es regulada por Kant a partir de un principio jerárquico que concede un nivel superior a la educación moral, respecto de las formas educativas que le preceden. Este principio obliga a coordinar los diferentes periodos a partir de una correspondencia entre el cuerpo y el espíritu. Así, por ejemplo, en la primera infancia, cuando la educación esencial es la del cuerpo, hay que conducir al niño a responder a exigencias morales proporcionales a su edad. El principio regulador atiende a la necesidad de subordinar cada periodo de la educación a su fin último, es decir a la conformación de la consciencia moral racional.

A decir de Philonenko, esta jerarquía ofrece a la educación su verdadero interés, el interés práctico que la relaciona con la libertad. En este sentido, la educación del cuerpo conduce al niño a adquirir la habilidad que le permite construirse como individuo; la educación intelectual le prepara para desarrollar ciertas facultades espirituales y adquirir la prudencia que le permite construirse como ciudadano; la educación moral -a la que se someten las dos precedentes- le prepara para construirse como miembro de la especie humana. Y sólo así la educación total encuentra su verdadero sentido, el sentido práctico de la

libertad ⁵¹.

Antes de abordar, de manera particular, cada uno de los periodos de la educación que propone Kant, quisiera destacar algunos aspectos generales de su filosofía educativa.

4.2.1. ASPECTOS GENERALES DE LA FILOSOFÍA EDUCATIVA KANTIANA.

El primer aspecto general se refiere a la necesidad de buscar el conocimiento pedagógico sobre la base de la experiencia educativa. "Únicamente por la educación -dice Kant- el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser" ⁵². Al nacer poseemos disposiciones naturales que no son, en sí mismas, ni buenas ni malas. La educación es la única que puede conducir esas disposiciones hacia el bien. Pero para ello es necesaria la inteligencia. La inteligencia depende de la educación, pero a su vez, la educación depende de la inteligencia. En este sentido, el conocimiento sobre la educación se desarrolla paso a paso y sólo puede ser perfeccionado por "la experiencia de muchas generaciones".

Kant sugiere así, que el saber pedagógico se deriva del conocimiento experimental, antes que de la especulación.

Se cree comúnmente que los experimentos no son necesarios en la educación y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación ⁵³.

Resulta sorprendente -advierete Philonenko- que Kant, el más grande adversario del empirismo, conceda a la experiencia un

⁵¹ Philonenko. *op. cit.* pp. 45-47.

⁵² Kant, *Pedagogía*. p.31.

⁵³ Kant, *Pedagogía*. p. 40.

lugar prominente en la construcción del discurso pedagógico. No obstante, añade, una razón metafísica justifica este empirismo matizado de la pedagogía kantiana. Esta razón es la libertad humana. Decir que un hombre es libre, significa decir que es su voluntad la que determina su existencia. Si la educación tuviera que ser una ciencia en el sentido fuerte del término -es decir, un conocimiento independiente de la experiencia-, en la medida en que se pudiera tener como fundamento un saber sobre la esencia de su objeto, sería necesario, o bien, que el hombre no fuera libre; o bien, que la razón pudiera elevarse hasta un saber absoluto que sólo pertenece a dios. Es ésta, dice Philonenko, la razón metafísica que conduce a Kant a comprender la educación como arte y a ligarla resueltamente a la experiencia ⁵⁴.

Así, el postulado metafísico de la libertad, que apoya la comprensión de la experiencia como la vía a seguir en la construcción del saber educativo, constituye un elemento fundamental del sistema crítico de Kant. Pero la educación no puede ser sólo un arte que se base en la experiencia, tiene que basarse, a la vez, en un ideal de futuro que quiera construirse a partir de ella. Pues, como he dicho, es la educación la que hace del hombre lo que es.

Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su propio destino ⁵⁵.

En este sentido, la educación para Kant, es el origen del bien en el mundo y su principal punto de referencia debe atender

⁵⁴ Philonenko, *op. cit.* pp. 24-26.

⁵⁵ Kant, *Pedagogía*. p. 36.

a un mejor porvenir para la humanidad. De acuerdo con la filosofía moral que respalda sus tesis pedagógicas, ese porvenir debe sustentarse con arreglo a un plan que sólo puede tener carácter universal.

Otro aspecto general de la filosofía educativa de Kant se refiere a la duración que ha de tener la educación. A este respecto, la *Pedagogía* de Kant sugiere que debieramos prolongarla:

...hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando él mismo pueda ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los 16 años ⁵⁶.

Esta respuesta es análoga a la de Rousseau, quien proponía separar a Emilio de su preceptor cuando aquél estuviera en posición de tener un hijo y conducirlo él mismo. A pesar de la claridad con que Kant ofrece esta respuesta en la *Pedagogía*, algunas exégesis de otras de sus obras arrojan respuestas que podrían parecer contradictorias. Dulce M. Granja, por ejemplo, sugiere que en *La religión dentro de los límites de la mera razón* y en la *Metafísica de las costumbres* se afirma que la moralidad no puede ser obra del maestro.

La moralidad (en Kant) [dice esta autora] no es una disposición natural que se pueda actualizar mediante la enseñanza; la disposición moral es más bien el fruto de una "revolución del corazón". Es más, Kant afirma que la perfección moral de los demás no es una de nuestras obligaciones morales, puesto que la perfección (moral) de otro hombre, como persona, depende precisamente de su propia facultad de fijarse su fin, de acuerdo con su propio concepto de deber ⁵⁷.

Esta interpretación es más coherente con el principio de

⁵⁶ Kant. *Pedagogía*. p. 42.

⁵⁷ Granja, *op. cit.* p. 585.

autonomía que respalda la teoría ética y regula el discurso pedagógico general de Kant. Así, puede leerse la respuesta del autor respecto de parar la labor educativa a los diez y seis años, como un alto a la enseñanza, pero nunca como el final estricto de la educación. Pues el hombre se educa a sí mismo a partir de un esfuerzo permanente a lo largo de toda su vida. La contradicción a que he aludido, entonces, no existe. Se trata de un freno a la labor del maestro cuya tarea no puede exceder el límite de la juventud de sus discípulos. En este sentido, Paul Duproix sostiene que en tanto que el fin último de la educación es desarrollar en el hombre toda la perfección que comporta su naturaleza, la educación no puede terminar a los 16 años, más que en apariencia. Pues, continúa siempre, mientras uno es perfectible ⁵⁸.

Otro de los aspectos generales en que es importante reparar se refiere a la distinción kantiana entre tres formas positivas de enseñanza: el adiestramiento, la instrucción y la dirección. El adiestramiento es una forma de enseñanza que no tiene, para Kant, un sentido distinto que el que comúnmente se le atribuye. Se trata de habituar al educando a ciertas formas de conducta por la vía de la disciplina. Sin embargo, Kant reconoce que el adiestramiento humano, él sólo, no es la solución, pues "lo que importa -dice- es que el niño aprenda a pensar". La instrucción sirve para cultivar las facultades que permiten alcanzar ciertos propósitos. A ella pertenecen las formas tradicionales de la enseñanza asociadas con el desarrollo de habilidades. La dirección, por su parte, es la guía en la práctica de lo que se

⁵⁸ Duproix, *op. cit.* p. 127.

ha aprendido por adiestramiento o instrucción. Es lo que hacen los padres y los preceptores cuando realmente preparan a los niños para la vida, pues los profesores -señala- sólo instruyen. La dirección supone, no solamente desarrollar habilidades para alcanzar fines cualesquiera, sino formar a los sujetos para elegir fines buenos. La dirección está, pues, conectada con los fines últimos de la educación.

Respecto del problema de los fines de la educación Kant dice, en las primeras páginas de su *Pedagogía*, que por la educación el hombre debe conseguir ser: A) *disciplinado*, B) *cultivado*, C) *prudente* y D) *moral*.

A) La *disciplina* ocupa un lugar destacado en el discurso pedagógico de Kant. Si hay deficiencias disciplinarias en la formación de los sujetos, más tarde es imposible subsanarlas. Es más fácil, sugiere Kant, suplir las fallas en la instrucción -es decir, en el desarrollo de algunas facultades intelectuales-, que en el terreno de la disciplina. Pues ésta consiste en una serie de disposiciones que sirven para controlar los instintos y las tendencias naturales. Es decir, para impedir que la voluntad se funde en determinantes sensibles.

Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad [...] Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie⁵⁹.

Por "barbarie" se entiende la independencia respecto de las leyes y Kant concede a la disciplina el poder de someter al hombre a las leyes, pues le hace sentir su coacción. Por eso la disciplina implica, para Kant, el gran problema de la educación. Para lograr que un sujeto sea disciplinado hay que someterlo a

⁵⁹ Kant, *Pedagogía*. p. 38.

la coacción, pero el fin último de la educación consiste en hacer de los hombres seres capaces de servirse de su propia voluntad. ¿Cómo se puede, entonces -se pregunta el autor-, conciliar la sumisión a las exigencias de padres y maestros, con la autonomía de la voluntad? ¿cómo lograr la libertad a partir de la coacción?

Kant responde a esta pregunta con tres sugerencias pedagógicas:

- a) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuados los casos en que pueda hacerse daño [...]), con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro, por ejemplo cuando grite o su alegría sea tan ruidosa que moleste a los demás;
- b) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los demás, por ejemplo: que no se le concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda [...];
- c) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros.⁶⁰

Estas tres sugerencias encierran los dos principios fundamentales de la educación: la libertad como autonomía de la voluntad, y la coacción como obediencia al deber. Sobre ellos volveré más adelante.

B) La *cultura* se refiere al desarrollo de habilidades y talentos en función de ciertos propósitos. Es decir, consiste en el cultivo de las facultades que permiten alcanzar los fines que un sujeto se propone. No son, por cierto, habilidades para determinar fines, sino solamente para alcanzarlos. Se trata de una formación "escolástico-mecánica" que se apoya básicamente en la instrucción.

C) La *prudencia*, por su parte, comprende la adquisición de

⁶⁰ Kant, *Pedagogía*. p. 43.

"buenas maneras". Posee una función "pragmática" que permite, por un lado, el ajuste social; por otro lado, el desarrollo de las habilidades que permiten lograr provecho y bienestar a partir de los talentos personales. Como en el caso de la cultura, la prudencia supone la adquisición y desarrollo de habilidades y talentos con miras a lograr ciertos propósitos, pero en este caso, los propósitos están relacionados estrictamente con la adaptación a la sociedad. Al hablar de este fin de la educación, Kant señala que involucra la amabilidad, la civilidad y la consciencia cívica. Evidentemente, el cultivo de estas capacidades supone el desarrollo previo de la disciplina y ciertas formas de instrucción. Requiere del control sobre los instintos e impulsos naturales para sacrificar el alcance de deseos inmediatos en beneficio de satisfacciones más completas.

D) La *moralidad* se apoya exclusivamente sobre la dirección, pues se refiere al desarrollo del criterio moral. Dicho desarrollo supone que el sujeto pueda, no sólo alcanzar los fines que se propone, sino sobre todo, elegir fines buenos por propia voluntad. Y por fines buenos Kant entiende los fines universalmente valederos. Fines que "necesariamente aprueba cada uno y que, al mismo tiempo, pueden ser fines para todos". La moralidad constituye el fin último de la educación. Pero a ella sólo se puede acceder si se cubren los anteriores: disciplina, cultura y prudencia o civilidad.

Las propuestas pedagógicas que permiten acceder a ellas se ofrecen en seguida, de acuerdo con los dos tipos distintos de educación de que he hablado: la educación física (del cuerpo y del espíritu) y la educación práctica.

4.2.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA.

4.2.2.1. EDUCACIÓN DEL CUERPO.

El principio que sugiere Kant para la educación física del cuerpo durante los primeros años de la infancia es otra herencia de Rousseau: "seguir a la naturaleza". Kant propone hacer con el recién nacido las mismas cosas que sugería el autor del *Emilio*: no taparle demasiado para no hacerle friolento, más bien cubrirlo con ropas escasas y cómodas que le permitan movimientos de sus extremidades; no ayudarlo a dar sus primeros pasos, sino permitir que aprenda a caminar solo; etc. A este seguimiento de la naturaleza Kant llama -como Rousseau- "educación negativa":

...la primera educación sólo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se le pueda perturbar ⁶¹.

Sin embargo, la educación "negativa" que propone Kant no tiene, en un sentido riguroso, el mismo significado que le atribuyó Rousseau. En Kant, el adjetivo añadido no implica evadir los contactos con las distintas expresiones de la cultura de la comunidad, se trata más bien, de obstaculizar dos posibles contingencias. Una, la de que los niños pudieran no desarrollarse plenamente de acuerdo con las disposiciones naturales de su cuerpo. La segunda, y más importante, es la de impedir las faltas que la conducta infantil podría cometer por no ser capaz aún de someter a la razón las necesidades o deseos que imponen las condiciones empíricas de la niñez.

Esta diferencia respecto del significado de la educación "negativa" tiene su base en la distancia que hay, entre los dos

⁶¹ Kant, *Pedagogía*. p. 50.

autores, respecto del papel que conceden a la naturaleza dentro del proceso educativo. En este sentido, Duproix es muy claro al decir:

Si Kant busca seguir a la naturaleza, él no la entiende igual que Rousseau. Rousseau se place en mirar a la naturaleza como el impulso bueno de nuestras inclinaciones. Kant, en cambio, se ciñe a servirse de la naturaleza con el interés futuro de la moralidad. Kant quiere apoyarse en la naturaleza, no para honrarla o glorificarla, tampoco para marchar contra sus exigencias y luchar contra sus leyes que pueden ser invencibles, sino para discernir sus imperfecciones y sus lagunas. Para aprovechar sus fuerzas (las de la propia naturaleza) ya que estas fuerzas no valen más que si las gobernamos bajo un ideal digno de nuestra razón y nuestra conciencia ⁶².

Otra diferencia significativa entre estos autores se manifiesta en que Kant permite menos contactos afectivos con el niño pequeño. Se pronuncia en favor de alimentarlo con leche materna, pero no porque crea, como Rousseau, que la cercanía con la madre sea importante, sino porque es el alimento que naturalmente le está destinado. No considera tampoco que sean prácticas valiosas las de mecer y besar a los niños o jugar con ellos.

Los niños de la gente vulgar están peor educados que los de los señores, porque la gente ordinaria juega con sus hijos como los monos: les cantan, los zarandean, los besan, bailan con ellos; piensan hacerles algún bien corriendo a ellos cuando lloran...pero así gritan más amenudo. Cuando por el contrario no se atiende a sus gritos, acaban por callarse, pues ninguna criatura se toma un trabajo inútilmente ⁶³.

Tampoco cargar al niño parece a Kant una medida feliz. Sugiere, para su cuidado, "una especie de caja, guarnecida en la parte alta por unas correas en la que el niño puede permanecer

⁶² Duproix, *op. cit.* pp.128-128.

⁶³ Kant, *Pedagogía* p. 51.

siempre, incluso al amamantarlo". En general, Kant se pronuncia por un trato distante y severo hacia los niños en sus primeros años de vida. Algunas frases entresacadas de la *Pedagogía* dan una clara idea de ello: "no le sirve de nada ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal" ⁶⁴; "si hay un arte permitido en la educación, es sólo el del endurecimiento" ⁶⁵; o bien: "Una cama dura es mucho más sana que una blanda. Generalmente, una educación dura sirve mucho para el fortalecimiento del cuerpo" ⁶⁶.

Aunque algunos intérpretes de la obra de Kant pudieran sugerir que estas frases no fueran precisamente de Kant, sino de Rink, no resulta descabellado pensar que aquel Kant que despreció las inclinaciones sensibles en la determinación de los juicios y conductas morales -en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*-, desestime la importancia de las manifestaciones sentimentales hacia los niños como parte de su educación. Y no puedo dejar de señalar que cualquiera que siguiera sus sugerencias con un pequeño, correría el riesgo de formar un idiota afectivo. Un niño privado de las demostraciones de cariño y ternura que Kant juzga vanas, no poseería muchas de las herramientas para enfrentar los problemas de la vida moral adulta.

Una vez superados los primeros meses de vida, dice Kant, hay que cultivar las habilidades naturales. La educación física del cuerpo ha de atender, por un lado, a los movimientos voluntarios;

⁶⁴ Kant, *Pedagogía*. p. 31.

⁶⁵ Kant, *Pedagogía*. p. 50.

⁶⁶ Kant, *Pedagogía*. p.55.

por otro lado, a los órganos de los sentidos. En cuanto al movimiento voluntario se trata de que los niños se basten a sí mismos, y para ello requieren de fuerza, habilidad, agilidad y seguridad. En este sentido: correr, nadar, brincar, levantar, lanzar, luchar, son movimientos a que el niño tiende de manera natural y fortalecen su cuerpo. Hay que conducirlos, además, a que aprendan a caminar con equilibrio por senderos estrechos; a que se aventuren por alturas escarpadas con la vista en el abismo; a que aprendan a andar en terrenos vacilantes. Pues todas estas destrezas hacen de ellos seres más completos.

Cuando un hombre no puede hacer todas estas cosas, no es todo lo que podría ser ⁶⁷.

Respecto del cultivo de los órganos de los sentidos Kant sugiere -como Rousseau- promover tareas que permitan desarrollar la capacidad de orientarse. Actividades que obliguen a ubicarse en grandes espacios a partir de la observación de los astros, o del lugar que ocupan los árboles en un terreno abierto. Propone también el fomento de juegos que, como el de la gallina ciega, permitan distinguir por el oído las distancias precisas entre los objetos.

Tanto para el desarrollo de las fuerzas corporales como para el cultivo de los órganos de los sentidos, las actividades lúdicas que los niños desarrollan de manera espontánea, como son: el tiro a algún blanco; los distintos juegos de pelota; o el levantamiento de cometas, son fundamentales. A decir del autor, los niños emprenden, por su cuenta, toda clase de juegos y actividades físicas que sirven naturalmente a su desarrollo.

⁶⁷ Kant, *Pedagogía*. p.58.

Fomentar tales empresas debería ser tarea de los educadores.

Por otro lado, Kant insiste en algunos factores de orden psicológico dentro de la educación física del cuerpo. Supone, por ejemplo, que la debilidad del cuerpo se traduce en falta de valentía. Por eso, la gimnasia, los juegos que comprometen movimientos del cuerpo y las actividades físicas en general, constituyen para él, herramientas de fortalecimiento psicológico. Según Kant, son actividades que ofrecen armas para el autocontrol y constituyen elementos poderosos de vigor espiritual.

Kant considera, además, que todos los juegos tienen virtudes añadidas a las del desarrollo corporal y el cultivo de los órganos de los sentidos. Una de ellas consiste en permitir que los niños se acostumbren a una actividad continuada. Actividad que puede constituir una "fuente de importantes descubrimientos". La otra virtud añadida tiene aún mayor importancia, pues permite que los niños aprendan a privarse de algunas cosas en beneficio del juego. Así, dice el autor, el niño se acostumbra a imponerse las primeras privaciones y es de esperarse que, poco a poco, pueda imponerse unas más considerables.

Ningún psicólogo contemporáneo negaría hoy los beneficios que Kant atribuyó al juego. Existe un amplio consenso respecto del hecho de que las actividades físicas y lúdicas propias de la primera infancia son poderosos motores del desarrollo físico y psicológico. Aún así, caben ciertas reservas para considerar la fortaleza del cuerpo como una condición necesaria o suficiente de ciertas cualidades morales, como el valor o el autocontrol. Habría que conceder en tal caso, que un hombre viejo o enfermo es necesariamente un cobarde.

Por otro lado, algunos autores han impuesto ciertas objeciones a la comprensión kantiana de la educación del cuerpo. Duproix, por ejemplo, sostiene que en la medida en que Kant no distingue el juego espontáneo del niño del ejercicio físico dirigido, no define de manera suficiente el contenido de este tipo de educación. Haría falta, señala, que se determinara más precisamente a qué edad debe comenzar, qué cantidad de tiempo debe consagrarse a ella, y sobre todo, cuáles tienen que ser los límites entre lo que el niño hace de manera natural y espontánea y las actividades de un ejercicio físico sistemático ⁶⁸.

Aunque para Kant la educación física es imprescindible para la realización del hombre, pues sin ella "el hombre no es todo lo que podría ser", tampoco ella basta para que lo sea. Son mucho más importantes la educación intelectual y la práctica.

4 . 2 . 2 . 2 . EDUCACIÓN DEL ESPÍRITU.

A diferencia de la educación física del cuerpo, la cultura física del espíritu no puede apoyarse solamente en las disposiciones naturales para el desarrollo. El verdadero sentido de la educación intelectual es el desarrollo de la inteligencia y ésta se forma con el trabajo, ya no sólo con el juego. El trabajo reclama una coacción que no reclamaba el juego. En este sentido, Kant distingue dos estratos distintos para el desarrollo de

⁶⁸ Duproix, *op. cit.* p. 101. Sin embargo, vale la pena decir en favor de Kant, que -como señala Philonenko-, a fines del siglo XVIII la concepción de la educación física era aún muy vaga. Seguramente Kant tenía pocos parámetros que le permitían hacer observaciones precisas acerca de los métodos y contenidos de la educación del cuerpo. Uno de ellos debía ser, sin duda, la obra de Rousseau; el otro, la experiencia de la escuela de Dessau, que había instrumentado ese tipo de formación en la economía general de su proyecto educativo.

habilidades intelectuales: el libre y el escolar.

Dividimos la cultura física del espíritu en libre y escolar. La libre, poco más o menos, no es más que un juego; la escolar, por el contrario, supone un proceso⁶⁹; la libre es la que se ha de seguir siempre en el alumno; en la escolar se considera al alumno sometido a la coacción. Se puede estar ocupado en el juego, lo que se llama pasar el tiempo, pero también se puede estarlo por la coacción, y esto se llama trabajar. La educación escolar debe ser un trabajo para el niño; la libre un juego⁷⁰.

El trabajo es una noción fundamental en el contexto general de la *paideia* kantiana, pues supone dos condiciones fundamentales. Supone, por un lado, la coacción, cuya necesidad he mostrado al hablar de la disciplina. Por otro lado, supone una ocupación que permite el olvido de sí mismo.

El hombre ha de estar ocupado de tal modo que, lleno del fin que tiene a la vista, casi no se sienta a sí mismo⁷¹.

Kant muestra que trabajar implica someterse a ciertas leyes de la realidad, a la coacción que es necesaria para obligar al cuerpo y al espíritu a crear algo. Pero en la medida en que, con el trabajo, se crea algo, también se ejerce la libertad. El trabajo significa la modificación de la realidad y, al modificar la realidad, el hombre se modifica a sí mismo.

La educación en el trabajo, así entendida, puede ser vista como modelo de la solución al gran problema de la educación: hacer del hombre un ser autónomo a partir de la coacción. En este sentido, A. Philonenko dice:

⁶⁹ La traducción francesa sustituye la frase "supone un proceso" por "es cosa seria". Kant, *Reflexions sur l'éducation*. p. 109.

⁷⁰ Kant, *Pedagogía*. p. 61.

⁷¹ Kant, *Pedagogía*. p.63

Sólo una noción sintética que ligue obediencia y libertad puede fundar realmente a la educación. Esta idea sintética, pareciera ser en Kant, aquella del trabajo [...] El trabajo es, primero, obediencia, pues es transformación de la materia, implica una sumisión a las leyes de lo que es "lo otro" o "el otro". Pero, al mismo tiempo, el trabajo es subjetividad y libertad, pues por y en el trabajo el hombre opera el acto que le caracteriza de manera más íntima: el proyecto que es pura idealidad ⁷².

No basta con el ejercicio de la disciplina para hacer que el niño trabaje y obtenga con ello los beneficios que se han señalado. Es importante también hacer uso de la cultura libre del espíritu para fortalecer la inteligencia. La cultura libre del espíritu, dice Kant, tiene que dirigirse fundamentalmente a las facultades superiores de la inteligencia: el entendimiento, el juicio y la razón. Pero éstas no pueden desarrollarse al margen de las facultades intelectuales inferiores, ni debe sacrificarse el cultivo de unas en beneficio de otras ⁷³. Así, la memoria, la imaginación y el ingenio -que son facultades inferiores- deben desarrollarse a la par del razonamiento y la reflexión. El desarrollo de una facultad inferior debe participar del ejercicio de todas las demás, principalmente de las superiores. La memoria, ella sola, no sirve para nada, pues alejada del razonamiento es superficial y deformante. El ingenio, por su parte, hace grandes necesidades cuando no está apoyado en el juicio.

Para cultivar las facultades inferiores Kant sugiere, por ejemplo: retener en la memoria los nombres que se encuentran en una lectura. Pero sostiene que no basta con deletrear tales

⁷² Philonenko, *op. cit.* p.38.

⁷³ Kant hacía, en este sentido, una crítica severa a la práctica educativa de las escuelas alemanas del siglo XVIII. Práctica que sacrificaba el ejercicio del razonamiento en beneficio de la memoria.

nombres. Hay que conducir al niño para que los use en un escrito propio, de esta manera se ejercita la memoria a la par que se obliga al esfuerzo de reflexión necesario en la creación de una nueva narración. Así, se fomenta el ejercicio de una facultad inferior en función de una superior.

Toda vez que la concepción kantiana de la educación está respaldada por la teoría funcional de Rousseau respecto del desarrollo psicológico infantil, se suponen distintos momentos que separan las capacidades psíquicas de los niños. A los primeros años de la educación intelectual corresponde el ejercicio casi exclusivo de la disciplina. El papel del trabajo en este momento tiene que atender a la instrucción respecto de ciertos conocimientos básicos generales que permitan el desarrollo de las facultades intelectuales de acuerdo con las posibilidades reales de aprendizaje infantil. En este sentido, señala Kant, la instrucción es "pasiva" para el alumno. Pues, el niño no puede "ni necesita conocer ninguna máxima" y ha de "seguir la dirección de otro; otros piensan por él"⁷⁴. Pero en edades más maduras, la educación no puede apoyarse sólo en la disciplina, sino en máximas, pues el educando tiene que comprender el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber. En este sentido, la educación intelectual tiene que ser "activa".

Todo se pierde si se quiere fundarla [la educación intelectual en esta etapa] sobre ejemplos, amenazas, castigos, etc. Sería entonces mera disciplina. Se ha de procurar, que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien,

⁷⁴ Kant, *Pedagogía*. p. 67.

sino que lo haga porque es bueno ⁷⁵.

Este es, pues, el mejor momento para fomentar el desarrollo de las tres facultades intelectuales superiores: el entendimiento -comprendido por Kant como el conocimiento de lo general-; el juicio -como la aplicación de lo general a lo particular-; y la razón -que permite comprender la unión entre lo general y lo particular.

Para educar y desarrollar estas tres facultades se reclaman dos sugerencias pedagógicas. La primera de ellas, ha sido ya señalada arriba: hay que ejercitar las facultades superiores con el apoyo de las facultades inferiores pertinentes. Por ejemplo:

Cuando un joven... aduce una regla general se le puede hacer citar casos de la historia, de la fábula en que esté disfrazada, pasajes de los poetas donde esté expresada y proporcionarle de este modo ocasión de ejercitar su ingenio, su memoria, etc. ⁷⁶.

La segunda sugerencia dicta: el desarrollo de las facultades superiores se logra mejor a partir de la producción de obras personales.

Se educan mejor las facultades del espíritu haciendo por sí mismo todo lo que se pretende, por ejemplo cuando se pone en práctica la regla gramatical que se ha aprendido. Se comprende mucho mejor un mapa, cuando se le puede hacer por uno mismo. El mejor recurso para comprender, es producir ⁷⁷.

Estas disposiciones pedagógicas constituyen un ejemplo relevante de lo que Kant entiende por trabajo. Por una parte, la necesidad de que se haga uso de las distintas facultades intelectuales en el trabajo; por otra parte, el ejercicio

⁷⁵ Kant, *Pedagogía*. p. 67.

⁷⁶ Kant, *Pedagogía*. p. 64.

⁷⁷ Kant, *Pedagogía*. p. 68.

necesario de la cultura libre del espíritu en las distintas formas de la producción de una obra.

Esta posibilidad de unir la disciplina propia del trabajo con la libertad necesaria para la producción de obras tiene en su base el principio fundamental de la educación de las facultades intelectuales superiores. Este principio es revelado por el autor en estos términos:

Se ha de poner especial atención en no *inculcar* en los niños los conocimientos racionales, sino actuar de tal modo que puedan extraerlos de ellos mismos ⁷⁸.

El ejercicio de creación de ciertos conocimientos derivados de la razón no puede hacerse -a decir de Kant- desde lo general, desde las "reglas tomadas *in abstracto*", hacia lo particular. Tampoco sirve desprender las reglas de lo particular, es decir, aprender una regla sólo como consecuencia de su uso. Cualquiera de estos caminos implicaría una comprensión mecánica de las reglas y estaría lejos de ser útil para el desarrollo del entendimiento y de las otras facultades superiores. El camino conveniente consiste en lograr que el estudiante abstraiga las reglas de su uso, a la par que las circunstancias particulares dan lugar a la aplicación de una regla, que es un momento de encuentro entre lo general y lo particular.

