

SOCIALIZACIÓN Y ESPÍRITU CRÍTICO: EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA

*por JOSÉ TABERNER GUASP
Universidad de Córdoba*

Hay un debate general en los países industriales avanzados acerca de las posibles nuevas funciones del sistema educativo, incluyendo su nivel no universitario; se debe en parte a la idea de que estamos en los inicios de la «sociedad de la información».

Esto no significa, sin embargo, que las funciones admitidas como indiscutibles se estén llevando a cabo satisfactoriamente. En los EE. UU, por ejemplo, hay un gran clamor por el hundimiento progresivo de la escuela pública y el naufragio de dos de sus funciones: socialización del alumnado y apropiación aceptable, por parte de éste, de los universales culturales.

En torno a la socialización, se echa allí de menos un modelo claro de educación ético-cívica y una acción eficaz en ese campo. En los mass-media se interpela a los responsables de la institución educativa; la literatura especializada discute sobre cómo debe concebirse y efectuarse esta educación ético cívica; y hay protestas de los educadores acerca de que se está exigiendo a la escuela más de lo que puede dar de sí.

En efecto, la educación cívico-moral, sociológicamente considerada, se lleva a cabo en todas aquellas tramas intersubjetivas en las que participa el educando y en las que tienen lugar valoraciones de conducta o de instituciones, disvaloraciones, prescriptividad o anomía. Todos aquellos agentes productores o destructores de socialización intervienen, pues, en el proceso de la educación moral y cívica: familia, mass-media, grupos de iguales... y también la escuela, que, además,

alberga unas horas al día a todos los grupos de iguales, hasta cierta edad, desde que la educación es obligatoria (16 años en nuestra LOGSE).

La carga de la educación ético-cívica de niños y adolescentes escolarizados no puede, pues, asignarse en exclusiva al centro educativo; es más, ni siquiera puede pensarse a priori que sea, o pueda ser, el factor determinante principal del estado genérico de la educación ético-cívica (por acción u omisión). Y menos aún, si por educación cívica y ética se entiende no sólo el conocimiento de instituciones sociales y de conceptos de filosofía moral, sino, además, la adaptación sin problemas graves de las cohortes juveniles al orden social prevaleciente, con comportamientos integrados.

Es, pues, menester aclarar qué se entiende por educación ético-cívica, qué demanda nuestra propia sociedad en ese campo, y qué puede hacer la escuela por atender tal demanda en el periodo de escolarización obligatoria.

Trasfondo teórico

Dar cuenta rigurosa del estado de la primera de las cuestiones que acabamos de referir es un objetivo demasiado ambicioso para tan corto espacio, aunque a ello vamos a dedicar la mayor parte de este escrito.

Para empezar, existe un evidente paralelismo entre las discusiones actuales sobre la posibilidad de fundamentación de principios éticos intersubjetivos con validez universal y los modelos propuestos para la educación ético-cívica. Pero, aparte de la Ética, no son ajenas a la cuestión polémicas que afectan a la Psicología, a las Ciencias Sociales e incluso a la Filosofía Política. De todo ello haremos somera mención, por mor de evitar incurrir en simplificaciones teóricas que escamoteen la complejidad del problema. Lo que no será posible, obviamente, es acudir de lleno a todos los envites de ese trasfondo teórico. Pero vamos a entrar en aspectos teóricos abstractos, incluso de fundamentación filosófica, más de lo que se suele en el género pedagógico-didáctico, deficitario a mi juicio de tales honduras.

Por tirar de la madeja de algún lado, y para no remontarnos muy atrás, comencemos por un punto nodal importante de este siglo: el ataque del estructuralismo genético piagetiano a las concepciones sociologistas acerca de la educación moral. Estas últimas seguían la orientación durkheimiana y/o, aunque parezca extraño, se acomodaban bien a la teoría psicoanalítica clásica.

Sociologismo y estructuralismo genético

Emile Durkheim había sentenciado la moral como una interiorización de pautas grupales, indispensable para la permanencia de vínculos societarios y para la existencia humana misma en cuanto tal. Sus esfuerzos encaminados a sustituir la religión por una moral laica a modo de religión cívica, inculcada a través de la escuela, todavía marca la política educativa francesa. En Francia la educación cívica, a guisa de «Formación del Espíritu Nacional», de infausta memoria en nuestro país (aunque allí en versión democrática), es materia escolar obligatoria (Bolívar, 1990).

Sobre el carácter sacro de la sociedad organizada o patria política y su interiorización acrítica en forma de moral abundan los escritos durkheimianos conocidos. Me remitiré, sin embargo, por su carácter de novedad, al texto de una conferencia de Durkheim, inédita hasta hace pocos años. De la moral dice allí Durkheim que «...no es verdaderamente real y viva sino en las conciencias particulares. Está en nosotros y fuera de nosotros. Es la mejor parte de nosotros mismos. Todo lo que hay en nosotros de verdaderamente humano nos viene de la sociedad, todo lo que constituye nuestra conciencia de hombres nos viene de ella» (Durkheim, 1992: 619). Y no se refiere Durkheim sólo a la llamada moral «arcaica», heterónoma o preconventional, que se interioriza afectivamente en la primera infancia, sino a toda posible moral, que «es el producto de la acción social. Y no es sólo durante el primer periodo de la vida cuando la sociedad se mezcla en nuestra vida interior, o durante la adultez. En realidad, esta acción continúa consolidando la obra edificada perpetuamente» (Durkheim, 1992: 619).

