

Educación y conciencia moral

Rudolf Lassahn

Durante los últimos años se ha potenciado claramente la discusión de preguntas y problemas éticos, y esto tanto en la ciencia como en la opinión pública. Un análisis atento permite distinguir tres tendencias muy diferenciadas.

La actual discusión de la ética ya no se ciñe al recinto de la filosofía, sino que ha emigrado a otras ciencias (investigación de la conducta, psicología, ciencias sociales) y plantea allí con mayor vigor la pregunta por éticas aplicadas. La gran tecnología, la investigación de los genes, la medicina, la fisión nuclear, la ecología y las cuestiones de distribución de la energía y la alimentación en el mundo han hecho que la discusión se llevara más allá de los problemas de las bases, alejadas de la aplicación. Se buscan, a veces con apremio, nuevas normas en la acción práctica y para la acción práctica, se pregunta por el sentido, se dictan normas y emiten declaraciones, la acción política, económica y científica se estiliza explícita o implícitamente en «posiciones morales». El progreso, la emancipación, la libertad, la seguridad, la autorrealización, la igualdad de oportunidades y la paz se han convertido en altas exigencias éticas. Porque estas finalidades propiamente están vacías, pueden convertirse con gran facilidad en puntos de vista morales.

Frente a esa demanda fuerte de «normas y valores» nuevos y a una moralización creciente de la acción en la praxis, se perfila también un movimiento de protesta que tiende a la destrucción de las normas existentes. El hastío en la sobreabundancia ha hecho que la sociedad existente pasara a ser «unidimensional» y alienadora del hombre. Se produce una reacción de «gran rechazo», que cuestiona todos los valores y normas, llega a la conclusión de que no hay ningún camino racional para fundar valores y normas, y se queda con el método de problematizar incesantemente las normas puestas en un continuo discurso. Esta tendencia acarrea la consecuencia de una eliminación de las normas éticas. A su vez, con apoyo en la investigación de la conducta, en el psicoanálisis y en las ciencias sociales, se analiza también la acción cotidiana. A este respecto se presupone que el actor mismo no sabe o no puede saber cuáles son los impulsos y motivos de su acción. Estos radican en sus genes, en su oculta o enterrada historia de la vida y de la formación o en una socialización de la que él mismo no puede responsabilizarse. Con ello se diluyen los límites entre responsabilidad y no responsabilidad. Las acciones reciben una explicación conductista o psicológica, y se hacen comprensibles en esa manera; queda disuelta una posible culpa individual y, en consecuencia, el aspecto ético es desplazado de la acción.

La tercera tendencia se muestra en una reestructuración de los planteamientos éticos, lo cual se nota ante todo en la terminología. Los conceptos tradicionales de la ética cristiana y de la filosófica son sustituidos por otros nuevos. «Bien» y «mal» aparecen como representaciones anticuadas; en su lugar se utilizan términos como agresión, frustración y falta de libertad. La moralidad y la virtud son suplantadas por valores, normas y fines que han de establecerse. Una «terapia del lenguaje» cuestiona las normas actuales mediante un uso específicamente cambiado de los conceptos. Un acto puede recibir un peso ético totalmente diferente mediante denominaciones cambiadas: asesinato, matar la vida no nacida, aborto, interrupción del embarazo y aplicación del párrafo 218 son expresiones que se refieren a un mismo hecho. El uso de conceptos diferentes caracteriza el desplazamiento de la concepción ética. Denominaciones como rebeldía, lucha por la libertad, insurrecto, oposición al régimen, independiente, caótico o terrorista, apuntan a posiciones éticas, según que la persona que las usa se identifique con los fines, asienta a ellos en secreto, o se oponga a los mismos.