El único método que permite la aprehensión de una regla en estas circunstancias es el "método socrático". Método que, según Kant, como ningún otro, permite poner en marcha el ejercicio reflexivo. Desgraciadamente Kant no dedica más que un breve párrafo a este problema. Él no explica de qué manera el método socrático apoya el hecho de que los estudiantes puedan abstraer

⁷⁸ Kant, *Pedagogía*. p. 69.

las reglas generales de casos particulares a la vez que los casos particulares puedan configurarse en reglas generales. Tampoco he encontrado en los textos de los autores que interpretan el pensamiento educativo de Kant ninguna alusión precisa a este tema. Sin embargo, me parece, no se trata de un problema trivial, pues una explicación más amplia podría ofrecer bases a la comprensión de un procedimiento específico para la educación de la razón y el sentido crítico. Lo único que se desprende claramente del breve texto de Kant es que su propuesta no obedece a la creencia platónica de que las ideas estén inscritas en el alma. Más bien, ve en la *mayéutica* la posibilidad de que sea el propio alumno el que construya sus ideas, sus reglas y sus principios. En atención, obviamente, al concepto de autonomía que respalda toda su concepción moral y que desemboca en el último periodo de la educación: el de la educación moral.

4.2.3. LA EDUCACIÓN PRÁCTICA O EDUCACIÓN MORAL.

Como he señalado, la educación moral no puede ser desconsiderada en ninguno de los periodos educativos que le preceden. Aunque la educación física y la intelectual se dediquen, en primera instancia, a la conformación de habilidades, a partir de ellas se desarrollan las bases que se integran en la formación práctica. En este orden de ideas, la educación moral puede contemplarse desde una perspectiva general que recupera el significado de conjunto de los tres periodos distintos en una síntesis global. Así, por ejemplo, la educación en el trabajo hace del niño un ser disciplinado y sometido a una obediencia "pasiva" cuyo resultado es una "actividad" enmarcada en la

libertad. Poco a poco el niño deja de obedecer a sus padres y maestros para comenzar a obedecerse a sí mismo. Se sustituye la disciplina impuesta por la autoridad por formas de pensamiento y conducta impuestas por la razón. Estas formas racionales constituyen la autonomía propiamente dicha.

Desde este punto de vista general, la educación moral tiene que fundarse en las máximas y ya no en la disciplina. Pues la disciplina -dice Kant- impide los vicios, pero el fin de la educación moral atiende a formar el pensamiento autónomo.

Ha de mirarse a que el niño se habitúe a obrar por máximas y no por ciertos estímulos. Con la disciplina sólo queda una costumbre que se extingue con los años. El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo [...] Es preciso que las máximas nazcan del hombre mismo ⁷⁹.

Desde un punto de vista más particular, la educación moral atiende a la formación del carácter. Kant distingue el carácter del temperamento y señala que éste es el efecto de lo que la naturaleza hace en el hombre. El carácter, en cambio, es lo que el hombre hace de sí mismo. A juicio de Duproix, el temperamento es, en Kant, la manera que tenemos de sentir y depende en gran medida de la constitución corporal. Es "la base física y el modo de expresión del carácter, pero no el carácter mismo" ⁸⁰. La definición que ofrece Kant del carácter, en sus *Reflexiones sobre la educación*, es: "la facilidad para obrar por máximas" ⁸¹. Definición que completa, en el capítulo final de la obra, al señalar que el carácter consiste en "los firmes

⁷⁹ Kant, *Pedagogía*. pp. 71-72.

⁸⁰ Duproix, *op. cit.* p.106

⁸¹ Kant, *Pedagogía*. p. 72.

designios para querer hacer algo, y también en la ejecución real de los mismos"⁸². En este sentido, el carácter que debe formarse ha de ser firme en sus resoluciones. De acuerdo con ello, formar el carácter de un niño significa darle orden y firmeza. Al adquirir firmeza, el niño "sabr  actuar según sus máximas; entonces la disciplina será interior, y el niño, su propio maestro" ⁸³.

Las sugerencias de Kant para conseguir tal firmeza aluden a fórmulas que permiten regular la vida del niño: ordenar y atribuir tiempos definidos a cada actividad; seguir planes establecidos para el desarrollo de diversas prácticas; o bien, imponer reglas fijas y establecer leyes inmutables entorno a las conductas cotidianas. También se puede llevar al niño a hacer elecciones sobre cosas -primero, sin importancia, después cada vez más serias- pero obligándole siempre a sostenerse sobre sus resoluciones.

Kant restringe el carácter a tres rasgos esenciales: *la obediencia, la veracidad y la sociabilidad*.

La obediencia es la sumisión a las leyes del deber. Así, aunque Kant concede que ciertas actividades pueden ser presentadas a los niños de manera que las hagan por inclinación, lo que es fundamental es prescribir ciertas acciones para que sean hechas por deber.

Respecto de este rasgo de carácter Kant dice:

La obediencia puede nacer de la coacción y entonces es *absoluta*, o de la confianza y entonces es *razonada*. Esta obediencia *voluntaria* es muy importante, pero

⁸² Kant, *Pedagogía*. p. 81.

⁸³ Philonenko, *op. cit.* p. 59.

aquella es en extremo necesaria, porque prepara al niño al cumplimiento de las leyes, que después tiene que cumplir como ciudadano aunque no le agraden ⁸⁴.

El tránsito entre una forma de obediencia y la otra ha de ser paulatino. Pues si en los primeros años el niño no puede entender las razones de una orden, cuando se acerca a la adolescencia, cada vez más, tiene elementos para comprenderlas. Es tarea de la educación moral perseguir la obediencia voluntaria, antes que la absoluta. Ya que la primera está más cerca del fin de la educación que consiste precisamente en la capacidad de obediencia a uno mismo. Sin embargo, por las condiciones psicológicas de la infancia debe buscarse primero la obediencia absoluta y sólo en la medida en que las luces de la razón se desarrollen puede tornarse en voluntaria. Para que esto suceda hay que atender a que el niño perciba, en la medida de sus posibilidades, las razones que dictan una acción a cumplir.

Para hacer obediente a un niño, dice Kant, hay que buscar evitar los premios y los castigos. Tanto unos como los otros tienen un enorme poder para formar agentes sometidos a la opinión de terceros. Los premios producen espíritus mercenarios; los castigos generan almas serviles. Sin embargo, nuestro autor enfatiza más la necesidad de evadir los primeros que los segundos. Pues, no solamente dedica varias páginas de su texto a explicar las virtudes de ciertos castigos, sino que además distingue en ellos un poder relevante respecto de la disciplina. Reconoce en los castigos un medio propicio para que los niños actúen por deber.

Toda infracción por un niño de lo mandado es una falta

⁸⁴ Kant, *Pedagogía*. p. 73.

de obediencia que lleva consigo un castigo⁸⁵.

Muchos de estos castigos están dados por las consecuencias naturales de los actos, como cuando alguien enferma por haber comido demasiado. A decir de Kant, tales castigos pueden ser benéficos, pero pueden tener también el defecto de no considerar la intención de la conducta. Son castigos, sin embargo, que tienen la virtud de ocurrir toda la vida y no solamente en la infancia.

Los castigos que no están dados por las consecuencias naturales pueden ser de dos clases: castigos morales o físicos. Estos últimos se subdividen, a su vez, en dos tipos. Uno consiste en no acceder a los deseos del niño; el otro, en someterle a alguna pena. Kant sostiene que de estas dos formas de castigar es mejor la primera, pues el sometimiento a las penas produce la necesidad de actuar para evitarlas y auyenta el ejercicio reflexivo acerca de la bondad o maldad de una conducta.

Los castigos morales consisten en contrariar la inclinación a ser querido y respetado. Este tipo de castigos puede aplicarse al recibir al niño con "tono frío y seco" o al "mirarle con desprecio". A juicio de Kant, esta forma de castigar es la mejor pues "va en auxilio de la moralidad".

La inclinación a ser apreciado y querido es un medio seguro de hacer permanentes los castigos. Los físicos sólo tienen que ser un complemento de los morales. No se llegará a formar ningún carácter, cuando los castigos morales apenas sirvan y se tenga que acudir a los físicos. Pero al principio tiene que suplir la coacción física a la falta de reflexión de los niños⁸⁶.

⁸⁵ Kant, *Pedagogía*. p.74

⁸⁶ Kant, *Pedagogía*. p. 74.

Cualquier género de castigo ha de aplicarse con prudencia y sin cólera. Con prudencia, para que los niños entiendan que el castigo se aplica en función de un mejoramiento personal. En este sentido, los castigos tienen que tener una magnitud que obedezca proporcionalmente a la gravedad de la falta. Tienen que aplicarse sin cólera, para que el niño no vea en el castigo un efecto de la pasión del otro, sino una intención clara de perfeccionamiento.

Para formar la obediencia hay que hacer lo mismo que para formar la inteligencia: ejercerla. Sin embargo, para el desarrollo moral es indispensable una cierta medida de actividad libre. En este sentido, el papel de los castigos no es más que un medio para llevar más tarde al niño a actuar y decidir por sí mismo. Desarrollar la obediencia no significa quebrantar la voluntad infantil. En este sentido Duproix dice:

Si se consigue que la obediencia -con todo lo que puede costarle a un niño- le parezca justa y razonable se podrá decir que obedecer a sus superiores es en él la primera forma de libre voluntad ⁸⁷.

La obediencia perfecta es la obediencia firme a sí mismo como ser razonable. Es sumisión voluntaria al deber y, por tanto, voluntad libre.

El segundo rasgo de carácter que Kant destaca es el de la veracidad. Un hombre que no es veraz -señala- es un hombre sin carácter. Esto es así porque, para Kant, la idea de la veracidad está asociada a la idea de la dignidad humana. A decir de Philonenko, la máxima de la veracidad kantiana consiste en "estar siempre de acuerdo con uno mismo". Mentir es ante todo un

⁸⁷ Duproix, *op. cit.* p. 102.

desacuerdo personal. Desacuerdo que sacrifica al carácter en tanto obliga a "situarse por debajo de la dignidad humana" ⁸⁸.

La mentira, sostiene Kant, procede en los niños frecuentemente de una imaginación muy viva. Es tarea de la educación moral inculcar en los niños el sentimiento de la dignidad humana, pues así tomarán horror por la mentira. Es responsabilidad de los padres impedir que sus hijos se acostumbren a mentir. Para ello sugiere aplicar el castigo moral.

La pérdida de la estimación es el único castigo que conviene a la mentira ⁸⁹.

La severidad de la condena que otorga Kant a la mentira pone en evidencia dos rasgos relevantes de su pensamiento educativo. La particular dureza que acompaña toda la *paideia* kantiana y el rango superior de importancia que concede el autor a la conformación del carácter veraz en los agentes. La concesión de dicho rango en la jerarquía de los rasgos de la personalidad obedece, a mi juicio, a la convicción kantiana del absolutismo de ciertos deberes al margen de consideraciones de orden contingente.

La sociabilidad es el tercer rasgo de carácter que ha de lograr la educación moral en un niño. Este rasgo atiende a que un niño pueda "tener amistad con los demás y no ser sólo para él". Se destaca aquí una dimensión fundamental del pensamiento kantiano: los otros. Pero son los otros vistos desde una perspectiva racional y no sentimental. Ser sociable no quiere decir ser sensible, receptivo o simpático hacia el otro, quiere

⁸⁸ Philonenko, *op. cit.* p. 60.

⁸⁹ Kant, *Pedagogía*. p.76.

decir simplemente ser cuidadoso de sus derechos. "No se trata - dice Philonenko- de hacer tiernos a los niños, sino de volverlos atentos al derecho de los otros" ⁹⁰.

Las sugerencias pedagógicas que hace Kant respecto de la educación de la sociabilidad atienden fundamentalmente a evitar la envidia entre los niños. A no emular o estimar a unos en detrimento de la emulación y estimación de los otros, para no sembrar discordias. No se debe, dice, proponer a nadie como modelo para sus camaradas, pues no es sobre la conducta de los otros que cada quien debe valorarse sino en función de la perfección moral misma.

La suma de estos tres rasgos de carácter constituye, para Kant, el carácter moral. Carácter que se define en atención a la condición de firmeza en la ejecución de las resoluciones racionalmente admitidas.

Para ofrecer esta condición de firmeza, Kant prescribe inculcar a los niños de manera temprana los deberes que tienen que cumplir. Estos deberes se entienden en dos sentidos: los deberes para con uno mismo y los deberes para con los otros. Los deberes para con uno mismo son obligaciones de moderación y sobriedad que están conectadas con la idea de la dignidad humana:

nos separamos de la dignidad de la humanidad cuando, por ejemplo, nos entregamos a la bebida, realizamos actos contra naturaleza, cometemos toda clase de excesos, mentimos, etc.; todo lo cual coloca al hombre más bajo que los animales ⁹¹.

La dignidad humana consiste en valorarse a uno mismo como ser racional, como fin en sí mismo. Por eso, los deberes para con

⁹⁰ Philonenko, *op. cit.* p. 61.

⁹¹ Kant, *Pedagogía.* p. 82.

uno mismo y la dignidad humana son una y la misma cosa.

Los deberes para con los demás son deberes de respeto y veneración al derecho de los hombres. Derecho que, en última instancia, tiene que ver también con la dignidad humana de los demás, con el reconocimiento de su valor como seres racionales.

Para enseñar esto a los niños, dice Kant, debería instrumentarse en las escuelas un "catecismo del Derecho". Y por este catecismo entiende una especie de texto que debía contener una serie de situaciones específicas de la vida cotidiana en que pudiera siempre plantearse la pregunta: "¿es esto justo o no?". Kant ofrece un par de ejemplos de lo que este libro debía comprender. Uno de ellos es particularmente revelador de la restricción de los deberes que tenemos para con los demás. Sugiere una situación en que un agente tiene en su poder el dinero que debe a un acreedor, pero se conmueve a la vista de un ser profundamente necesitado y se lo da. ¿Es esto justo o no?. La respuesta de Kant es negativa.

Es injusto [dice]. Cuando doy el dinero a los pobres hago una obra meritoria; pero al pagar mi deuda hago lo que debía hacer [...] La obligación de socorrer no es más que una obligación imperfecta. Tampoco hay que ablandar el corazón de los niños para que se afecte por la suerte de los demás, sino más bien hacerle fuerte. Que no esté lleno de sentimiento, sino de la idea del deber ⁹².

Si existiera un texto de estas características, dice Kant, habría que dedicar una hora diaria del tiempo escolar a trabajar sobre él. Desgraciadamente la *Pedagogía* de Kant no especifica la metodología precisa para la utilización de este "catecismo del Derecho" en clase. Se podría pensar, sin embargo, que -atendiendo

⁹² Kant, *Pedagogía*. pp. 83-84.

a su sugerencia respecto del uso del "método socrático" para el desarrollo de las facultades intelectuales superiores-, fuera preciso confrontar las opiniones de los alumnos; dirigirles hacia la reflexión y discusión de respuestas posibles frente a distintos dilemas morales ⁹³.

Hay, en la *Metodología de la razón pura práctica*, otra alusión a este procedimiento. Ahí Kant señala que los educadores de la juventud deberían acudir a las biografías antiguas y modernas para conseguir ejemplos de los deberes propuestos. Así encontrarían que, aún los más jóvenes -que no están maduros para la especulación- se volverían perspicaces y conseguirían una impresión duradera de alto respeto por el deber. Kant sugiere que este ejercicio del juicio se traduciría, por la costumbre de mirar ciertas acciones como dignas de admiración o de censura, en "una base de honradez para la vida futura". Pero aquí Kant añade:

Deseo solamente que se omitan los ejemplos de acciones llamadas nobles (supermeritorias) de las que están

⁹³ La utilización de un "catecismo del Derecho" análogo ha sido recuperada por L. Kohlberg al plantear la necesidad de discutir "dilemas morales hipotéticos" en el salón de clases. Sin embargo, el recurso a ese procedimiento ha sido criticado de diversas maneras. Una de ellas argumenta que no sirve de mucho concentrar a un joven en la discusión de problemas morales que excluyen relaciones de afecto entre los sujetos comprometidos en un dilema moral. Betty Sichel sugiere que la diferencia entre un dilema moral "frío" y uno "caliente" -es decir, entre un dilema hipotético y uno real- estriba, por una parte, en el compromiso de acción consecuente con el juicio moral. En el caso del dilema "frío", la acción no es necesaria, basta con emitir el juicio. Por otra parte, un dilema "caliente" compromete la historia personal de los sujetos, enraiza relaciones afectivas determinantes respecto del objeto del dilema y compromete las virtudes o excelencias de carácter relacionadas con él. Un dilema "frío" -dice la autora- puede ser contemplado como un problema matemático, pero nunca, como un problema moral. C.f. Sichel, B. *Moral education. Character, community and ideals*. pp. 196 y 269-270.

llenos nuestros escritos sentimentales y que se relacionen sólo al deber y al valor que un hombre puede y debe atribuirse, a sus propios ojos, por la conciencia de no haberlas infringido. Porque lo que va a tocar a los deseos y aspiraciones vanas de perfección inaccesible, produce héroes de novela que, orgullosos sólo de su sentimiento de grandeza, se olvidan de la práctica de los deberes comunes y corrientes de la vida, que les parecen entonces pequeños e insignificantes ⁹⁴.

Esta líneas parecen querer mostrar que las biografías y la historia -aunque, como sugiere Frankena, no así las novelas⁹⁵- son para Kant una fuente de ejemplos relevantes para ayudar a los niños a interesarse por la moralidad y a comprender el valor del deber ⁹⁶.

A los problemas educativos relacionados con la formación de los rasgos del carácter y con la enseñanza de los deberes a cumplir, Kant suma dos problemas pedagógicos con los que termina la formación moral: el de la educación religiosa y el de la educación sexual.

⁹⁴ Kant, *Critique de la raison pratique*. p. 165.

⁹⁵ La exclusión kantiana de las novelas o de esos "escritos sentimentales" que aluden a deseos o aspiraciones puede ser analizado a la luz de los argumentos de Fernando Salmerón en relación con la importancia que él otorga a la literatura como un elemento fundamental de la educación moral. "La enseñanza - dice este autor- tampoco puede destruir la complejidad de la vida moral y tiene que dar cuenta de aquellos principios e ideales que permiten establecer las razones en favor de una conducta o de su rechazo. Pero tales principios tienen que ser interpretados en circunstancias concretas y en la línea de tradiciones culturales bien determinadas. De lo contrario, permanecen en un nivel de abstracción que les impide operar como guías de conducta". A esto añade que el relato (que puede tener la forma de la poesía, el teatro o la narrativa) constituye una posibilidad de capturar ciertos rasgos de la vida humana que contribuyen a definir las actitudes morales, las virtudes y el carácter. El relato es, para Salmerón, la mejor posibilidad de describir en profundidad el razonamiento práctico y, por ello, la verdadera forma de iniciación en la vida moral. C.f. Salmerón, F. *Enseñanza y moral. La importancia de la literatura*. pp. 99-ss.

⁹⁶ Frankena, *op. cit.* p. 126.

Respecto de la educación religiosa Kant admite que constituye un problema de solución compleja. Teóricamente, la apertura del alma a las altas verdades religiosas debía ser el resultado del progreso de la facultad de juzgar: que una vez comprendido el orden natural de las cosas, la razón llegara a la comprensión del mundo como un sistema y de ahí a la idea de dios como legislador. Así, la formación religiosa coincidiría en el tiempo con la expansión de la razón, en cuyo límite estaría marcado el fin de la educación. Sin embargo, Kant reconoce que las condiciones culturales de nuestras civilizaciones hacen imposible esta forma de arribo a la comprensión de la idea de dios. Las múltiples menciones de la divinidad, tanto como las diversas manifestaciones de piedad religiosa, a que asisten los niños, pueden sembrar en ellos ideas equivocadas si no se atiende a una enseñanza temprana sobre la materia. Kant propone, así, elegir un camino "adecuado a la naturaleza":

Aun no teniendo los niños una idea abstracta del deber, de la obligación, de la buena o mala conducta, comprenderán que existe una ley del deber, que no es la comodidad, la utilidad, etc., quien debe determinarla, sino algo universal que no se rige por el capricho de los hombres⁹⁷.

Para sembrar en los niños esta idea universal del deber hay que atribuir a dios toda la naturaleza. Es decir, hay que explicar a los niños que todo lo que sucede naturalmente ha sido colocado por dios de tal manera que pueda conservarse en equilibrio para que el hombre pueda lograr, con el esfuerzo, hacerse feliz a sí mismo.

Para esclarecer la idea de dios en la mente infantil hay que

⁹⁷ Kant, *Pedagogía*. p. 87.

acudir a la imagen del padre a cuyo cuidado estamos todos los seres racionales. Ello tendría la ventaja de indicar la unidad de la humanidad entera bajo la idea general de una gran familia.

Otra sugerencia relevante de Kant, respecto de la formación teológica, atiende a la importancia de sentar cada una de las ideas religiosas en un fundamento moral y no al contrario. Sólo a partir de las ideas infantiles del deber puede conducirse al niño a una concepción justa de dios. Pues el único indicio de certeza de la religión está dado por la consciencia del deber.

La ley en nosotros se llama conciencia. La conciencia es propiamente la aplicación de nuestras acciones a esa ley. Los reproches de la conciencia quedarán sin efecto si no se los piensa como representantes de Dios, cuyo asiento está elevado sobre nosotros, pero que también ha establecido en nosotros un tribunal. Cuando la religión no procede de la conciencia moral, queda sin efecto. La religión sin la conciencia moral es un culto supersticioso⁹⁸.

De esta manera, Kant espera que el niño encuentre el fundamento de la fe religiosa en él mismo, a partir del desarrollo de una razón que dicte, como deberes, leyes universales.

Kant termina su análisis pedagógico con las prescripciones relativas a la educación sexual, propias para la entrada en la adolescencia. Entre los trece y los catorce años, dice, se desenvuelve normalmente en el joven el instinto y la inclinación sexual. Cuando esto sucede antes es porque "se le ha perdido con malos ejemplos y seducciones".

El joven, en esta edad, puede tender a "una clase de voluptuosidad dirigida a sí mismo" que va en contra de la naturaleza. Contra estas prácticas masturbatorias, el autor

⁹⁸ Kant, *Pedagogía*. p.88.

sugiere -como hizo Rousseau- mantener ocupado al muchacho con otras actividades. Pero Kant señala, además, la necesidad de "mostrarle su completo horror". Propone decir al joven que de continuar con tales prácticas quedará incapacitado para la propagación de la especie; debilitará su cuerpo y tendrá una vejez prematura.

A pesar de la exagerada dramatización con que Kant enfrenta esta práctica, su perspectiva es mucho más positiva respecto de la educación sexual general. El principio regulador que enmarca la manera en que los adultos deben tratar la sexualidad juvenil, se resume bien en éstas líneas:

Es [...] imposible conservar al adolescente en la ignorancia [...] Con el silencio no sólo se hace el mal, sino que se empeora. Se ve en la educación de nuestros antepasados. En la de nuestro tiempo se admite con razón la necesidad de hablar al adolescente francamente y de un modo claro y preciso ⁹⁹.

La claridad y franqueza en las explicaciones respecto de las dudas juveniles sobre su sexualidad, al lado de la formación propia de la educación física y moral, permite al adolescente aprender a estimar el valor del otro sexo. Y conseguir con ello, encontrar "el alto premio de una feliz unión".

⁹⁹ Kant, *Pedagogía*. p. 90.

4.3. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE KANT.

Es incuestionable el impacto que ha tenido la filosofía kantiana en los discursos pedagógicos del siglo XX en torno al desarrollo y la educación moral. Ninguno de los planteamientos actuales sobre el tema ha podido omitir el análisis de los presupuestos filosóficos de Kant. Algunas corrientes de pensamiento lo persiguen sin tregua; otras, lo cuestionan y enfatizan la necesidad de incorporar otras perspectivas para una explicación más completa de la naturaleza de la moralidad y su educabilidad. Pero no sucede lo mismo con las propuestas pedagógicas específicas del autor. Muchas de las grandes ideas de Kant en torno a la educación han sido pasadas por alto por quienes hoy se ocupan de los problemas relacionados con la formación moral. Si bien no mantengo con Kant un acuerdo irrestricto respecto de todas sus proposiciones filosóficas, ello no supone que deba oponerme a todos sus argumentos, ni por ello desmerecen muchas de sus tesis educativas. Ciertas intuiciones pedagógicas kantianas pueden verse hoy, a más de doscientos años de su obra, como una expresión clara de genialidad y buen sentido. Por esta razón, me propongo analizar aquí algunas de sus propuestas con la intención de decantar aquellas que considero podrían ser útiles para la construcción de una nueva perspectiva educativa respecto de la moralidad. Al lado de ellas, discutiré también otras que me parecen menos afortunadas para el avance de la comprensión en materia de desarrollo y educación moral.

Lo que, a mi juicio, parece ser el primer acierto de Kant tiene que ver con su concepción de la educación como un proceso integral cuya orientación última atiende a la formación moral.

Si bien es cierto que, por las condiciones propias de la infancia, el ejercicio racional respecto de la construcción de normas y principios morales tiene que estar limitado, Kant reconoce la necesidad de conducir a los niños para que respondan a ciertas exigencias morales proporcionales a su edad.

Algunas teorías modernas sobre el desarrollo y la educación moral desestiman la importancia de este principio regulador que concurra la necesidad de incorporar, desde los primeros años de vida, estrategias que conduzcan a la consideración de los demás. La comprensión de Piaget de la primera infancia como una etapa esencialmente egocéntrica ha promovido, en algunos discursos pedagógicos, la temible convicción de que es imposible lograr que los niños más pequeños desarrollen sentimientos morales hacia los demás. Si bien, en Kant, el juego de los sentimientos morales no resulta relevante, el principio que rige la dirección de cada periodo educativo hacia la moralidad se traduce, en la práctica, en una necesidad de obligar a los pequeños a actuar de acuerdo con normas de respeto hacia los otros. Esta necesidad puede ser leída de dos maneras distintas. La primera de ellas, es la lectura del propio Kant: se trata de un primer paso en la consolidación de la virtud como una obligación. Pero puede leerse también, a la manera aristotélica, como una forma de hábito respecto de los intereses y deseos de terceros, que dicta predisposiciones de un carácter orientado hacia la consideración de los demás. Lo que me interesa destacar aquí es que, si bien es cierto que los presupuestos filosóficos que están detrás de estas dos distintas lecturas de la propuesta no son iguales, el problema práctico, se ve resuelto de forma parecida en Kant y en

Aristóteles.

A esta solución respecto de la iniciación temprana en formas de conducta moral se suman otras intuiciones kantianas que pueden tener gran valor en prácticas educativas tendientes a la formación moral. Una prueba de ello está dada por las propuestas del autor respecto de la educación intelectual.

En este tramo de su filosofía educativa Kant hace un llamado a lo que él denomina "la cultura libre del espíritu". Cultura que alude a dos referentes fundamentales: el ejercicio libre de las facultades intelectuales; y la educación en el trabajo.

Respecto del ejercicio libre de las facultades intelectuales Kant prescribe, con sobrado énfasis, la importancia de instruir sobre conocimientos específicos y cultivar ciertas facultades de carácter inferior, a la par y en función del juicio, el entendimiento y la razón. El espíritu de tal propuesta podría coincidir con las explicaciones actuales más avanzadas en materia de desarrollo cognitivo. Para algunos psicólogos contemporáneos la vida psíquica se desarrolla en la medida en que los esquemas de conocimiento ¹⁰⁰ se amplían. Pues la ampliación de dichos esquemas dicta la construcción de estructuras de pensamiento que a la vez permiten la conformación de nuevos esquemas de conocimiento.

Mediante la realización de aprendizajes significativos ¹⁰¹, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimiento, estableciendo

¹⁰⁰ Por esquema de conocimiento se entiende la representación que tiene un sujeto, en un momento determinado, de una parcela de la realidad o de un objeto de conocimiento.

¹⁰¹ La idea de "aprendizaje significativo" alude a la asimilación cognitiva, es decir, remite a la posibilidad de relacionar lo que ya se conoce con lo que se aprende.

de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su desarrollo cognitivo ¹⁰².

El principio enunciado por Coll en estas líneas daría lugar a prácticas educativas que no tendrían nada que pedir a la idea kantiana de estimular el desarrollo de las facultades superiores mediante el desarrollo de las facultades intelectuales inferiores y los aprendizajes específicos.

No puede decirse que las ideas epistemológicas que respaldan la propuesta de Kant sean también similares a las que suscribe el constructivismo de Coll. Pues este último considera que los procesos psicológicos están mediatizados por los patrones culturales dominantes del grupo social en que se desarrolla un sujeto. En cambio, Kant concede una importancia menor a la influencia de los mediatizadores ambientales y cree abiertamente en el desarrollo de una racionalidad universal, hasta cierto punto independiente de influencias experienciales. Aunque la perspectiva epistémica difiera, la traducción operativa de las prácticas en la escuela es igualmente válida en la propuesta de Kant que en la que sugieren las premisas de César Coll.