Durkheim, no obstante, se cuida de contrapuntear su sociologismo metódico para que no se evapore el sujeto individual:

«El individuo tiene necesidad de la sociedad. Mas por otro lado, está bien claro que la colectividad no sería nada sin los individuos» (Durkheim, 1992: 621)

Pero, con todo y con eso, deja sentado que la educación moral consistirá en un proceso de interiorización que sustantive espiritualmente el respeto a la sociedad de pertenencia. «Étincelle divine» llega a llamar al espíritu social en forma de conciencia interior, para indicar su carácter sacro (Durkheim, 1992: 620). Queda clara, pues, la importancia del fuerte componente afectivo en el que ha de arraigar la educación moral, producto y a la vez fuente de socialización, baluarte contra la anomía.

El espíritu crítico, en cambio, por definición, se sitúa hipotética-

mente fuera de una comunidad histórica y la analiza, desvalorizándola con una duda metódica inicial. De por sí sería, pues, para Durkheim un elemento desmoralizador, un factor de disgregación social. El espíritu crítico sólo tiene sentido moralmente, en la concepción durkheimiana, cuando se ejerce desde dentro, desde un gran respeto por la propia sociedad y con el fin de preservarla mejorándola.

Significativamente Durkheim señala en este escrito que la moral ha de situarse dentro de una comunidad histórica, y no tomando el punto de vista hipotético universal de la humanidad:

«...se cree que la patria puede oponerse a la humanidad. Ello es el resultado de un enorme error. El grupo real altamente constituido, el más elevado que pueda haber, es la sociedad política, es decir, la patria» (Durkheim, 1992: 622-623).

La consecuencia de esto último es evidente, los contenidos de las nociones morales están socialmente determinados. No se educa en capacidades formales de enjuiciamiento moral abstracto, sino en una tradición sustantiva de contenidos valorativo-normativos, en la que además deben arraigarse los afectos y motivaciones.

La autoridad de Freud arrojaba desde el campo psicológico esta posición. La moral había que entenderla como estructura del superego, configurada en la etapa edípica por interiorización del padre simbólico, es decir, de la autoridad, de la norma socialmente respaldada (Taberner, 1985: 29 y ss.).

La aparición de *El criterio moral en el niño* de Piaget (1932) supuso un giro de 180 grados. Tras haber explicado desde la epistemología genética los procesos de desarrollo de la inteligencia, Piaget aplica su enfoque reconstructivo a los procesos de desarrollo de la conciencia moral. Distingue tres periodos de desarrollo moral, que difieren entre sí estructuralmente. Y esas estructuraciones no son sólo de afectos o contenidos, sino sobre todo de habilidades cognitivas de juicio para lo moral; y son atribuibles ontogenéticamente al desarrollo de la personalidad del individuo en cualquier cultura, con independencia del contenido concreto.

Este nuevo enfoque cognitivo formal no fue ahondado y extendido por sus discípulos europeos más allá de su planteamiento. Se hicieron estudios empíricos relativos a la niñez, pero no a la adolescencia, y por tanto la caracterización de los niveles de enjuiciamiento moral no fue completada allende su nivel elemental. Piaget interrumpió este trabajo, absorbido de nuevo por la investigación de los estadios de desarrollo de la inteligencia, y su esfuerzo no habría tenido gran repercusión de no haber sido retomado por Lawrence Kohlberg en los EE.UU.

Kohlberg ha conseguido que un área (desarrollo y educación moral) poco menos que abandonada por los estudiosos se constituya en un poderoso polo de atracción y referencia investigadora a partir de la década de los setenta.

Según Kohlberg, la capacidad de enjuiciamiento moral evoluciona siguiendo un modelo transcultural que consta de seis estadios, agrupados de dos en dos en seis etapas. Son secuencias de estructuras formales permanentes y progresivas, ordenables hacia un punto máximo de desarrollo, a saber, una moral guiada por principios universales, capaz de cuestionar hipotéticamente cualquier comunidad o moral histórica. Y esto último en dos grados consecutivos: a) negando el carácter dogmático de la propia tradición moral comunitaria y ateniéndose a su carácter de pacto racional; y b) situándose incluso más allá de ese pacto en el que la comunidad de referencia compromete a los individuos integrantes.

De ese último paso, correspondiente al sexto estadio, sin embargo, se retractó Kohlberg tardíamente ante la presión de sus críticos. Reconoció, tras comprobar escasez de individuos que se situasen en ese último escalón, que no se trataba de una forma de razonamiento moral al alcance común. Añade que propuso ese estadio como hipótesis de trabajo, fijándose en «los escritos de una pequeña muestra de élite; élite en el sentido de su preparación formal filosófica y en el sentido de su *capacidad para* y su *compromiso con* el liderazgo moral» (Kohlberg, 1984a). (Al parecer, G. H. Mead y Rawls por un lado y Martin Luther King por el otro).

Kohlberg hace confluír en su teoría otros contenidos distintos de Piaget. Se sirve del pragmatismo «ilustrado» norteamericano de Peirce y G.H.Mead, y de la ética kantiana subyacente a la *Teoría de la Justicia* (1971) de John Rawls (Habermas: 1991).

De todo ello resulta otro precipitado central de su teoría, que los juicios morales maduros van acompañados de los rasgos de imparcialidad, reversibilidad y prescriptibilidad universal. De ese modo hace frente a un relativismo de la moral que encierre a ésta en el interior de cada cultura, ya que según Kohlberg es posible decidir racionalmente qué juicios morales son superiores a otros.

Nos ahorramos la descripción de los estadios morales de Kohlberg por ser ésta sobradamente conocida (Kohlberg, 1980).

