

EDUCACION MORAL Y COMPORTAMIENTO CIVICO-POLITICO

por ROGELIO MEDINA RUBIO
Universidad de Oviedo

0. Introducción

Las reflexiones que voy a exponer no tienen como objetivo primordial hacer un análisis de los conceptos *educación moral* y *comportamiento cívico-político*, examinándoles separadamente. Sino que pretenden, una vez precisada la naturaleza y el marco teórico que, a mi modo de ver, a cada uno de esos conceptos específicamente corresponde, intentar esclarecer la compleja y difícil problemática de las relaciones recíprocas entre la educación moral (como manifestación más relevante entre la multiplicidad de educaciones adjetivas posibles) y el comportamiento cívico-político, en cuanto actividad humana esencialmente orientada a la tarea de organizar y dar solución a los problemas que plantea una forma determinada de convivencia ciudadana. El tema, a simple vista, podrá acaso parecer que tiene ecos un tanto «clásicos» o «arqueológicos», pero la verdad es que posee un valor de innegable actualidad. El desdibujamiento o la tergiversación de la praxis moral y cívico-política en la sociedad de nuestros días, conduce, tantas veces, a situaciones educativas en que la educación moral, pese a su preeminencia como potenciadora de la capacidad radical de la persona de vivir *humanamente*, es la gran marginada o ausente entre las preocupaciones de la política escolar, con la inevitable amenaza de la atonía y el decaimiento del comportamiento cívico-político de los ciudadanos.

Ya uno de los mejores clásicos del pensamiento democrático, Alexis de Tocqueville [1], advirtió la estrecha conexión existente entre la pervivencia del comportamiento cívico-político, democrático, y la calidad de la educación ética ciudadana.

cabe concluir que la moralidad es la «relación trascendental» que un acto humano dice a una norma ideal de la humana conducta. Diríamos que la moralidad es algo que, en el acto humano, se nos pone de manifiesto en el análisis de su realidad integral. Tanto la «moral formal» kantiana, como la «ética material de los valores», presuponen la existencia de un orden moral, independiente de los intereses y caprichos de los individuos o grupos humanos, cuya inevitable advertencia por el hombre, a la hora de actuar *humanamente*, confiere a su acción el realce de la moralidad.

No es menester, pienso, explicitar más los ricos contenidos implicados en el concepto anterior, para justificar que la educación moral consiste en el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad que la persona tiene de conocer y obrar rectamente, con libertad, por su adhesión voluntaria a los valores fundados en la tendencia al Bien y al cumplimiento de los deberes que esa tendencia exige.

Es decir, que la formación moral del hombre se reduce a las «dos grandes finalidades en las que se refleja la vertiente dual de la existencia humana: la formación de la consciencia-consciencia, porque una actividad inconsciente queda fuera de la vida ética— y al desarrollo de la fuerza moral para obrar de acuerdo con el juicio propio. En otras palabras, la formación ética trata de formar la capacidad de criterio propio y objetivo, y de desarrollar el esfuerzo necesario para vencer las dificultades que, en ocasiones, presenta el obrar de acuerdo con las exigencias de la dignidad humana» [3].

Criterio personal responsable, y promoción y refuerzo de las *actitudes* y *hábitos* voluntarios y necesarios en el *esfuerzo* para vencer las resistencias que se presentan al obrar de acuerdo con aquellas exigencias. El camino de la aplicación responsable de los principios morales a la acción es largo y escabroso; su recta aplicación a las particulares circunstancias de cada situación, no sólo exige un discurso racional más o menos prolongado, sino que al tener, inevitablemente, que solicitar la colaboración de tendencias para pasar a la acción, puede aparecer la insurgencia de extrañas e incluso contrarias a los dictámenes de la razón. De ahí la referencia al desarrollo del esfuerzo necesario para vencer esas resistencias.

Dimensión *especulativa*, aprehensiva o de captación de valores éticos con su inevitable abocamiento a la práctica; y dimensión *volitiva*, de inclinación libre y consecuente a aquellos contenidos, reflexiva o razonablemente aprendidos; *ser* y *valor* o participación en la «decisión para ser», como momentos distintos y complementarios de una misma realidad, la educación moral.