Respecto del papel del trabajo en la educación, la propuesta de Kant no es menos trascendente. La comprensión kantiana del trabajo como elemento de transformación de la materia que permite transformación interior tiene alcances dignos de ser considerados. En primer lugar, Kant no separa el trabajo de la formación cultural general, más bien lo une al desarrollo del conocimiento. En este sentido, lejos de hablar de una formación

¹⁰² Coll, C. *Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar*. p. 19.

técnica, enlaza la noción de trabajo con la generación de conocimiento. "Se educan mejor las facultades del espíritu haciendo por sí mismo todo lo que se pretende...El mejor recurso para comprender es producir". El trabajo que prescribe Kant para la formación intelectual no se añade artificialmente a la formación cultural, es más bien su condición esencial. En manos del trabajo está la posibilidad de ofrecer una integración y cierta jerarquía de los saberes adquiridos. En este sentido, la *paideia* del autor no tiene nada que envidiar a las teorías modernas sobre el papel de la actividad en la construcción del conocimiento.

Pero no es ésta la única virtud del planteamiento kantiano respecto del trabajo. El enlace que hace Kant del trabajo con la disciplina es otra de las luces invaluable de su propuesta. Porque el trabajo obliga a considerar y acatar las leyes que impone la naturaleza en la creación de una obra nueva. El acatamiento de estas leyes como lección de disciplina tiene un valor adicional que Fernando Salmerón sugiere en estas líneas:

El trabajo es [...] simplemente la producción de una obra, la entrega a la creación de un obra nueva con estricto apego a las leyes de la materia. En esta entrega hay una lección de olvido de sí mismo, una lección de objetividad y de sometimiento a las leyes de la materia sin lo cual el hombre es incapaz de perfección. Este momento despersonalizante y generoso -piedra de escándalo de un falso espiritualismo- es un elemento fundamental para la educación del adolescente, para su acceso a la conciencia de solidaridad de todas las formas de la actividad humana, que es condición de una sana colaboración en la vida social ¹⁰³.

Aunque Kant no describe con profundidad todas las virtudes que contiene su propuesta educativa respecto del trabajo, la

¹⁰³ Salmerón, F. *Problemas de la enseñanza media*. p.31.

manera en que prescribe la necesidad de utilizarlo como fuente de estímulo para el desarrollo intelectual y moral abre perspectivas que tienen que ser rescatadas por quienes hoy se preocupan por los problemas del desarrollo y la educación moral¹⁰⁴.

Dentro del análisis de las propuestas de Kant en torno a la educación intelectual, vale la pena recoger su perspectiva respecto de la formación del entendimiento, el juicio y la razón.

Kant considera que estas tres facultades tienen que desarrollarse a partir de su ejercicio. Consideración que supone no inculcar conocimientos racionales, sino desarrollar estrategias que permitan "extraer" reglas generales para casos particulares. Para ello Kant sugiere el método socrático, cuya virtud consiste en permitir un juego creativo entre lo general y lo particular. A decir de Kant, este método permite que los jóvenes puedan derivar las reglas de su uso, a la vez que el uso de una regla en una situación específica permite entender, enjuiciar y razonar sobre la constitución de la regla general.

Ya he insistido en que Kant no explica este procedimiento. No señala la manera en que el método socrático permite que la regla general sea abstraída de un caso particular y, al mismo tiempo, que el uso de una regla en una situación específica pueda derivar en regla general. Sin embargo, parece razonable pensar que lo que intenta Kant es mostrar que -después de cierta edad-

¹⁰⁴ Desgraciadamente estas perspectivas no sólo no han sido contempladas por los estudiosos de los problemas de la educación moral; tampoco quienes se ocupan de los asuntos relacionados con el diseño y la práctica del curriculum han llegado a comprender el valor del trabajo como elemento integrador de los saberes académicos.

no sirve de nada instruir a un niño sobre una regla tal como: "las promesas deben cumplirse", o "no se debe mentir". A partir de cierto momento, es necesario que las reglas no pasen como una instrucción autoritaria, sino como una razón para hacer algo en un caso particular, para regular alguna inclinación caprichosa, por ejemplo. Lo que interesa a Kant, en este sentido, es que el alumno descubra que existen razones para la imposición de una regla general, ante varios y diversos casos particulares.

Evidentemente esta perspectiva supone una aportación poderosa de Kant. Los argumentos de fondo señalan, con razón, que el desarrollo de las facultades superiores del espíritu no puede atender a la asunción irreflexiva de ciertos mandatos, sino que ha de atenderse a la capacidad individual de construir razones prudentes para actuar moralmente. Es decir, para pensar con autonomía.

Aunque coincido ampliamente con Kant en esta perspectiva, caben ciertos señalamientos que dan cuenta de lo restrictiva que puede resultar frente a la complejidad de la vida moral. Es decir, acuerdo con la idea de que las razones que respaldan las distintas normas morales y reglas generales aceptadas deben ser construidas de manera individual por sujetos autónomos capaces, no sólo de comprender o elaborar las razones de las reglas, sino de cuestionar códigos apreciados por la comunidad. Sin embargo, esto no basta para una formación completa de la agencia moral. Pues la comprensión de las reglas y sus razones supone, a mi juicio, solamente una parte del carácter moral.

A decir de R.S. Peters hay tres funciones esenciales del carácter moral: una función "legislativa"; una "judicial" y otra

"ejecutiva". A la primera función corresponden la comprensión o elaboración de ciertos principios de orden superior que mantienen una justificación racional. Podría decirse que la educación intelectual que propone Kant desarrolla felizmente esta primera "función legislativa". Pero debe haber, además, una "función judicial", es decir, una capacidad discriminatoria que permita aplicar el criterio en situaciones específicas de asignación de una regla.

Un hombre puede [dice Peters] saber lo que es bueno y malo en general, y también puede entender porqué es así, y sin embargo puede ser al mismo tiempo lo que llamaríamos un ideólogo, un hombre sin criterio a cerca de la aplicación de las reglas a casos particulares [...] Las reglas no dictan su propia aplicación. Las situaciones pueden contemplarse en muchas formas diferentes. A menudo entran en conflicto las reglas y se requiere criterio para entender en cuáles circunstancias tiene razón un hombre para hacer excepción a una regla ¹⁰⁵.

La propuesta de Kant respecto del desarrollo de las facultades intelectuales no dice mucho respecto de la manera en que puede enseñarse este criterio. Sobre todo porque, quizá, el absolutismo y el universalismo del pensamiento moral kantiano no admiten siquiera la necesidad de una función judicial. Como se ha hecho evidente en el caso del ejemplo del agente que oculta al refugiado político. A juicio de Kant no hay lugar para hacer excepción al principio respecto de no mentir.

En relación con la función "ejecutiva", Peters muestra que hay brechas de diversos tipos entre el conocimiento moral y los patrones de acción.

Un hombre puede saber lo que debe hacer en general y tener el criterio necesario para saber que cierta regla se aplica a su caso particular, y sin embargo

¹⁰⁵ Peters, *Desarrollo moral y educación moral*. p. 44.

puede hacer confiadamente lo que sabe que está mal¹⁰⁶.

Hay, según este autor, dos tipos de condiciones que generan brechas entre la función legislativa y la función ejecutiva. La primera brecha está dada por un tipo de agente que sabe que algo está mal, pero es tan fuerte su deseo de hacerlo que actúa en contra de un principio que reconoce como superior. Este es el caso del "hombre malvado". El otro tipo de condición está dado por el "hombre de voluntad débil". Es el caso de un agente que sabe lo que está bien y quiere hacerlo; tiene además el criterio que le permite distinguir lo que está bien en un caso particular, pero cierta constitución emocional particular le impide realizarlo ¹⁰⁷. Subyace a esta postura el reconocimiento de que la vida moral no se agota en la construcción de principios racionales sino que se completa con la disposición de las personas para actuar conforme a ellos. Es decir, no basta con hacer juicios adecuados, sino que es preciso evitar que los defectos del carácter velen las posibilidades de la acción moral.

Ahora bien, decir que Kant no se ocupa de la función ejecutiva del carácter moral es en parte un error. La educación práctica kantiana tiene como fin la formación del carácter, de un carácter cuya condición esencial atiende a la firmeza en la ejecución de lo que impone la función legislativa. En este

¹⁰⁶ Peters, *op.cit.* p. 47.

¹⁰⁷ En realidad Peters distingue cuatro y no dos tipos de condiciones para establecer brechas entre saber lo que está bien y realizarlo. Sin embargo, yo sólo he retomado dos de ellas, pues creo que, en las otras dos, hay defectos derivados de la función legislativa y no de su vinculación con la función ejecutiva. Es el caso del "depravado", que tiene un código moral que no es racional; y del "psicópata", cuya comprensión general del lenguaje moral es inapropiada.

sentido, ni el "hombre malvado" ni el de "voluntad débil" serían ejemplos útiles para debatir la propuesta educativa que me ocupa. A juicio de Kant la fuerza de los deseos del "malvado"; o la fragilidad de carácter del "hombre de voluntad débil" se verían arrastradas por la fuerza de la autonomía de pensamiento de los agentes y por la disciplina y la obediencia a sí mismos a que se han acostumbrado desde pequeños.

Sin embargo, la noción de carácter puede ser entendida de diferentes maneras ¹⁰⁸. Me auxiliaré aquí de dos de ellas para establecer lo que, a mi juicio, constituye el defecto principal de la educación práctica kantiana.

El carácter puede ser entendido, a la manera de Kant, como una condición de firmeza de resolución en la adhesión a ciertos principios de orden superior. En este sentido, el término carácter refiere a una forma consistente de actuar respecto de una cierta manera de pensar. Esta acepción del término involucra la posibilidad de que digamos de alguien que "no tiene carácter" cuando es veleidoso e inconsistente en su conformación a ciertas normas de conducta.

La segunda acepción del término que me interesa destacar tiene un sentido más general. Se refiere a la suma total de los rasgos de una persona. Supone un conjunto de disposiciones psíquicas y morales que habla de ciertas reglas absorbidas respecto de un sistema amplio de códigos, usos y convenciones. Esta idea de carácter supone ciertas formas de conducta relativamente establecidas, asociadas con una serie de creencias y sentimientos; y una persecución más o menos permanente de

¹⁰⁸ c.f. Peters, *op. cit.* pp. 18-19 y 31-35.

ciertos fines personales.

La diferencia fundamental, entre una manera de entender el carácter y la otra, estriba en que la segunda refiere a ciertas condiciones valorativas que tienen que ver con circunstancias particulares que Kant menosprecia. Es decir, con las normas aceptadas por una comunidad, con los afectos y las creencias y con las motivaciones personales de sujetos que persiguen ideales particulares. Lo que me interesa destacar aquí es que el carácter, en el segundo sentido descrito, no involucra solamente excelencias morales internalizadas, sino que recupera también ciertos estándares externos, en el sentido de creencias y valores comunitarios acerca de las dimensiones ideales de las excelencias morales ¹⁰⁹.

En este sentido, la noción kantiana del carácter resulta demasiado pobre. Como señala Philippa Foot, la firmeza de resolución y la autodisciplina son tan necesarias para conseguir fines morales como para lograr sus contrarios ¹¹⁰. Si admito que el carácter comprende, además de ciertas excelencias intelectuales internas, una serie de sentimientos, motivaciones, deseos, ideales compartidos, etc., entonces puedo sostener que la educación del carácter que prescribe Kant resulta, cuando menos, incompleta. Y en este sentido, la función ejecutiva del carácter moral podría quedar parcialmente desarrollada.

Enseguida intentaré mostrar que las tres condiciones que Kant juzga como rasgos esenciales del carácter -la obediencia,

¹⁰⁹ Esta manera de comprender el carácter es la que sostiene la teoría del desarrollo moral de Betty Sichel. C.f. *op. cit.* p. 162.

¹¹⁰ Philippa Foot, *op. cit.* p. 196.

la veracidad y la sociabilidad-, no son necesariamente rasgos de carácter -en el sentido de la segunda definición-, sino simplemente signos de formas racionales y autónomas de pensamiento.

La obediencia es, para Kant, una cualidad a que se accede vía la disciplina. Este acceso supone el paso de una forma absoluta e incondicional a una forma voluntaria. Lo que distingue a la obediencia voluntaria de su precedente es una dirección enderezada, no a las reglas y usos establecidos, sino a ciertas formas de pensamiento racional y autónomo. En este sentido, la obediencia se enlaza estrechamente con la necesidad de cumplir una obligación, un deber autónomamente determinado.

El segundo rasgo de carácter que Kant considera como tal es el de la veracidad. La veracidad es entendida por este autor como el asentamiento del concepto de la dignidad humana. Y la dignidad humana es, como he señalado, la condición de autonomía del pensamiento en un ser racional.

La sociabilidad, por su parte, entendida en el sentido que Kant le atribuye, no atañe a una disposición para compadecerse del otro; para sentir cariño o ternura hacia él; o para establecer relaciones cordiales o solidarias; sino simplemente para atender a sus derechos. Derechos que tienen que ser reconocidos como tales, única y exclusivamente, por la razón.

Si el carácter se ve restringido a estos tres "rasgos", lo único que queda en el fondo de él son formas racionales de pensamiento autónomo. En este sentido, la obediencia; la veracidad y la sociabilidad kantianas pueden verse más como virtudes intelectuales, que como rasgos de carácter. Y las

virtudes intelectuales podrían cubrir los requerimientos de la acción ética en una parte considerable de la vida moral, pero no en su totalidad. Pues, como sostiene de Betty Sichel, el dominio de la vida moral abarca dos tipos de situaciones distintas. Unas son situaciones de perplejidad que conceden tiempos a la reflexión sobre la conducta deseable. A estas situaciones competen ciertos dilemas que involucran conflictos de intereses y derechos de distintos grupos o personas. Para ellas, las virtudes intelectuales son necesarias y pueden ser suficientes. Pero hay otras situaciones comprendidas en los dominios de la moralidad que requieren respuestas espontáneas e intuitivas, muchas veces derivadas de efectos de los sentimientos. Son situaciones que atienden a la calidad de las relaciones ordinarias; a los vínculos íntimos entre amigos y parientes; al trato con los colegas; a los encuentros casuales con desconocidos; a los tratos de negocios; y otros intercambios aparentemente triviales. Estas situaciones involucran aspectos de importancia moral a que no puede responderse desde las puras virtudes intelectuales. Y el carácter del agente tiene para ellas una importancia capital ¹¹¹.

El menosprecio que hace Kant de las inclinaciones personales en la agencia moral, castiga a las virtudes del carácter - entendidas éstas en el sentido aristotélico-, y con ello desestima una porción considerable de los problemas comprendidos en el dominio de la moralidad.

Pero el reclamo de la restricción en la comprensión del dominio de la vida moral no es el único que puede hacerse a la

¹¹¹ Betty Sichel, op. cit. p. 26.

educación práctica de Kant. Pues aún en el terreno de los problemas morales cuyas respuestas ofrecen tiempo para la reflexión, la anulación de la intervención de los sentimientos, supone un divorcio arbitrario entre dos aspectos de la vida psíquica: el afectivo y el cognitivo. Cuando Kant pretende suprimir la intervención de las inclinaciones personales en la conformación de los juicios morales, está suponiendo que las esferas afectivas y motivacionales operan al margen de la razón. No sólo niega a los sentimientos la visa para ingresar en el terreno de los juicios y las razones morales, sino que tampoco otorga a los elementos cognitivos la posibilidad de juzgar sobre el mérito de las emociones.

Una comprensión más amplia de la vida psíquica permite suponer que los afectos, las intenciones, los deseos, y aun, las ideas compartidas y heredadas acerca del bien, concursan en la elaboración de los juicios racionales. De la misma manera que los juicios pueden intervenir en la conformación de nuevos y más valiosos sentimientos, motivos, deseos e ideas acerca del bien. En este sentido, la educación del carácter tiene que recuperar el cultivo y afinamiento de los sentimientos morales y del aprecio por ciertos valores comúnmente aceptados. Quizá no para que constituyan los motores últimos de todas las acciones, pero sí para que configuren ciertas disposiciones primarias y determinados moldes de conducta moral.

Aunque coincidiera yo con Kant en que el motor último de la acción moral pudiera ser una obligación, nada me permitiría afirmar que a ella escapa el deseo genuino de cumplirla. Pues como señala Duproix:

Kant olvida que cualquiera que sea la importancia de la idea del deber o la obligación, hay algo todavía superior: la abnegación y el sacrificio personal que nada tienen de obligatorio, y que ciertamente no por ello son menos admirables. Es un error querer excluir de las acciones humanas, bajo el pretexto de que alterarían su pureza, el concurso de todos los sentimientos, aún los más generosos y benefactores, como la simpatía, el amor y la piedad...¿No es el corazón el mayor motor? ¿no es la fuerza que pone en juego todos los órganos y que genera todas las energías de la inteligencia y la voluntad? ¹¹².

Aunque muchas veces se actúe en circunstancias moralmente relevantes a partir del reconocimiento de ciertos deberes y obligaciones, muchas conductas morales pueden no ser vistas como obligatorias. En este sentido, tanto Sócrates y Platón como Aristóteles, plasmaron la poderosa intuición de que lo que está detrás de las virtudes morales es una motivación que tiene más que ver con un genuino deseo de aspiración a la superación personal que con el deber y la obligación.

¹¹² Duproix, *op. cit.* p. 133.

S E G U N D A P A R T E

5 . L A P E D A G O G Í A D E L A
V I R T U D E N E L D E B A T E
C O N T E M P O R Á N E O .

5 . 1 . T R E S T E O R Í A S C O N T E M P O R Á N E A S

Las ideas morales y educativas de Platón, Aristóteles, Rousseau y Kant juegan como sustento filosófico de tres distintas teorías contemporáneas en materia de pedagogía moral. Algunas ideas relevantes del pensamiento platónico cimbran los principios básicos de un discurso que mira a la virtud como conocimiento. Para este discurso, el desarrollo moral es la consecuencia de la adquisición de saberes y creencias tradicionales y la tarea de la educación se reduce a transmitir tales saberes y creencias. La ética aristotélica, por su parte, ha influenciado perspectivas educativas contemporáneas que rechazan la idea platónica de la virtud como una forma peculiar de conocimiento. Estas perspectivas sugieren que el cultivo de las virtudes del carácter constituye el elemento vertebral en el proceso de desarrollo moral. Asimismo, algunas ideas básicas del pensamiento de la ilustración han apuntalado la base de teorías del desarrollo y la educación moral que discuten acremente las propuestas platónica y aristotélica. La perspectiva derivada de las tesis morales y educativas de Rousseau y Kant sugiere que la autonomía individual es el rasgo que determina la madurez moral de los agentes. En este sentido, niega que las creencias morales tradicionales desempeñen el rol que las teorías neoplatónicas suponen en el proceso de desarrollo moral. A la par, niega que el papel del carácter moral -entendido en el sentido

aristotélico- tenga el lugar protagónico que algunos pretenden asignarle.

Este capítulo está compuesto de dos partes. La primera contiene una descripción somera de los rasgos más relevantes de cada una de estas teorías contemporáneas: la teoría heredera de los principios básicos de la filosofía de Platón, la teoría comprometida con las ideas centrales de la ética aristotélica y la teoría que concede un lugar relevante a las ideas de Rousseau y Kant. La segunda parte del capítulo busca discutir algunas implicaciones educativas de cada una de ellas. Esto con el fin de asentar algunas bases que contribuyan a un examen conceptual en torno a la pedagogía de la virtud. Pero antes de entrar en el tema, quisiera hacer algunos señalamientos.

Estoy obligada a destacar, en primer lugar, que el hecho de que yo distinga las teorías actuales en función de los autores revisados en los capítulos precedentes, no desconsidera la participación de otros autores y discursos en su conformación. Las ideas de un sinnúmero de filósofos, antropólogos, psicólogos y pedagogos antiguos y modernos han encontrado eco en las teorías y prácticas educativas contemporáneas ¹. Sin embargo, los límites que he impuesto a mi trabajo no permiten analizar todas las raíces del debate actual, sino sólo aquellas que están directamente relacionadas con los cuatro pensadores que he estudiado.

¹ Por ejemplo, la teoría educativa que se asienta en las tesis de Rousseau y Kant, incorpora algunas ideas relevantes de del discurso educativo de John Dewey y de la psicología genética de Jean Piaget. La teoría comprometida con Aristóteles encuentra también respaldos en los argumentos de Sto. Tomás, en las tesis de Hegely en la noción durkheimiana de la socialización.

Quiero anotar, además, que aunque las voces del discurso conectado con las ideas de Platón han tenido cierta aceptación en algunos círculos de diseño de políticas educativas - particularmente en los contextos norteamericano e inglés de la década pasada-, el gran debate actual no incorpora este modelo tan seriamente como lo hace con las pugnas entre los discursos neo-aristotélico y neo-kantiano. El rezago de la perspectiva neo-platónica en el debate de nuestros días justifica que yo brinde, en el marco de este trabajo, un espacio más breve que el que dedico a los puntos de vista comprometidos con Aristóteles, Rousseau y Kant.

Por último, respecto de la secuencia de las teorías que presento, debo señalar que el criterio cronológico que guió la sucesión de los cuatro primeros capítulos se verá aparentemente violentado en la secuencia de la presentación de sus respectivas versiones contemporáneas. Sin embargo, no es aquel el orden en que han aparecido los discursos pedagógicos en la segunda mitad de este siglo. Pues las teorías en materia de educación moral comprometidas con los pensamientos de Platón y Aristóteles son posteriores y han surgido como respuestas al proyecto que se respalda en las ideas de Rousseau y Kant.

5.1.1. LA TEORÍA HEREDERA DE LAS IDEAS DE ROUSSEAU Y KANT.

Las perspectivas éticas y las propuestas educativas de Rousseau y Kant corren, con frecuencia, por caminos muy distintos. Aun las propuestas del mismo Rousseau son, a menudo, contradictorias y paradójicas. Situar, entonces, a estos dos autores como raíces compatibles de una teoría educativa supone problemas que es

necesario contemplar.

Rousseau señala, por ejemplo, que las emociones, constituyen un elemento sustantivo en el juego de la moralidad. Kant, en cambio, brinda a los afectos y a los impulsos naturales un lugar muy secundario en el proceso de desarrollo moral. Sin embargo, la manera en que Rousseau entiende la evolución de los afectos - como una esfera conectada causalmente al desarrollo de la razón-, dirige perspectivas pedagógicas que podrían ser pertinentes con una teoría que castiga el lugar de los afectos en el proceso de desarrollo de la autonomía moral. Con esto, no pretendo sugerir que las directrices pedagógicas de Kant y Rousseau sean en todo paralelas o similares. Solamente pretendo demostrar que ambos constituyen un apoyo teórico para un discurso del desarrollo moral que desestima la importancia de los sentimientos sin que haya lugar a contradicciones evidentes.

Otro ejemplo relevante de este tipo de problemas tiene que ver con el nudo gordiano de la autonomía y la libertad versus la sumisión a los mandatos de la vida en sociedad. En Kant, es evidente la prioridad que tiene la autonomía individual frente a las convenciones o normas aceptadas por la colectividad. En Rousseau, en cambio, esta postura es menos clara. Como señalé en el capítulo correspondiente, este autor parece admitir, en el *Contrato Social*, que es factible hacer concordar la voluntad particular del hombre libre con la voluntad general de la sociedad civil. Sin embargo, esta conciliación con los mandatos colectivos es imposible en la perspectiva que abre el autor en el *Emilio*. Para el Rousseau del *Emilio*, el hombre no es libre cuando se somete a las convenciones y normas de la sociedad

civil. Debo decir, entonces, que el compromiso que adquiero al sustentar la idea de que Rousseau es un apoyo teórico de este modelo, tiene que ver más con las nociones derivadas del *Emilio* que con aquellas que se desprenden de las tesis sostenidas en el *Contrato*.

Hecha esta aclaración, puedo sostener que la teoría que se respalda en los postulados éticos y pedagógicos de Rousseau y Kant parte del reconocimiento de que la moralidad es un asunto estrictamente interno. Reconoce a la persona moral como un agente libre y brinda a cada quien la posibilidad de elegir los valores que considera racionalmente superiores y de trazar autónomamente su plan de vida individual. Esto supone que la educación debe ser neutral, es decir, que no puede estar basada en ninguna concepción particular del bien. Su función primordial consiste en brindar a los educandos las herramientas intelectuales necesarias para que, cuando las luces de la razón estén presentes en ellos, puedan elegir autónomamente su propio plan de vida y construir axiologías individuales. Nadie tiene derecho a imponer a otros los valores o formas de vida que considere superiores ².

Las teorías educativas que mejor obedecen a estos principios son las derivadas de la psicología genética de Jean Piaget. Y de ellas, la que más impacto ha tenido en el diseño de políticas educativas en materia de desarrollo moral durante las últimas décadas es la teoría cognitivo-evolutiva de Lawrence Kohlberg.

Para este autor, la condición última de la moralidad es el

² De acuerdo con la segunda formulación del imperativo categórico, cada individuo, cada agente, tiene derecho al mismo respeto. La fórmula de la humanidad es la condición limitativa de nuestra libertad.

razonamiento y su desarrollo es paralelo al de la evolución del pensamiento lógico, tal como lo planteó Piaget ³. El juicio moral es una capacidad primordialmente cognitiva que tiene que ver con una evolución cualitativa hacia la autonomía de los conceptos morales ⁴.

Los estudios de Kohlberg realizaron un seguimiento de la manera en que los niños y jóvenes razonaban y argumentaban sobre ciertos dilemas hipotéticos que él planteaba ⁵. Las diferentes respuestas de los sujetos de estos estudios llevaron a Kohlberg a identificar tres categorías o niveles de juicio moral: un nivel preconvencional, uno convencional y un nivel posconvencional. Cada nivel comprende dos estadios sucesivos de desarrollo⁶.

³ De acuerdo con Piaget el desarrollo cognitivo atraviesa por cuatro estadios sucesivos del razonamiento: En el primer estadio -llamado "sensomotor o preverbal"-, el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales o motoras. El segundo estadio -de pensamiento "pre-operatorio"-, comprende ya una representación interna de los objetos, pero aún la concentración cognitiva es egocéntrica y prelógica. El tercer estadio -de "operaciones concretas"- es un periodo de pensamiento lógico sobre objetos concretos. El cuarto y último estadio -de "operaciones formales"-, implica ya formas de razonamiento en términos de categorías lógicas abstractas. C.f. Piaget, J. *Psicología de la inteligencia*.

⁴ Debe notarse aquí el compromiso que esta noción tiene con la concepción kantiana de la moralidad.

⁵ Para ejemplificar el tipo de dilemas que usó Kohlberg en sus investigaciones puede señalarse uno de los más conocidos: el dilema de Heinz. Heinz es un hombre, cuya esposa está gravemente enferma. Él se entera de que un farmacéutico en su pueblo ha inventado y manufacturado el medicamento que puede sanarla. Cuando acude a él se encuentra con que el medicamento es tan caro que no puede pagarlo, el dilema se plantea en términos de si es o no moralmente correcto que Heinz robe la medicina o se resigne a no utilizarla.

⁶ La estructura de los seis estadios del desarrollo moral de Kohlberg constituye una secuencia reelaborada de la propuesta por Piaget. Para Piaget el desarrollo moral atraviesa por tres etapas sucesivas: Una *egocéntrica*; una *trascendente* y una *autónoma*. C.f. Piaget, J. *El criterio moral en el niño*.

En el primer nivel, llamado **preconvencional**, se encuentran normalmente -con pequeñas variaciones- los niños menores de 9 años de edad. Este nivel coincide con la etapa egocéntrica piagetiana en que las reglas y expectativas sociales del sujeto mantienen un carácter externo al yo. Quienes se encuentran en este nivel, observó Kohlberg, responden a los dilemas hipotéticos con razonamientos que aluden al castigo o a la reprobación social.

Al nivel preconvencional corresponden los estadios I: "*de la moral heterónoma*" y II: "*de la finalidad instrumental y del intercambio*". Un niño en el estadio I considera que el bien consiste en evitar la violación de las normas respaldadas por castigos. Las razones para hacer lo que está bien se construyen en función del poder superior de las autoridades y el interés por evitar el castigo. Se trata de un punto de vista egocéntrico que no considera los intereses de los demás ni reconoce que los intereses de otros difieren de los propios, se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia. El niño del estadio II considera que hay que respetar las reglas cuando responden al interés inmediato de alguien, sea quien sea. La acción obedece a la satisfacción de las necesidades personales y a la necesidad de permitir que otros actúen por las mismas razones. Las razones que ofrece un agente en este estadio para justificar una acción se relacionan con la satisfacción de los intereses personales y ajenos.

En el nivel **convencional** se encuentra la mayoría de los adolescentes (además de muchos adultos que -a decir de Kohlberg- nunca superan este nivel). Se trata de un nivel en que el yo se

identifica con e interioriza las reglas y expectativas de los otros. El joven en el nivel convencional se enfrenta a los dilemas morales desde la perspectiva de miembro de un grupo o de la sociedad en general y argumenta en favor de lo que es bueno para la sociedad en su conjunto. El razonamiento moral típico de un sujeto en este nivel adopta un punto de vista de grupo por encima del punto de vista individual.

