

tividad se siente invitada, así, a realizar antes un juicio estético que deontológico.

Sin embargo, la adecuada interpretación de éste, podríamos llamarlo, *a priori* estético, no puede estar en la línea de un «sentimentalismo ético» pues, como señala Max Scheler, el ser de un valor consiste en su propio valer [2], en su capacidad *objetiva* de vincular tendencialmente a una subjetividad volente. La intencionalidad del sentimiento moral respecto de los valores descalifica la tesis de un sensismo subjetivista que, a la postre, deviene en un puro relativismo moral. Tal es el origen de las llamadas «éticas de situación». El *factum* del sentimiento moral insta —y así lo atestigua su correcta fenomenología— al reconocimiento de la objetividad del valor (o disvalor) en él entrañado. Y ello por dos razones:

- 1.º Por la inmediatez de la vivencia que su percepción provoca, y
- 2.º Por la imposibilidad de dar una explicación meramente endogenética de ese fenómeno, pese a que la subjetividad lo registra siempre como un acontecimiento interno.

Tenemos que concluir, por ello, la realidad objetiva del correspondiente valor, que en cada caso se percibe como realizado en sujetos y situaciones concretas. Scheler hace mucho hincapié en la idea de que hay cualidades objetivas de valor en las cosas, aunque su correspondiente evaluación la lleva a cabo la subjetividad mediante sentimientos, no intelectualmente.

La teoría del sentimiento moral puede encontrar sus raíces más profundas en la concepción ética de la etapa helenística postaristotélica. El «ideal del sabio» epicúreo es la prosecución de una vida hedónicamente lograda; la virtud por excelencia, el más alto saber, es de índole práctica: la *phrónesis* o hábito del cálculo hedónico. Tal es el sentido de lo que podríamos denominar «sensatez» epicúrea: vivir honestamente es vivir placenteramente. No es posible separar el placer de la virtud: no se puede vivir agradablemente sin ser honesto, sensato y justo, y viceversa. La vida dichosa es inseparable del vivir morigerado, virtuoso. De aquí surge la concepción griega de «lo bello moral» (*tó kaló*): por razones hedónicas, el sabio debe vivir virtuosa y honradamente. Lo «bello moral» se identifica radicalmente con el *honestum*.

Para Aristóteles, no obstante, no es la promoción de una vida hedónicamente dichosa la única razón que avala siempre la conducta del hombre virtuoso; el placer no puede ser la única *ratio sufficiens agendi* del obrar moral: es el carácter de «debido» que entraña la buena acción (*eupraxis*) el que debe mover siempre al hombre virtuoso, no su afición al placer, al contento moral por la acción cumplida, si bien la buena acción y el contexto moral que reporta van indisolublemente vinculados. La felicidad no es una virtud sino un efecto formal, un matiz o tonalidad que acompaña siempre al género de actividad deseable por sí misma, en la cual nada se busca fuera de ella misma [3].

En todo caso, una de las intuiciones fundamentales de la filosofía

moral griega es la de la conexión entre lo mejor, lo éticamente valioso (*tó aristón, tó axion*) con «lo bello moral» (*tó kaló*). La esteticidad-hedonidad está plenamente vinculada a la eticidad, ya sea aquella una condición, ya un añadido (*accessio*) de ésta. Una señal de identidad del obrar del sabio es siempre, si cabe llamarlo así, el «buen gusto» moral, algo cuya plenitud da a su vida la condición de lograda y feliz (*eudain*): la acción moral es el medio para la prosecución de una vida humanamente digna.

La crítica kantiana a esta concepción griega es bien conocida: en una ética de esta índole habría que partir de motivos empíricos, de donde no cabe extraer una ley moral universal y necesaria, válida para todo sujeto racional. Es sabido que para el filósofo de Königsberg estas características sólo se dan en el «imperativo categórico», que es de naturaleza enteramente formal, y ello porque es puro, *a priori*: no mueve más que en virtud de su mera fuerza estructural, el respeto al deber; sólo así el sujeto puede querer bien y obrar moralmente.