2. Irreductibilidad de la educación moral a otros ámbitos próximos o conexos

Desde las reflexiones anteriores (y a fin de clarificarlas y precisarlas aún más, si cabe, para nuestro propósito) se evidencia la inconsistencia y la irreductibilidad de la educación moral a otros ámbitos próximos o conexos con los que en la actualidad suele verse frecuentemente, en la práctica, identificada: me refiero a la educación moral como educación *cívico-social*; a la educación moral como «*saber especulativo*» de lo moral (intelectualismo ético), y a la educación moral como una técnica de *higiene mental* que reduce, en realidad, lo ético a lo psicológico (psicologismo ético).

2.1. La educación moral como educación *cívico-social*

El amplio espectro de conexiones entre «lo social» y la educación, hace que diversas acepciones o contenidos, como es sabido, se acojan bajo la denominación de «educación social», al extender a ella la pluralidad típica de «lo social».

Una de ellas es la pretensión maximalista de afirmar, no sólo el carácter socialista de toda educación, sino la radicalización de éste hasta constituirlo en nota esencial suya. En esta acepción de la educación moral (Mollnar), la normatividad se habrá reducido a mera *normalidad estadística* que se presentará como presión social que cumple las funciones del deber; «lo moral» será sólo el código de prescripciones y de prohibiciones aceptado por un grupo social; la Ética un apéndice de la Sociología en sus aplicaciones al ámbito individual y social.

Funciones esenciales de la educación moral (con significativa proyección en los comportamientos políticos de los ciudadanos) serán, entonces, las de extender a los educandos los múltiples comportamientos estadísticamente normales en un determinado agrupamiento social; la de suscitar en ellos comportamientos políticamente definidos, y la de conseguir la plena incorporación del educando, en definitiva, a su grupo socio-político; la *aculturación y socialización* del individuo como horizonte último de la educación para lograr su más perfecta adaptación social y sumisión política.

En esta sobrevaloración de la normalidad estadística, es decir, de la sociedad fáctica o real, cuyo ideal educativo, por lo mismo, ha de ser eminentemente conservador, la educación moral, y, en general, toda educación, habría de ir a la zaga de la realidad social, sin afanes críticos ni función auténticamente innovadora. No es que se elimine cualquier posibilidad de mejora o progreso, pero siempre éstos habrían de originarse en otros estratos, no en los educativos, y alcanzar fuerte implantación

social para ser asumidos por la educación. De ordinario, no será la sociedad fáctica o real, sino una irreal sociedad idealizada o utópica, formada por la extrapolación de las Ciencias o de la Historia, la que absorbe al individuo y se proclama en justificación última de toda normalidad y normatividad. De ahí, como dice Hubert [4] el «carácter dramático» de esa confusión de la educación moral con la educación social; «pues es menester, dice, que la educación sea social para ser espiritual, y resulta necesario que trascienda lo social para que se convierta en espiritual. Ahora bien, la sociedad que comunica su cultura a sus miembros, desea formar primeramente al niño para sí misma, y sólo penosamente consiente en verlo desprenderse, en alguna medida, de los lazos que le trenza. Necesita ella misma un esfuerzo inaudito de desinterés para elevarse a la noción de una sociedad más amplia, para buscar en ella la base o la razón final de su propia existencia, para aceptar el hecho de no ser más que un momento o un medio particular de su creación; y quizá sólo llega a ello en la época en que el sistema cerrado de representaciones colectivas que constituye su propia estructura mental comienza a desagregarse».

Sólo hay un modo sencillo y eficaz de superar ese «drama» de la educación social y evitar que surja: el de reconocer la existencia de un orden moral en el cual inevitablemente habrá de integrarse el social como una de sus realizaciones imperfectas, pero siempre perfectible.

Y es que la normatividad social, como marco de comportamientos humanos de una convivencia social determinada, a pesar de los dos rasgos más característicos que la distinguen, según los sociólogos, el de la «*inexorabilidad*» (o pretensión de configurar eficazmente un haz de conductas sociales) y el de su «*vigencia*» (en el sentido de imperatividad que presentan esas normas sociales, independientemente del reconocimiento o asentimiento que presten a las mismas los miembros de un cuerpo social), no pueden confundirse nunca con las normas morales [5].