El nivel convencional comprende dos estadios evolutivos superiores a los del nivel preconvencional. El estadio III: "*de las expectativas interpersonales mutuas; de relaciones y conformidad interpersonal*". Y el estadio IV: "*del sistema social y de la consciencia*". Son característicos del estadio III razonamientos que justifican una acción a partir de la necesidad de ser una buena persona a los ojos de los demás y a los ojos del propio agente. En este estadio -dice Kohlberg- hay una creencia fiel en la regla de oro ⁷. Se cree en la necesidad de mantener las reglas y la autoridad como garantes de la conducta correcta. Hay, en este nivel del desarrollo, una perspectiva social que permite ver ya los sentimientos, acuerdos y expectativas comunes que prevalecen sobre intereses personales. Respecto del estadio superior de este nivel -estadio IV-, Kohlberg sostiene que el razonamiento parte de la convicción de que hay que cumplir con los deberes con que el agente está de acuerdo. Que hay que defender las leyes, salvo en los casos extremos en que se entre

⁷ La regla de oro puede formularse de dos formas. Una forma negativa que dice: "no hagas a otro lo que no quieres que te haga a tí"; y una forma positiva: "actúa respecto a los demás como quieres que los demás actúen contigo". En ambas formulaciones la regla de oro exige distanciarse de la acción instantánea conforme al interés propio y ponerse en el lugar del otro. C.f. Höffe, Otfried. *Diccionario de ética*.

en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Pero que, sobre todo, hay que contribuir con el grupo, la institución o la sociedad. Los razonamientos que aducen los agentes que se encuentran en este estadio ratifican la necesidad de mantener el orden establecido y evitar la descomposición de un sistema institucional o social, cualquiera que éste sea. En este estadio del desarrollo hay una perspectiva social que diferencia ya muy claramente el punto de vista de la sociedad de aquel que alude a los acuerdos interpersonales y considera las relaciones individuales en función de su lugar en el sistema.

Finalmente, el nivel posconvencional constituye la culminación del desarrollo evolutivo. A él acceden, en el mejor de los casos, los adultos mayores de veinte años. El razonamiento moral, que hacen quienes alcanzan este nivel de madurez, diferencia perfectamente el yo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en atención a principios elegidos libremente.

Se vuelve al punto de vista del individuo en lugar de adoptar la perspectiva del "nosotros", el grupo o la sociedad. El compromiso del individuo con una moral o unos principios morales básicos es considerado como anterior a su adopción de la perspectiva de la sociedad⁹.

El nivel posconvencional comprende a los dos últimos estadios. El estadio V: *"del contrato social o de la utilidad y derechos individuales"* y el estadio VI: *"de los principios éticos universales"*. Cuando un individuo se encuentra en el estadio V es consciente de la diversidad de valores y opiniones. Es consciente, además, de que esa diversidad puede ser relativa a

⁹ Kohlberg, L. *Estadios morales y moralización*. p. 36

un grupo, pero reconoce valores que han de ser defendidos en cualquier grupo o sociedad sin considerar la opinión mayoritaria. El sentido de la obligación a la ley se respalda en la necesidad de un contrato social para la protección de los derechos de todos. Existe una preocupación porque las leyes y los deberes estén basados en argumentos racionales de utilidad general. En este estadio -añade Kohlberg- ya existe una perspectiva anterior a la sociedad en el sentido en que se reconocen valores y derechos anteriores a los lazos y los contratos sociales. Finalmente, el estadio VI "de principios éticos universales", el último escalón en el desarrollo kohlberguiano, es el estadio del seguimiento de los principios éticos elegidos libremente. Las leyes y los acuerdos sociales son válidos sólo si se basan en tales principios. Cuando una ley viola los principios universales, el agente moral hace su razonamiento en acuerdo con los segundos. En palabras de Kohlberg, "este estadio permite al agente reconocer que todas las personas son fines en sí y que deben ser tratadas como tales".

Los reportes de investigación de Kohlberg sugieren que además de estos 6 estadios, puede haber un estadio adicional: el estadio 4.5 (cuatro y medio), que se presenta sólo en algunos sujetos.

La inversión más destacada de la secuencia fue el evidente salto de una orientación de la sociedad propia del estadio IV a un hedonismo relativista propio del estadio II en algunos sujetos que se "liberaron" y relativizaron en sus años de universidad. Basándonos en el hecho de que estos sujetos pasaron finalmente al pensamiento de principios propio del estadio V, llegamos a la conclusión de que este egoísmo relativista era una fase de transición, un estadio "4.5", una tierra de nadie entre el rechazo a la moral convencional y la formulación de principios universales o no

convencionales [...] A diferencia del estadio II los 4.5) cuestionaban a la sociedad y a sí mismos desde una perspectiva "fuera-de-la-sociedad".

Definidos los distintos estadios del desarrollo moral, Kohlberg analiza la formación de los juicios morales de acuerdo con cuatro tipos de orientaciones morales: a) de orden normativo; b) de consecuencias utilitarias; c) de equidad o de justicia; y d) del yo ideal. Cada tipo de orientación moral define una estrategia de decisión frente a problemas sociales o dilemas morales.

a) La orientación *de orden normativo* se dirige hacia las reglas o roles preescritos por el orden social o moral vigente. Cuando un razonamiento obedece a una orientación de orden normativo, las consideraciones básicas para la toma de decisiones morales giran en torno a las reglas establecidas.

b) La orientación *de las consecuencias utilitarias* se dirige hacia las consecuencias posibles de la acción.

c) La orientación *de la equidad o la justicia* gira en torno a la consideración de las relaciones de libertad, igualdad y reciprocidad.

d) La orientación *del yo ideal* considera como fundamental la imagen del actor como "yo bueno". Es decir, esta orientación supone la consideración plena de los motivos y las virtudes personales independiente de la opinión y aprobación de los otros.

En cada uno de los seis estadios del desarrollo moral pueden aparecer distintas orientaciones morales. Por ejemplo, ante un dilema moral relacionado con el robo, un grupo de distintos sujetos en el estadio tres podrían responder: 1) Desde una

⁹ Kohlberg, *op. cit.* p. 43.

orientación normativa: "Siempre está mal robar, si se viola la regla del robo, todos podrían robar y todo se vendría abajo"; o bien 2) Desde una orientación del yo ideal: "Una persona que no es honrada no vale mucho".

Kolberg dividió las 4 orientaciones morales en dos grupos. En el grupo "A" incluyó a las dos primeras: normativas y consecuencialistas, en el grupo "B" incluyó las de justicia o equidad y del yo ideal; e hizo de los grupos "A" y "B" una nueva subdivisión de cada uno de los seis estadios de desarrollo. Estableció que el subestadio "B" es siempre superior al subestadio "A" ¹⁰. De manera que un sujeto puede primero razonar de acuerdo con las características del estadio III subestadio "A" y sólo después con las características del estadio III subestadio "B", pero nunca a la inversa. Esto es así, porque según Kohlberg, el subestadio "B" es una consolidación o equilibración de la perspectiva social elaborada en el subestadio "A". Sin embargo, sí es posible brincar de un subestadio a otro sin que sea el inmediatamente superior. Por ejemplo, alguien puede pasar del estadio IV subestadio "A" al estadio V subestadio "A" sin haber realizado nunca razonamientos típicos del estadio V subestadio "B".

Afirmar que el desarrollo moral se organiza de acuerdo con estas características de los estadios y subestadios supone varias cosas. Supone, en primer lugar, que cada nuevo estadio implica siempre una forma superior de razonar sobre cuestiones morales

¹⁰ Situar la orientación que contempla las consecuencias de una acción moral en un subestadio inferior parece obedecer a la noción kantiana de que el resultado de una acción no tiene ningún valor para la determinación de la conducta.

que es cualitativamente distinta a la forma del estadio anterior. Es decir, que el acceso a cada nuevo estadio obliga a reestructurar todas las opiniones sobre los asuntos morales. En segundo lugar, supone que los estadios superiores integran jerárquicamente las estructuras de pensamiento de los estadios inferiores. El desarrollo moral se organiza, entonces, en una secuencia evolutiva y coherente. Estos dos supuestos actúan como premisas básicas para determinar que la evolución del pensamiento moral atiende estrictamente a parámetros lógicos y formales. El problema del contenido en el proceso de desarrollo del pensamiento se convierte, por eso, en un problema marginal y periférico.

En este orden de ideas, estimular el desarrollo moral exige eliminar orientaciones axiológicas precisas. Un educador no debe determinar reglas o prescripciones conductuales, su tarea consiste estrictamente en el estímulo de formas superiores de razonamiento que permitan a cada quien derivar las normas que, individualmente, considere más valiosas ¹¹. Lo que interesa es el tipo de razonamiento aducido, no el contenido implicado en el razonamiento.

Este principio rector de la teoría psicológica y educativa de Kohlberg obedece, entre otras cosas, a una interpretación particular del pensamiento moral kantiano. Como he hecho notar en el capítulo sobre Kant, hay maneras distintas de interpretar esa teoría moral. Una de ellas sostiene que las tres

¹¹ Nótese aquí el compromiso que estas ideas tienen con la noción rousseauiana de la educación negativa. Noción que, hay que recordar, hace equivalentes la opinión de los otros y el prejuicio; y amarra la idea de la libertad individual con una condición lógica causal de la virtud.

formulaciones del imperativo categórico refieren a la formalidad del pensamiento. La otra, en cambio, permite suponer que mientras la fórmula de la ley universal remite a la forma de los principios racionales; la formulación de la humanidad ofrece el material de la ley moral. Parece evidente que la interpretación de Kohlberg se plantea frente a la primera versión.

Consecuente con esta interpretación, Kohlberg enfatiza la necesidad de desaparecer, del ámbito pedagógico, lo que irónicamente llama la "bolsa de las virtudes" (*bag of virtues*)¹². Con este término alude a los contenidos morales específicos que se transmiten de generación en generación y que contaminan la pretensión de neutralidad en el proceso educativo. La desaparición de la "bolsa de las virtudes" supone la eliminación de cualquier tipo de estrategia de enseñanza de valores y reglas sociales o morales. Quedan descartadas, del escenario pedagógico, no sólo las formas de condicionamiento instrumental, sino también cualquier estrategia de orientación acerca de imperativos éticos o rasgos de carácter, incluidas: la sugerencia, el hábito, la instrucción, el elogio, la censura, el consejo, la corrección, etc... Todas estas estrategias, a decir de Kohlberg, no son sino formas -más o menos burdas- de adoctrinamiento. Y en su lugar, sugiere acudir a: 1) los estímulos cognitivos puros; 2) las oportunidades de adopción de roles; 3) la esencia de la atmósfera moral; y 4) el conflicto cognitivo-moral.

- 1) La estrategia de estímulos cognitivos puros.

¹² C.f. Kohlberg, *The philosophy of moral development*. Vol I. Cap. 2.

Como he dicho, a la secuencia de estadios propuesta por Kohlberg subyace la idea de que el desarrollo moral es paralelo al desarrollo cognitivo. No se puede pasar a un estadio de desarrollo moral superior si no se ha alcanzado un periodo de desarrollo cognitivo paralelo.

En una aldea turca, por ejemplo, se observó que el razonamiento al nivel de las operaciones formales era sumamente raro... Por consiguiente, no es de esperar que el razonamiento moral de principios, que exige como base un pensamiento formal, pueda desarrollarse en ese contexto cultural ¹³.

En este sentido, cuando la intención educativa atiende al desarrollo moral, resultan indispensables los estímulos que permiten la evolución de las estructuras cognitivas. Los estímulos cognitivos puros se refieren a ejercicios que conducen a "asimilar" y "acomodar" los elementos del entorno ¹⁴. Son ejercicios que suponen intercambios activos del sujeto con su medio físico. Así, para los primeros estadios lógicos de la propuesta piagetiana, el objeto principal de la práctica escolar tendría que atender a actividades sensomotrices y de discriminación y manipulación de objetos físicos. Para estadios superiores del desarrollo es recomendable la manipulación de operaciones formales complejas.

¹³ Kohlberg, L. y Elliot Turiel, *Desarrollo y educación moral*. p. 548

¹⁴ Las nociones de asimilación y acomodación son dos categorías esenciales de la teoría genética de Piaget. Se refieren a dos funciones invariantes de los seres vivos: la organización y la adaptación respectivamente. La organización es la tendencia de un organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes. La adaptación tiene que ver con la posibilidad de lograr esa organización en entornos cambiantes. Así, mediante la asimilación un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual. Y por la acomodación se modifica la organización precedente en respuesta a las demandas de un medio cambiante.

Pero, si el paso de un periodo de desarrollo cognitivo inferior a uno superior es una condición necesaria del paso de un estadio de desarrollo moral inferior a uno superior, no es una condición suficiente. Por eso, los estímulos cognitivos puros son una base necesaria para el desarrollo moral, pero no lo engendran totalmente. Son necesarios, además, otros factores relacionados con la experiencia y con el estímulo social en general. Estas experiencias y estímulos sociales se ofrecen mediante: las oportunidades de adopción de roles; las condiciones de la atmósfera social; y los conflictos cognitivos.

2) Las estrategias de *oportunidades de adopción de roles*.

La adopción de un rol, dice Kohlberg, consiste en ponerse en el lugar de los otros, comprender su actitud, tomar consciencia de sus pensamientos, de sus intereses y deseos. Y es esta consciencia del pensamiento del otro lo que da a la tarea de adopción de roles su principal característica, pues, subraya el aspecto de la relación social. La adopción de roles cursa por distintos niveles, cada uno de los cuales constituye un puente entre el estadio lógico o cognitivo y el nivel de desarrollo moral. Así, el nivel de la adopción de roles es "el nivel de **cognición social del sujeto**". Por ejemplo, el nivel de progreso en el desarrollo de la adopción de roles necesario para ingresar al segundo estadio del razonamiento moral implica la consciencia de que cualquiera que esté en una situación moral dada puede considerar la intención o el interés de todos los demás individuos implicados en esa situación. En este sentido, la tarea de la educación moral consiste en brindar oportunidades de ponerse en el lugar del otro.

Las variaciones en las oportunidades de adopción de roles -dice Kohlberg- están en función de la relación del niño con su familia, el grupo de individuos en su misma situación, su escuela y su estatus social en la estructura económica y política más amplia de la sociedad ¹⁵.

A mayor participación del niño en cualquier grupo o institución social, será mayor la oportunidad que tenga de adoptar roles; esto hará más sólido el puente que le permita ir de un nivel de desarrollo cognitivo al estadio paralelo de su desarrollo moral.

3) Las estrategias asociadas con *la esencia de la atmósfera moral*.

Estas estrategias se refieren al clima moral de las instituciones o grupos en que se forman los individuos. En este clima moral concursan las posibilidades de participación en los asuntos que competen al grupo o a la institución; los índices de libertad para opinar e intervenir en esos asuntos; y finalmente, el grado de justicia que impera en las relaciones intragrupal y intrainstitucionales. Mientras más asociada esté la atmósfera moral con mayor libertad, mayor oportunidad de participación y mejores condiciones de justicia, se delimitarán mejores condiciones para el desarrollo moral ¹⁶.

A decir de Kohlberg un medio grupal o institucional acorde con estadios superiores de desarrollo moral estimula la evolución

¹⁵ Kohlberg, *op.cit.* p. 49. Según Kohlberg, el *status* socioeconómico está correlacionado con el desarrollo moral. Los niños de la clase media -dice- tienen más oportunidades de adoptar el punto de vista de roles más lejanos, impersonales e influyentes en las instituciones básicas de la sociedad que los niños de clases más desfavorecidas.

¹⁶ Kohlberg, L. *Moral education in the schools. A developmental view.*

de quienes están en estados inferiores. Esto es así, porque los niños y los adolescentes tienden a asimilar el razonamiento moral del estadio inmediatamente superior al suyo y a rechazar el razonamiento de los estadios inferiores.

4) Las estrategias de *conflicto cognitivo-moral*.

La teoría estructural de Piaget insiste en que el paso a un periodo superior en la escalada del desarrollo cognitivo se realiza mediante una reorganización reflexiva que resulta de los desequilibrios percibidos en la estructura del estadio previo. El niño progresa en la medida en que cuestiona los esquemas cognitivos que hasta entonces le servían para entender la realidad. El progreso requiere entonces del conflicto cognitivo. Este papel relevante del desequilibrio hace de la contradicción un elemento sustantivo en la evolución del pensamiento lógico y es retomado por Kohlberg para el desarrollo del juicio moral. El conflicto cognitivo, sostiene, puede ser de dos tipos: (1) Se pueden exponer situaciones hipotéticas que obliguen a tomar decisiones que provoquen contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento moral; y (2) se puede someter a un agente, en un estadio de desarrollo moral inferior, a la exposición de un razonamiento moral propio de un estadio superior que discrepe y haga entrar en conflicto a la forma de su razonamiento ¹⁷.

Otra idea central de la teoría cognitiva es que la evolución del pensamiento racional que atraviesa -con la ayuda de este tipo de estrategias- los distintos momentos del desarrollo moral es

¹⁷ Los problemas que enfrenta la idea del conflicto cognitivo de Kohlberg han sido señalados en el capítulo sobre Kant cuando se hace referencia al "catecismo del derecho".

un proceso ajeno a las condiciones culturales que privan en las distintas sociedades. Es decir, para Kohlberg, la evolución del pensamiento moral no concursa ni con la diversidad de valores culturales, ni con la amplitud de experiencias vivenciales relevantes, sino que persigue un proceso evolutivo universal e invariante. Esta idea es consecuente con la noción de que la naturaleza del pensamiento moral es un asunto de la forma lógica del razonamiento y tiene poco o nada que ver con la sustancia del mismo.

5.1.2. LA TEORÍA NEOPLATÓNICA ¹⁸.

Esta teoría es defendida, desde el comienzo de la década de los 80, principalmente por autores norteamericanos como William Bennett, y Allan Bloom ¹⁹. Surgió, como un rechazo al discurso progresista de John Dewey, cuyas ideas influenciaron los principios básicos del currículo norteamericano después de la Segunda Guerra. Estos principios concedían a la experiencia del estudiante un lugar fundamental en la construcción legítima del conocimiento. Por eso, los currículos de la posguerra cambiaron

¹⁸ En su tesis doctoral: *Un enfoque igualitario y democrático de la educación*, Rodolfo Vázquez asocia esta teoría no sólo con las filosofías de Sócrates y Platón, sino además con las de Aristóteles y Santo Tomás. Yo prefiero restringir mi análisis a la filosofía de Platón y su maestro, pues considero que la perspectiva aristotélica mantiene matices diferentes y ofrece más bien bases para el discurso de educación moral que analizo bajo el apartado del modelo neo-aristotélico.

¹⁹ A principios de la década de los 80 Allan Bloom escribió un libro que lleva por título: *The closing of the american mind*. Este libro es un paradigma del discurso que hereda las ideas centrales del pensamiento de Platón. Y sirvió de modelo para la reforma educativa instrumentada en los Estados Unidos en el segundo periodo de la administración Reagan. W. Bennett era entonces el Secretario de Educación norteamericano.

la atención principal -concedida hasta entonces- al conocimiento, por un énfasis en la aplicación práctica del mismo ²⁰.

Los proponentes de esta teoría sugieren que la reforma instrumentada en Estados Unidos constituyó un "error pedagógico"²¹. La razón de considerarla como un error es consecuente con la concepción epistemológica platónica que rechaza la experiencia como fuente potencial de conocimiento. Para estos autores, el proceso de desarrollo del ser humano se da en función de la suma de aprendizajes específicos que atienden a conocimientos "verdaderos". Como señala R. Vázquez, Bloom y Bennett continúan la tradición abierta por Robert M. Hutchins: "la educación supone enseñanza, la enseñanza supone conocimiento, el conocimiento supone verdad y la verdad es en todo lugar la misma" ²². Así, la preocupación educativa que atiende a los contenidos debería intensificarse en detrimento de sus elementos de organización y procedimiento.

Si los alumnos no tienen los conocimientos que requieren es porque las escuelas públicas y privadas han estado demasiado influenciadas por el patrimonio teórico del movimiento progresista de los años veinte [...] El resultado ha sido un currículum dominado por la preocupación de la psicología del desarrollo, la experiencia del alumno y el dominio de habilidades. La teoría y práctica educativas progresistas han ido minando el contenido intelectual del currículum y han contribuido a formas de enseñanza pública

²⁰ C.f. Thomas Popkewitz. *El currículum moderno y la reforma en los Estados Unidos*.

²¹ Aunque los argumentos de este movimiento reformador son eminentemente localistas, no hay nada que señale que sus defensores no pudieran llevarlos al análisis educativo de otros países. En México, la influencia de la teoría deweyana se ha filtrado de manera importante en las prácticas educativas desde la década de los años 20's.

²² Citado en Vázquez Rodolfo, *op.cit.* p. 64.

marcadas por creciente pérdida de autoridad, relativismo cultural, falta de disciplina, pobre desempeño académico y rechazo a preparar a los alumnos adecuadamente ²³.

De acuerdo con Bloom el desprecio por la transmisión de saberes tradicionales, que marcó la política educativa norteamericana después de la Segunda Guerra, llevó a la sociedad estadounidense a una situación de crisis cultural. Crisis que se manifestó en la sustitución del aprecio hacia "las virtudes heredadas de la cultura occidental" por "ideales relativistas" del bien y la verdad.

El alma de los jóvenes está en una situación similar a la de los primeros hombres en el estado de naturaleza, espiritualmente desnudos, desconectados, aislados, sin relación alguna incondicional o heredada con nada ni con nadie. Pueden ser lo que se les ocurra...No sólo son libres de elegir el lugar a ocupar, sino que lo son también de decidir si creerán en Dios o serán ateos, o dejarán abierta la opción siendo agnósticos; si serán hetero u homosexuales o si también en esto dejarán abierta la opción; si se casarán o si permanecerán solteros; si tendrán hijos, y así infinitamente ²⁴.

El marcado énfasis en la permisión de crear y recrear estilos de vida distintos, dice Bloom, ha dejado lugar a un "analfabetismo cultural" que se identifica con "escalas valorales nihilistas que no permiten reconocer el lugar del Bien en la sociedad".

El reto que se plantea Bloom contra ese "analfabetismo cultural" se identifica con la promoción de instituciones y programas educativos que reproduzcan el conocimiento y los valores necesarios para acrecentar "las virtudes históricas de

²³ Bennett, William. *To reclaim a legacy*. Citado en Arnowitz S. y H. Giroux, *op. cit.* p.31.

²⁴ Bloom, Allan. *op. cit.* p. 85.

la cultura occidental". Para ello, el currículo tendría que basarse en la recuperación de los "Grandes libros" ("los libros sagrados que representan al sistema y sus valores") y las lenguas clásicas (el latín y el griego). De la misma manera, William Bennett remite "al imprescindible conocimiento de contenidos morales que se desprenden de la Biblia y la literatura, de historias de personas que vivieron los valores morales clásicos"²⁵.

Pero la incorporación de los clásicos occidentales que aquí se propone no remite a una lectura crítica en el marco de los planes y programas escolares. Se trata más bien de destacar las nociones básicas del bien y la vida buena, tal como ahí se plantean, como verdades incuestionables a ser transmitidas de generación en generación. Se pretende que los valores y tradiciones de la cultura occidental son superiores a los de cualquier otra forma cultural. Las enseñanzas de Sócrates y Platón ²⁶ son los únicos referentes críticos a los valores de la cultura contemporánea. Y este referente crítico es la condición

²⁵ Bennett, W. citado en Gordillo, María Victoria. *Desarrollo moral y educación*. p. 186.

²⁶ La preferencia manifiesta por los autores clásicos excluye a los presocráticos y a Aristóteles y se dirige principalmente a Sócrates y Platón. La razón de esto, sugieren Aronwitz y Giroux, es que para Bloom, la ética que subyace a la civilización occidental se constituye por la capacidad de trascender las circunstancias contingentes de lo cotidiano para poder lograr "la vida buena". De la misma manera que la alegoría de la caverna platónica sugiere que se encuentra la idea del Bien en la medida en que se trascienden ciertas circunstancias inmediatas. Se excluye también a los filósofos posteriores a Hegel, cuya búsqueda de la verdad se encuentra -a decir de Bloom- permeada por el conocimiento técnico y se convierte en su servidora. C.f. Aronwitz y Giroux. *La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados: Una reseña de Bloom y Hirst*.

necesaria para terminar con el "relativismo cultural" que da forma a la sociedad moderna.

Blomm y Bennett suponen que al reproducir los valores y formas de vida dictados por la cultura occidental tradicional, desaparecerán todas las "perniciosas" diferencias de valores y prácticas que privan entre los grupos minoritarios de los Estados Unidos.

De acuerdo con la exégesis de Bloom, el pasado debe tener un papel fundamental en la formulación del futuro. Los intelectuales deben unirse para hacer una evocación de la mítica civilización integradora que deberá ser el punto de partida para una crítica de la situación actual. El pasado integrador, en todas sus versiones, está marcado por la existencia de una comunidad espiritual; era una época en que por lo menos una minoría podía aspirar al Bien y a la Verdad²⁷.

Esta cita de Arnowitz y Giroux pone de manifiesto el compromiso que estos autores mantienen con otras ideas básicas del platonismo. Pues, no sólo está presente el rechazo a la comprensión de la experiencia como un motor en la generación del conocimiento. Están presentes, también, la idea de que hay sólo una forma de bien y la idea de que a ella sólo acceden unos cuantos privilegiados.

La propuesta curricular neo-platónica que propone como contenidos de la enseñanza básica y media a los *incuestionables* valores y virtudes de los "Grandes libros" va aparejada con la idea de que "sólo en las escuelas de élite de nivel superior" se enseñe filosofía "a los mejores estudiantes" ²⁸. La propuesta de

²⁷ Aronwitz y Giroux. *op. cit.* p.23

²⁸ Para Bloom sólo las universidades de élite "son los sitios apropiados para que profesores y alumnos experimenten el respeto y reverencia de confrontar las Grandes Mentes de todos los siglos". Esto es así, porque las universidades estatales

la enseñanza de la filosofía en la educación superior que hace Bloom es, en este sentido, similar a aquella de la formación filosófica que debían recibir los reyes de la república platónica. Enseñanza que permitiría, a aquellos pocos capaces de acceder a ese nivel, el alcanzar el conocimiento de la forma suprema de la virtud y la justicia para señalarla a los demás.

Toda la perspectiva de reforma curricular que proponen estos autores lleva implícitas las ideas platónicas que he señalado. Pero aún, siguiendo a Rodolfo Vázquez, puede mostrarse una línea adicional de acercamiento entre Bloom y Platón que vale la pena considerar. Ésta tiene que ver con la relación que ambos entienden entre la virtud individual y un modelo particular de sociedad justa.

Puesto que para Platón la vida virtuosa supone contribuir al bien de la sociedad, no puede existir un conflicto entre perseguir el bien del individuo y el bien de la polis. Por esta razón corresponde a los gobernantes el uso exclusivo de la autoridad educativa como medio necesario para establecer la armonía entre ambos. La educación consiste entonces, en el cultivo de la armonía interior de cada sujeto con la armonía exterior de la polis a través del conocimiento y del deseo de alcanzar lo que es el supremo bien por encima de los bienes o formas de vida inferiores ²⁹.

Así, la sociedad justa es posible en la medida en que los futuros ciudadanos sepan hacer concursar su propio bien con el de la sociedad. Esto es posible sólo, si quienes pueden hacerlo, los hombres verdaderamente virtuosos (los intelectuales para Bloom; los reyes filósofos para Platón) determinan qué es lo

están plagadas de alumnos víctimas de la cultura contemporánea - hijos de divorciados, negros y otras minorías- y de una comunidad de profesores confundidos, decepcionados y frustrados por no poder vivir en una comunidad académica. C.f. Arnowitz y Giroux, *op. cit.* p. 22.

²⁹ Vázquez, Rodolfo. *op.cit.* p. 50

bueno para la república y qué principios y formas de vida son superiores para todos los individuos.

5 . 1 . 3 . LA TEORÍA NEOARISTOTÉLICA.

En años recientes, se ha impulsado un debate frente a las teorías cognitivo-evolutivas del desarrollo y la educación moral. Filósofos de la educación, como David Carr y Betty Sichel, se han pronunciado contra el modelo que se respalda en las teorías de Rousseau y Kant acusándolo de desestimar las esferas disposicionales en la explicación de la estructura psíquica de la moralidad.

Esta acusación concursa con la idea aristotélica de que las excelencias de carácter y la virtud, que se desarrollan a partir del hábito, son los componentes esenciales de la educación moral temprana pre-racional, que son fundacionales para la agencia moral y continúan siendo fuerzas viables para la vida moral adulta.

Un gran número de argumentos son esgrimidos por estos autores para justificar la inclusión del hábito, el carácter y la virtud en la base principal de sus teorías de la educación moral. Aquí destacaré los más relevantes.

El primer argumento constituye un desafío a las categorías modernas de la moralidad. Según B. Sichel, las teorías morales del siglo XX que se desprenden de la ética kantiana ven los asuntos morales exclusivamente como problemas abstractos, donde los agentes no son sino "marcas de lugar". Han quedado fuera de las categorías de la moralidad los dilemas particulares, únicos y concretos que se enmarcan en estructuras situacionales que

involucran raíces históricas y redes de relación interpersonal.

la vida moral no se apuntala sólo en los dilemas morales discordantes que requieren pensamiento extensivo y un examen minucioso de juicios morales alternativos. La moralidad debe también ser examinada por la calidad de las relaciones ordinarias entre las personas [...] En estos casos, la moralidad viene sobre una respuesta intuitiva instantánea. Numerosas acciones en un día cualquiera son moralmente relevantes y aunque, a menudo, no son siquiera recordadas, contribuyen al clima moral de nuestras vidas ³⁰.