Ese cambio de denominación lingüística se debe a la tendencia de funcionalizar los procesos. Ya no se trata del contenido de una determinada acción, sino del enfoque funcional. La expresión «matar vida no nacida» se refiere a la acción y a su enjuiciamiento moral, mientras que «interrupción del embarazo» intenta denominar el hecho con «neutralidad valorativa». La actitud ética fundamental del presente, desde los positivistas, a través de los racionalistas críticos y los representantes de la teoría crítica, hasta los intelectuales críticos, en su orientación fundamental sigue simplemente la creencia de que la reflexión crítica excluye lo emocional, valorativo y virtuoso en favor de una descripción racional de los sucesos. La reflexión y la racionalidad entienden los sucesos funcionalmente y, con ello, en el plano ético los configuran neutralmente. La acción humana se explica funcionalmente, la dimensión ética queda excluida. El hombre mismo ya no entra en la acción. Él sólo aparece «comprometido» en determinadas ocasiones señaladas. Así, el compromiso se ha convertido en una especie de exigencia ética que conduce más allá de lo cotidiano. Esta actitud permite la admisión de radicales en el servicio público. Allí son carteros, ferroviarios, maestros o jueces; un compromiso personal pertenece a otro ámbito. La acción es interpretada con neutralidad valorativa y en un plano puramente tecnológico.

Esta mirada a la discusión ética del presente hace pasar a primer plano diversos problemas. Sin género de dudas hay –y hubo en todas las épocas históricas– un cambio en las actitudes éticas fundamentales. Las historias de la ética filosófica exponen el cambio de forma en la pregunta por el bien, desde una ética de bienes o del deber, hasta una ética de la responsabilidad, del éxito o del disfrute. Y en la mayoría de los casos este cambio de forma se considera simplemente como un proceso en curso, sin preguntar por las razones del cambio. ¿Qué induce a los pensadores y a los hombres que actúan a dejar atrás la ética aristotélica de los bienes, para asumir la ética kantiana de los deberes, y a volver las espaldas a ésta, para entregarse a una ética del éxito o del disfrute? ¿Qué fuerzas producen un cambio ético? Derbolav, en su *Compendio de ética*

europaea¹, no desarrolla esta pregunta, por más que en la introducción habla de evolución y quiere tener en cuenta los pensadores que han introducido nuevos puntos de vista.

Quien introduce estos cambios es el hombre que actúa, con la situación inherente a su ser-en-el-mundo. Si cambian las concepciones éticas fundamentales, bajo todo ello late una autointeligencia cambiada del hombre; esta pregunta antropológica pertenece a la base decisiva de la ética. El hombre real, en la situación de acción, realiza junto con su acción el «bien» y el «mal»; y esta realización contiene también una imagen de su propia comprensión. El hombre actúa tal como se entiende. El esbozo de la imagen y el esbozo de la acción están unidos entre sí dialécticamente.

Y el hombre que actúa está influido a su vez en su acción por las tendencias dominantes de la época, que aquí serán denominadas brevemente espíritu del tiempo. Hegel las llamó el «espíritu insubstancial de un período»². Meinecke habló de «innumerables relaciones secretas» por las que un hombre está unido con su tiempo, y Dilthey habló de un nexo operante³.

Desde Sócrates el pensamiento ético se mueve por la pregunta de si puede enseñarse la moral. Protágoras se ofrece para formar ciudadanos del Estado y para enseñar a los jóvenes «la prudencia en sus propios asuntos» y la virtud. Sócrates muestra sus reparos y sostiene, en cambio, que la virtud no puede enseñarse⁴. La discusión se movía por la pregunta de si la virtud es un saber, un saber práctico y acuñado por la vida, y en concreto un «saber acerca del bien», o, por el contrario, la virtud tiene su origen en el centro personal del hombre, en su interioridad, donde lo único que puede hacerse es quitar los obstáculos para que brote. Desde Sócrates la tradición occidental está acuñada por la idea de la responsabilidad propia y de la autonomía de la conciencia.

En la historia de la pedagogía está fuera de discusión la aportación de la enseñanza a la educación. Herbart le dio la primera forma sistemática fundamental bajo la fórmula de «enseñanza» educativa. Eiserman, en sus trabajos de ética, hizo de esta conexión la base de sus reflexiones: «el saber y la conciencia están estrechamente relacionados entre sí. Cuando el alumno no llega a comprenderlo, permanece ingenuo e inexplorado su horizonte mundano y ciega su conciencia. Si su saber no se convierte en un saber que comprende el sentido del mundo, la conciencia permanece vacía y con ello expuesta a dogmas y a la manipulación ideológica»⁵.