De todo lo mencionado, en torno a la posición kohlbergiana, se extraen orientaciones para la educación cívico-moral divergentes del sociologismo durkheimiano. Consistirá ésta en desarrollar la capacidad de juicio moral del educando. Ello se consigue a través del apren-

dizaje de cómo resolver dilemas morales que van haciendo avanzar al educando en dirección a los estadios de la etapa universalista postconvencional. En este avance, cada cambio de estadio supone una reorganización de habilidades de juicio moral; tal progreso se deriva, como ya se ha adelantado, del ejercicio reflexivo sobre problemas cuya solución correspondiente al estadio anterior comienza a resultar insatisfactoria al educando.

Este proceso de desarrollo puede ser dirigido técnicamente desde la escuela por maestros convenientemente preparados. En este sentido, E. Turiel, un kohlbergiano de primera hora, comprobó la efectividad, para la consolidación y estímulo del desarrollo moral, de presentar a los educandos sugerencias, soluciones o dificultades de su propio estadio o un estadio superior. En cambio, situar el discurso educativo dos estadios por encima de los alumnos resulta absolutamente improductivo (Turiel, 1966: 611-618)

Kohlberg estima, además, que los dilemas a plantear a los educandos no sólo han de ser hipotéticos, sino reales, extraídos de su vida cotidiana, empezando por la vida escolar misma. En principio, todo centro educativo que pretenda la educación moral de adolescentes debería someterse él mismo a un proceso de construcción de la «comunidad justa», edificada críticamente por todos los partícipes de la vida escolar. Kohlberg mismo participó en una experiencia de ese tipo -aunque limitada a dos aulas- en un centro de secundaria de Cambridge (Massachusetts).

También lo cívico se concibe, pues, no como algo dado, sino como un constructo dependiente de los motivos y razones de quienes lo construyen interaccionando. El orden social, empezando por los propios reglamentos del centro, es «desacralizado», ha de atenerse a razones. Por eso decíamos antes que esta orientación era diametralmente opuesta al sociologismo durkheimiano; al menos en sus orígenes. Durkheim pretende sumergir al educando en la civilidad fáctica de pertenencia sacralizada; Kohlberg aspira a que el educando se salga críticamente del orden y la moral convencional, que los desacralice y se atenga a principios morales racionalmente fundados. A última hora, sin embargo, Kohlberg concedía cada vez mayor importancia a la inculcación del educando en una comunidad escolar democrática y justa. Sus colaboradores más inmediatos han seguido profundizando en esa dirección (Clark Power: 1989).

Aun así, el objetivo de la educación ético-cívica de orientación kohlbergiana es hacer que el adolescente supere las convenciones morales y políticas y se sitúe en un nivel racional postconvencional. En

ese nivel, el argüir que un comportamiento o institución tiene utilidad social no es argumento suficiente para su aceptación racional.

Comunitaristas y universalistas

Como se va viendo, la noción de educación ético cívica se ve solicitada dialécticamente por posicionamientos extremos en las ciencias humanas, y obviamente por gradientes intermedios, intentos de equilibrio o de síntesis, en los que no nos hemos detenido.

Esta bipolaridad dialéctica se reproduce en la filosofía moral y la política. Mas no se piense que esa tensión bipolar sea un fenómeno reciente, pues atraviesa el pensamiento moderno desde el comienzo de la Ilustración.

La obra capital de John Rawls, *A Theory of Justice*, al igual que los escritos de Kohlberg, se erige a partir de la década de los 70 en punto de referencia obligado; si bien, esta vez, en el campo de la filosofía política. Y sus planteamientos constituyen, respecto a la tradición política comunitario-contractual anglosajona, un ataque simétrico al que el eje Piaget-Kohlberg había supuesto para la concepción durkheimiana de la educación moral. La citada tradición, de un lado, y la teoría de Rawls por el otro, marcarán, pues, los dos polos enfrentados aludidos anteriormente. Y según se tome una óptica u otra habrá de concebirse diferentemente la tarea de la educación ético-cívica.

La ilustración anglosajona, frente a la ilustración kantiana, se orientó desde los inicios al utilitarismo. El «contrato social» sirve como fundamento de legitimación del poder, en virtud de su utilidad colectiva para salvaguardar los intereses de los individuos libres, egoístas y racionales. Se entiende aquí por racionalidad una racionalidad estratégica, de cálculo para los propios intereses. En Hobbes ya se había prefigurado el modelo, pero como concluye legitimando el absolutismo, prefiero tomar para el caso un texto ilustrativo de Locke, en el que incluso ya se plantea la división de poderes:

«Esa es la razón de que los hombres estén dispuestos a abandonar esa condición natural suya que, por muy libre que sea, está plagada de sobresaltos y continuos peligros... Tenemos, pues, que la finalidad máxima y principal que buscan los hombres al reunirse en estados o comunidades, sometiéndose a un gobierno, es la de salvaguardar sus bienes; esa salvaguardia es muy incompleta en el estado de naturaleza. En primer lugar, se necesita una ley establecida, aceptada, conocida y firme... En segundo lugar, hace falta en el estado de naturaleza un juez reconocido e imparcial, con autoridad para resolver todas las diferencias, de acuerdo con la ley establecida... En

tercer lugar... un poder suficiente que respalde y sostenga la sentencia cuando ésta es justa, y que la ejecute debidamente» (Locke, 1969: 94-95).