Las acciones intuitivas tienen que ser reconocidas como parte del carácter moral de los agentes y como tales deben ser incorporadas a las lecciones educativas desde edades tempranas.

Durante mucho tiempo, sostiene Sichel, las instancias ordinarias de interacción social fueron olvidadas porque la calidad de las relaciones era dada por sentada. Pero, la vida cotidiana de las grandes urbes modernas ha modificado las interacciones sociales y las relaciones comunes se han deteriorado. Los intercambios personales y los vínculos afectivos se han transformado en relaciones de personas vistas exclusivamente desde el rol social que desempeñan. Estas condiciones, dice Sichel, han permitido que desaparezcan las normas sociales que antes estaban garantizadas. La gente no tiene ya atenciones de etiqueta para con quienes comparte los espacios en las oficinas, las plazas públicas, los autobuses, las tiendas, los hospitales, las calles y los centros de reunión social. La atmósfera moral general que priva en las ciudades no constituye un clima favorable para la comprensión del respeto y cuidado que debemos a los demás. Afortunadamente, continúa la autora, este

³⁰ Sichel, Betty. *Moral Education. Character, community and ideals*. p.26.

no es todavía el caso en el núcleo de las relaciones familiares, en los grupos de amigos, en las comunidades escolares, ni en otras instancias sociales. Los tratos cotidianos en estos espacios constituyen las dimensiones morales embrionarias en que se forman las nuevas generaciones y gracias a ellos, se manifiestan las primeras condiciones de acercamiento a la moralidad. Para Sichel, no es trivial dedicar atención a este problema, pues, considera que el carácter moral de un niño se forma, en gran parte, en la medida en que presencia las interacciones ordinarias que mantienen quienes le rodean y participa en ellas construyendo significados particulares sobre los principios que las determinan. En este sentido, la interacción social cotidiana tiene implicaciones para una teoría de la educación moral que se preocupa por el ambiente que priva en las escuelas:

Si las interacciones ordinarias y los factores de las relaciones que se dan por sentadas en las escuelas tienen dimensiones morales, entonces, el *ethos* de la escuela no permanece como "la filosofía de la institución" sino que se relaciona con la vida real de todos y cada uno en esa escuela ³¹.

Para Sichel, la calidad del clima moral en que se vive afecta poderosamente los procesos de crecimiento moral. Se aprende a amar en la medida en que uno ha sido amado, a nutrir a otros, por la experiencia de la propia nutrición. Los jóvenes pueden volverse responsables y respetuosos de otras personas en la medida en que han sido objeto de la responsabilidad y el respeto de otros.

Por otra parte, los agentes que se mueven en ambientes en

³¹ Sichel, *op. cit.* 30.

que priva un clima moral dado por sentado, interactúan y se comportan sin pensamiento considerable. Estas interacciones y comportamientos dependen mucho del tipo de persona moral que es el agente y de su carácter. Así:

...los principios dejan de ser útiles. Sólo el carácter describe correctamente la conducta que puede conformarse con ciertas formas esperadas y comprende la consideración, el respeto y la compasión en encuentros ordinarios supuestos. En estas situaciones el agente no tiene tiempo para pensar qué hacer, o qué principio moral debiera gobernar su acción. Más bien, el carácter como una parte intrínseca de la agencia moral de la persona gobierna la acción moral en estas interacciones y situaciones diarias ³².

Un argumento similar es esgrimido por David Carr para justificar la inclusión del hábito en diversas virtudes como organizador del carácter en el cuerpo curricular de la educación moral escolar. Este autor sostiene que la importancia que tienen ciertos rasgos de carácter como formas internalizadas holísticas de sentimientos y motivaciones para la acción moral es incuestionable. Pues no todas las acciones morales se juegan en espacios temporales tan amplios que den tiempo para la deliberación y la reflexión abstracta sobre principios morales de orden superior. Cuando en una situación particular, dice Carr, se hace necesaria una acción moralmente relevante -como salvar la vida de alguien en peligro-, las formas internalizadas de los sentimientos y las motivaciones actúan antes que la reflexión detenida para la elección de un curso de acción posible. Si alguien se ahoga y un agente se tira al mar para salvarlo, no puede decirse que tras esa acción esté el razonamiento complicado de un ética de principios. Lo que hay detrás de esa acción es una

³² Sichel, B. *op. cit.* pp. 32-33.

advertencia veloz de amor por la vida, que está enraizada en el carácter, no en el pensamiento formal abstracto. Para Aristóteles el carácter es una estructura disposicional. Y esto no quiere decir que esa estructura prescindiera de pensamiento cognoscitivo. En retrospectiva el agente que se tiró al mar puede ofrecer razones para justificar su acción, pero lo que la motivó en su momento fue un estado asentado del carácter y no solamente un principio formal. Este es, claramente, un ejemplo de un caso excepcional. En la vida cotidiana los agentes no se enfrentan a situaciones que les obliguen a salvar a sus semejantes en peligro de vida -salvo tal vez en estados de guerra o de catástrofes naturales. Sin embargo, muchas otras circunstancias que pueden cobrar relevancia moral se presentan en la vida ordinaria de manera permanente y si cada quien, en lugar de actuar espontáneamente, tuviera que detenerse a reflexionar detenidamente en cada uno de estos casos, vivir resultaría terriblemente agotador. Para Carr, la función de las virtudes y los rasgos de carácter, en estos casos, consiste en tornar los actos voluntarios en actos espontáneos.

En este orden de ideas, la moralidad no es sólo un asunto aislado, un evento excepcional sobre el que hay que deliberar en un momento preciso. La moralidad está engarzada en la vida ordinaria y corriente de las personas. Y así, considerar los factores que intervienen en el clima moral general de una comunidad no impide considerar los dominios más complejos de la moralidad que se juegan en los terrenos de los "dilemas fuertes" de conflicto entre derechos e intereses. Pero los "dilemas morales fuertes" tienen que ser apuntalados por la base con la

solución de los menos complicados: los de las relaciones cordiales, solidarias y cooperativas de la convivencia cotidiana³³.

De aquí se desprende que el problema de la participación del juicio deliberativo y del razonamiento práctico no es desestimado en la explicación que el modelo neo-aristotélico ofrece sobre el proceso de crecimiento moral. Sin embargo, sí se asume que, como sugirió Aristóteles, el razonamiento moral no comienza hasta que no se ha tenido experiencia dentro del universo de la moralidad. Es decir, que el ingreso a la arena del pensamiento moral requiere de un equipamiento de valores y creencias morales que se adquieren en la pertenencia a una comunidad. Es, pues, ese equipamiento moral: "el de las cualidades o virtudes ordinariamente aceptadas en el discurso humano familiar el que debe permanecer en el corazón de la educación moral" ³⁴.

La preocupación de estos autores por los valores y creencias comunales tiene una vinculación estrecha con la idea aristotélica respecto de la comunidad como un constitutivo medular de la virtud. Para Aristóteles, como señalé en el capítulo correspondiente, la virtud individual es un elemento indispensable del engranaje de la vida social. A su vez, la construcción de la virtud individual y colectiva, es parte de un producto cultural dado por la vida en sociedad. La idea de Sichel y Carr, entonces, que hace de la moralidad no sólo un asunto

³³ Carr, D. *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education.* pp. 193 y ss.

³⁴ Carr, David. *op. cit.* p. 6.

interno, sino un problema de relación entre lo individual y lo colectivo, tiene su base en la concepción aristotélica del hombre como un ser social que vincula la existencia moral con la pertenencia a un grupo social.

Los principios básicos del modelo pedagógico que se apoya en Aristóteles sugieren que el aprecio por las virtudes, los valores, y los criterios de evaluación personales se construyen sobre la base del marco histórico de las virtudes, los valores y los criterios sociales de evaluación propios de las formas de vida compartidas por grupos más o menos amplios de una comunidad. Según Sichel, pertenecer a una comunidad significa tener raíces dentro de ella; sentirse afectado por sus valores, ideales y creencias morales; estar marcado por su historia; ser potencialmente un eslabón en la cadena futura de la comunidad; comprender sus metáforas, sus símbolos, su arte; adherirse a sus ritos y rituales... En este sentido, los lazos y relaciones entre los miembros de una comunidad conforman de manera importante los rasgos de la identidad moral personal. La pertenencia a una comunidad no es lo mismo que la asociación a un equipo deportivo o a un club de campismo en atención a propósitos prudenciales bien delimitados. Pertenecer a una comunidad no es el resultado de la decisión de un grupo de individuos con intereses compartidos y propósitos particulares. Si un grupo de individuos, dice Sichel, decide asociarse instrumentalmente para sostener o lograr algún propósito lo hace desde ciertos intereses, motivaciones, deseos o ideales que han sido adquiridos o elaborados desde una asociación previa que no es precisamente voluntaria. La adquisición, pues, de tales intereses,

motivaciones, deseos e ideales no puede ser explicada como el resultado de una serie de razonamientos hechos en frío y realizados sobre una hoja en blanco. Las experiencias de vida previas; las relaciones con otros seres humanos; las tradiciones y los rituales; los ejemplos de los mayores; las ideas heredadas acerca del bien; las convenciones sociales; etc., intervienen poderosamente en los procesos racionales y afectivos que llevan a los agentes a inclinarse por valores, deseos, propósitos e ideales particulares ³⁵.

En este orden de ideas, las formas de vida, los ideales, las excelencias de carácter apreciadas, las creencias morales, los valores y los principios se transmiten desde el juego ordinario de la vida comunitaria. La responsabilidad prioritaria de la familia, la escuela y los maestros consiste, entonces, en estimular el desarrollo de los hábitos correspondientes con lo que cada comunidad considera como "mejor" o "más valioso". La escuela así, tendría que constituirse como una comunidad pequeña dentro de una comunidad mayor.

Betty Sichel sostiene que las excelencias morales y el carácter moral no pueden ser evaluadas de acuerdo con categorías lógicas derivadas de principios formales. Porque las virtudes no existen en ellas mismas, sino que se determinan por un momento histórico específico, en un espacio particular, en donde una comunidad ha transformado los ideales éticos en realidades morales, en formas concretas de vida. De ahí que para Sichel el problema que se plantea en cuanto a ¿qué virtudes tendrían que ser enseñadas en la escuela? pueda resolverse desde las

³⁵ Sichel, B. *op. cit.* p. 125.

valoraciones compartidas por las comunidades respecto de las excelencias que se consideran superiores en su propio contexto. El contenido moral del currículo, en este sentido, es visto como un problema de solución local, derivado de un supuesto consenso colectivo.

Cada escuela -dice Sichel- tendría un sistema esencial de virtudes estrictamente relacionado con la filiación a su comunidad particular... En vez de inclinarnos de manera general por algún conjunto singular de virtudes, cada comunidad proporcionaría a sus miembros aquellos grupos de excelencias morales consistentes con los valores básicos de la comunidad ³⁶.

Tras esta postura -reconoce la autora- puede leerse una suerte de relativismo ético que supone que mientras los valores y creencias morales estén respaldados por las comunidades no pueden ser sometidos a evaluación. Sin embargo, sostiene, las comunidades pueden tener valores y formas de vida inadmisibles de acuerdo con conceptualizaciones racionales objetivas de la moralidad ³⁷. Antes de incorporar al currículo escolar las normas morales de una comunidad ha de determinarse si son aceptables o razonables. La autora propone tres criterios fundamentales para hacerlo:

1o.) Debe observarse un estándar objetivo externo. Es decir, los valores y formas de vida no pueden ser probados exclusivamente al interior de la propia comunidad. Debe haber estándares que representen la manifestación de una amplia variedad de ideales morales que hagan referencia a los valores y formas de vida de otras comunidades.

2o.) Los valores y las formas de vida deben mantener

³⁶ Sichel, *op. cit.* p.89

³⁷ Sichel, B., *op. cit.* p. 131

condiciones necesarias de auto-generación de la propia comunidad. Aunque algunas comunidades parezcan excesivamente tradicionales y conservadoras, todas requieren algunos cambios para mantenerse a sí mismas de cara a las modificaciones sociales y culturales del exterior. Estos cambios -aunque sean mínimos- permiten el mantenimiento de la comunidad en su relación con ámbitos sociales más amplios. Y deben constituirse como un criterio indispensable para la evaluación de los valores y formas de vida de la propia comunidad.

30.) Las creencias, los valores y formas de vida de una comunidad deben respetar las creencias, los valores y formas de vida de otras comunidades. El derecho de una comunidad para existir y florecer tiene que estar explícitamente garantizado por todas las otras comunidades. Aunque los miembros de una comunidad consideren sus valores, creencias, formas de vida, costumbres y prácticas como superiores, no puede haber -sostiene la autora- intrusión activa dentro de otras comunidades ³⁸.

A la par de estos criterios, Sichel sostiene que pueden darse casos en que no exista acuerdo general en una escuela que albergue, por ejemplo, a un grupo de niños provenientes de comunidades distintas con creencias morales incompatibles. Pero admitir que esto es posible, asegura, no significa decir que no hay ningún acuerdo sobre estándares morales, comportamiento moral o ideales morales.

Lo que procede en tal coyuntura es que los padres, en acuerdo con los profesores busquen puntos de encuentro, de aquello en lo que sí coinciden. En este encuentro los padres, los maestros y la comunidades llegarían a ser socios. Esta relación no es fácil de

³⁸ Sichel, B., *op. cit.* pp. 132-134.

mantener, pero la alternativa consiste en que las escuelas pretendan ser expertas y los padres y las comunidades jueguen como grupos de presión política que pelean las decisiones inaceptables de los educadores ³⁹.

Comentaré adelante los criterios de Sichel y su punto de vista general, pero por ahora quisiera destacar la postura de D. Carr, cuyas notas esenciales son aún más radicales. Pues para él, tal margen de desacuerdo -aun en los "pocos casos" que Sichel reconoce-, no tendría lugar.

Lo correcto y lo incorrecto, el vicio y la virtud -dice Carr- deben ser tomados como "dados", el reconocimiento de los valores y los fines últimos no es, en absoluto, una cuestión racional. La deliberación concierne a los medios para alcanzar los fines y no a los fines mismos. Carr pretende demostrar esta idea a partir de un ejemplo: Supongamos, dice, a un hombre felizmente casado. En un viaje de negocios comete un acto de infidelidad con la secretaria que lo acompaña. Como un hombre de consciencia moral estricta se enfrenta con un dilema moral: o confiesa a su esposa el episodio de traición, o se guarda para siempre el secreto. Sabe que el primer cuerno del dilema acarreará sufrimiento a su mujer, que ella le perderá la confianza y se sentirá profundamente herida. El otro cuerno del dilema tornará la relación en un infierno pues generará un estado permanente de mentira. El problema que plantea este ejemplo, sostiene el autor, no tiene que ver con los valores que están detrás del dilema. El agente no tiene dudas respecto de que el adulterio es condenatorio; respecto de que es reprobable mantener el estado de mentira; y respecto de que es moralmente reprobable

³⁹ Sichel, *op. cit.* p. 153.

herir los sentimientos de los demás. Ninguna de estas certezas, entonces, requiere ser analizada. Lo que interesa, en última instancia, es la determinación apropiada de los medios para realizar un fin moral, más que discernir cuál de las disposiciones humanas tienen que ser vistas como poseedoras de las credenciales morales. La incertidumbre se refiere a las circunstancias del dilema pero de ninguna manera a los valores fundamentales de los que estamos seguros: la sinceridad, la lealtad y la compasión ⁴⁰.

En este sentido, la teoría educativa de Carr casi podría resumirse en estas líneas:

La tarea de la educación moral tiene más que ver con la formación de corazones decentes, generosos, virtuosos y justos que con enseñar a pensar de acuerdo con ciertos parámetros lógicos ⁴¹.

De ahí se desprende que la educación tiene que estar en manos de agentes virtuosos, de acuerdo con los parámetros de las virtudes que las distintas comunidades aprecien.

⁴⁰ Carr, David. *op. cit.* pp. 238 y ss.

⁴¹ Carr, D. *op. cit.* p. 12.

5.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS.

Muchas de las consideraciones que he hecho en torno a las ideas educativas de Platón, Aristóteles, Rousseau y Kant en los capítulos precedentes son aplicables a las versiones contemporáneas que analizo en este apartado. A pesar de correr el riesgo de repetir algunas ideas ya expuestas, considero indispensable hacer una reflexión particular sobre las teorías pedagógicas que permean las prácticas educativas en la segunda mitad del siglo XX.

5.2.1. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA TEORÍA DE KOHLBERG.

Las pretensiones de universalidad e invariabilidad del desarrollo del pensamiento moral, como muchos de los postulados kohlberguianos respecto de la secuencia de las etapas evolutivas, tienen detrás algunas asunciones filosóficas susceptibles de controversia.

Una de estas asunciones concursa con el punto de vista de Rousseau y Kant de que la madurez moral consiste estrictamente en una capacidad individual para auto-legislarse de acuerdo con principios universales. El compromiso con esta idea está marcado claramente por el estadio superior en la escala evolutiva de Kohlberg que describe la madurez moral exclusivamente como la capacidad de construir tales principios.

Decir que esta idea es debatible no implica asumir, como hace el discurso neo-platónico, que la moralidad sea un asunto externo y no un problema de deliberación interna. Significa, más bien, reconocer que esa capacidad individual -llamese autonomía,

libertad de pensamiento, o razonamiento formal- requiere de un contenido que no es ajeno a las influencias culturales y a las creencias morales ampliamente aceptadas por los grupos sociales. Para Kohlberg, como para Rousseau, actuar moralmente es actuar con estricta independencia de la influencia de puntos de vista que no son enteramente propios. Sin embargo, esta perspectiva remite a algunos problemas que no parecen triviales. Por ejemplo: ¿Podemos realmente hacer juicios morales al margen de algunas ideas generales acerca del bien?; ¿podemos, en ausencia de alguna clase de *bagage* moral, decidir individual y autónomamente si mentir o robar es correcto o incorrecto? ¿o más bien, los valores, ideales y formas de vida reconocidos como superiores en la cultura de las sociedades, constituyen una base indispensable en los procesos decisionales que cada individuo despliega frente a problemas sociales o dilemas morales?

Creo que la respuesta a estas cuestiones puede ofrecerse a partir de la problematización de la perspectiva epistemológica en que descansa la propuesta educativa de Kohlberg. He insistido ya en que los principios fundamentales de la teoría del desarrollo y la educación moral de este autor se apoyan en la teoría estructural piagetiana. Piaget parte de la idea de que el desarrollo individual, con su carácter universal, da cuenta de una dinámica estrictamente interior que sigue líneas naturales e invariantes. Los procesos del desarrollo, así entendidos, exigen de condiciones que permitan un despliegue que vaya siempre de adentro hacia afuera. Por eso, los currículos elaborados desde esta comprensión del desarrollo subrayan la importancia del descubrimiento personal, en detrimento de la enseñanza de

contenidos específicos. Cuando enseñamos algo a un niño, dice Piaget, eliminamos la posibilidad de que él lo descubra por sí mismo. El alumno tiene, entonces, un papel esencialmente activo que transita por un desarrollo cognitivo universal. La función del docente se reduce a la de un orientador o facilitador de la evolución de los universales cognitivos. Esto es así, porque se supone que los aprendizajes específicos no tienen repercusiones relevantes a mediano y largo plazo sobre el desarrollo, y en cambio sí contribuyen a la función conservadora y reproductora de la educación formal.

Sin embargo, investigaciones recientes en materia de aprendizaje y desarrollo psicológico cuestionan seriamente esta perspectiva. César Coll insiste en que el error de esta manera de entender los problemas epistemológicos es análogo al error de la perspectiva empirista que entiende el desarrollo como un proceso exógeno, en que las capacidades psicológicas se desarrollan en la medida en que se asimila una cantidad mayor de información. Para este autor, los procesos evolutivos y los procesos de aprendizaje no tienen la independencia que estas dos perspectivas presuponen. Es imposible el desarrollo, dice Coll, sin la realización de aprendizajes específicos. Y la capacidad de realizar dichos aprendizajes está dada en función del nivel de desarrollo personal alcanzado ⁴².

La investigación antropológica y la psicología transcultural han puesto de relieve...que determinadas capacidades cognitivas básicas (por ejemplo, las capacidades de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.) aparecen en todos los grupos estudiados, aunque existen diferencias importantes en la manera de utilizarlas en

⁴² Coll, César. *Psicología y currículum*. pp.25 y ss.

situaciones concretas de resolución de problemas. Si a ello añadimos que estas diferencias están relacionadas con el tipo de experiencias educativas que brindan a las personas los diferentes grupos culturales, tendremos que concluir que los aprendizajes específicos desempeñan de hecho un papel en el desarrollo mucho más importante de lo que se ha querido creer ⁴³.

En este sentido, reconocer que ese *bagage* moral -la "bolsa de las virtudes" que tanto desprecia Kohlberg, y que incluye a los rasgos de carácter asociados con la benevolencia, el agradecimiento, la cooperación, etc.- constituye una parte sustantiva del proceso de desarrollo moral, no significa negar el papel esencial de la autonomía. Aceptar que los principios y las doctrinas morales están ligados a condiciones culturales específicas, y que muchos aspectos de la moralidad descansan en convenciones sociales no implica aceptar que los dictados de la consciencia sean única y exclusivamente condiciones aprobadas por la sociedad. Creo, a diferencia de Kohlberg, que la naturaleza de la moralidad bien puede dar cuenta de dos facetas: una en que se juegan ciertos valores, ideales y creencias heredadas acerca del bien, que son aceptadas como superiores por una comunidad; y otra, que compromete deliberaciones personales que se inscriben en el terreno de la libertad de pensamiento, de la autonomía, de la capacidad crítica y la voluntad de cambio. Pero, es preciso reconocer que la libertad y el juicio crítico no se construyen desde el vacío moral. Sino que pueden ser el resultado de las oportunidades para la disidencia que, sin duda deben intensificarse, pero que se sostienen en última instancia sobre la aprobación, reformulación o rechazo de aquellos estándares y

⁴³ Coll, César. *¿Qué se pretende y a qué se aspira con la escolarización?* p.16.

parámetros morales que se transmiten en los espacios de grupos y comunidades más o menos amplios.

La idea de una educación que señala ciertos caminos precisos de la moralidad de acuerdo con pautas sociales establecidas puede y debe ser entendida como una postura rígida y conservadora que busca inscribir en el currículo explícito contenidos morales invariantes. Por ello, es preciso insistir en la importancia que tiene la propuesta kohlberguiana. Pero debe ser dicho también, que esta propuesta tiene que reconocer que el acervo cultural y moral no es una barrera infranqueable, sino una condición de posibilidad para el juicio reflexivo y crítico sobre las normas culturales y morales.

La pretensión de Kohlberg de un currículo moral neutralmente constituido tiene ventajas que no hay que menospreciar. Supone una política educativa de amplia tolerancia a las diferencias en costumbres sociales, prácticas y creencias religiosas, preferencias sexuales y doctrinas políticas. Ofrece, asimismo, un respeto incondicional a las opiniones personales que es, sin duda, una condición necesaria del desarrollo de las capacidades críticas. Sin embargo, no veo porqué un proyecto educativo que planteara la necesidad de enseñar a los niños en qué consisten la tolerancia y el respeto, que desplegara un ambiente escolar que permitiera vivir la experiencia de éstas y otras virtudes debiera ser calificado de indoctrinador. Sobre todo si en esa enseñanza y experiencia estuvieran comprometidas estrategias de desarrollo de las habilidades críticas. Lo que encuentro que hay detrás de la exigencia de neutralidad parece ser, más bien, una idea radical de la construcción meramente individual de estos y

otros parámetros de conducta moral. La proposición de la moralidad estrictamente como una capacidad individual para auto-legislarse está respaldada en una concepción de hombre que es particularmente atomista. Una concepción que asume que el ser humano es un ser solitario con intereses, deseos, propósitos y necesidades que poco o nada tienen que ver con los intereses, deseos, propósitos y necesidades de los demás. Sin embargo, nuestras concepciones ordinarias sobre la moralidad dictan intuiciones que, precisamente, intentan vincular los intereses propios con los ajenos y buscan atar la resolución de las necesidades individuales con la de las sociales.

En este sentido, estoy convencida de que la noción de neutralidad que sustenta el planteamiento de Kohlberg tendría que ser reemplazada por una noción asociada, más bien, con la pluralidad de valores. Si la neutralidad fuera sustituida por la pluralidad, los efectos de respeto a las opiniones y opciones de vida diferentes se mantendrían intactos. Y se ganaría con ello la ventaja de admitir la transmisión de saberes, creencias y disposiciones actitudinales acordes con una gran variedad de proyectos de vida y comprensiones diferentes sobre el bien y la vida buena. La variedad y la diferencia son, sin duda, elementos esenciales en cualquier proceso de elección. Nadie tiene la libertad para elegir entre distintos caminos del bien si la educación y el ambiente en que vive sólo plantean y permiten una única opción. Pero tampoco tiene la libertad de elegir quien no ha tenido la posibilidad de acceder a la comprensión plena de varios y distintos caminos del bien.

Ahora bien, la noción de pluralidad a que acudo tiene que

ser bien delimitada. Pues su apelación podría objetarse desde un punto de vista que señalara la imposibilidad de aceptar cualquier tipo de norma o principio sin considerar su calidad moral. Es decir, alguien podría argüir que la noción de pluralidad supondría respetar principios o prácticas moralmente inaceptables. Efectivamente, el postulado de la pluralidad en un sentido muy amplio tendría que aceptar por igual cualquier concepción del bien, independientemente del valor que ésta tuviera para los agentes que la sostuvieran y para quienes resultaran afectados por ella. Tendría que considerar, por ejemplo, que una doctrina violatoria de los derechos de terceros debería ser respetada exactamente igual que cualquier otra.

Creo, sin embargo, que esta objeción puede ser salvada si se acude a la noción de razonabilidad o racionalidad a que acude John Rawls en la delimitación de lo que él llama el "consenso traslapado".

El concepto rawlsiano de "consenso traslapado" es complejo y refiere a la manera en que el liberalismo político -en tanto que concepción pública de la justicia- mira a la diversidad, como el resultado de los frutos de la razón humana dentro del marco de las instituciones libres. Pero, por ahora, no me interesa describir todos los rasgos de identidad del consenso traslapado en ese contexto teórico. Quiero, solamente, destacar dos puntos importantes que inspiran en Rawls la noción de esta forma de consenso.

El primero es que buscamos un consenso de doctrinas comprensivas razonables (en oposición al de doctrinas irrazonables o irracionales). El hecho decisivo no es el del pluralismo, sino el del pluralismo razonable [...] El hecho del pluralismo no es una condición desafortunada en la vida humana, como podríamos

considerar al pluralismo en sí, pues este permite doctrinas que son, no sólo irracionales, sino insensatas y agresivas. Al moldear una concepción política de la justicia de manera que pueda ganarse un consenso traslapado, no la estamos sometiendo a una sinrazón existente, sino adaptándola y sometiénola al hecho del pluralismo razonable, que es en sí mismo el resultado del ejercicio de la razón humana libre en condiciones de libertad ⁴⁴.

En cuanto al segundo punto importante de la noción de consenso traslapado, Rawls dice:

...en una democracia constitucional la concepción pública de la justicia debiera presentarse, hasta donde esto es posible, como independiente de las doctrinas comprensivas religiosas, filosóficas y morales. Esto significa que la justicia debe entenderse en la primera etapa de su exposición como un punto de vista libre que expresa una concepción política de la justicia. No suministra una doctrina específica, metafísica o epistemológica más allá de lo que esté implicado en la concepción política misma [...] La concepción política es un módulo, una parte constituyente esencial, que de diversas maneras puede caber en varias doctrinas comprensivas razonables de las que puede obtener su apoyo, doctrinas que son durables en la sociedad regulada por dicha concepción política ⁴⁵.

La noción de consenso traslapado, así entendida, da lugar al "hecho del pluralismo razonable" que destaca Rawls en el primer punto. Este hecho impone restricciones necesarias a la diversidad de concepciones sobre el bien. Las restricciones prohíben sobrepasar límites que no son arbitrarios, sino razonables. Son límites que impiden, por ejemplo, transgredir los derechos de los demás, o violar la Carta Magna en un Estado Constitucional. A la par, y por las condiciones establecidas en el segundo punto, no puede prevalecer o imperar una sola concepción del bien. Y ello da espacio para la coexistencia de

⁴⁴ Rawls, John. *Liberalismo político*. p. 146

⁴⁵ Rawls, J. *op. cit.* p. 147.

una mayor diversidad de doctrinas razonables que son inconmesurables.