La moral kantiana tiene, realmente, aciertos muy destacables: los imperativos de la «prudencia de la carne» no son imperativos morales; lo conveniente para promover el placer no se identifica necesariamente con lo éticamente bueno; de lo contrario, no se podría estar seguro de ninguna pauta moral, ya que entonces habría que estarlo de que tal conducta promueve el placer, que es un bien puramente instrumental, medial, casi un mal menor. En definitiva, para Kant, lo empíricamente deseado no es decisivo en el momento de determinar qué es lo deseable o digno de ser deseado, qué es lo que el hombre *debe* desear.

Con todo, la moral kantiana carece de una adecuada fenomenología de la vivencia moral, deficiencia que, a mi modo de ver, invalida básicamente el formalismo. La «razón práctica» no es tan pura como Kant la piensa. No cabe entender la vivencia moral sólo como una tendencia abstracta a la forma pura del querer, dada en un sujeto trascendental: la «patologicidad» del yo empírico no es una tentación eudemonista sino una condición natural de la subjetividad humana. Una ética realista no puede prescindir de una antropología consciente de la facticidad propia del hombre como sujeto moral. La propuesta de una ética de este carácter no es la de diluir el yo empírico en un Yo trascendental, sino la de invitar a cada hombre concreto a que, contando con su facticidad, se autotranscenda libremente en busca de la bondad y, eso sí, a través de la bondad puramente medial enterañada en las cosas, llegar al Bien irrestricto. Así lo expone Millán-Puelles: «No hay ninguna forma de querer que no sea una tendencia a algo singular. (Lo que se llama querer un bien común como común es, realmente, quererlo como comunicable a cada uno de los seres singulares que puede participar en él; lo que en definitiva es un querer cuyo *cui* lo son todos y cada uno de esos seres y cuyo *quod* temático u objetivo es para cada uno su respectiva participación en dicho bien.) Por consiguiente, además de posible, la tendencia que tiene por objeto la bondad absoluta, pero no abstracta sino singular, es necesaria en todo acto de querer. La volición

puede verificarse formalmente como un querer esa bondad incondicionada y singular; o sea, como un expreso acto de querer a Dios, y puede darse como volición de una bondad finita, en cuyo caso la tendencia a Dios, en vez de darse como un acto expreso de quererlo, se da tan solo como un tender a El en la manera de estar queriendo una bondad restricta, pero no por restricta, sino por bondad» [4].

Pues bien, sólo en esta perspectiva es admisible una teoría del sentimiento moral: desde la convicción del carácter empírico del sujeto y su simultánea apertura a valores de carácter absoluto y objetivo, eso sí, entrañados casi siempre en las realidades contingentes y particulares.

Resulta que la peculiar constitución psicosomática del hombre, en general, y la aludida mediación sensible de su subjetividad específica, en particular, provoca que su relación inmediata con el mundo de las realidades y situaciones contingentes —en las que quedan entrañados, por lo demás, los mencionados valores absolutos— sea primeramente «pática» [5], de tal suerte que los valores estéticos de la *sensibilidad* y los valores éticos de la *sensatez* (madurez del juicio moral) se «com-padecen» en estricta concomitancia. De ahí que toda evaluación ética precientífica viene explícita o implícitamente ligada a una evaluación estética. Al enunciado deontológico, al juicio legal-normativo precede una instancia estético-afectiva, aunque no es fácil distinguir un límite preciso entre la estimación ética y estética en el nivel de la vivencia singular. Por decirlo con otras palabras, pienso que la descripción más adecuada del sentimiento moral es la que podría expresarse así: toda intuición de valores morales va siempre unida a una percepción estética de los mismos.

En el fondo, nada de esto sería posible sin admitir la objetividad de los valores y la trascendentalidad ontológica del bien y de la belleza, es decir, por una parte, su identificación supracategorial con el ser en cuanto ser, del que son aspectos diversos si bien realmente convertibles entre sí y, como consecuencia, su carácter analógico: se dan según grados proporcionales a la jerarquía real del ser.