1. DERBOLAV, J.; *Abriss europäischer Ethik (Compendio de ética europea)*, Würzburg, 1983, p. 11.
2. HOFFMOISTER, J. (editor), *Vernunft in der Geschichte (Razón en la historia)*, Berlín, 1966, p. 148 ss.
3. Cf. también sobre esto Lassahn, R., *Über Wege zur Zeitgeistforschung (Caminos para la investigación del espíritu del tiempo)* en «Pädagogische Rundschau», Cuaderno 2, 1986, pp. 139-142; cf. también las demás aportaciones en este cuaderno sobre el tema de la investigación del espíritu del tiempo.
4. *Prot.* 317 ss.
5. EISERMANN, W., *Wissen ohne Verantwortung? Zur Dimension des Gewissens im Unterricht (¿Saber sin responsabilidad? Sobre la dimensión de la conciencia en la enseñanza)*, Bad Heilbrunn, 1971; cf. también EISERMANN, *Über die Möglichkeit der Gewissenserziehung (Sobre la posibilidad de la educación de la conciencia)*, tesis doctoral, Tübinga, 1958.

Así, el saber y la acción éticos se ponen en conexión con la razón, con la razón ya despierta y formada. Las éticas pedagógicas se apoyan acertadamente en las filosóficas, que a su vez, desde Aristóteles a través de Kant hasta Scheler, presuponen para las reflexiones éticas y para la acción al hombre adulto, racional, autónomo y competente en orden a la acción, en el sentido de que no pueden edificar sobre el niño o el que se encuentra en proceso de maduración, los cuales sólo disponen de una razón incompleta, de una autonomía limitada y de una reducida competencia de acción.

Desde su nacimiento, el niño experimenta ya la acción moral, que como costumbres de los adultos determina al niño ya en un tiempo en que él no ha despertado todavía a la racionalidad propia. La moral es una ética del deber, que presupone una conciencia interpelable y exige la decisión libre en la acción. La moralidad impone mandatos que no proceden de la vida, sino que son imperativos de la razón pura. Pero la conciencia se forma en sus estructuras fundamentales por las formas de la moralidad que dominan el ámbito de la vida cotidiana, allí donde los hombres se unen o separan en su hacer y omitir. La conciencia se forma o atrofia antes de que el individuo despierte a la racionalidad; las normas de esta acción moral se sustraen al joven.

El acercamiento a este mundo cotidiano, en el que se produce la fundamentación de la conciencia, no implica ningún paso hacia una ética utilitarista, acerca de la cual escribe Derbolav: «Orientarse por las normas del mundo cotidiano y público no significa en el fondo sino elevar lo fáctico a norma»⁶. Y esto no es así por dos razones. Primeramente, en este análisis del mundo cotidiano se trata de la génesis de la conciencia y del cambio de forma en la ética práctica. En segundo lugar, este mundo cotidiano no es un mundo dado de hechos, sino un sistema plural de referencia que contiene también las exigencias procedentes de la pretensión de una racionalidad y moral pura.

En el grupo primario (familia, poblado, vecindario, amigos) el niño es formado por otros. El grupo primario determina la opinión y la conducta. Jean Paul decía acerca del niño: «Padre, madre, hermanos y un par más de allegados son el mundo y la forma que lo sigue acuñando»⁷. La formación y el cambio de actitud que se exigen en el grupo pequeño pasan fácilmente desapercibidos, pues apenas pueden captarse experimentalmente, se fundan en costumbres y se refieren al ámbito íntimo del grupo y de la persona, al que el observador no puede acceder de ningún modo o a lo sumo con gran dificultad.