Por otra parte, cuando Kohlberg plantea la necesidad de prescindir de la "bolsa de las virtudes" en el proceso de educación moral, en su lugar, ofrece como alternativas la estimulación intelectual y el ejercicio de discusión de dilemas morales hipotéticos. Estos lineamientos pedagógicos sitúan el problema de la educación moral en unos límites demasiado estrechos que tocan sólo aspectos técnicos y estratégicos de la enseñanza. Pareciera que el problema de la educación moral se redujera a los aspectos prácticos y operativos relacionados con la eficiencia de ciertos procedimientos. Pero esta perspectiva deja al margen los problemas conceptuales inherentes a la ética y a la educación moral en general. Los dictados que puede hacer la psicología para la solución de problemas educativos pueden -y con desafortunada frecuencia lo han hecho- desbancar del discurso teórico y práctico pedagógico el lugar prioritario que tienen los conceptos filosóficos respecto de la educación. Cualquier teoría del desarrollo y la educación moral que sacrifica los problemas relacionados con el tipo de persona moral que es un profesor; o con las relaciones que éste establece cotidianamente con sus alumnos y otros profesores y, en su lugar, pone el énfasis en cuestiones técnicas y de eficacia procedimental, traiciona nuestras concepciones ordinarias sobre la pedagogía y la educación. Decir que la tarea educativa consiste en instrumentar técnicas de estimulación intelectual o de conflicto cognitivo significa olvidar que -aunque no todos- algunos de los problemas fundamentales de la educación moral consisten en enseñar el valor

de la vida moral y en desarrollar las capacidades que permiten mostrar a los demás una preocupación genuina por ellos y su bienestar.

Quedan pendientes otros elementos controvertibles de la teoría cognitiva de Kohlberg que no considero menos importantes. Fernando Salmerón sostiene que:

...la moralidad, la moral propiamente dicha o, si se prefiere, el pensamiento moral, no es otra cosa que la consideración de la conducta humana desde el punto de vista de su **bondad o maldad** ⁴⁶.

Creo que reducir el problema de la moralidad a la forma no da cuenta de la bondad o maldad de las acciones. Un razonamiento moral realizado correctamente desde el punto de vista formal, como el que podría hacer un agente en el estadio VI de la moral posconvencional, podría llevar a una acción moralmente repugnante. El mejor ejemplo lo ofrece el propio Kant: cuando un agente, por obedecer a un principio superior -el principio respecto de no mentir-, es capaz de entregar al refugiado que se oculta en su casa. Este ejemplo muestra bien que puede haber una distancia importante entre el razonamiento correcto, realizado con los parámetros superiores del pensamiento lógico, y el razonamiento que lleva a lo que ordinariamente entendemos por bueno. Lo que está implicado en la vida moral y en la conducta ética no puede ser explicado con referencia exclusiva al pensamiento, la razón o el juicio. Porque entonces, aquello que alude al "punto de vista de la bondad o maldad de la conducta" queda fuera del foco de análisis. Los afectos y las motivaciones no son categorías periféricas en la construcción de los juicios

⁴⁶ Salmerón, F. *Enseñanza y moral. La importancia de la literatura*. p. 89 (El énfasis es mío).

sobre lo bueno, aunque pudieran serlo sobre lo correcto.

Si se entiende la naturaleza de la vida moral desde un marco amplio y complejo, es necesario admitir que intervienen en ella aspectos de orden emotivo, tendencias de carácter volitivo y elementos disposicionales que involucran la historia personal de los agentes y sus relaciones con el objeto del juicio y con la conducta moral. El problema del juicio moral que implica a los sistemas emotivo y motivacional ofrece resultados, muchas veces, divergentes en el momento en que los juicios trascienden hacia las conductas. Nadie diría que es vicioso sólo aquel que actúa mal porque no le alcanza el entendimiento para hacerlo bien; se juzga también como vicioso a aquél cuya voluntad no alcanza para cumplir los mandatos de su consciencia.

Existen estudios empíricos que demuestran una correlación muy escasa entre pensamiento y acción moral. Encuentran difícil establecer la evidencia de que los individuos que construyen razonamientos morales elevados resistan mejor que otros la presión social. Estos estudios han llevado a afirmar que el problema debe enfrentarse desde el punto de vista de las virtudes de carácter, de las actitudes y disposiciones y de los sentimientos morales ⁴⁷.

La teoría de Kohlberg, sin embargo, se mantiene silenciosa respecto de la educación de los sentimientos. Parece claro que para él, como para Kant -y aquí hay que admitir que, a diferencia de Rousseau-, los sentimientos y las inclinaciones naturales deben mantenerse al margen en el desarrollo de la moralidad. Sin

⁴⁷ Medrano Samaniego, Concepción. *El enfoque cognitivo-evolutivo en el campo del razonamiento moral*. pp. 98-99.

embargo, muchas de las intuiciones que ordinariamente tenemos acerca de lo que es bueno atañen a los sentimientos, y suponen formas de motivación que si no son el único fundamento de la acción moral, sí constituyen un factor adicional de su ejercicio. El análisis que hace Philippa Foot da cuenta de esto.

Foot sostiene la tesis de que las virtudes son "correctivas". Con ello quiere decir que las virtudes enfrentan una de dos condiciones: o corrigen una tentación que es necesario resistir; o corrigen una falta de motivación que necesita ser compensada. Para Foot la naturaleza humana está constituida de tal forma que los deseos, las inclinaciones y tendencias necesitan de una disposición correctiva. Virtudes como la valentía, la templanza y la laboriosidad -dice-, existen sólo porque el temor, el placer y la holgazanería operan como tentaciones. Otro tipo de virtudes, como la justicia y la benevolencia no enfrentan un deseo o tendencia particular que deba ser controlado, ellas enfrentan, más bien, una falta de motivación que tiene que ser compensada. La virtud de la benevolencia existe porque, en principio, la gente se preocuparía más por el bien personal que por el bien ajeno. Y si a la gente le importaran los derechos de los demás tanto como le importan los suyos no se necesitaría de la virtud de la justicia. El problema a que remite la autora con este planteamiento tiene que ver con la dificultad que encuentra un hombre para poseer o no una virtud. Si la virtud se completa cuando se vence la tentación o se suple la carencia de motivación; o si se completa, más bien, cuando no hay necesidad de vencer tentación alguna o no hay necesidad de compensar la falta de motivación. Es decir, si se

es valiente porque no se teme o porque se vencen las dificultades que el temor impone; si se es benevolente porque existe preocupación genuina por el bienestar del otro, o porque se compensa la dificultad expuesta por la falta de esa preocupación.

Este dilema puede resolverse -dice Foot-, sólo cuando se deja de hablar de las dificultades como obstáculos para la acción virtuosa como si todas fueran del mismo tipo. Pues algunos tipos de dificultades proporcionan una ocasión para la virtud, mientras que otras muestran más bien que la virtud está incompleta. Para explicar esto, la autora acude a un par de ejemplos reveladores. En el primero, dos hombres tienen la oportunidad de robar con pocas posibilidades de ser descubiertos. Uno de ellos, vence la tentación y no roba. El otro, ni siquiera piensa en robar. En este caso, el segundo puede ser concebido como más completamente honesto que el primero. Aunque no puede decirse que aquel que pensó en la posibilidad, sobre todo si tenía una gran necesidad, no ejerciera la virtud de la honestidad.

El segundo ejemplo alude a la virtud de la caridad que tiene un componente afectivo más claramente delimitado que la virtud de la honestidad. En este caso, Foot propone probar la virtud de caridad de un agente en circunstancias que exigen de un gran sacrificio, o en que el que necesita ayuda es un rival. En estas circunstancias, dice, es el hombre que actúa fácilmente, y no el que encuentra difícil la acción moral, quien demuestra tener más caridad.

La caridad es una virtud de afecto, y esta simpatía por los demás que hace que sea fácil ayudarlos es parte de la virtud misma ⁴⁸.

⁴⁸ Foot, *Las virtudes y los vicios*. p. 26.

Lo que propone Foot en su argumento puede llevar a una distinción precisa entre dos formas diferentes de virtudes. Unas en que, como en el ejemplo de la honestidad -pero que aplicaría también para virtudes como la valentía o la templanza-, tenga que representarse una forma de auto-control o de triunfo de la razón correcta sobre las pasiones o los apetitos desenfrenados. Y otras, en que los juicios morales son derivaciones directas de sentimientos positivos y apropiados que conciernen al interés en los demás. Este es el caso del ejemplo de la caridad y sus parientes cercanas: la benevolencia, la generosidad, la simpatía, la cooperación.

Si ambas formas de virtud se consideran igualmente importantes, entonces el perfil de modelo educativo que propone Kohlberg -con su respaldo kantiano- queda muy corto frente a la tarea de la educación moral. Pues no basta con hacer de la razón un instrumento eficiente para el control de pasiones antisociales y deseos o apetitos desenfrenados, es necesario también cultivar y afinar los sentimientos correlativos a las virtudes del segundo tipo.

Por otro lado, la afinación y cultivo de estos sentimientos no sólo informa a los procesos racionales que permiten construir principios supremos, sino que puede también constituirse en el motivo de la acción moral. Esta perspectiva obedece a una concepción de lo afectivo que no se separa tajantemente de los procesos racionales. Se trata de una explicación que concede la participación de vínculos estrechos y complejos entre sentimientos, creencias, deseos y otras actitudes proposicionales. Como señala O. Hansberg:

Las emociones no forman una clase unitaria, sino un grupo muy heterogéneo en el que se incluyen estados mentales muy distintos [...] algunas están más ligadas a sensaciones o cambios fisiológicos, para otras estos factores no mantienen una importancia primordial; algunas están más relacionadas con cambios cognoscitivos, otras se identifican más bien por su relación con actitudes evaluativas o con deseos; algunas tienen expresiones conductuales más o menos distintas o típicas [...] algunas son más racionales que otras y más susceptibles de modificación mediante cambios en las creencias y actitudes [...] algunas están más atadas a circunstancias inmediatas, otras parecen posibles en cualquier circunstancia. Algunas, por fin, tienen conexiones más o menos claras con nuestras acciones intencionales de tal manera que pueden funcionar como razones para actuar, en otras, estas conexiones no son tan claras ⁴⁹.

En este sentido, quizá no se diría que un agente que justifica una acción moral citando el sentimiento de indignación que le produjo una injusticia o el sentimiento de piedad que le produjo el dolor de otro, tenga un grado de desarrollo moral inferior al que aduce un principio universal como justificador de su acción.

Debo insistir en que esta afirmación no significa que el problema de la motivación moral pueda o deba sustentarse exclusivamente sobre una esfera afectiva en la estructura del pensamiento y la acción moral. Pero tampoco creo que tenga que ver solamente con la construcción racional del concepto del deber. Como he dejado establecido, en el apartado que discute las ideas pedagógicas de Kant, considero que el desarrollo del razonamiento moral individual y autónomo es una condición necesaria, pero definitivamente no suficiente para la acción moral. Creo que, en este terreno, las ideas de Aristóteles sobre el carácter, la virtud y el papel de la comunidad tienen

⁴⁹ Hansberg, Olga, E. *La diversidad de las emociones*. pp. 6-7.

implicaciones educativas insoslayables. Volveré sobre ellas en ocasión del análisis de las teorías de Sichel y Carr.

Otra consecuencia colateral de la comprensión de la moralidad como un asunto de desarrollo estrictamente cognitivo es que se plantea la posibilidad de impartir educación moral exclusivamente desde la enseñanza formal en las escuelas. Las estrategias que propone Kohlberg para estimular el desarrollo de la autonomía personal sugieren que la escuela sola puede resolver el problema de la educación moral. No hay, en la teoría de este autor, ningún intento por explicar la participación de otras instancias de la sociedad en la educación moral. No se contempla el papel de la educación familiar, el papel de los medios de comunicación o de otros grupos e instituciones sociales que intervienen en la formación. La suposición de que la educación moral formal puede estar exenta de valores, creencias, ideales y concepciones particulares del bien, parte de una perspectiva ingenua que sitúa a la escuela como una entidad ajena y deslindada del marco general de la vida histórica y social. Los diferentes espacios en que se imparte educación moral -formal o informalmente- no pueden ser arrancados del contexto general en que operan. Esta perspectiva ahistórica y desarraigada de la escuela entiende pobremente el peso del currículo oculto. Niega las influencias que tienen en los procesos de aprendizaje escolares algunas cuestiones relacionadas con las dinámicas institucionales; la organización jerárquica de las responsabilidades; la distribución de los roles; las formas de relación establecidas entre profesores y directivos, entre maestros y alumnos y entre pares, etc. Aunque la enseñanza

escolarizada descarte ciertas referencias axiológicas en el currículo explícito, las prácticas cotidianas en el aula; la organización y administración escolar; la distribución de los tiempos en el salón de clases y otros espacios institucionales; la priorización de unos contenidos frente a otros; la elección de ciertos métodos de enseñanza; los procesos de control y evaluación; la distribución jerárquica de la autoridad en el diseño de las actividades; la determinación de privilegios y sanciones; las formas de participación; la propia personalidad de los docentes, etc, imprimen matices y significaciones diferentes que hablan de valores, principios y creencias acerca del bien. Toda enseñanza -no sólo las lecciones explícitas sobre nociones morales- es una actividad cargada de valores.

Ahora bien, mis afirmaciones no deben ser leídas como una suposición de que Kohlberg omita la consideración del papel del currículo oculto en las tareas relacionadas con la educación moral. Kohlberg habla de este currículo y las estrategias que sugiere, asociadas con la atmósfera de la institución escolar y con las posibilidades de asumir roles distintos, están directamente conectadas con este problema. Deben ser, además, retomadas en un intento por mejorar la calidad de los ambientes escolares para facilitar las experiencias de participación de todos los involucrados en la cultura y el sistema escolar. Pero, la debilidad de la teoría de Kohlberg en este terreno se encuentra atada, de nuevo, al referente de la neutralidad. Porque, si es difícil ser neutrales en el ejercicio del currículo explícito, la neutralidad en el currículo oculto es una condición imposible de satisfacer. Pues las pizarras vacías no indican

ausencia de contenidos, sino transmisiones veladas.

5.2.2. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA TEORÍA DE BENNETT Y BLOOM.

Un primer argumento en contra de la teoría de Bennett y Bloom atiende a un rasgo característico de su propuesta que conviene destacar. Se trata de la adopción de una postura radical respecto de las escuelas como instancias de reproducción social y cultural. Lejos de criticar la función reproductora de las escuelas -como hicieron quienes dieron origen a esa comprensión a principios de los años 70-, Blomm y Bennett la defienden y ven en ella una virtud. Pues constituye, para ellos, la solución al problema de inculcar valores y formas de vida preestablecidas por aquellos "intelectuales" que -por haber leído los Grandes libros- son los únicos capaces de entender y valorar las virtudes supremas de la cultura occidental ⁵⁰.

Efectivamente, por su naturaleza misma, la educación y las escuelas cumplen una función tradicionalista. Puesto que por definición la educación es una acción de transmisión de experiencias y saberes probados de una generación madura a generaciones más jóvenes. Sin embargo, y por definición también, los conocimientos y saberes que transmite la educación son factores de transformación del mundo. En este sentido, la tarea

⁵⁰ Esta teoría no sólo no critica la función reproductora de las escuelas -como hicieron Bordieu y Passeron, Althueser, Baudelot y Estabiet. Tampoco reconoce -como han hecho otros autores a partir de Paulo Freire- que aunque las escuelas pueden ser instancias reproductoras de la ideología y de las formas de vida dominantes, también pueden operar como espacios potenciales de formación de ciudadanos críticos y participativos comprometidos en transformaciones radicales de la sociedad y la cultura. C.f. Giroux, H. *Los profesores como intelectuales*.

de la educación, entendida en su mejor sentido, está indisolublemente ligada a la reformulación y al cambio.

Los principios que enmarcan el modelo neo-platónico de explicación y prescripción de la educación moral se basan en un proyecto autoritario que concede escasa importancia al papel del pensamiento deliberativo y de la reflexión autónoma en la formulación de los principios morales. La aversión que sienten Bloom y Bennett por los proyectos de vida que emergen de la sociedad norteamericana contemporánea les llevan a formular un programa estrecho y conservador que impide el ejercicio de la libertad individual en el diseño y elección de planes de vida diferentes a los que ellos consideran superiores. La prescripción de los "Grandes libros" como los referentes exclusivos de los contenidos del currículo para la enseñanza básica y media, supone una noción muy limitada de los objetivos de la educación. Como he dicho, estos objetivos no pueden ser entendidos solamente como referidos a la transmisión entre generaciones de conocimientos establecidos. Evidentemente, esta categoría no puede ser despreciada, pues como afirma Oakeshott "no existe nada que el niño tenga que aprender si no es lo que abarca su herencia cultural; y no existe otra forma para que el ser humano consiga lo mejor de sí que aprendiendo a reconocerse a sí mismo en el espejo de su patrimonio"⁵¹. Pero esto no indica que otras categorías no deban ser reconocidas como fundamentales en la descripción de los objetivos de la educación. Entre ellas: el desarrollo de las capacidades de pensamiento racional y de

⁵¹ Oakeshott, M. *La educación: el compromiso y su frustración*. p. 59

apreciación crítica ⁵².

Decir, pues, que la educación consiste en la transmisión de una herencia cultural no implica asumir que los niños tengan que ser moldeados de acuerdo con un conjunto idéntico de habilidades, destrezas, creencias y disposiciones. Como señala A.P. White:

Debemos tener cuidado con los razonamientos endebles de castillos de naipes que pretenden estar contruidos en la sólida verdad conceptual de que la educación es socialización y que parecen demostrar de forma concluyente que, por ejemplo, a los niños se les debe enseñar una conformidad ciega en asuntos morales, que deben ser moldeados de acuerdo con ciertos rasgos o roles sociales ⁵³.

Aún más, la prescripción de los textos clásicos y, sobre todo, su transmisión con carácter de verdad inamovible sin espacio para la reflexión crítica; aunada a la enseñanza elitista de la filosofía, tienen como base la asunción de principios platónicos que he debatido en el capítulo correspondiente. Vale la pena, sin embargo, enfatizar el proyecto elitista que está detrás de un planteamiento como el que hacen estos autores, pues como señalan Arnowitz y Giroux:

Con esta propuesta tenemos todos los elementos de una sensibilidad elitista: el aborrecimiento de la cultura de masas, el rechazo a la experiencia como árbitro del gusto y la pedagogía y un furibundo ataque a lo que se denomina "relativismo cultural"; especialmente a aquellos que quieren colocar a la cultura popular, a las culturas étnicas y raciales y a las culturas que tienen como base las comunidades sexuales -ya sean feministas, homosexuales o lesbianas- a la par de las tradiciones clásicas occidentales ⁵⁴.

⁵² Retomo estas dos categorías de la propuesta de R.S. Peters en torno a los fundamentos de los conceptos de "educación" y "hombre educado". C.f. *Los objetivos de la educación. Una investigación conceptual*.

⁵³ White, P. A., *Socialización y educación*. p.132.

⁵⁴ Arnowitz y Giroux, *op. cit.* p.20.

En este sentido, Rodolfo Vázquez destaca que un modelo educativo como el que proponen Allan Bloom y William Bennett, justifica que sean unos cuantos privilegiados los responsables de la determinación última del bien, de los principios y de las formas de vida que se consideran superiores. Pero aún, dice este autor, aunque los gobernantes pudieran determinar correctamente los principios y planes de vida objetivamente buenos, no podría aceptarse que fuera bueno para nadie un principio o plan de vida que no se ha elegido de manera autónoma. En este sentido, se pierde de vista que el problema de la virtud o de la bondad moral es un asunto interno y no externo, que tiene más que ver con un juicio deliberado que con la imposición autoritaria de una doctrina particular.

Si [...] los individuos deciden planear sus vidas de acuerdo con ideales que Bloom no comparte, como el ateísmo o la homosexualidad, ningún individuo ni mucho menos el Estado tienen derecho a limitar o restringir su libre elección ⁵⁵.

El reconocimiento de ese derecho que tiene cada individuo para elegir su plan de vida individual y libremente es lo que sustenta el principio fundamental del discurso que se respalda en las filosofías de Rousseau y Kant. Y debe ser, sin duda, un principio fundamental de cualquier propuesta educativa consistente.

5.2.3. CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS TEORÍAS DE SICHEL Y CARR.

Decir con Sichel que crecer en el seno de una comunidad significa adquirir rasgos estructurales e inamovibles de identidad moral,

⁵⁵ Vázquez, R. *op. cit.* p.67

supone problemas que es necesario identificar.

Asumir que la identidad moral individual tiene su respaldo fundamental en las costumbres y convenciones aceptadas por una comunidad puede querer decir que los juicios morales deben provenir exclusivamente de las creencias, tradiciones, prácticas y convenciones de una sociedad particular. En este sentido, la autonomía personal jugaría solamente un papel secundario en la construcción de principios éticos, en la determinación de acciones sociales o en la justificación de elecciones morales. La historia y la literatura están repletas de relatos que siguen al pie de la letra esta perspectiva y muestran cómo las comunidades pequeñas son capaces de someter a sus miembros a patrones de conducta y prácticas sociales que dejan muy poca libertad a los individuos para construir proyectos de vida diferentes. *La Letra Escarlata* de Hawthorne, por ejemplo, da cuenta de la manera en que una comunidad puritana destroza la vida de los protagonistas al castigarlos cruelmente por perseguir planes de vida distintos a los aprobados por las tradiciones ancestrales y los prejuicios convencionales. El dicho popular que dicta que "los pueblos chicos son infiernos grandes" muestra con sabiduría la terrible realidad a que son sometidas las mentes críticas e independientes que construyen formas de vida alejadas de las aprobadas mayoritariamente por comunidades relativamente pequeñas.

Por otra parte, una crítica que se hace con frecuencia a la idea que concede gran importancia a los valores comunitarios, tiene que ver con la sospecha de una perspectiva ética que supone que mientras los valores sean colectivos o simplemente aceptados

por amplios sectores de la sociedad, dejan de ser susceptibles de evaluación. Es decir, que se sostiene sobre una forma inadmisiblemente de relativismo ético. Si se acepta que las nociones de bondad y maldad se definen social e interculturalmente, entonces, la validez de los conceptos morales es relativa a la particularidad de las marcas culturales de una comunidad.

Refiero un ejemplo de las consecuencias que podría tener esta perspectiva: En el año de 1994 falleció, en una ciudad española, un joven víctima de un padecimiento canceroso. Los médicos que lo atendían señalaron a sus familiares la necesidad de realizar una transfusión sanguínea. Los padres del muchacho, miembros de un grupo de los Testigos de Jehová, se negaron a la realización de la práctica médica aduciendo creencias y convicciones religiosas particulares de su grupo. El evento causó indignación y escándalo en la sociedad española. Pero no los habría causado si en las concepciones morales ordinarias de los españoles, los valores y principios de los grupos minoritarios tuvieran el peso que podrían otorgarles las versiones contemporáneas del aristotelismo. Decir, pues, que los valores morales de las comunidades tienen una existencia previa a los valores elegidos autónomamente por los individuos puede ser tomado para defender la prioridad de los derechos comunitarios sobre los individuales.

Como he dicho, Betty Sichel pretende ofrecer una salida a este problema a partir de los tres criterios que le permiten evaluar la racionalidad de los estándares morales de las comunidades. Sin embargo, algunos comentarios al respecto me parecen pertinentes. Respecto del criterio A), no cabe duda de

que algunos estándares racionales y objetivos constituyen una herramienta ineludible para la formulación de juicios evaluativos sobre valores, principios y prácticas dentro de las comunidades. Estos estándares permitirían condenar creencias y prejuicios como los que impiden a los Testigos de Jehová realizar prácticas médicas para sostener o mejorar las condiciones de salud de los miembros de su grupo. Pero los otros criterios que propone la autora parecen menos certeros. El criterio B) que señala la necesidad de que las comunidades cambien -aunque sea ligeramente- para conseguir su auto-generación, no asegura que prácticas y valores moralmente repugnantes se mantengan vigentes en las formas de vida de los integrantes de las comunidades. Nadie diría, por ejemplo, que la práctica común en muchos países africanos y del Medio Oriente, que consiste en mutilar el clítoris de las niñas, tuviera que desaparecer para permitir que esas comunidades pudieran mantenerse a sí mismas. El criterio C), por su parte, si bien es necesario, en los términos en que está descrito puede ser peligroso. No hay duda alguna de que los diferentes grupos sociales tengan que respetarse entre sí e intentar conservar los criterios y valores emanados de sus distintas culturas. Pero si se niega explícitamente la posibilidad de intrusión activa dentro de otras comunidades, se corre el peligro, por ejemplo, de legitimar la imposibilidad de que comunidades pequeñas participen en la modificación de las condiciones de la sociedad más grande. Lo que implicaría una omisión reprobable frente a numerosas injusticias sociales. O a la inversa, la sociedad más grande tendría que admitir que ciertas prácticas aberrantes de comunidades pequeñas se

perpetuaran. Por ejemplo, la sociedad más grande tendría que cruzar los brazos ante la práctica infame de los hombres de algunas comunidades indígenas que violan a sus mujeres y niñas alegando que esa es la costumbre o tradición de su grupo, que es parte de su forma de vida y que, como tal, tiene que ser respetada por otras formas de vida y por distintas concepciones del mundo.

La evaluación de los códigos sociales morales no es una tarea sencilla. Es posible, como sugiere Mario Bunge, que no existan pruebas infalibles para la determinación de la validez de las normas y las creencias morales. Porque "debiéramos saber ya que ningún código moral y ninguna teoría ética pueden garantizar la recta conducta" ⁵⁶. Esta proposición de Bunge me sitúa en un punto crucial. Pues admite que nadie tiene la verdad absoluta respecto de la superioridad o inferioridad de los códigos morales. No la tienen las comunidades, como no la tienen los individuos. Sólo puede aspirarse -dice este autor- a mejorar los códigos y las teorías existentes a partir del análisis conceptual y de los datos empíricos que conciernen al bienestar humano.

Debe admitirse, me parece, que el proceso de conformación y evaluación de los códigos y los criterios morales compromete un vaivén entre deliberaciones personales y convenciones sociales. Y puede suponerse, además, que sean útiles, en ese vaivén, las discusiones colectivas que ponen en tela de juicio a unas y otras. Pero ésta no es una proposición que apoyen las teorías que aquí discuto, pues ya he descrito la postura de Carr

⁵⁶ Bunge, M. *Hechos y verdades morales*. p. 31.

frente al papel del juicio crítico en el terreno de las deliberaciones morales.

Aún, conviene comentar más ampliamente esta postura, pues encuentro en ella dos problemas cruciales. El primero tiene que ver con que no es una verdad redonda el hecho de que las axiologías de todos los seres humanos admitan una reconciliación tan sencilla. Es cierto que podría admitirse un cierto acuerdo general respecto de la superioridad de la compasión, la veracidad y la lealtad. Pero no es menos cierto que otros valores no permiten un consenso parecido. En una sociedad plural varían y, con frecuencia, se contraponen principios y valores de idéntica importancia. La manera en que Carr entiende el lugar de la razón y los juicios en la determinación de los fines últimos de la vida moral parece estar atada a la idea de una comunidad pequeña con un nivel de acuerdo moral absoluto. Pero eso está lejos de ser una realidad en las sociedades modernas, en donde caminan por las mismas calles, por ejemplo, los defensores de la homosexualidad y los representantes de movimientos contra los medios de prevención de las enfermedades de contracción sexual.

Pero esta no es la única objeción que puede oponerse a la solución de Carr. Otro problema permanece en el corazón de una explicación de esta naturaleza. Decir que hay unos valores y principios que están "dados" y sobre los que no cabe discusión o corrección de ningún tipo, llevaría a una propuesta similar a la de Bennett y Bloom. Una propuesta totalitaria en que la permanencia de las tradiciones y convenciones sociales estaría por encima de las oportunidades para la elección autónoma de planes de vida. Esto legitimaría un modelo autoritario de

educación imposible de justificar desde el punto de vista ético.

Creo que estos dos problemas podrían ser leídos como el resultado de una lectura equivocada de algunas ideas básicas del pensamiento aristotélico. Pues, aunque efectivamente Aristóteles otorga a las costumbres un papel fundamental en la conformación del carácter moral, él no deja el asunto en este nivel de análisis. El filósofo griego concede efectivamente a las tradiciones y los estándares morales culturales un papel destacado, pero añade a ello la categoría esencial del razonamiento: "Toda virtud -dice- es un hábito acompañado de razón" ⁵⁷. Las virtudes son hábitos que se eligen y su elección compete a la prudencia. La prudencia es una de las excelencias de la parte racional del alma que mantiene una vinculación estrecha con las otras virtudes intelectuales. En este sentido, la labor de la prudencia en la elección de hábitos, tiene que ver con la capacidad de razonar, de deliberar y de construir juicios objetivos y personales. Así, la comunidad ofrece estímulos para la aprehensión de unas u otras excelencias morales y rasgos de carácter, pero en última instancia, la decisión de aprehenderlos e internalizarlos es una responsabilidad personal que tiene que ver con la deliberación autónoma, con la capacidad crítica y con la autonomía individual de las personas.

Ahora bien, si se observa lo que estas ideas de Aristóteles implican, tendría que reforzarse la idea antes expuesta respecto de un modelo educativo que admitiera la coexistencia de una pluralidad razonable de valores, para dar lugar a elecciones bien informadas sobre la experiencia real de opciones diferentes. Pero

⁵⁷ Aristóteles, *Ética Nicomaquea* VI, XII, 7.

esto está lejos de ser el caso en las propuestas de Carr y Sichel. Betty Sichel propone explícitamente conformar los contenidos morales del currículo escolar a partir de lo que cada comunidad considera como "mejor" y "más valioso". Para Sichel el problema de qué virtudes tendrían que ser enseñadas en cada escuela está relacionado con los valores que estima la comunidad a la que pertenece un determinado centro escolar.