El orden *social* y el orden *moral* son órdenes normativos distintos, que regulan conductas humanas de *alteridad* sí, pero de modo diverso; aunque lo ideal es que exista la más íntima relación de precedencia del orden normativo moral sobre el social.

La *educación para la justicia*, por ejemplo (en cuanto virtud o cualidad educativa esencialmente proyectada al comportamiento cívico-político), puede ser objeto de una dualidad de perspectivas: la *moral* y la *social*; la justicia como *norma* social y la justicia como *virtud* moral. En cuanto educación en la *virtud moral* de la justicia, se trata de promover un estado de la voluntad, un hábito operativo en el educando que mueve conscientemente a la voluntad a dar a cada uno lo suyo, pero sin precisar *qué es lo suyo*, en cada caso, de cada cual. En una edu-

cación social, la educación para la justicia se identifica con el cumplimiento de la norma objetiva y externa del Derecho; con la constante y permanente voluntad del mero cumplimiento de la *ley* ante el temor a una sanción institucionalizada.

En la educación para la justicia, como *virtud moral*, lo esencial es la conformación de la voluntad en esa inclinación o hábito tendente siempre a dar a cada uno lo suyo; incluso la obediencia no se produce solamente por la posibilidad de la aplicación de una sanción institucionalizada, sino por la internalización de las razones para aceptar la bondad de las normas. En la educación para la justicia como *norma* objetiva social, ésta se identifica con el simple acatamiento de un orden definido, organizado y precisado, sobre qué es lo suyo, en cada situación concreta, de cada cuál.

Las virtudes morales pueden y deben realizarse en la educación, incluso al margen de que se garantice por la *ley* las situaciones sociales en que se defina lo que a cada uno corresponda; no apuntan a un fin social temporal, sino a la perfección personal inmanente del hombre; es la «libertad interna» del hombre (como independencia de todo impulso sensible en servicio del deber), contrapuesta a la «libertad externa», en la terminología kantiana [6].

En cierto sentido diríamos que, pedagógicamente, en la educación para la justicia como *norma social* y en la educación para la justicia como *virtud moral* se invierten, hasta cierto punto, los planteamientos; mientras el fin de la educación para la virtud, como ya he dicho, no es el *otro* (aunque toda virtud moral, de carácter social, como la justicia suponga una relación de «alteridad»), sino la información de la voluntad del sujeto por la virtud (cuyo contenido fija también la propia Moral) y su permanente disposición a ella; en la educación para la justicia como *norma social*, no importa tanto la conformación o educación de la voluntad en la virtud, cuanto el acatamiento o cumplimiento de la situación social en que aquella educación pudiera manifestarse. La discriminación de las acciones como lícitas o ilícitas, «buenas» o «malas», no se hace (como en el caso de la educación para la justicia moral) desde la perspectiva de la *virtud* que el sujeto ha de realizar, sino desde la situación concreta que pretende ser establecida y garantizada. Se puede servir puntualmente en la educación al contenido y al fin de una *norma social* o *jurídica*, cumpliendo con los comportamientos requeridos en una situación social dada, sin la garantía o virtud moral. La dimensión *existencial* de la normatividad social, su *ser*, no tiene necesariamente que coincidir (aunque, como ya he dicho, lo ideal para que no caiga en desuso o en arbitrariedad es que coincida) con el *deber ser*, con la dimensión *valorativa* o *axiológica* de ese mismo orden social [7].

2.2. *La educación moral como «saber especulativo» de lo moral.
El «intelectualismo ético»*

Tampoco la educación moral puede ser confundida, como tantas veces en la práctica sucede, con un «saber especulativo» de lo moral o «intelectualismo ético».