En definitiva, la *sensatez* como indicativo de la calidad del sentimiento moral es fruto de la armonía entre la belleza moral percibida y el bien como *a priori* de la voluntad. (Imposible, en efecto, que el bien en cuanto bien sea objeto de una noción, aunque puede ser que la voluntad quiera un bien desordenadamente.) La mencionada armonía produce una estimación valorativa positiva y, al contrario, la respectiva desarmonía engendra un juicio de este tipo pero negativo. En último término, algo es estéticamente repugnante por la misma razón por la que es deshonesto y, en consecuencia, belleza moral y virtud comparten una idéntica raíz.

En este sentido, puede verse cómo el desequilibrio entre valores asumidos intelectual y conductualmente (ya sea de modo espontáneo, ya mediante el imperio de la voluntad) suele producir un corrimiento de la correspondiente escala, o bien el surgimiento de patologías esquizoides. Para evitar esto, hace falta que la subjetividad esté dotada de un

elemento corrector para integrar desarmonías tanto propias como ajenas.

Por último, quizá pueda colegirse de este planteamiento la importancia pedagógica de una educación del juicio estético en función de la armonía global de la persona. La antropología esbozada en las consideraciones precedentes podría dar lugar al desarrollo de una teoría de la educación que proporcionara pautas pedagógicas específicas en el plano de la educación moral. Es cierto que la educación moral es una tarea que desborda el estrecho cerco de un diseño curricular; no se trata meramente de promocionar unas destrezas: es algo que se instala en el marco más general de lo que ha dado en llamarse la formación integral de la persona, marco en el que, más que la pericia pedagógica y la eficacia tecnológica —siendo éstas muy importantes— influye la prudencia, el ascendiente personal que proporciona el buen ejemplo y la comunicación interpersonal de valores [6]. No obstante, en razón de la estrecha concomitancia entre «sensibilidad» y «sensatez», pienso que el enriquecimiento de los *curricula* en todo lo relacionado con el área de la formación y expresión artística —especialmente en las etapas clave de la ontogénesis de la persona— podría tener una incidencia positiva en algunos aspectos de la educación moral.

Dirección del autor: José María Barrio, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Edificio B), Universidad Complutense, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-XII-1987.

NOTAS

[1] MILLÁN-PUELLES, A. (1967) *La estructura de la subjetividad*, p. 392 (Madrid, Rialp).

[2] Esta afirmación puede considerarse correcta si se toma *lato sensu*, es decir, en el mismo sentido en que los escolásticos de cuño aristotélico, por ejemplo, decían que la vida es el ser para los vivientes (*vita viventibus est esse*). En rigor, postular una completa diáresis entre el orden ontológico y el axiológico incluye un grave error —del que no se libra, por cierto, el propio SCHELER— por doble motivo:

a) Desde la axiología es cierto que la esencia de los valores no depende de su correspondiente realización, pero tal independencia no puede interpretarse como indiferencia frente a su no realización.

b) Desde la ontología es necesario afirmar la radical coincidencia entre bondad y ser. Así lo explica MILLÁN-PUELLES: «Los 'valores' (...) no se dan en un plano diferente del que es propio del ser. Ese plano sería el de la nada, es decir, ningún plano. Todo valor positivo es tenido por algún ente (o por un ente en potencia, o por un ente en acto), y todo valor negativo o disvalor se da también en algún ente actual o en algún ente en potencia. La distinción de los planos del 'valer' y del 'ser', tal como ha sido propuesta por la 'axiología' o teoría de los valores, no puede en modo alguno mantenerse a la luz de un examen ontológico rigurosamente efectuado. Cierto que cabe ser, sin tener, sin embargo, un determinado valor, pero no cabe que un ser no tenga ningún valor, ni que un valor sea una nada. Incluso los disva-

lores son no-seres en un sentido únicamente relativo» (*Léxico Filosófico*, 1984, pp. 246-247. Madrid, Rialp).

[3] Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* 1174 b 15 ss.

[4] MILLÁN-PUELLES, *La estructura de la subjetividad*, o.c., pp. 404-405.

[5] Aquí halla su fundamento el hecho de que toda teoría del conocimiento haya comenzado siendo una teoría de la sensibilidad (una «estética», según su acepción más rigurosa, empleada por KANT), incluso en el paradójico caso de que sólo se oriente a negar su carácter cognoscitivo (como es el idealismo alemán y, en cierto sentido, el del racionalismo cartesiano).