Esta corriente identifica como sociedad legítima el estado democrático al que un individuo pertenece, en cuyas leyes e instituciones debe ser instruido. Éstas no son invariables, sino que a través de mecanismos históricamente establecidos pueden modificarse, pero mientras tanto constituyen la sustancia de la justicia y viabilidad social. Una educación encaminada al desarraigo crítico es vista como disolutoria, romántica, anarcoide, contraria a la utilidad colectiva.

Rawls no es ajeno a esta tradición contractualista, pero rechaza la «posición originaria» del contrato como el estado de guerra de todos contra todos, y se ocupa de un contrato social derivado de la racionalidad ética, es decir, de un ideal abstracto y universal de justicia «como imparcialidad», y no derivado de una estrategia de utilidad e interés. Así lo advierte en el prefacio de su obra magna:

«Lo que he tratado de hacer es generalizar y llevar la teoría tradicional del contrato social, representada por Locke, Rousseau y Kant, a un nivel más elevado de abstracción... y ... esta teoría parece ofrecer una explicación sistemática alterna de la justicia que es superior, al menos así lo sostengo, al utilitarismo dominante tradicional. La teoría resultante es de naturaleza altamente kantiana... y constituye la base moral más apropiada para una sociedad democrática» (Rawls, 1979: 10)

Asumir a Kant supone abstraer el contrato histórico fáctico, dar un salto «trascendental», y ponerse a reflexionar sobre las condiciones normativas de justicia; las cuales, como principios, nos permiten salirnos del estado-nación del que formamos parte y contemplarlo desde la óptica de la justicia universal. Y a estos principios de justicia deberían atenerse éticamente las instituciones y acciones políticas, no a los intereses dominantes o a la confortable utilidad rutinaria del orden establecido. «La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento» (Rawls, 1979: 19).

Lógicamente la educación ético-cívica, si se está del lado de Rawls, habrá de tener como meta situar al educando en el terreno de los principios de justicia, cuya formulación más general y abstracta sería ésta:

«Todos los valores sociales —libertad y oportunidad, ingreso y riqueza, así como las clases sociales y el respeto a sí mismo— habrán de ser distribuidos igualitariamente, a menos que una distribu-

ción desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos» (Rawls, 1979: 84).

A esta conclusión llegaría una comunidad racional originaria (no una suma de individuos aislados egoístas), que quisiera llegar a un entendimiento sobre cómo constituir una sociedad racional justa. Condición para que la guía sea la razón universal, y no el interés de cada uno, es que los participantes actúen con el «velo de la ignorancia». Esto quiere decir que cada uno de los componentes de este sujeto trascendental colectivo razona desconociendo el sitio que le va a corresponder en la sociedad ideal; como si no supiera en principio nada acerca de la edad, sexo, rol, clase social, nacionalidad, status, capacidad, gustos y circunstancias que le van a rodear tras el proceso constituyente de principios (Rawls, 1979: 163).

El «velo de la ignorancia» que conduce a la universalidad, sin embargo, no afecta al conocimiento de los hechos generales de la vida social, de la economía y su funcionamiento, de la política, de la historia y de la psicología humana. Todo esto sí es conocido por el sujeto trascendental.

Si esta perspectiva de legitimación y fundamentación se hace presente en la educación política y moral, los educandos harán reflexiones reversibles y universales, considerarán que la conclusión o acuerdo habría de ser aceptable si a ellos les tocara ser del sexo opuesto, del Tercer Mundo o con otras dotes...

Las críticas a este salto trascendental, a modo de un Kant socializado, no se hicieron esperar del lado comunitarista, de los defensores del arraigo en un contrato histórico (o patria a defender) como hecho originario. La situación recuerda la crítica que Hegel le hizo a Kant: el descubrimiento de los derechos universales no es más que un momento histórico en la historia del pensamiento, que fue posible en el asiento cultural de algunos pueblos. Y su construcción objetiva también es una tarea histórica circunscrita a cada comunidad real.

Digamos de paso, que la opción absoluta por la nación real o el «socialismo realmente existente», omitiendo las razones de otras comunidades, se consiguió en el imperialismo colonial, el totalitarismo fascista y el stalinismo. Mas no se cargue filosóficamente esa cuenta a Hegel o Marx, pues su concepción de la dialéctica incluía también el pensamiento crítico-negativo, y la búsqueda de lo racional-universal en el devenir histórico.

Alguna de esa oposición norteamericana a Rawls es neohegeliana, como la de Ch. Taylor u, oblicuamente, la de Fukuyama. Éste último identifica la racionalidad universal con la imposición planetaria fácti-

ca de las «razones» militares y económicas del liberalismo de los pueblos occidentales (Fukuyama, 1989: 85-96). Pero la alternativa a Rawls de mayor resonancia filosófica, y que afecta más de lleno a la polémica sobre la educación ético-cívica, hay que buscarla en un autor próximo a la línea del «pensamiento débil» (o posmoderno), R. Rorty, y en un neoaristotélico, el británico A. MacIntyre.

La obra de Rorty hay que entenderla dentro del giro lingüístico y postmetafísico de la filosofía más reciente. Siguiendo las orientaciones del 2º Wittgenstein y de Gadamer, Rorty entiende que tanto los problemas teóricos como prácticos sólo pueden abordarse desde una tradición cultural y la comunidad histórica que la sustenta, pues la «contingencia» es la condición más esencial de lo humano (Heidegger). Sólo es posible conversar, entenderse y llegar a acuerdos con los que comparten ciertos supuestos histórico-culturales; no hay más «nosotros» que el fáctico: el relativismo cultural es inevitable. El universalismo es un salto en el vacío, a una comunidad inexistente de negativa utilidad.