Las relaciones entre la educación moral y la educación intelectual han sido en la historia de la Pedagogía, como es sabido, uno de los problemas reiterativamente planteados en todas las épocas, bajo expresiones diversas y nunca definitivamente resuelto; porque a su intrínseca dificultad se han añadido tergiversaciones o parcialidades inspiradas en ideologías de muy diverso signo. La dificultad intrínseca radica en que ni la educación moral puede dejar de incluir, entre sus elementos esenciales, ciertos saberes teóricos para la formación del propio criterio, ni la educación intelectual evitará extenderse hasta la formulación de enunciados normativos que, en materia ética, resultarán ser ya morales. Solución extrema, como también es sabido, fue el intelectualismo socrático, que identificando virtud y sabiduría, mantenía que nadie obraba el mal a sabiendas, y, en consecuencia bastaba extender el saber para mejorar la moralidad pública; y, profundizarlo, para mejorar la del individuo. Aún más extrema parece la propugnada hoy, con el capcioso nombre de «ética del conocimiento» por el Nóbel de Medicina, Jacques Monod, que, saliéndose de su campo, pretende que «bueno» es, sin más, cuanto contribuye al progreso de la Ciencia o al «conocimiento objetivo», y, «malo», cuanto lo dificulte.

En el extremo opuesto, habríamos de situar el *moralismo* pedagógico que, malinterpretando el hecho indudable de que no siempre la cultura ni un saber cualquiera contribuyen a fomentar la moralidad, menosprecia esos saberes, que habrían de ser considerados, en el mejor de los casos, como materia de «instrucción» y no de auténtica «educación» moral. Un «preceptismo» tan ineficaz a la larga, en el plano moral, como lo es el «memorismo», no asumido por una intención educativa, en el plano intelectual, es el resultado de una educación moral que no integre congruentemente la formación del criterio intelectual y moral en el seno de una cultura ética. Más al sobrevalorar, unilateralmente, sus estimables hallazgos, el *moralismo* ignora, por una parte, la rica complejidad de la persona abierta a plurales valores —aún cuando se reconozca la preeminencia de los morales— y, por otra, las complejas derivaciones en cuya virtud la cultura auténtica puede elevar a la persona, incluso en cuanto a su moralidad, aún sin ser intencionalmente moralizante [8].

El «intelectualismo ético», por lo demás, incurre curiosamente en la misma parcialidad empobrecedora de la persona, al olvidar que otros

factores, no cognoscitivos, influyen sobre la conducta, incluso más decisivamente que el saber, y al no percatarse de que la Ciencia misma ha de atenerse, en su uso y aún en su desarrollo, a normas dictadas desde otras perspectivas; ha de servir al bien humano, pero por ser ella, de suyo, moralmente indiferente, otro será el hontanar de donde fluyan su bondad e incluso su auténtica utilidad al servicio de la persona.

Ni solo apertura y sensibilización intelectual del educando en unas nociones de ética, ni identificación de la educación moral con la educación de la voluntad. Tales identificaciones son visiones sesgadas de la educación moral, que ignora los factores intelectuales de la moralidad y que, por lo mismo, circunscribe la educación de la voluntad, no en el ámbito de «lo moral», sino en el de una mera técnica psicológica [9].

2.3. *La educación moral como higiene mental. El «psicologismo ético»*

Especial atención, finalmente, merece hoy otra de las reducciones de la educación moral: la educación moral como una técnica de *higiene mental* o «*psicologismo ético*».

Comprendemos en la *higiene mental* todas las reglas que la psicología permite establecer para asegurar el equilibrio mental y el mejor aprovechamiento de todas las capacidades psíquicas.

Desde diversas direcciones filosóficas e ideológicas pretenden hoy algunas corrientes pedagógicas reducir a ellas (a esas reglas) la vida y, consecuentemente, la educación moral; son los «pragmatistas» defensores de la *moral del éxito*, propensa a facilitar el triunfo de la persona en un proyecto de vida, cualquiera que éste sea; también, quienes proclaman como norma suprema de vida la *autenticidad*, lo que equivale a hacer de ella el criterio de moralidad; y el «*experimentalismo moral*» o la «*educación para la libertad*» de algunas pedagogías emancipatorias, o de la «sospecha», que identificando «libertad natural» con «libertad moral», conciben la conciencia como fuerte originaria de moralidad en lugar de cauce de ella.