[6] Observa BÁRCENA, en este sentido, que «el éxito e incluso la misma calidad de la educación no dependen, en principio, de una planificación técnica de la actividad educativa, donde la conexión entre los medios y los fines se resuelva a través de una exclusiva racionalidad instrumental. Así pues, cuando de lo que se trata es de educar, el mero incremento de la eficacia de la instrucción por transformaciones puramente lógicas de teorías generales en tecnologías, es insuficiente». BÁRCENA ORBE, F. (1986) La madurez del educador y la síntesis personal entre el saber pedagógico y la práctica educativa, *Revista Española de Pedagogía* XLIV: 171, p. 83.

BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (1978) *Feeling, Valuing, and the Art of Growing: Insights into the Affective* (Washington, ASCD).
- ASSUNTO, R. (1970) L'educazione estetica, en *Pedagogia*, v. I, pp. 439 ss.
- BEST, D. (1984) The Dangers of «Aesthetic Education», *Oxford Review of Education* 10:2, pp. 159-168.
- BRODSKY, J. *La estética es la madre de la Ética*, ABC 11.XII.87, p. 58.
- BROUDY, H. S. (1972) *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education* (Urbana, University of Illinois Press).
- (1977) How basic is aesthetic education? or is't the fourth R?, *Educational Leadership* 35:2, pp. 134-141.
- CHOZA ARMENTA, J. (1984) Modulación de la afectividad por la acción cognitiva: una reflexión filosófica, en POLAINO-LORENTE, A. *Depresión: actualización psicológica de un problema clínico*, pp. 326-364 (Madrid, Alhambra).
- DENICOLA, D. (1979) The Education of the Emotions, en *Proceedings of the Thirty-Fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, pp. 210-219.
- DEPALMA, D. J. (1975) *Moral Development. Current Theory and Research* (Hillsdale, Lawrence Erlbaum As.).
- DÍAZ, G. y MAURIÑO, N. (1961) Estética y pedagogía. Crítica constructiva sobre algunos puntos de la doctrina estética filosófica de Dewey, *Calasancia* n. 27, pp. 335-342.
- DUFRENNE, M. (1976) Phénoménologie et esthétique, en TYMIENIECKA, A. T. (ed.) *Analecta Husserliana* V, pp. 241-246.
- DUNLOP, F. (1984) *The Education of Feeling and Emotion* (Londres, Allen & Unwin).
- EISNER, E. W. (1985) The Role of the Arts in Cognition and Curriculum, en *The art of educational evaluation. A personal view* (Londres, Falmer Press).
- FANTUZZI, V. (1985) L'uomo di fronte all'arte. Valori estetici e valori etico-religiosi, *La Civiltà Cattolica* 136:32, pp. 568-575.
- FORTENBAUGH, W. W. (1975) *Aristotle on Emotion* (Londres, Duckworth).
- GARCÍA PÉREZ, A. (1972) Una educación instintiva, *Didascalía* n. 23, pp. 43 ss.
- GOSLIN, D. W. (1984) Emotions in moral education. An analysis of Rich's constitutive emotions, *The Journal of Moral Education* 13:1, pp. 22-24.