En la comunidad doméstica el niño vive dentro del mundo, en el cual él ha de empezar a orientarse y que él quiere comprender. Todo lo que el niño experimenta desde el primer día le parece útil, razonable y justo. Eso tiene que ser así. Por el hecho de que la madre alimenta regularmente al niño según el curso del día o cuando aquél lo pide, queda ya regulado el día y se forja el primer modelo de orden y regularidad. A este respecto, también el no actuar llega a convertirse en regla. Los padres pueden apoyar al niño para que aprenda a caminar, o bien opinar que el niño ha de aprenderlo por sí mismo; y con ello

6. DERBOLAV, l.c., p. 72

7. JEAN PAUL, *Levana*, ed. por Th. DIETRICH, Bad Heilbrunn, 1963, p. 32.

también se transmite la disposición auxiliadora, el apoyo, la actividad propia o la satisfacción por la propia acción.

Esta acción cotidiana, la manera como los hombres se hablan o como ellos ordenan o no ordenan la existencia cotidiana, el rol a cuya luz ven a los demás, la manera en que la comunidad doméstica administra la propiedad, son cosas que para el niño representan los primeros años de vida el bien más obvio. En el esfuerzo por comprender el mundo el niño capta junto con la lengua la primera orientación ontológica y tiene por recto todo lo que designa el lenguaje. La botella y la leche, la mesa, la silla y la cama, los pantalones y la chaqueta son conceptos a través de los cuales el niño se abre paso a tientas en el mundo, empieza a entenderlo actuando y lo ve ligado a valores. Una botella se bebe o no, un plato se come o no, el cuidado corporal es importante o asunto secundario; todas esas cosas las experimenta el niño, son para él determinaciones preracionales. La conducta transcurre en consonancia con la costumbre. Las normas para esta acción están ocultas al niño, pocas veces las dan a conocer los adultos; mayormente en estos primeros años el niño no es capaz de verlas y comprenderlas. Para el niño lo «recto», lo «bueno» y lo racional coinciden.

También en un grupo primario carente de armonía, donde se producen altercados o riñas, o donde la conducta del otro es indiferente, experimenta el niño la obviedad de lo bueno, la conexión entre lo bueno y lo justo. La vida lograda y justa permite entonces experimentar el mundo en esta escisión. El orden del grupo primario es siempre un dialéctico juego alternante. Esto puede conducir a un fortalecimiento del grupo, pero también a la descomposición del mismo. En esta conducta del grupo primario se pone el fundamento para todas las virtudes. Gadamer, con apoyo en la interpretación de la ética aristotélica, llama la atención sobre este carácter «modélico» de los adultos y dice «que el premio y el castigo, la alabanza y la reprensión, el modelo y el seguimiento, así como el fundamento de la solidaridad, la simpatía y el amor en el que se funda el efecto de esas relaciones, forman el comportamiento del hombre antes de que sea posible apelar a la razón y así erigen por primera vez la posibilidad de apelar a ella. Ese es el núcleo de la doctrina aristotélica acerca de la ética»⁸.

La naturalidad de lo bueno y justo de la acción en el mundo cotidiano no se sigue para el niño de la comprensión de un orden racional, sino en primer lugar de la obligación personal y de las condiciones personales, del amor a otros. Viene dado por el contacto con los hombres en cuya compañía vivimos. Allí surge la relación personal incluso cuando está perturbada la estructura de la relación. Esta vinculación personal es respuesta y conducta de correspondencia que no puede calcularse cuantitativamente. Los órdenes generales son para el niño solamente órdenes de marco. Permanece decisiva la obligación personal, se hace u omite algo por amor al otro. Cuando un niño pequeño sigue una indicación, no lo hace por comprensión racional de la regla, sino porque se

8. GADAMER, H. G., *Über die Möglichkeit einer philosophischen Ethik (sobre la posibilidad de una ética filosófica)*, en *Sein und Sollen (Ser y deber)*, tomo I, «Walberger Studien», Mainz, 1963, p. 23.

siente personalmente unido con aquél que ha hecho la indicación. Reacciona ante un compañero, no ante un sistema abstracto de reglas.

Esta moralidad inmediata del grupo pequeño sigue un ritmo propio. En el contacto se producen las escisiones y la reconciliación. Pero se trata siempre de una conducta sobre la base de la reciprocidad. Por eso en un grupo pequeño la moralidad juega su función principal precisamente en situaciones no conflictivas.