El discurso de Rorty no está fabricado contra Rawls, a quien encuentra incluso aprovechable como parte de su tradición. Más bien lo que intenta es proseguir el pragmatismo norteamericano, incorporando los hallazgos de la filosofía situacionista europea reciente (analítica y postheideggeriana). Pero el resultado es el mismo, pues Rawls emparenta con la Ética europea actual más neoilustrada y universalista: J. Habermas y K. O. Apel (Taberner, 1992: 21-26).

Y para no perder el referente de la educación ético-cívica, piénsese que Rawls fue quien inspiró a Kohlberg el universalismo de la etapa postconvencional como meta de la educación ética. En cuanto a Habermas, él mismo reconoce que «de entre los filósofos vivos ninguno ha influido más en mi pensamiento que Karl-Otto Apel» (Habermas, 1991: 7); y por otro lado propone la teoría del desarrollo moral de Kohlberg como modelo de ciencia reconstructiva, que toma por base la naturaleza universal y formal de los principios morales (Habermas, 1991). Apel, por su parte, saluda a la lógica del desarrollo de la conciencia moral de Piaget/Kohlberg como una prueba de que la ontogénesis moral individual se instala en la filogénesis moral humana. Es decir, se trata de una lógica que puede ser utilizada para medir el desarrollo moral del individuo o de la moralidad comunitaria con criterios universales (Apel, 1991: 170-173).

La afinidad de los filósofos Rawls, Apel y Habermas entre sí son evidentes; y su congruencia con la línea de educación ético-cívica de orientación kohlbergiana, también.

El formalismo aplicado a la educación ético-cívica compromete a no basar ésta en la enseñanza de contenidos, sino de procedimientos y criterios para poner a prueba las máximas de acción. Éstas, siguiendo a Kant, habrán de ser prescriptibles para cualquier ser racional que se encuentre en la misma situación; ahora bien, como las circunstancias histórico-empíricas cambian, la moralidad de la norma no reside en su contenido sino en la prescriptividad formal. Y la formación ética, pues, consistirá en educar la capacidad formal de juicio ante cualesquiera problemas morales.

Quien más ha madurado ese tipo de teoría ética formal actualizada es, sin duda, Karl-Otto Apel, que la denomina «ética discursiva o procedimental».

Neoilustración discursiva y conservadurismo

La oposición a Rawls en EE.UU. suele avenirse bien con la derecha (republicanos), y en cambio quienes se sirven de su teoría de la justicia son más bien demócratas «radicales» o liberal-sociales. Pero el término «conservador» no se aplica aquí a Taylor, a MacIntyre -de quien nos ocuparemos luego-, o a otros comunitaristas por eso, sino porque se muestran temerosos del universalismo crítico, se agarran a la conservación del patrimonio cultural e institucional. Y alertan, como Durkheim, de la improcedencia histórica de optar por la humanidad genérica, con riesgo de echar a perder la comunidad real. El desarraigo creciente amenaza, según ellos, la viabilidad de las sociedades tardocapitalistas; y es tarea de la educación ético-cívica frenar esas tendencias anómicas (¿la tendencia «nihilista» que Nietzsche había previsto?).

Daniel Bell llega en esa línea a proponer la necesidad de una religión civil que dé respeto a los significados propios de la comunidad, y haga sentir las responsabilidades sociales desde el sagrado recinto de la conciencia (Bell, 1982: 137).

El término «conservador» -insisto, pues- no significa aquí, necesariamente, conservador político al modo reaganiano o neoliberal. Pueden encontrarse «conservadores» comunitaristas partidarios de una política de intervención redistributiva y asistencial, como modo de preservar la comunidad histórica atacada por la crítica incesante, tan característica de la modernidad.

Pero tampoco puede acusarse a la ética discursiva de no tener presente a la comunidad real al abstraerse en una comunidad ideal de diálogo normativo. Habermas nunca niega la necesidad de saberes empíricos, el conocimiento de hechos reales, la situacionalidad históri-

ca para andar por el «mundo de la vida». Y Apel, procedimentalista donde los haya, insiste en que la ética discursiva debe estar a caballo entre la comunidad ideal de comunicación y la comunidad real de socialización. Da claramente a entender que la responsabilidad ética prescribe la conservación y mejora de la comunidad histórica, no su ruina. Y en este sentido lo que él llama la parte B de la Ética está abierta a los saberes de expertos, imprescindibles para aquel tipo de tarea (Apel, 1991: 163).

Apel da la razón a Hegel cuando critica el monologismo de Kant, ya que su sujeto trascendental es un individuo abstracto, no una comunidad de discurso; y también le parece acertado el reproche a Kant de no incluir en la ética la consideración de las consecuencias históricas de la aplicación de las normas. Pero acusa a Hegel, y a los comunitaristas de reducir lo moral a «eticidad» (término hegeliano para referirse a la moral histórica prevaleciente). Con ello se detienen en el nivel kohlbergiano de la convencionalidad (Cortina, 191: 26); y de ese modo la educación ética no se distinguiría de la educación cívica, de la socialización en los valores y normas compartidos por la ciudadanía.

Lo que sí puede echarse de menos en el racionalismo crítico de los procedimentalistas neoilustrados es haber marginado el papel de la motivación y los sentimientos compartidos como elemento importante de la formación moral. No es que nieguen este fenómeno, sino que como no tiene que ver con la fundamentación filosófica de la ética racional, no lo incluyen en su teoría. Pero el asunto es que nos encontramos con la dificultad, que los éticos cargan a los psicólogos, de la posible brecha entre el juicio moral y la obra. Una persona puede tener educada su capacidad de juicio postconvencional, pero eso no implica que habitualmente su comportamiento se adapte a ese nivel de desarrollo moral.