Hay una convergencia en todas estas proclamas, por lo que se refiere a las pedagogías de la «*moral del éxito*» y del culto a la «*autenticidad*», en su base y en sus resultados últimos, con la primitiva formulación individualista de los estoicos: «sé fiel a ti mismo». El alto valor que ellos reconocieron al individuo, cifrado en su tesis de que la autosuficiencia e imperturbabilidad de ánimo son las características más relevantes del «sabio», conducen al principio supremo de la moralidad: «vive conforme a la naturaleza», entendiendo por tal la de cada uno; es decir, «sé consecuente contigo mismo». Esto equivalía a hacer de la autenticidad, como digo, el criterio por antonomasia de la bondad y malicia moral. Tal parece haber sido el pensamiento de Zenón; pero

su ambigüedad determinó que pronto se acuñaran otras fórmulas, cuya fundamentación buscaron en sus concepciones físicas, cuando éstas estuvieron ya elaboradas. El «vive conforma a naturaleza», se transformó en «vive conforme a la Naturaleza» —con mayúscula— es decir, ajustando la conducta al «orden universal» o cósmico de los seres; que el hombre, por ser parte del Universo, debe atenerse al orden que preside todo en el cosmos. Los mismos estoicos advirtieron pronto los peligros de su primera inteligencia y la enmendaron poniendo como término de referencia la naturaleza humana y no el individuo.

La reducción de lo ético a lo psicológico, que se opera en todas esas proclamas, las hace incurrir en «psicologismo», una de las actitudes que más radicalmente vician la conciencia moral. El «psicologismo», en general, reduce los valores y contenidos, que se dan en el plano objetivo del conocimiento, a los procesos psíquicos mediante los cuales se nos hacen presentes. Husserl refutó sus pretensiones en el campo lógico, cifrales en justificar la validez del «principio de contradicción» por la mera imposibilidad que el hombre, por sus estructuras antropológicas, tiene de afirmar y negar, conjuntamente, lo mismo de lo mismo. Paralelamente, en el plano ético es «psicologismo», también, la reducción de las leyes o los valores morales a leyes psicológicas o valores vitales; del bien honesto al bien útil, de la práctica orientada hacia los fines morales de la vida, a la eficacia en el logro de fines cualesquiera no calificados como buenos moralmente por su previa consideración moral.

Modalidades aún más recientes en educación bajo las cuales se presenta, o a veces trata de encubrirse el «psicologismo ético» son: el «*experimentalismo moral*» y la concepción de la educación moral como «*educación para la libertad*».

«Consideramos bueno o mejor, dice Rubert de Ventós, todo comportamiento que busque el ejercicio de la libertad por encima de la identidad; que busque la experiencia antes que la coherencia. Cualquier acción que suponga un ejercicio o combinación inédita de nuestras facultades; cualquier acto que amplíe nuestra sensibilidad, que nos haga más receptivos a la realidad y no más parecidos a nosotros mismos; cualquier principio que no suponga nuestra libertad como sustantivo «libre arbitrio», ni nuestra conciencia como una facultad delimitada, sino que vea en ellas un algoritmo de infinitas funciones posibles» [10]. Es decir, que la búsqueda de nuevas experiencias ha de proseguirse incluso hasta caer en la desintegración mental de la persona; ¿con qué derecho una moral quiere imponer la hegemonía de la «razón» sobre otras facultades del hombre?; ¿por qué no ensayar «modas de vida» en que otra sea la facultad a cuya hegemonía nos sometamos; o simplemente rechazemos cualquier hegemonía quedando en plena disponibi-