El amor al prójimo, la compasión, la disposición auxiliadora, el reconocimiento del otro, la alegría, la congratulación, etc., son actitudes para las que es el mundo de la vida el que nos transmite el sentido y la sensibilidad; no tienen su fundamento en normas del derecho o en reglas establecidas, por lo cual no pueden reclamarse judicialmente. Es más, la sensibilidad para ellas no pasa a través de reflexiones sobre el bien y el mal. La conciencia recibe sus primeras formas a través de acciones; el bien y la conciencia de la acción van estrechamente unidos.

El cambio en las actitudes morales se produce mediante transformaciones en los pequeños grupos y en las relaciones de éstos con los grupos grandes (asociaciones, partidos, iglesias y estado). Fue gran mérito de Hegel el haber llamado la atención sobre el contenido moral en las grandes objetivaciones, sobre todo en el estado. Pero el cambio histórico condujo a una desvirtuación de estos grandes grupos precisamente. El estado, el pueblo y la nación ya no se entienden actualmente como instancias morales. Esencialmente la substancia moral ya sólo se encuentra ahora en los grupos primarios. Con ello el pequeño grupo ha de valerse por sí solo, ya no se encuentra fundado en las agrupaciones secundarias. Los grandes grupos son considerados como sistemas funcionales, que han de resolver tareas objetivas. La tendencia a no ver ninguna instancia moral en las agrupaciones secundarias ha conducido a la escisión en una moral privada y otra pública, de lo cual se han quejado con frecuencia los sociólogos. En relación con el estado se permite todavía todo aquello que en pequeños grupos ya no es tolerable desde hace mucho tiempo.

El pequeño grupo, que esencialmente ha de valerse por sí mismo, muestra una tendencia a la despersonalización, a la cosificación y a la desindividualización. El matrimonio, que conducía a la familia y a la comunidad doméstica, y que primero fue un sacramento y luego una comunidad de vida, con frecuencia ya no es sino una compañía por tiempo limitado. Los consortes, vinculados a mundos profesionales diferentes, organizan una vida doméstica común, en la que cada uno asume su función. La obligación personal de hacerle al otro algo por amor retrocede ante la función objetiva. En el horizonte próximo del pequeño grupo surgen así nuevas formas de conducta moral.

En la ética occidental la categoría central ha sido la conciencia; Hegel la denominó la «más profunda soledad interior consigo mismo». La conciencia es la inquietud en nosotros mismos, el sentido interior para cualidades éticas, el sentimiento infalible de lo justo, el impulso bueno en el hombre. Es decisivo que ella, en contraposición al enfoque de los biólogos, no tiene su origen y sede en los genes, sino que procede de actitudes y sensibilidades radicadas en el

mundo de la vida de pequeños grupos, las cuales se derivan de actividades prerracionales.

Antes de que pueda escucharse la llamada de la razón, se realiza en la acción dentro del mundo de la vida una conexión entre «justo», «útil» y «bueno», en la que las normas escapan todavía a la comprensión. Y esta primera acción hace posible que alguien sea interpelado por la razón. Cuando la virtud se hace enseñable a través de la transmisión de saber, ya está o no está despierta la sensibilidad para el bien y lo justo.

Por eso la ética pedagógica, como toda ética, tiene una base decisiva en el mundo de la vida, en el espíritu del tiempo y en la antropología; la comprensión del hombre, del hombre real, no del pensado idealmente, pertenece de manera ineludible a toda pregunta ética. La posibilidad de ser interpelado y modelado o de aprender a través de la razón, representa solamente un aspecto del buen obrar. Quizá ha fracasado con tanta frecuencia el cometido de la educación porque no se ha tenido suficientemente en cuenta el otro aspecto, el prerracional. Nietzsche criticó duramente la arrogancia de una apelación a la conciencia: «¡Con qué tranquilidad duermen las almas de los delincuentes atrapados! Sólo los concienzudos sufren por la conciencia». Si perseguimos la génesis de la actitud moral, nos vemos remitidos a la temprana infancia como laboratorio de las predisposiciones y a un mundo de la vida que saca lo prerracional las intenciones de su acción.