- GRIFFITHS, M. (1984) Emotions and Education, *Journal of Philosophy of Education* 18:2, pp. 223-231.
- HAECKER, Th. (1955) *Metaphysik des Fühlens* (Munich, Kösel).
- HEPBURN, R. W. (1972) The arts and the Education of feeling and emotion, en *Education and development of reason*, pp. 484-500 (Londres, RKP).
- HERNÁNDEZ-PACHECO, J. (1988) La felicidad: lo bello, lo gustoso, lo difícil, en *Civilización mundial y cultura del hombre* (Madrid, Publicaciones Educativas).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder).
- IPFLING, H. J. (ed.) (1974) *Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung* (Munich).
- KNITTER, W. (1986) Aesthetic experience as a model for curricular thought and action, *Journal of Curriculum Studies* 18:3, pp. 257-266.
- LACROIX, J. *Les sentiments et la vie morale* (París, PUF).
- LOBATO, A. *Ser y belleza* (Barcelona, Herder).
- LÓPEZ QUINTAS, A. (1979) Estética de la creatividad: la educación por el arte, *Bordón* 31:226, pp. 63-74.
- MACHA, H. (1984) *Emotionale Erziehung* (Berna, Lang).
- NIBLETT, W. (1981) The Role of Feelings in Morals.
- PARAYSON, L. (1966) *I problemi dell'estetica* (Milán, Marzorati).
- PETERS, R. S. (1970) The education of the emotions. «Feelings and emotions» ed. M. Arnould, Academic Press Inc. New York 1970, en *Education and development of reason* (1972), pp. 466-483 (Londres, RKP).
- (1974) The education of the emotions, en *Psychological and Ethical development*, pp. 174-192 (Allen & Unwin).
- PÖLTNER, G. (1978) *Schönheit. Eine Untersuchung zum Ursprung des Denkens bei Thomas von Aquin* (Wien, Freiburg, Basel, Herder).
- PORCHER, L. et al. (1975) *La educación estética: luz o necesidad* (Buenos Aires, Kapelusz).
- READ, H. (1982) *Educación por el arte* (Barcelona, Paidós).
- REID, L. A. (1970) Feeling and Aesthetic Understanding, en SMITH, R. (ed.) *Aesthetic Concepts and Education* (Illinois).
- ROLDAN, A. (1956) *Metafísica del sentimiento* (Madrid, CSIC).
- ROSS, M. (ed.) (1985) *The Aesthetic Education* (Pergamon Press).
- SÁNCHEZ, E. (1975) La experiencia estética en el proceso educativo, *Revista de Ciencias de la Educación* n. 83, pp. 309-319.
- SENET, R. (1923) *Educación de los sentimientos estéticos* (Madrid, Lib. Francisco Beltrán).
- SMITH, R. A. y SMITH, C. M. (1981) Relations of aesthetic and moral education, *Journal of Aesthetic Education* 15:5-9.
- STINSON, S. W. (1985) Curriculum and the morality of aesthetic, *Journal of Curriculum Studies* 6:3, pp. 71-73.
- SWANGER, D. (1985) Parallels between moral and aesthetic judging, moral and aesthetic education, *Educational Theory* 35:1, pp. 85-96.
- TYMIENIECKA, A.-T. (1983) The moral sense, en TYMIENIECKA, A.-T. and SCHRAG, C. O. (eds.), *Analecta Husserliana IV*, pp. 3-78.
- WEINSTEIN, G. y FANTINI, M. (1970) *Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect* (Nueva York y Londres, Praeger Publishing Co.).
- WEIZSACKER, C. F. von (1976) Lo bello, *Universitas* 13:4, pp. 299-309.
- WHITE, J. (1984) The education of the Emotions, *Journal of Philosophy of Education* 18:2, pp. 233-244.
- WOJNAR, I. (1970) *Estetica e pedagogia* (Florenzia, La Nuova Italia).
- ZOLLER, U. y WATSON, F. G. (1980) Evaluation of affective and cognitive-affective domains in socially oriented innovative science and technology curricula, *European Journal of Science Education* 2:9, pp. 339-351.

SUMMARY: AESTHETIC EDUCATION AND MORAL EDUCATION. TOWARDS THE FOUNDATION OF ANTHROPOLOGY OF THE FEELING

This article tries to show, in a fundamentally philosophical way, the main concepts and the stream lines of an «Anthropology of The Feeling». Supposing that a very deep-harmony verifies between Aesthetic sensibility and moral judgement, with evident influence in the field of the Theory of Education, we deal with the hypothesis of an aesthetical *a priori* of every moral values appreciation; to wich, somehow it communicates it's receptive character. In order to prove it we revert to a summary-analysis of some significant theories of the Aristotelical Ethics and Epicuro's Ethics, of the sensism and of the «Theory of Values» of Scheler. Some aspects of the moral rigourism of Kant are also examined and a *phenomenologia* of deontological judgement is proposed.