lidad para elegir la norma que a cada uno se le antoje; o, mejor, la ausencia de toda norma? Bastará llamar las cosas por su nombre para advertir lo capcioso de tales expresiones: la incoherencia y la desintegración mental será siempre alguna forma de locura, y mal podrá alcanzar el señorío sobre la propia vida, quien empieza por «perder la razón». En situación parecida están algunas pedagogías emancipatorias, que en nombre de una apertura al pluralismo en «lo moral», hablan de educar para la «libertad» y pretenden, con esta fórmula, aventar hasta en sus cimientos cualquier modelo, el que sea, de intervención en la vida moral [11]. En nombre de esa apertura, proponen como objetivo de la educación moral abrir el ánimo del educando a los valores y sensibilizarlo en los aspectos éticos de la vida, pero evitando cualquier referencia al cultivo de «virtudes» o «hábitos morales»; motejan de «rutina», cualquier «virtud», «disposición de ánimo» o «intencionalidad habitual» adquirida, que sensibilice la mente del educando para la captación del bien y predisponga su ánimo a la práctica [12]. No cabe duda que la libertad es condición germinal y meta altísima de la educación. Pero si la libertad es la meta, no por ello habrá de ser el método o medio exclusivo para lograrla. La libertad por sí sola no educa, sino que se educa; no es instrumento suficiente para la educación, aun cuando sea concomitante necesario para culminar la acción educadora. «Si se confunde el hecho de ser (la libertad) polo indispensable de un proceso relacional (como es la educación) con el de ser la causa del fruto de tal proceso, se tiende a pensar que el hombre es origen, fuente y medida del valor, al que consiguientemente puede someter a sus fines y propósitos arbitrarios. Esta perspectiva «humanista» queda desbordada al hacer la experiencia de que el hombre para orientarse hacia la plenitud, debe ajustar su actividad a diversos valores —como a un ideal— y sacrificar por ellos multitud de deseos particulares y ganancias inmediatas» [13]. En el mismo sentido, y con otras palabras:

«Fuera de la finalización del bien, la libertad se transforma en abuso y en vez de proporcionar a la persona el terreno para su propia autorrealización, determina su vaciamiento y frustración. De la libertad no queda más que el «slogan» [14].

Desde San Agustín hasta nuestros días hay una corriente no interrumpida que distingue «libertad natural» y «libertad moral», y que con rigor filosófico expresa el Prof. Millán Puelles con estas palabras: «Tanto el "libre albedrío humano" como la libertad trascendental de la razón que lo hace posible, son libertades que no nos podemos dar, sino que nos son dadas. Nos encontramos con ellas sin haberlas buscado ni elegido. Son por tanto tan naturales en el hombre como es natural en los animales infrahumanos, el carecer de ellas. Pero el hombre puede darse a sí mismo otra clase de libertad: la que se adquiere en la práctica de

las virtudes morales. A esta libertad que no es innata, sino que puede y debe ser adquirida por el hombre para perfeccionar su propio ser, cabe llamarla «libertad moral» por lograrse en el ejercicio de esas mismas virtudes. Adquirirlas es para el hombre conseguir un peculiar señorío sobre sí mismo, en la medida en que con esto nos hacemos dueños de nuestras propias pasiones, no por lograr no tenerlas, lo cual para nuestro ser es imposible, sino por conseguir *no ser tenidos* por ellas ni sometidos, como si no fuésemos hombres, a una esclavitud y servidumbre que solamente son propias del nivel del animal irracional» [15].

Precisamente en la reflexión sobre esa libertad moral como preparación para conquistarla «consiste el tema de la ética filosófica» [16], y la meta de toda la formación moral.

3. *El comportamiento cívico-político como ordenación de la convivencia en la sociedad política y la pluralidad de códigos morales*

Si nos referimos ahora a la naturaleza de los comportamientos *cívico-políticos*, éstos pueden ser contemplados de una manera *abstracta* o *ideal* y de una manera *concreta*. Se ha definido el *deber ser* de esos comportamientos, formalmente, de una manera *abstracta*, como aquella actividad organizadora de una convivencia humana que es exigida para la realización social del *bien común*. Es decir, que el *bien común* es el objeto específico que distingue al comportamiento cívico-político. El comportamiento político de los ciudadanos, dice el Prof. Sánchez Agesta, está encaminado a «constituir, desenvolver, modificar, defender o destruir un orden social, aquél en que reposa la armonía y la vida del grupo» [17]. Orden social que se especifica por una serie de caracteres, de los cuales el más fundamental es el de que este orden se propone la realización del *bien común*.

Si se tiene en cuenta que el *bien* expresa, en última instancia, la perfección ontológica de un ser en su propio orden o especie, lógicamente la expresión *bien común*, como manifestación de la perfección del orden social de una comunidad, tiene como forma específica la virtud de la *justicia* y, como contenido, el bien individual de cada ciudadano logrado comunitariamente.