De hecho el propio Kohlberg, aunque parta del supuesto piagetiano de la concomitancia entre juicios y motivaciones, no da pistas para la educación motivacional. La teoría kohlbergiana del desarrollo moral es más bien una descripción y explicación evolutiva del juicio moral, y por lo tanto sus aplicaciones a la educación ético-cívica pecarían de intelectualismo.

Y aquí viene ahora muy a cuento el ataque que MacIntyre hace a toda la ética moderna, y su propuesta de un neoaristotelismo. La ética aristotélica sí englobaba la cuestión psicológica de los hábitos de comportamiento; es más, consideraba a las buenas disposiciones, llamadas «virtudes», indispensables para el ejercicio moral y ciudadano, ambos en estrecha relación. Las virtudes se adquieren repitiendo decisiones y acciones encaminadas a fines considerados racionalmente buenos por

el individuo y la comunidad. Con lo cual la pregunta kantiana «¿qué debo hacer?» se integra en la más completa «¿qué clase de persona quiero ser?»; y de ese modo el deber ser y el ser —divorciados en la ética ilustrada— se encuentran (MacIntyre, 1987: 185 y ss.). A su vez, los proyectos de autorrealización requieren un marco social apropiado, por lo que la política es un capítulo de la ética; o, si se quiere, ambas son secciones conexas de la filosofía de la praxis, pues la vida de la polis, si es justa, estará encaminada al bien común, es decir, a que todos los ciudadanos tengan oportunidad de autorrealizarse felizmente.

De este modo en la ética aristotélica, a diferencia de la kantiana, las inclinaciones motivacionales deben estar de acuerdo con los juicios prácticos de la razón. Pero esto requiere un trabajo educativo, un esfuerzo del sujeto, continuado y laborioso, que dé cuerpo a las inclinaciones apropiadas en el psiquismo. Y MacIntyre ve en ese proyecto de propiciar el arraigo de virtudes ciudadanas compartidas el remedio al fracaso de la Modernidad (que se ve abocada a la anomía de la polis, al nihilismo).

Se habrá caído ya en la cuenta de que las implicaciones del neoaristotelismo para la educación ético-cívica son importantes. No hay que educar sólo el juicio, sino simultáneamente la voluntad, las actitudes, las disposiciones adquiridas. ¿Habría que requerir de la escuela también ese servicio o es asunto de los padres?

Habermas considera el arraigo motivacional como uno de los factores complementarios a tener en cuenta para que la educación en el juicio moral sea eficaz. Y añade que, aunque procedimentalmente Kohlberg se atiene a los aspectos racional-judicativos, no es incompatible con la teoría un suplemento psicológico acerca de la motivación y el arraigo (Habermas, 1991: 218). En todo caso, y pese a las protestas de Habermas, que en todo momento defiende a Kohlberg, habrá que advertir ese déficit kohlbergiano y pensar en suplirlo realmente.

Concepto integral de educación ético-cívica

Ya se habrá observado que desde los polos en conflicto se tienden puentes tratando de repescar la verdad del contrario para superarlo.

A kohlbergianos y neoilustrados se les tilda de individualistas, de pretender vender una moral elitista de filósofos inaplicable a la educación masiva; también de no tener en cuenta el sentimiento, el amor, el respeto, la educación de la responsabilidad, la conservación de lo bueno existente, el cuidado... A su vez, los oponentes al sociologismo-comunitarismo acusan a éste de no fomentar la innovación crítica

moderna, de incurrir en emotivismo irracionalista, de obstaculizar el progreso social y la transformación del orden mundial en dirección cosmopolita.

Ambas imputaciones son sesgadas, pues ni los kohlbergianos ignoran la importancia de la estructura motivacional, aunque no la estudien bien, ni los comunitaristas se niegan a hacer mejoras sociales en lo realmente existente... Sin embargo ello no anula el que los énfasis respectivos discurren por las líneas que hemos señalado, constituyendo opciones diferentes.

Podría pensarse en una solución combinatoria. Por ejemplo: hacer caso a los sociologistas hasta que los educandos alcancen y maduren el nivel convencional cognitiva y afectivamente, y una vez en él intentar con Kohlberg el salto a la etapa crítica; es decir, hacerles ver entonces a los adolescentes que la moral resultante de su socialización no es sino una de las posibles fácticamente, y estimularles a reconstruirla personalmente según principios universalistas.

Pero el asunto no es tan sencillo, pues la mayor parte de las posturas sociologistas no son constructivistas en lo que a la educación se refiere; piensan más bien en inculcar el patrimonio cultural de la comunidad que en ponerlo en duda crítica, son proclives a la indoctrinación reglada. Y con una estrategia didáctica de ese tipo, no se puede pretender que, luego, llegados los educandos a la adolescencia, se les mude de súbito a una pedagogía constructivista y respondan adecuadamente.

En esto ha insistido mucho Matthew Lipman, otro estadounidense universalista y receptor de Peirce, Dewey y G.H. Mead, como Kohlberg, aunque tiene con éste sus diferencias. Lipman ha puesto en pie un currículo que ha llamado «Philosophy for Children» (de 6 a 18 años), incorporando además elementos de Vigotski y Bruner. Piensa Lipman que el trabajo universalista, y de lucha contra prejuicios particularizantes hay que iniciarlo desde el momento en que el niño es capaz de decir por su cuenta: «eso no es justo» o «eso no es verdad», y entablar una conversación con sus compañeros de clase sobre ello (6-7 años). El «pensamiento de alto nivel», crítico y creativo, para lo teórico o lo civil-moral, ha de estar presente desde el principio de la educación primaria (Lipman, 1991: 68-69).