Este esquema de diseño curricular sostenido sobre un espectro restringido de valores consensuados por una comunidad supone problemas que es necesario destacar. No enfrenta sólo las dificultades operativas que surgirían en sociedades en que prevalece la diversidad cultural. Enfrenta, también, problemas pedagógicos y sociales que pueden obstaculizar los procesos de crecimiento y maduración moral. Si un sistema educativo acomodara a sus usuarios en comunidades escolares que aislaran las diferencias culturales, muy probablemente lograría desplegar un proyecto segregativo que negara el derecho a la diferencia y enraizara actitudes de intolerancia. Sería mucho más certera -y más consistente con las implicaciones de la noción aristotélica de la elección autónoma de virtudes-, una propuesta que permitiera la convivencia permanente de los niños con una diversidad mayor de proyectos culturales. Esta convivencia podría ser aprovechada para estimular hábitos morales de distintos tipos. Por un lado, generaría condiciones favorables para el desarrollo de la tolerancia y de respeto a la diversidad. Por otro lado, facilitaría el surgimiento de circunstancias reales que dieran lugar a experiencias de evaluación, enjuiciamiento y discusión colectiva sobre valores diferentes y concepciones

distintas del mundo y de la vida buena.

Además, hay otro problema que emerge de la idea de la construcción de los contenidos curriculares a la sombra de la filiación comunitaria. Éste tiene que ver con la heterogeneidad que supondría un proyecto de esta naturaleza en la determinación de dichos contenidos a nivel nacional, especialmente en el caso de la enseñanza obligatoria. Si se admite que la educación tiene una función particular en torno al logro de ciertas condiciones de igualdad de oportunidades ⁵⁸, tiene que asumirse que una homegeneidad relativa se hace necesaria en el diseño de los currículos escolares. Que el logro de la igualdad de oportunidades puede atravesar por una diferenciación de los contenidos, pero en todo caso, para compensar diferencias de partida, y no para lograr diferencias de resultados. Es decir, si una de las intenciones de la educación obligatoria atiende a criterios de distribución justa de oportunidades, las diferencias que se establezcan en los distintos aspectos del currículo tienen que dirigirse a lograr que los menos favorecidos -por condiciones sociales, económicas o naturales de partida- puedan lograr resultados similares a los que logran los más afortunados. Por eso, las distancias que se establezcan en los contenidos y

⁵⁸ La referencia que hago aquí al principio de igualdad de oportunidades no supone que esta función sea específica y exclusiva de la escuela pública, ni siquiera del Estado. La referencia se hace solamente para determinar una función que, aunque compartida con otras esferas de la vida social y cultural, compete también a la esfera educativa. En este sentido, Geneyro sostiene que la enunciación del principio de igualdad de oportunidades dentro del campo educativo no consiste sólo en tener derecho a acceder a la escuela y con ello a la adquisición de ciertos saberes con valores sociales de cambio. Sino a disponer también de ciertas condiciones para poder mantenerse en el ejercicio de ese derecho. C.f. Geneyro J. C.: *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. pp. 211-212.

métodos de enseñanza no pueden atender sólo a las condiciones culturales de los grupos, sino que deben atender, además, a la necesidad de una mejor distribución de las oportunidades. El Estado tiene, después de todo, el deber positivo de intervenir efectivamente en la impartición de una educación básica que no haga diferencias por raza, credo, origen o clase social.

Es importante destacar aquí que no me estoy pronunciando en favor de una estructura centralizada del diseño curricular. Pues creo firmemente en la necesidad de la participación de los diferentes agentes implicados en la educación. Juzgo indispensable preservar formas de control local que permitan aplicaciones curriculares acordes con las circunstancias regionales. Esto da lugar, además, a desarrollos educativos con mayor potencial de eficiencia. Pero creo que es necesario, a la par, conservar una forma de federalismo que asegure la necesaria homogeneidad relativa sobre la base de una cultura común. Este federalismo supone, además, la posibilidad de brindar una educación generalizada sobre ciertos principios objetivos que funcionen como límites a posibles excesos de posiciones fundamentalistas, personales o locales.

Todas estas consideraciones hacen de las teorías de Sichel y Carr un esquema muy vulnerable de explicación y prescripción de la educación moral. Pero no todo lo que estos autores proponen debería ser desconsiderado en un intento por comprender las bases teóricas de una pedagogía moral viable. A mi juicio, algunos elementos de sus teorías ofrecen luz sobre secretos medio olvidados en el laberinto conceptual de los problemas relacionados con el desarrollo y la educación moral.

Me ocuparé de tres de ellos que considero fundamentales: 1o) la noción de naturaleza humana y la concepción epistemológica en que reposan sus tesis; 2o) la recuperación del hábito y el carácter -como categorías que incorporan esferas disposicionales- en la conformación de la personalidad moral; y 3o) la importancia que estos autores otorgan a la calidad del clima moral en que se desarrollan las tareas relacionadas con la educación moral.

1o.) Respecto de la noción de naturaleza humana y la concepción epistemológica.

Sichel y Carr sostienen sus postulados teóricos sobre la noción aristotélica del hombre como ser social. Esta noción que acentúa la vinculación del desarrollo moral individual con el juego social de los valores y principios comunitarios, permite entender el aprendizaje como un vaivén dinámico entre las leyes naturales del desarrollo interno y los determinantes externos que imprime una organización cultural particular.

De acuerdo con D.H. Hamlyn, el aprendizaje no es el resultado del desarrollo de un individuo atomizado de acuerdo con una secuencia evolutiva universal de explicación metafísica. Para Hamlyn el conocimiento presupone ciertos criterios de verdad y éstos presuponen siempre un acuerdo valorativo. Por tanto, el aprendizaje por parte del individuo es una iniciación al conocimiento de un marco respecto del cual existe un amplio acuerdo -aun cuando exista también, cierto margen de divergencias individuales respecto de algunas normas.

Si lo que pretenden los psicólogos es verdad, el niño tiene que pasar desde una etapa en la que no hay distinción entre el yo y el no yo, hasta una etapa en la cual existe una conciencia correlativa de uno mismo y de otros objetos espacio-temporales con determinada identidad [...] no hay dificultad intrínseca en

concebir que un niño tenga que aprender a conocer su propia identidad como persona con un cuerpo; como algo distinto de otros cuerpos con otras identidades. No podría hacerlo solo, partiendo de experiencias verdaderamente privadas; el niño se encuentra en el mundo, y es parte de él desde el principio, se le pone en situación de hacer esta distinción por parte de los adultos. Su atención se atrae hacia ellos por las circunstancias de su crianza...De tal modo se le imponen las diferencias entre los objetos de la conciencia. Tiene importancia fundamental el papel correctivo que desempeñan los adultos. Sólo a través de esto, creo yo, puede surgir el concepto de verdad, y en ello, el concepto de juicio ⁵⁹.

Una explicación análoga del proceso de adquisición del conocimiento se encuentra en las teorías y prácticas educativas contemporáneas que se apoyan en las tesis psicológicas iniciadas por L. Vigotsky en la Unión Soviética ⁶⁰. Según este autor la vida intelectual y psíquica es el resultado de la "impregnación social que hace el organismo de cada individuo". Impregnación que entiende como un "movimiento dialéctico, más que unilateral de

⁵⁹ Hamlyn, D.H. *El aprendizaje humano*. p.345.

⁶⁰ Las investigaciones iniciadas por Liev Vigotsky se desarrollaron desde la primera mitad de la década de los años 20 hasta su muerte -en 1934. A pesar de ello, su obra fue dada a conocer muy tardíamente. Fue hasta el año de 1960 que se publicó en la URSS la mayor parte de sus trabajos, gracias a la labor de tres de sus colaboradores y discípulos: A. Leontiev; B. Tieplov y A. Luria, quienes figuran entre los representantes más destacados de la psicología soviética actual. La primera edición occidental de una obra de Vigotsky data de 1962. Se trata de su libro *Pensamiento y Lenguaje* traducido al inglés por un psicólogo norteamericano. A partir de entonces se han editado y reeditado un sinnúmero de ejemplares de distintos textos del autor en diversas lenguas. Esto ha sido así, porque la obra de Vigotsky ha cobrado recientemente una gran importancia gracias a sus críticas a la comprensión de las funciones mentales como resultado de un psiquismo autónomo abstraído del medio. Para Vigotsky y sus seguidores "la actividad psíquica no puede entenderse como un hecho aislado, dado de una vez y para siempre, sino como producto de una evolución filo y ontogenética determinada por el desarrollo histórico cultural del hombre". C.f. Prólogo a *Pensamiento y Lenguaje* de José Itzigsohn.

adentro a afuera" ⁶¹. Para Liev Vigotsky, el desarrollo psicológico de un niño no es, como para Piaget, un punto estable sino un intervalo amplio y flexible que se modifica de acuerdo con el avance interior de ciertas estructuras cognitivas en relación con las experiencias y adquisiciones de información y significados obtenidos del medio ambiente. El aprendizaje específico -dice Vigotsky- engendra un área de desarrollo potencial, porque estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones que, aunque son condiciones externas, se convierten en adquisiciones internas.

El desarrollo potencial del niño abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada ⁶².

Esta noción de un intervalo flexible del desarrollo psicológico -que Vigotsky llama la "Zona de Desarrollo Próximo"- tiene amplias implicaciones para la educación moral. Pues establece que el desarrollo cognitivo es, en parte, el resultado de la guía del adulto y la imitación que se juegan en el terreno de la experiencia cotidiana con las formas de vida de la sociedad y las relaciones interpersonales. En este sentido, Pérez Gómez sostiene:

... no son tanto la actividad y la coordinación de las acciones que realiza el individuo las responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, cuanto la apropiación del *bagaje* cultural producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa. Las conquistas históricas de la humanidad que se comunican de generación en generación no sólo implican contenidos, conocimientos de la realidad espacio-temporal o

⁶¹ N. A. Menchinskaia. *Algunos aspectos del desarrollo de la psicología soviética del aprendizaje*. p. 337.

⁶² Vigotsky, citado en Amelia Álvarez y Pablo del Río. *Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky*. p.43.

cultural, también suponen formas, estrategias, modelos de conocimiento, de investigación, de relación, etc. que el individuo capta, comprende, asimila y practica. Por ello, Vigotsky resalta el valor de la instrucción, de la transmisión educativa, de la actividad tutorizada y no sólo la actividad experimental del niño/a por sí solo ⁶³.

A diferencia de la teoría de Piaget, Vigotsky y sus seguidores no conciben la actividad como reducida al intercambio aislado del individuo con algunos objetos de su medio físico. Aunque no descartan esta posibilidad, ponen el acento en la participación en procesos grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambios de ideas y representaciones en la aprehensión de las notas y significados culturales de la colectividad. En este sentido, no se concibe la experiencia física del niño como neutra y carente de contenido social.

...toda la experiencia tiene lugar en un mundo humanizado, con caracteres que sustentan una real intencionalidad sociohistórica que subyace a las manifestaciones y ordenaciones de los elementos con que el niño interactúa. Dentro de este mundo mediatizado, condicionado por el hombre se inicia el desarrollo psíquico ⁶⁴.

Esta noción del inicio del desarrollo psíquico, sustentada por la concepción epistemológica referida, hace necesaria la reflexión en torno de esa experiencia a que se sujetan los educandos en el proceso de crecimiento moral. Experiencia que, en Aristóteles y sus seguidores contemporáneos, se entiende como el hábito, como la práctica de la virtud.

Para Aristóteles la experiencia del acto ofrece una

⁶³ Pérez Gómez. *Los procesos de enseñanza aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje.* p. 50.

⁶⁴ Pérez Gómez, A. *Aprendizaje, desarrollo y enseñanza.* p. 18.

plataforma para el sustento de la deliberación moral. En este sentido, la experiencia no tiene que ser vista como una forma de dirección de la conducta, sino como una base que permite el juego deliberativo sobre las normas que podrían regularla. Esta idea fundamental del pensamiento aristotélico, creo, deberá estar en la base de cualquier desarrollo teórico que pretenda explicar y orientar la educación moral. Pues, sin compartir todas las premisas de las teorías de Sichel y Carr, es factible reconocer el valor del hábito y de la transmisión de valoraciones sociales compartidas. Sobre todo, si esos hábitos y valoraciones son objeto de una enseñanza que no sacrifica el desarrollo de habilidades cognoscitivas que permitan cuestionarlos y recrearlos.

El problema entonces no debe plantearse como un camino con dos salidas mutuamente excluyentes. Pues, como señala John Passmore, es factible reconciliar las dos exigencias: la de establecer un cuerpo de conocimientos, un conjunto de hábitos de los que pueda partir el juicio y la inducción temprana en la práctica de la discusión crítica. Vincular estas dos exigencias, añade, no depende tanto de qué se enseña, como de cómo se realiza la enseñanza.

El principio crucial, parece ser éste: siempre que sea posible y tan pronto como lo sea hay que reemplazar los ejercicios por problemas. Por problema entiendo una situación en la que un estudiante no puede decidir inmediatamente qué norma ha de aplicar o cómo aplicarla; por un ejercicio, una situación en la que todo esto es inmediatamente obvio. Así, por ejemplo, un pasaje en español que sea preciso traducir al francés supone una serie de problemas que implican que la penetración imaginativa ha de ser contenida por los hechos, circunstancia característica del pensamiento crítico-creativo; una serie de frases que hayan de ser traducidas al francés con la indicación de que el niño ha de usar en cada caso el pretérito imperfecto de

subjuntivo, suponiendo que las frases no contengan otra novedad, es un ejercicio...El hecho de que para un niño determinado una cuestión sea un ejercicio o un problema puede, desde luego, depender de lo que haya aprendido. Cuestiones que parecen ser problemas -por ejemplo ¿Porqué ataca Hamlet tan acremente a Ofelia?- pueden no ser más que un ejercicio concebido para averiguar si el estudiante puede recordar lo que se ha dicho en clase. Cuestiones que serían ejercicios para el profesor, sabiendo lo que él sabe, pueden ser problemas para el estudiante ⁶⁵.

En este orden de ideas, cualquier asignatura de los programas de estudio de las escuelas, cualquier materia o contenido de enseñanza, no es sólo un fin en sí mismo, sino un medio eficaz para el desarrollo de las destrezas críticas y las actitudes de libertad y autonomía ⁶⁶. Para ello, sin embargo, es necesario el respeto que el profesor ofrezca a la opinión de sus alumnos. Respeto que, sumado a la habilidad para plantear adecuadamente un problema, redunda en un invaluable estímulo de las destrezas críticas. En esta habilidad y respeto, a decir de

⁶⁵ Passmore, J. *La enseñanza de un sentido crítico*. p. 398. La idea de confrontar al estudiante con problemas y no sólo con ejercicios, completaría la propuesta kantiana -que he aplaudido en el capítulo correspondiente- respecto de hacer uso del "método socrático" para desarrollar las facultades superiores del espíritu. Tanto Passmore como Kant, acentúan la importancia del juego creativo entre las reglas generales y su aplicación a casos particulares.

⁶⁶ Esta idea puede ser llevada aún más lejos. De la misma manera que cualquier asignatura es potencialmente un medio para la formación de hábitos críticos y de autonomía, otras actividades y circunstancias propias del ambiente escolar tienen que ser aprovechadas con ese fin. Las actividades relacionadas con el trabajo -a que he aludido en los capítulos de Rousseau y Kant-; el ambiente social de los centros escolares; y las relaciones interpersonales cotidianas son fuentes inagotables de marcación de problemas cuya solución exige de "pensamiento crítico-creativo" en que no es obvia la solución de qué norma hay que aplicar o cómo hacerlo en cada caso. En este sentido, no parecen necesarios los dilemas hipotéticos que propone Kohlberg, la realidad natural del mundo infantil y juvenil ofrece tantos problemas y más de los que necesita la educación para cumplir su cometido.

Passmore, se manifiesta la diferencia entre el educador y el adoctrinador. El adoctrinador, dice, trata a todas las normas, principios y procedimientos como "inherentes a la naturaleza de las cosas, como cosas ni siquiera *presumiblemente* malas, ... como hechos, más allá del alcance de la crítica racional". El educador, en cambio, no deja de instruir sobre normas, principios y procedimientos, pero admite que cada uno de ellos es cuestionable y que, muchas veces, él mismo no tiene una respuesta última a los debates que puedan generarse a su alrededor ⁶⁷.

Estas ideas de Passmore resultan útiles para aclarar algunos problemas respecto de cómo estimular el sentido crítico y animar el espíritu de autonomía (sin necesidad de recurrir a la controvertida noción de neutralidad).

Considero, además, que algunas sugerencias pedagógicas de Kant respaldarían también esta perspectiva. Cuando este autor se ocupa de la educación intelectual, enfatiza la importancia de instruir sobre conocimientos específicos y cultivar las facultades inferiores a la par y en función del juicio, el entendimiento y la razón. Este énfasis kantiano puede ser interpretado como la aceptación de un proceso de transmisión de contenidos sociales y morales realizado al amparo del estímulo de las capacidades deliberativas y la inteligencia crítica.

2o.) Respecto del papel del carácter en la conformación de la personalidad moral.

He trabajado este aspecto de las teorías del desarrollo y la educación moral en los capítulos y apartados precedentes. He dicho que la personalidad moral no se agota -como sostienen Kant

⁶⁷ Passmore, J. *Op. cit.* p. 400-401.

y las teorías neokantianas- en la formulación de principios racionales. He sostenido que el desarrollo cognitivo es una parte sustantiva, pero no la totalidad del proceso de desarrollo moral. A pesar de ello, considero importante insistir en que otras esferas disposicionales forman parte de la explicación de la estructura psíquica de la moralidad. Los afectos, las motivaciones, los ideales, las concepciones acerca del bien y otras actitudes disposicionales -todo ello entendido como componentes del carácter-, además de los juicios críticos racionales, constituyen una red de elementos que, en conjunto, determinan procesos de desarrollo y estructuras morales particulares.

El énfasis de las teorías de Sichel y Carr respecto de la educación del carácter tiene sus antecedentes en las formulaciones aristotélicas respecto del hábito y la experiencia práctica. Aunque ya he descrito el concepto de hábito aristotélico, vale la pena recuperar aquí algunos elementos fundamentales.

El hábito ha sido muchas veces entendido -vía la influencia de las teorías psicológicas conductistas- como la repetición de una serie de actos que atenúan la consciencia de su ejecución. Desde este punto de vista, pareciera que los actos que se realizan por mera repetición -o como señala Peters "por la pura fuerza del hábito"- suelen ser estereotipados, estrechamente concebidos e impulsados exclusivamente por estímulos externos. Esta forma de comprender el hábito descarta una explicación en términos del disfrute por la ejecución de la acción y en términos

de cualquier clase de motivación intrínseca ⁶⁸. Pero la filosofía educativa aristotélica está lejos de incorporar esta forma de entender el hábito. Para Aristóteles la repetición de una conducta, la experiencia práctica es, más bien, una clase amplia de procesos de aprendizaje en que los individuos se familiarizan con determinadas acciones a raíz de acostumbrarse a ejecutarlas. Este acostumbrarse se traduce, con el tiempo, en una disposición o actitud particular hacia la conducta, en una tendencia a comportarse de una forma determinada. Lo que no quiere decir que la consciencia se atenúe o que sean necesariamente efectos externos los que motiven sus acciones. Lo que la pedagogía práctica aristotélica de las virtudes sugiere es que no hay ninguna contradicción, ni lógica, ni empírica entre el uso de la inteligencia y la formación de hábitos.

Esta premisa básica de la educación moral como una actividad que recurre al hábito ha sido también sostenida por otras teorías posteriores a Aristóteles. Desde el psicoanálisis, por ejemplo, se reclama la importancia de la experiencia conductual y la práctica de ciertas formas de comportamiento como un factor que altera las posibilidades reales de elección moral a largo plazo. Erich Fromm acude a un ejemplo para esclarecer esta idea:

Un niño blanco de ocho años de edad tiene un amiguito, hijo de una mujer negra. A la madre no le gusta que su hijo juegue con un negro y le pide que deje de verlo. El niño se niega; la madre le promete llevarlo al circo si obedece, y él accede. Este acto de traición a sí mismo ha producido algo en el niño. Se siente avergonzado, ha sido herido su sentimiento de integridad, ha perdido la confianza en sí mismo. Pero no ha ocurrido nada irreparable. Diez años después se enamora de una muchacha [...] A sus padres les disgusta el noviazgo y tratan de disuadirlo [...] le

⁶⁸ Peters, *Desarrollo moral y educación moral*. pp.72 y ss.

prometen un viaje de seis meses a Europa sólo con que acceda a aplazar la formalización del compromiso hasta cuando vuelva. Él acepta el ofrecimiento. Cree concientemente que el viaje le hará mucho bien y, naturalmente, que no amará menos a la muchacha cuando regrese. Pero no suceden así las cosas [...] finalmente, su amor y su decisión de casarse son cada vez más débiles. Antes de regresar, le escribe a la muchacha una carta en la que rompe el noviazgo ⁶⁹.

La aceptación del soborno a los 8 años, ha debilitado -dice Fromm- la capacidad del joven para decidir libremente a los 18. La segunda traición que comete el muchacho contra sí mismo conforma un patrón de conducta en su vida ulterior. Pero lo mismo ocurre en un sentido positivo. Las decisiones y acciones acertadas facilitan acciones acertadas posteriores.

Esta tesis de Fromm apoyaría, me parece, la propuesta que Sichel y Carr respaldan en Aristóteles respecto de desarrollar, cultivar y educar los rasgos del carácter a partir de la práctica. Y no porque la práctica sustituya a la reflexión o a la inteligencia crítica, sino porque les permite apoyarse sobre la estructura psíquica general de la personalidad. Cuando Aristóteles afirma que se aprende a ser justo siéndolo igual que se aprende a tocar la cítara tocándola, no está considerando a la justicia meramente como una destreza práctica. No está priorizando la repetición mecánica frente al ejercicio deliberativo y a la consciencia crítica. La pretensión práctica del ejercicio de las diferentes virtudes ni castiga, ni reduce el papel fundamental de la razón en la construcción de principios de conducta moral. Su función atiende, más bien, al apoyo en el momento del ejercicio y aplicación práctica de los dictados de la consciencia racional.

⁶⁹ Fromm, Erich, *El corazón del hombre*. pp. 147-148.

También las ideas de John Dewey sobre la importancia de la experiencia en el desarrollo del pensamiento, complementarían adecuadamente la premisa aristotélica respecto de la importancia del ejercicio práctico. Pues, para Dewey, la naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse si se observa que incluye un elemento "activo" y otro "pasivo" que se combinan peculiarmente:

Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es *sufir* o *padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar ⁷⁰.

Lo que Dewey entiende por "aprender por la experiencia" se deriva precisamente del establecimiento de conexiones entre las acciones (experimentos) y el "goce" o "sufrimiento" de las consecuencias de esas acciones en la estructura psíquica interna. El desarrollo del pensamiento no es el resultado de un proceso meramente cognoscitivo, es también una cuestión práctica. Y porque es una cuestión práctica no debe considerarse al que aprende como "un espectador teórico, como un espíritu que se desarrolla por la energía directa del intelecto". Hay que considerar -dice Dewey- a la "experiencia fructífera" como la condición para vincular íntimamente la actividad con lo que sus consecuencias provocan en la evolución del pensamiento ⁷¹.

En este sentido, la psicología y la pedagogía tienen enfrente una enorme labor de investigación teórica y empírica para acrecentar el cuerpo de conocimientos que permitan explicar

⁷⁰ Dewey, John. *Democracia y educación*. p.124

⁷¹ Dewey, op cit. p. 133

el papel del hábito y prescribir las formas de desarrollarlo. Pero no para desarrollarlo como un fin en sí mismo, sino como un medio para acceder a la autonomía moral en su más amplio sentido.

3o.) Respecto de la calidad del clima en que se desarrolla la educación moral.

Tanto la teoría de Kohlberg, como las de Carr y Sichel, coinciden en la importancia de reformular y mejorar la calidad del clima moral en las comunidades escolares. Sin embargo, algunos puntos de estas teorías tendrían que ser revisados.

Para Carr y Sichel el *ethos* moral de la escuela tendría importancia por su poder para transmitir creencias y valores acordes con una concepción consensada respecto del bien y la vida buena. El mejor carácter moral se forma, de acuerdo con estos autores, en la medida en que se participa activamente en interacciones ordinarias de mayor calidad humana. Y por ello entienden ciertas condiciones de cuidado, benevolencia, consideración, solidaridad, simpatía, cordialidad, etc.; además de otros ideales de virtud propios de la cultura comunitaria a que se adscribe la escuela. La propuesta atiende a una comprensión de la transmisión educativa que recupera el valor de la experiencia. Aunque atiende sólo a la experiencia estrecha de los valores aprobados mayoritariamente por la comunidad, dibuja una proposición que, a mi juicio, es insoslayable: la idea de que la educación moral escolar atraviesa más por las arenas del currículo oculto que por las lecciones explícitas en torno a contenidos o formas del pensamiento.

Kohlberg, por su parte, se pronuncia también en favor de una mejora del ambiente escolar. Pero el criterio aquí atiende, más

bien, a la necesidad de conformar una estructura escolar democrática que permita una mayor participación de los implicados en el proceso educativo y mejores condiciones de justicia en la dinámica interna institucional. La propuesta de este autor está atada a las nociones de conflicto cognitivo y de adopción de roles. Kohlberg supone que los estudiantes pueden pasar de un estadio de razonamiento moral a otro si en el ambiente privan estructuras de relación que sugieren esquemas de razonamiento propios de un nivel superior de desarrollo. O si la participación de los estudiantes les permite poner en juego la adopción de un mayor número de roles.

Desde mi punto de vista, tanto la propuesta de Carr y Sichel, como la de Kohlberg tienen un valor fundamental para la educación moral. Pero, a la par, ni una ni otra pueden ser recogidas íntegramente. La propuesta de Sichel y Carr recupera la importancia de la práctica y la experiencia como elementos vertebrales de la conformación del carácter moral. Práctica y experiencia que he defendido en el punto anterior. Sin embargo, la definición predeterminada que ellos proponen de esa práctica y experiencia conlleva un problema. Supone un acuerdo consensado respecto de los valores que deben privar en el ambiente escolar. Y esto elimina la apertura a la pluralidad, a la coexistencia de una gran diversidad de proyectos morales razonables, cuya importancia también he pretendido demostrar.

La propuesta de Kohlberg respecto de consolidar un ambiente democrático en las escuelas, en cambio, sí permitiría la participación de un mayor número de proyectos culturales y morales. Sin embargo, tampoco puede ser retomada enteramente.

Porque el valor del ambiente de participación y de justicia no refiere sólo -como sugiere Kohlberg- a problemas que involucran elementos de desequilibrio cognitivo impuesto por formas diferentes de pensar. Sino que atiende a problemas que tocan con los sentimientos, los intereses, los deseos, las motivaciones y las actuaciones de quienes participan en el proceso educativo. Es decir, el ambiente democrático en una escuela no sólo es útil para que se expongan libremente formas de pensar distintas y con ello los esquemas formales de pensamiento se modifiquen. Es útil, también, porque crea condiciones para el ejercicio y la práctica de virtudes particulares: virtudes de carácter y virtudes intelectuales.

La idea de que un ambiente democrático es un elemento crucial en el desarrollo moral no es privativa de la teoría de Kohlberg. Otras teorías han afirmado la importancia de un ambiente educativo que estimule el ejercicio reflexivo en la solución de problemas morales reales. Muchos autores han sostenido que las cualidades del proceso educativo están asociadas, primariamente, con las características específicas del ambiente en que se desarrolla ese proceso.

John Dewey es, sin duda, un ejemplo relevante de esto:

Decir que la educación es una función social que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo ⁷².

Apoyado en esta premisa Dewey asoció las relaciones entre democracia y educación señalando que la noción de democracia

⁷² Dewey, *op. cit.* p. 77

implica la realización de la naturaleza del hombre como un ser dependiente y, a la vez, independiente de su entorno social ⁷³. Entendió, así, a la educación como un proceso social de transmisión pero también de renovación constante. En este sentido, Dewey se oponía a concebir la mera transmisión de valores socialmente admitidos como únicos criterios de valoración. Y, a la vez, rechazaba la pretensión de neutralidad que suponía "barreras al libre intercambio y comunicación de la experiencia". Desde esta orientación, el proceso educativo requería, más bien, de una gran diversidad de puntos de vista y de concepciones sobre el bien y la vida buena ajustadas a leyes cooperativas. Pues -como señala Rodolfo Vázquez-, para Dewey un ambiente democrático que facilita la existencia de diferencias individuales entre sus miembros y un sistema educativo que fortalece tanto la preservación como la diversificación de los productos culturales se implican mutuamente ⁷⁴.

Efectivamente, Dewey selecciona dos criterios para medir el valor de la calidad del clima moral de la institución escolar -o como él le llama: "el estado de ánimo operante" de las escuelas. Por un lado, la plenitud y libertad con que se actúa en el grupo, o en relación con otros grupos y, por otro, la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros.