Dicho currículo consta de relatos novelados al modo platónico, con personajes de la edad de los educandos, y manuales para el profesor con ejercicios para manejo de significados, preconceptos y criterios teóricos y prácticos. Un movimiento internacional de profesores

va extendiendo con rapidez ese programa de «aprender a pensar» por uno mismo en varios continentes (Taberner, 1992: 32 y ss).

He podido comprobar personalmente cómo la «comunidad de investigación», a partir de los relatos de Lipman y sus otros materiales, funciona en un aula infantil. Hacen posible en edad temprana la adquisición de significados filosófico-mundanos preconceptuales, la exigencia o búsqueda de pruebas racionales o fácticas, el manejo discutido de criterios éticos, aplicado a distintos contextos... Y con ello no pretendo decir que los niños alcancen el nivel posconvencional antes de la juventud, pero sí que pueden desarrollar hábitos propedéuticos de razonabilidad crítica.

De ahí que sea preferible hablar de educación ética antes que de educación moral. Por moral se entiende el conjunto de normas y valores interiorizados afectivamente en la infancia de modo más bien pasivo, con posibles rectificaciones posteriores. La ética, en cambio, es la reflexión crítica sobre la moral. A la altura de estos tiempos no se puede educar indoctrinando una moral acríticamente; educación ética, pues, para el colegio con discusiones públicas en el aula sobre asuntos morales.

El agente moralizador-socializador por excelencia es la familia, con ventaja en edades tempranas. En cambio es en la escuela donde el educando ha de habérselas, en una sociedad pluralista, con niños educados moralmente de modo distinto por sus padres. Y en el aula, con maestros moderadores bien preparados, pueden los niños discutir con sus iguales opiniones encontradas, entre las que habrán de elegir buscando apoyos racionales. Son, pues, los alumnos quienes van a aportar muchos contenidos a discutir, traídos de los *pre-juicios* familiares en los que han sido educados (Lipman). El maestro educará en la maduración racional de sus *juicios*.

La moral convencional que se respira en la familia standard, en las calles, en los mass media, representa el espíritu de socialización existente, que en un momento dado puede ser integrador o anómico, pero eso escapa a las posibilidades de determinación unilateral de la escuela. Algo similar podríamos decir de la adquisición de virtudes. Los alumnos pasan sólo 5 ó 6 horas en el centro educativo bajo la tutela de los profesores. Es imposible que estos consigan de los alumnos buenos hábitos (responsabilidad, honestidad, tolerancia, cooperación) sin colaborar muy estrechamente con otros agentes socializadores, con la familia sobre todo; máxime cuando la modelación de actitudes requiere de alguien con gran proximidad afectiva al educando.

Sin embargo, sería erróneo desentender totalmente a la escuela de

la socialización. Pues ella puede contribuir, y de hecho lo hace, a la adquisición de algunos hábitos de convivencia ya aludidos, como la tolerancia y el respeto mutuo. La existencia de un reglamento interno racional democráticamente establecido, órganos de representación de alumnos mayores, y pedagogía constructivista de cooperación en el aula, favorecen más la educación para la democracia participativa que ciertos modelos autoritarios aún en uso.

El control del trabajo —y no sólo del rendimiento— mediante refuerzos positivos, la disciplina racional, el estímulo del interés científico y el gusto artístico tienen que ver con la adquisición de hábitos de estudio y lectura, sin los cuales los alumnos sólo medianamente dotados de la clase baja difícilmente llegan muy lejos en sus estudios. Son virtudes, al fin y al cabo, propias de la modernidad ilustrada. Tienen razón los sociólogos cuando dicen que un déficit de normas y de su interiorización es contraproducente. En ese sentido es curioso que entre los antiguos alumnos de Summerhill, la famosa escuela libertaria, abunden los indiferentes a los problemas sociales y los que se decantan por opciones políticas conservadoras (aunque esto último ya no desagradaría tanto a ciertos comunitaristas de este signo).

En cuanto a la educación cívica que la escuela puede proporcionar, digamos que es de dos órdenes: 1) De contenidos, que se referirán a las instituciones de la sociedad de origen y a las de otros modelos sociales distantes en el espacio o en el tiempo. Es objeto de los programas de ciencias sociales. 2) De formas de convivencia tolerantes, democráticas y participativas, a través de un funcionamiento escolar en esta línea; ello puede crear respeto y aprecio por el orden social democrático, como quieren los comunitaristas y Kohlberg les concede.

La educación moral se destila también en la escuela como un agente socializador más de los entramados intersubjetivos en los que hay valores, normas y sanciones. Pero es misión que concierne especialmente a los centros educativos el introducir la reflexión crítica sobre el orden convencional moral-social, es decir, la educación ética propiamente dicha.

Una escuela pública moralmente neutral es una falacia. En los centros, o bien se aplican las normas con imparcialidad o injustamente, se practica la libertad de pensamiento o el sectarismo ideológico, se cultivan valores patrióteros o se combaten prejuicios xenófobos desde el universalismo. La escuela moraliza en este sentido como lo hacen los medios de comunicación, la calle y sobre todo la familia. De modo que más le vale asumir esa función conscientemente.

Ahora bien, lo que sí es posible conseguir es una escuela éticamen-

te nula, evitando debates o críticas abiertas en las aulas acerca de la justicia, la desigualdad social, la libertad, el sexo, el amor, la marginación... De ese modo se deja que la moral convencional prevaleciente, es decir, la ideología dominante, se adueñe de los educandos sin que éstos construyan su equipamiento crítico. Es el mejor modo de que se vacíe la democracia, de que los individuos carezcan de criterio propio y de que a las élites políticas y a las instituciones no se les exijan responsabilidades desde la opinión pública, o de dejar a ésta a merced de los medios de comunicación, no pocas veces controlados por grupos políticos y económicos.

Es importante, pues, la presencia de la educación ético-cívica en la escuela y la atención de los poderes públicos a esta parcela tan discutida, sobre la que los propios educadores andan desorientados.

Hemos llamado *integral* a esta educación porque aunque suscribimos el *universalismo crítico* propio de la modernidad, no por ello renunciamos a los *aspectos socializadores* de la escuela en el sentido que hemos explicado, ni nos desentendemos de la formación de *hábitos* en el niño que amplíen sus posibilidades de autorrealización proyectiva y social.

Se habrá observado, sin embargo, que en los dos últimos aspectos la escuela sólo puede hacer una aportación más modesta de lo que algunos sociólogos, comunitaristas o conservadores quisieran, de lo que algunos sectores sociales demandan.

En lo que a la población andaluza se refiere, participo en un proyecto de investigación para el CSIC con este objetivo: averiguar qué entienden padres, alumnos de 12-16 años y profesores por educación ético-cívica, qué importancia le dan, si debe impartirse en la escuela o no, con qué contenidos y qué forma en su caso. Por cuestión de espacio la presentación y comentario de resultados la hago en otro lugar.

Pero sí puedo referir que nos ha causado sorpresa al equipo investigador la gran motivación de los alumnos por la educación ética y cívica, que presumíamos en horas bajas. Aunque, por ejemplo, no entienden esta última como una aproximación a las instituciones políticas; de una manera rotunda orientan su interés hacia asuntos y actividades próximas a los nuevos movimientos sociales (ecologismo, pacifismo, feminismo) y a las ONGs. Es un punto de anclaje sólido para llevar adelante los «temas transversales» y construir con ellos su formación ciudadana.

Dirección del autor: José Taberner Guasp, C/ Dr. Barraquer 14, 1.º C, 14004 Córdoba

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 19.7.1994

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, K. O. (1991) *Teoría de la verdad y ética del discurso*, (Barcelona, Paidós/ICE-UAB).
- BELL, D. (1982) *Las contradicciones culturales del capitalismo* (Madrid, Alianza).
- BOLÍVAR, A. (1990) La Educación Ética y Cívica en los países europeos, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 186.
- (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma* (Madrid, Escuela Española).
- CLARK POWER, F. et al. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. (Nueva York, Columbia University Press).
- CORTINA, A. (1991) Karl-Otto Apel. Verdad y Responsabilidad (Introducción a APEL, en op.cit. de éste).
- DURKHEIM, E. (1992) L'enseignement de la moral à l'école primaire, *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, págs 609-639. El texto fue rescatado para su edición de los fondos de la biblioteca de l'École Normal d'Instituteurs de Paris, actualmente llamada Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
- FUKUYAMA, F. (1989) ¿El Fin de la Historia?, *Claves de la Razón Práctica*, Abril.
- HABERMAS, J. (1991) *Conciencia moral y acción comunicativa* (Barcelona, Península), 2.ª ed.
- KOHLBERG, L. (1980) Stages of moral development as a basis for moral education, en MUNSEY, B. (ed.), *Moral Development, Moral Education and Kohlberg* (Birmingham, Alabama, Religious Educ. Press).
- (1984a) *The psychology of moral development: Essays on moral development* (vol. 2), (S. Francisco, Harper and Row).
- (1984b) Prólogo a HERSH, REIMER, PAOLITTO, *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg* (Madrid, Narcea).
- LIPMAN, M. (1991) *Thinking in Education*, (Cambridge (Mass.), Cambridge University Press).
- LOCKE, J. (1969) *Ensayo sobre el Gobierno Civil* (Madrid, Aguilar).
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la Virtud* (Madrid, Crítica).
- RAWLS, J. (1979) *Teoría de la Justicia* (Madrid, FCE).
- TABERNER, J., y ROJAS, C. (1985) *Marcuse, Fromm, Reich: el Freudo-marxismo* (Madrid, Cincel).

- (1992) *Guía de Educación Ética. Fundamentos y Didáctica*. (Madrid, AED-UNICEF).
- TURIEL, E. (1966) An experimental test of the sequentiality developmental stages in the child's moral judgement, *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 3, pp. 611-618.

SUMMARY: SOCIALIZATION AND CRITICAL SPIRIT: ETHICAL-CIVICS EDUCATION

The only psychological or pedagogical focusing on moral and civic education seems rather one-dimensional. Sociology, Ethics and Political Theory are needed for a multi-dimensional approach, for a thorough understanding of the problem.

Durkheimian and psychoanalytical traditions, Piaget and Kohlberg's thinking are discussed here, and so are the opinions of John Rawls' followers and opponents.

Procedural Ethics of universal rights (K.O.Apel, J.Habermas) face up to Postmodernistic Thinking and to those who, as MacIntyre, come back to Aristotle.

KEY WORDS: Moral Education. Interdisciplinarian Approach: Psychology, Sociology, Philosophy, Political Theory.