Una sociedad es democrática [dice] en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus

⁷³ Dewey no entiende a la democracia sólo como una forma de gobierno, ni -como Rousseau- como un esquema procedimental para la toma de decisiones. Suscribe, también, a su comprensión de la democracia formas asociadas de vida, conjuntos de experiencias compartidas y relaciones cooperativas. C.f. *Democracia y educación*.

⁷⁴ Vázquez, Rodolfo. *op. cit.* p. 137.

miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden ⁷⁵.

En este orden de ideas, la noción de un ambiente escolar democrático y cooperativo se constituye en sólida plataforma para el diseño y la aplicación del proceso educativo. Como señala W. Frankena, para Dewey el problema de la enseñanza no toca tanto a los contenidos y las formas en que el profesor instruye o el alumno estudia. Sino a las condiciones que tienen que ser satisfechas para que el conocimiento y otras disposiciones se adquieran "natural y necesariamente". Y estas condiciones comprometen dos requisitos: a) un amplio margen de libertad, cooperación y democracia que debe privar en el aula y la escuela, y b) la posibilidad de que los estudiantes realicen actividades, ocupaciones y todo tipo de experiencias en ese marco ambiental de libertad, cooperación y democracia ⁷⁶.

¿Por qué -se pregunta Frankena- las actividades educativas tienen que ser libres, democráticas y cooperativas? Y parece encontrar dos respuestas a esta pregunta. Por un lado, porque la actividad reflexiva, como la entiende Dewey, es en sí misma cooperativa y democrática ⁷⁷. Por otro lado, porque el hombre,

⁷⁵ Dewey, *op. cit.* p. 91.

⁷⁶ Frankena, W. *Three historical philosophies of education.* p. 170.

⁷⁷ Esto, sostiene Frankena, es típico en la ciencia. El científico es miembro de una comunidad y la ciencia es una empresa acumulativa en que muchos toman parte. La atmósfera científica es, por necesidad, libre, abierta, objetiva, tolerante y cooperativa. En esa atmósfera los maestros enseñan a los

para Dewey es esencialmente un ser social. Piensa que sus actividades son siempre sociales -aunque sea implícitamente- y que deberían serlo explícitamente también.

[sólo las actividades sociales] pueden fortalecer las disposiciones humanas que él juzga deseables -el respeto por los otros, la preocupación por el bien común, el ser democrático, etc. Aquí Dewey se adapta a su manera al principio aristotélico de que uno se vuelve justo desarrollando acciones justas. Si este principio es correcto, como él piensa que es, la vida de la escuela debe estar organizada de manera que ofrezca la ocasión y promueva el desempeño de acciones que arrastrarán consigo las disposiciones deseables. Estas disposiciones no pueden producirse vía las lecciones -por el método directo- sino sólo por el método indirecto, y esto significa, mantiene Dewey, que la vida escolar misma debe ser cooperativa y democrática ⁷⁸.

estudiantes y éstos aprenden como parte de una actividad genuinamente cooperativa. C.f. Frankena, *op. cit.* p. 179

⁷⁸ Frankena, *op. cit.* p. 179

C O N C L U S I O N E S .

Aunque no me quedan dudas respecto de la importancia que tendría realizar una revisión histórica del pensamiento en torno a los problemas relacionados con el desarrollo y la educación moral, no ha sido ésta la pretensión de mi trabajo. Mi labor de investigación se ha constituido sobre la base de una intención bastante más modesta. Me he ocupado de realizar un análisis de algunos elementos fundamentales del discurso contemporáneo sobre educación moral, a la luz de referentes conceptuales surgidos de algunos autores clásicos.

He retomado, para ello, las tesis educativas más destacadas de dos representantes del pensamiento griego clásico: Platón y Aristóteles, y otros dos del siglo XVIII: Jean Jaques Rousseau e Immanuel Kant.

El andamiaje conceptual de las teorías de estos cuatro personajes me ha permitido construir una especie de lente para observar las tesis sostenidas por tres de los principales paradigmas de teoría educativa moral contemporánea. De estos tres paradigmas he recuperado a los que considero los cinco representantes más destacados: a Lawrence Kohlberg, del primer paradigma; del segundo, a Allan Bloom y William Bennet; del tercero, a Betty Sichel y David Carr.

Pero los principios filosóficos y educativos de Platón, Aristóteles, Rousseau y Kant no constituyen sólo la base conceptual de este trabajo y el material de la lente que me permite observar las teorías contemporáneas. Son, además, parte importante de las tramas teóricas en que se sustentan las

explicaciones y prescripciones en materia de educación moral del último trecho de este siglo. Algunas ideas de Platón se ven reflejadas en las teorías actuales de Bloom y Bennett que explican el desarrollo de las virtudes como formas peculiares de adquisición de conocimiento. Las ideas de Aristóteles están presentes también en corrientes del pensamiento contemporáneo que, como en el caso de Sichel y Carr, destacan la importancia de los valores y virtudes apreciados por las comunidades como elementos vertebrales en los procesos de desarrollo y la educación moral. Los principios filosóficos de Rousseau y Kant, por su parte, permean el discurso de Kohlberg, para quien el desarrollo cognitivo ocupa un lugar protagónico en la explicación de la psicología moral y cuya influencia se mantiene vigente en muchas prácticas educativas de los últimos años.

Bajo la lente de los cuatro autores clásicos que elegí, revisé las actuales maneras de entender la educación para la construcción de las razones éticas y el desarrollo de las actitudes morales. Ello me permitió abordar las preguntas que dieron origen a mi trabajo de investigación. Preguntas que, desde un principio, acotaban a la pertinencia de una educación moral que permitiera el juego plural de valores y principios éticos como un cimiento sólido del desarrollo de una personalidad moral autónoma, creativa, independiente y, a la vez, considerada de los intereses ajenos y preocupada de los vínculos afectivos con los demás.

En función de estas preguntas realicé el análisis de los tres paradigmas contemporáneos. Análisis que incorporó, en una primera parte, la exposición de las ideas más relevantes de los

representantes elegidos y las ideas centrales que permiten identificarlos con los autores clásicos revisados. En una segunda parte, intenté una mirada crítica de las distintas perspectivas y, a partir de ella, perfilé un acercamiento a lo que considero podría ser parte de la geografía conceptual de una manera distinta de entender la educación moral. A continuación refiero, a grandes rasgos, las vertientes que destaco de esta geografía conceptual.

A lo largo del trabajo he intentado demostrar que valdría asumir una concepción epistemológica como la que defienden D.H. Hamlyn y otros autores contemporáneos que se apoyan en las bases de la psicología soviética iniciada por Liev Vigotsky. Tal concepción, sostengo, puede ser sustento de una explicación sobre la generación del conocimiento moral. Esta concepción arguye que el aprendizaje no es el resultado de un desarrollo meramente individual, sino una forma -personal sí-, pero relacionada también con el marco general de la vida colectiva, de los saberes y las creencias compartidas. A partir de ello, he asumido que la experiencia a que se sujetan los agentes en el proceso de crecimiento y maduración moral ofrece una plataforma para sustentar la deliberación autónoma sobre códigos y conductas éticas.

Estas asunciones me han llevado a reconocer que la idea aristotélica respecto de la importancia de la experiencia -entendida como un hábito que se incorpora al carácter- puede ser retomada como un elemento clave en la construcción del currículo moral. Pero que puede ser retomada sólo si se considera como una base que permita la construcción libre y autónoma de jerarquías

axiológicas, códigos éticos y nociones personales y razonables sobre la vida buena.

He intentado demostrar, asimismo, que es factible reconciliar las dos exigencias fundamentales de la educación moral: a) la de establecer un cuerpo de conocimientos, un conjunto de hábitos de los que pueda partir el razonamiento moral; y b) el desarrollo temprano de las habilidades intelectuales y de juicio crítico.

Respecto del diseño del cuerpo de hábitos y conocimientos con que debería estar comprometida la enseñanza moral escolar he acudido al criterio derivado de la noción de Rawls de "consenso traslapado". Se trata de un criterio que exige dos condiciones inalienables. Por un lado, una condición que impone restricciones necesarias a la diversidad de concepciones sobre el bien. Esto significa que no se puede admitir cualquier código moral o principio ético, sino sólo aquel que cubra los requerimientos de razonabilidad. No se puede, por tanto, acudir a principios que, por ejemplo, violen o menosprecien los derechos de los demás. Por otro lado, la noción del "consenso traslapado" exige una segunda condición que impide que prevalezca o impere una única concepción del bien. Es decir, abre la posibilidad de que coexistan una gran diversidad de doctrinas morales y códigos éticos razonables. Las dos condiciones que Rawls confiere a la noción de "consenso traslapado" permiten atener el diseño y la práctica del currículo escolar a una forma plural de coexistencia racional de diferentes concepciones de vida buena y distintas jerarquías axiológicas.

La construcción plural del currículo moral permite conservar las ventajas que suponía la propuesta kohlberguiana de

neutralidad y escapar a sus desventajas. He intentado demostrar que la noción de neutralidad que propone Kohlberg como característica esencial de los contenidos de la enseñanza moral escolar ofrece ventajas insoslayables. Pues permite diseñar y llevar a la práctica políticas educativas fincadas en la tolerancia y el respeto a las diferencias en costumbres sociales, prácticas y creencias de distintos grupos y personas. Al mismo tiempo, he pretendido demostrar que la neutralidad es una condición imposible de satisfacer. Que, aunque las lecciones sobre normas culturales, sociales y morales pudieran desaparecer del currículo explícito, el currículo oculto permanecería filtrando contenidos específicos en las experiencias escolares. Todas estas consideraciones me han llevado a sugerir la sustitución de la noción de neutralidad por la de pluralidad. Pluralidad basada en las dos condiciones que Rawls asigna a la noción de "consenso traslapado".

Por otra parte, he afirmado que el desarrollo cognitivo es, efectivamente, una parte sustantiva del proceso de desarrollo moral y que las tareas encaminadas a fortalecer dicho desarrollo no deben ser menospreciadas en la práctica educativa. A pesar de ello, he insistido en la necesidad de explicar la vida moral también con referencia a otras esferas disposicionales. He destacado la importancia de los afectos, las motivaciones, los ideales, las concepciones compartidas acerca del bien y otras actitudes proposicionales -como componentes del carácter moral- que sumadas a los juicios racionales y las capacidades deliberativas son hilos de la trama general de la estructura psíquica de la moralidad. En este sentido, la tarea de la

educación moral no puede atender sólo al desarrollo de las capacidades intelectuales, sino que debe ocuparse también de afinar las virtudes morales -las virtudes del carácter, en el sentido en que Aristóteles las entendía. Con base en esto he insistido en que la educación de los sentimientos, la consolidación de la voluntad y el desarrollo de actitudes y habilidades sociales tiene que ser también una preocupación central de los educadores. En este sentido, he insistido en la importancia que pueden tener futuras investigaciones que permitan proponer estrategias adecuadas de educación y cultivo de las habilidades sociales, las actitudes volitivas y el desarrollo y afinamiento de sentimientos morales.

He intentado demostrar, por otra parte, que un clima democrático en las instituciones educativas sería un elemento fundamental para la educación del carácter y un catalizador del desarrollo de habilidades de reflexión y deliberación sobre los asuntos morales. Apoyada en una tesis de John Dewey he sostenido que la calidad de la educación moral escolar varía de acuerdo con la calidad de vida que prevalece en la institución educativa. He acudido a la idea deweyana respecto de la pertinencia de un ethos democrático en las escuelas. Ethos que permite inscribir las dos exigencias que supone la noción rawlsiana de "consenso traslapado". Y, a la vez, permite la transmisión de principios, virtudes y valores socialmente admitidos atendiendo a la necesidad de abrir espacio al cuestionamiento y recreación de tales principios, virtudes y valores. Las formas de vida cotidiana propias de un ambiente escolar democrático determinan intereses colectivos compartidos y, al mismo tiempo, suscriben

una estructura situacional que potencia la libertad individual para la deliberación y actuación autónoma dentro del grupo.

La noción, pues, de *ethos* democrático escolar se mantiene en mi trabajo como un eje que permite considerar tesis centrales de Aristóteles y Kant como proposiciones compatibles y no como postulados mutuamente excluyentes. Encuentro que una de las grandes dificultades del debate contemporáneo atraviesa por la interpretación de un divorcio radical entre estos dos influyentes pensadores de las teorías actuales del desarrollo y la educación moral. Es verdad que pueden reconocerse diferencias radicales, por ejemplo: las diferencias respecto de la importancia que uno y otro atribuyen a la formación del carácter y al desarrollo cognitivo. Sin embargo, las sugerencias pedagógicas de Kant respecto de la necesidad de respaldar el desarrollo del juicio autónomo en la instrucción sobre conocimientos específicos y el cultivo de las facultades inferiores, no tienen que permanecer - como han pretendido los discursos contemporáneos - como alternativas diametralmente opuestas a la pretensión práctica aristotélica del cultivo de hábitos de carácter sujetos a la razón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abbagnano, N. y Visalberghui, A. (1996). *Historia de la Pedagogía*. México: F.C.E. (Sección de obras de filosofía)
- Apple, Michael y Jeames Beane (comps). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aristóteles. (1994). *Ética Eudemia*. Traducción, introducción y notas de Antonio Gómez Robledo. México: UNAM. (Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana)
- Aristóteles. (1954). *Ética Nicomaguea*. Versión española y notas de Antonio Gómez Robledo. México: UNAM. (Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana)
- Aristóteles. (1988). *Acerca del alma*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos. (Biblioteca clásica Gredos No. 14)
- Aristóteles. (1994). *Política*. Traducción por Julián Marías y María Araujo. Introducción y Notas de Julián Marías. (Edición bilingüe). Madrid: Instituto de Estudios Políticos. (Colección Clásicos Políticos).
- Arnowitz, Stanley y Henry A. Giroux. (1989). "La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados" En: *Universidad Futura* Vol. 1, No. 2. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bloom, Allan. (1987). *The closing of the american mind*. New York: Simon and Schuster.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya. (Colección Hacer Reforma)
- Bowen, James. (1976). *Historia de la educación occidental*. Tomo I. *El mundo antiguo 2000 a.c.-1054 d.c. Oriente próximo y mediterráneo*. Barcelona: Herder.
- Brook, Richard. (1987). "Justice and the golden rule: a commentary on some recent work of Lawrence Kohlberg". En: *Ethics* No. 97 (january). pp. 363-373.
- Bunge, Mario. (1996). "Hechos y verdades morales" En: León Olivé y Luis Villoro (eds.) *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*. México: UNAM, Fac. de Filosofía y Letras. pp. 27-36.

- Burgelin, Pierre. (1952). *La philosophie de l'existence de J.J.Rousseau*. Paris: Presses Universitaires de France. (Bibliothèque de philosophie contemporaine. Histoire de la philosophie et philosophie générale).
- Burnet, John. (1903). *Aristotle on education. Extracts from the Ethics and Politics*. Translated and edited by John Burnet. Cambridge: University Press.
- Cabrera, Isabel (1996). "Actitud y valores. En torno a la concepción moral de Fernando Salmerón". En: Olivé, L. y Luis Villoro (eds.) *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*. México: UNAM, Fac. de Filosofía y Letras. pp. 245-251.
- Camps, Victoria. (1984) "Hacia una ética de la razón impura". En: *Diálogos*, 20, 1.
- Camps, Victoria. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe
- Camps, Victoria. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica. (Colección Drakontos).
- Cardús, Salvador (1991). "Sobre la qüestió dels valors: unes consideracions prèvies". En: Bellester Martha. *Educació moral i valors*. Barcelona: Editorial Cruïlla. pp. 29-45.
- Carr, David. (1991). *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- Château, Jean. (1962). *Jean Jaques Rousseau, sa philosophie de l'éducation*. Paris: Librairie philosophique J.Vrin.
- Coll, César. (1995). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Coll, César (1987). "Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar". En: *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid: M.E.C. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (Serie Documentos No. 3.)
- Coll, César (1987). "¿Qué se pretende y a qué se aspira con la escolarización?". En: *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid: M.E.C. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (Serie Documentos No. 4.)
- Cornman, J.W., Pappas, G.S. y Lehrer, K. (1990). *Problemas y argumentos filosóficos*. México: UNAM. (Colección Filosofía Contemporánea).

- Cortina, Adela. (1995). "La educación del hombre y el ciudadano" En: *Conferencias de las Jornadas de educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona.
- Dantu, Gustave. (1907). *L'education d'après Platon*. Paris: Ed. Félix Alcan.
- Dearden, R.F. (1982) "Autonomía y educación" En: Dearden R.F.; Hirst, P.H. y Peters, R.S. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 415.430.
- Dewey, John. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. (Colección: Raíces de la memoria).
- Díaz Aguado, María José y Concepción Medrano. (1995). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero. (Colección Recursos e Instrumentos Pedagógicos).
- Duproix, Paul. (1985). *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*. Genève: George et Cie. Librairies-editeurs.
- Düring, Ingemar. (1990). *Aristóteles. Exposición e interpretación de su pensamiento*. México: UNAM.
- Ferrater Mora, José. (1992). *Diccionario de Filosofía de Bolsillo*. Madrid: Alianza. (El libro de Bolsillo 994 y 995).
- Foot, Philippa. (1994) *Las virtudes y los vicios y otros ensayos de filosofía moral*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Frankena, William. (1965). *Three historical philosophies of education. Aristotele, Kant, Dewey*. Michigan: Scott, Foresman and Company. [Existe la edición en español: *Tres filosofías de la educación en la Historia. Aristóteles, Kant y Dewey*. México: UTHEA, Manuales UTHEA No.372].
- Fromm, Erich. (1966). *El corazón del hombre*. México: F.C.E.
- Fromm, Erich. (1985). *Ética y psicoanálisis*. México: F.C.E.
- Fullat, Octavi. (1991). "L'home obert als valors". En: Bellester Martha. *Educació moral i valors*. Barcelona: Editorial Cruïlla. pp. 13-27.
- García Morente, Manuel (1946) *Introducción a la Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Espasa- Calpe. (Colección Austral).

- García Salord, Susana y Vanella, Liliana. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: S.XXI.
- Gauthier, René. (1958). *La morale d' Aristote*. Paris: Presses Univeritaires de France.
- Geneyro, Juan Carlos. (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona, Madrid, México: Anthropos/Centro de Estudios Constitucionales/UAM Iztapalapa. (Pensamiento crítico/Pensamiento utópico No. 62. Serie Filosofía Política).
- Gilligan, Carol. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: F.C.E. (Colección Popular No. 326).
- Gimeno, Sacristán, José. (1987). "El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje". En: *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid: M.E.C. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (Serie Documentos No. 7).
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Robledo, Antonio (1974). *Platón. Los seis grandes temas de su filosofía*. México: UNAM/F.C.E.
- Gordillo, Ma. Victoria. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Granja, Dulce María (1996). "Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación". En: Olivé, L. y L. Villoro (eds). *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*. México: UNAM. pp. 575-588.
- Groethuysen, Bernard. (1949). *Jean Jaques Rousseau. Origines de l'esprit burgeois en France. Mythes et portraits*. Paris: Librairie Gallimard.
- Hamlyn, D.W. (1977) "El aprendizaje humano" En: Peters, R.S. *Filosofía de la educación*. México: F.C.E. pp. 324-352. (Breviarios del F.C.E. No. 269).
- Hansberg Torres, Olga Elizabeth. (1994). *La diversidad de las emociones*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.
- Hargreaves, Andy. (1993) "La reforma curricular y el maestro" En *Cuadernos de Pedagogía* No. 211. pp. 50-54.
- Hartnack, Justus (1994). *Breve historia de la filosofía*. Madrid: Ed. Cátedra S.A. (Colección Teorema).

- Hierro, Graciela (1980). "La filosofía de la educación de M. Kant". En sobretiro de: *Teoría. Anuario de Filosofía*. México.
- Höffe, Otfried (1985) *Introduction à la philosophie pratique de Kant. La morale, le droit et la religion*. Albeuve, Suisse: Éditions Castella.
- Höffe, Otfried (1994). *Diccionario de ética*. Barcelona: Grijalbo. (Colección Crítica No. 23).
- James, Anthony. (1995) "Emociones e inteligencia". En: Pérez Gómez y J. Almaraz. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: F.C.E. pp. 256-267. (Colección Paideia)
- Kamii, Constance. (1982). "La autonomía como objetivo de la educación. Consecuencias de la teoría de Piaget" En: *Infancia y aprendizaje* No. 18. pp. 3-32.
- Kant, I. (1911) "Sobre Pedagogía". En: Lorenzo Luzuriaga (compositor y traductor) *Kant, Pestalozzi y Goethe. Sobre educación*. Madrid: Daniel Jorro Editor. (Biblioteca científico-filosófica).
- Kant, Emmanuel (1966) *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin. (Collection L'Enfant No. IV).
- Kant, E. (1946). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Espasa-Calpe. (Colección Austral).
- Kant, E. (1949). *Critique de la raison pratique*. Paris: Presses universitaires de France. [Existe la edición en español: Manuel Kant. *Crítica de la razón práctica*. México: Espasa-Calpe Mexicana. (Colección Austral)].
- Kant, I. (1983) *Pedagogía*. Prólogo de Mariano Fernández Enguita. Trad de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid: Akal. (Akal bolsillo No. 110. Serie Educación y Sociedad).
- Kohlberg, Lawrence. (1966) "Moral education in the schools. A developmental view" En: *School Review* No. 74 pp. 1-30.
- Kohlberg, Lawrence. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1982) "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo" En: *Infancia y Aprendizaje* No. 18. pp. 33-51.
- Kohlberg, L. y Elliot Turiel. (1980) *Desarrollo y educación moral*. Madrid: Narcea.
- Korsgaard, Christine. (1966). *Creating the kingdom of ends*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lledó, Emilio. (1988). "Aristóteles y la ética de la 'Polis'". En: Camps, Victoria (ed). *Historia de la ética. Tomo 1. De los griegos al renacimiento*. Barcelona: Ed. Crítica.

Marrou, Henri-Irénée. (1970). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. (Biblioteca El hombre y su sombra).

Medrano Samaniego, Concepción. (1992). "El enfoque cognitivo-evolutivo en el campo del razonamiento moral. Resultados de las investigaciones de la Universidad de San Sebastián". En: Itziar Etxabarría (comp.) *Perspectivas acerca del cambio moral: posibles intervenciones educativas*. Sn. Sebastián: Universidad del País Vasco. pp. 90-101.

Menschinskaia, N.A. (1995) "Algunos aspectos del desarrollo de la psicología soviética del aprendizaje" En: Pérez Gómez y J. Almaraz. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: F.C.E. pp. 335-352. (Colección Paideia).

Montoya, José. (1988). "Rousseau". En: Camps, Victoria (ed). *Historia de la ética. Tomo 2. La ética moderna*. Barcelona: Ed. Crítica.

Moreno y de los Arcos, Enrique. (1993). *Principios de pedagogía asistemática*. México: UNAM.

Nuño, Juan A. (1963). *El pensamiento de Platón*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. (Colección Temas).

Óakeshott, M. (1982). "La educación: el compromiso y su frustración" En: Dearden R.F. y otros. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 35-60.

Olivé, León. (1996) "Multiculturalismo: ni universalismo ni relativismo". En: Olivé, L. y Luis Villoro (eds). *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*. México: UNAM.

Passmore, J. (1982) "La enseñanza de un sentido crítico" En: Dearden R.F.; Hirst, P.H. y Peters, R.S. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 385-401.

Platón. (1993). *Protágoras*. Introducción, versión y notas de Ute Schmidt Ó. México: UNAM. (Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana).

Platón. (1980). *Gorgias*. Introducción, versión y notas de Ute Schmidt Ó. México: UNAM. (Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm et Romanorvm Mexicana).

- Platón.(1975). *Menón*. Versión de de Ute Schmidt O. México: UNAM. (Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana).
- Platón.(1971). *La República*. Versión de Antonio Gómez Robledo (Edición bilingüe). México: UNAM. (Bibliotheca Scriptorvm Graecorum et Romanorum Mexicana).
- Platón.(1960) *Las Leyes*. Tomos I y II. Traducción José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano (Edición bilingüe). Madrid: Instituto de Estudios Políticos. (Colección Clásicos Políticos).
- Platón. (1993) *Diálogos de Platón*. Estudio preliminar de Francisco Larroyo. México: Ed. Porrúa. (Colección Sepan Cuantos No. 13).
- Pérez Gómez, Angel I. (1995) "Aprendizaje, desarrollo y enseñanza". En: Pérez Gómez y Julián Almaráz. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: F.C.E. (Colección Paideia).
- Pérez Gómez, Angel I. (1995) "El concepto de aprendizaje en la psicología genético-cognitiva". En: Pérez Gómez y Julián Almaraz. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México: F.C.E. (Colección Paideia).
- Pérez, Gómez, Angel. (1993) "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 34-62.
- Peters, R.S. (1977). "Los objetivos de la educación. Una investigación conceptual" En: Peters (comp.) *Filosofía de la educación*. México: F.C.E. (Breviarios del F.C.E. No. 269).
- Peters, R.S. (1978). "The place of Kohlberg's Theory in moral education" En: *Journal of moral education* Vol.3, No. 7. pp. 19-42.
- Peters, R.S. (1982). "La razón y la pasión". En: Dearden R.F. y otros. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 201-219.
- Peters, R.S. (1982). "La educación de las emociones". En: Dearden R.F. y otros. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 431-447.
- Peters, R.S. (1982). "La educación y el desarrollo humano". En: Dearden R.F. y otros. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 464-482
- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: F.C.E. (Selección de obras de educación).
- Philonenko, A.(1966). *Introduction à Réflexions sur l'éducation de Emmanuel Kant*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.

Piaget, Jean. (1955). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.

Piaget, Jean. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Popkewitz, Thomas S. (1995) "El currículum moderno y la reforma en Estados Unidos" En: Cordero, Graciela y Ana María Salmerón (comps). *Elementos para el estudio de la reforma educativa y la formación del profesorado. Textos de T. Popkewitz*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona. pp. 6-15. (Colección Papeles de Trabajo No. 7).

Puig Rovira, Josep Ma. y Martínez, Miquel. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.

Rawls, John. (1995). *Liberalismo político*. México: Fac. de Derecho UNAM/F.C.E. (Sección de obras de Política y Derecho).

Ryle, G. (1982) "¿Puede enseñarse la virtud?" En: Dearden R.F. y otros. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 402-414.

Rousseau, Jean Jaques. (1993). *El contrato social*. Barcelona: Altaya. (Grandes Obras del pensamiento No. 2).

Rousseau, Jean Jaques. (1959). *Emilio o La educación*. (tomos 1 y 2). México: Novaro. (Colección Nova-Mex Nos. 166 y 167).

Salmerón, Fernando (1988). "Problemas de la enseñanza media". En: *Ensayos Filosóficos (Antología)*. México: S.E.P. (Lecturas Mexicanas. No. 109).

Salmerón, Fernando. (1991). "Enseñanza y moral. La importancia de la literatura". En: *Enseñanza y filosofía*. México: F.C.E./ El Colegio Nacional. (Cuadernos de la Gaceta No. 76).

Salmerón, Fernando. (1991). "La filosofía, la educación y la crítica". En: *Enseñanza y filosofía*. México: F.C.E./El Colegio Nacional. (Cuadernos de la Gaceta No. 76).

Sarabia, B. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de los valores" En: Coll, César y otros. *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Visor.

Schmidt, Ute. (1984). Traducción, prólogo y notas a *Cuatro diálogos de Platón*. México: S.E.P. Cultura. (Griegos y latinos).

Sichel, Betty A. (1988). *Moral education. Character, Community and Ideals*. Philadelphia: Temple University Press.

- Taberner, José. (1994). "Socialización en valores y Filosofía para niños. Entre Kohlberg y el comunitarismo" En: *Aprender a Pensar*. Revista Iberoamericana de Educación. No: 9-10. pp. 70-77.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Vauquelin, Robert. (1934). *Les origines de la psychologie pédagogique. De Rousseau a Kant*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Vázquez, Rodolfo. (1996). "Derechos y tolerancia" En: León Olivé y Luis Villoro (eds.) *Homenaje a Fernando Salmerón. Filosofía moral, educación e historia*. México: UNAM, Fac. de Filosofía y Letras. pp. 229-244.
- Vázquez, Rodolfo. (1997) *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. Tesis de Doctorado. México: ITAM.
- Vigotsky, L.S. (comp.). (1973). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Wallon, Henri. (1958). "Introduction a l'Emile". *Émile ou de l'éducation. Etudes et notes par J.L. Leclercle*. Paris: Éditions sociales.
- White Beck, L. (1972). "Kant on education". En: *Essays on Kant and Hume*. Yale: Yale University Press.
- White, P. A. (1982). "Socialización y educación" En: Dearden R.F. y otros. *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea. pp. 117-132.
- Xirau, Ramón (1983) *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM. (Textos Universitarios).
- Zamarrón H., Ignacio (1997). *Consideraciones sobre el imperativo categórico*. Tesis de licenciatura. México: Fac. de Filosofía y Letras de la UNAM.