Desde esta perspectiva formalista del comportamiento cívico-político, la educación moral es presupuesto de convivencia y base ineliminable de cualquier agrupamiento social.

Los comportamientos morales, obviamente, no se identifican con los cívico-políticos, pero sí constituyen uno de sus núcleos constituyentes más significativos; son la condición necesaria, aunque no suficiente, del

comportamiento político, por cuanto las actuaciones políticas, además de ser éticamente justas en su modulación histórica (en un aquí y un ahora) han de ser convenientes, oportunas y eficaces.

Pero un comportamiento cívico-político que no realice la justicia social, o que la obstaculice, es un comportamiento que no realiza el *bien común*, y que se desvirtúa como tal en su legitimación y contenido. Esa desviación es la vía de la manipulación política y del abuso del poder. Desde esta perspectiva, «si tiene sentido hablar de una formación política del ciudadano —como tanto se dice en nuestros días— es preciso concebirla como el desarrollo paulatino y armónico del discernimiento racional de la persona humana en orden al bien común de la nación, que sólo puede conseguirse, dada la conexión de las virtudes morales, por una sólida formación moral» [18].

Existe otra perspectiva, como decía antes, menos formalista y más real, *concreta*, en el análisis de la naturaleza del *comportamiento cívico-político*. En esta otra perspectiva, de nuevo incide, ante el comportamiento cívico-político, la permanente dualidad de los problemas sociales y políticos: la cuestión de su *existencia* y la de su *justificación*. Los comportamientos cívico-políticos *deben* estar informados por los valores de la justicia, del bien común..., para ser lo que *deben ser* y estar moralmente justificados y valorados, pero, existencialmente, *son* otra cosa. No siempre *son* lo que *deben ser*, pero son comportamientos cívico-políticos con existencia real.

Creo que uno de los párrafos más interesantes que se han escrito en el intento de precisar qué son realmente los comportamientos cívico-políticos se deben al historiador J. A. Maravall; el comportamiento político —de gobernantes y gobernados— es definido por este historiador, como «la delimitación del contorno de socialización obligatoria con que la organización coactiva existente circunda al individuo..., para asegurar el desarrollo de un plan concreto e histórico de vida social» [19]. Es decir, que el comportamiento político de los ciudadanos se orienta por el intento de dar solución a los problemas sociales que plantea una forma de convivencia; es por ello el comportamiento humano social que se especifica no por un *deber ser*, sino por *lo que hay que hacer* como regularidad, como funcionalización de la vida humana de una comunidad, en un momento determinado, en orden a establecer la forma de convivencia idónea a un proyecto de vida que se pretende realizar socialmente.

Ahora bien, cada modo de entender la vida (los valores morales básicamente) plantea para el hombre un tipo específico de convivencia, el único que puede servirle; y es desde esa manera concreta de entender la vida como se plantea el problema concreto, también, de organización

de una convivencia social y de organización de la educación misma [20].

Y el motor diferenciador de esos plurales comportamientos cívico-políticos de una convivencia social es, como dice Max Scheler, la articulación de «las efectivas estimaciones y preferencias», imperantes en una comunidad en función de las interpretaciones de la vida humana y de sus valores morales supremos (el «*ordo amoris*» social) [21]. Estos valores morales son, en definitiva, las fuerzas operantes que vinculan a los hombres en una comunidad de acción y en un mismo anhelo vital [22].

Cuando esa interpretación es vivida por una colectividad como verdadera, como auténtica, como si fuera la realidad misma, constituye una *creencia*. Creencia que puede ser verdadera o falsa según que la interpretación valorativa se ajuste o no al ser en sí de la realidad interpretada. La verdad o falsedad de una creencia poco tiene que ver con su *autenticidad*; la autenticidad de una creencia se refiere al modo de vivir el hombre esa creencia, no a su contenido.

Y aquí es donde se plantea uno de los más graves problemas de la educación moral: el de la determinación de sus *contenidos*; el de la decisión, desde la Política educativa, de *lo que hay* que establecer como regularidad en la educación moral para realizar un modelo de convivencia, pero en función de la pluralidad de estimaciones, preferencias y valores culturales («sistema de creencias») de las distintas comunidades sociales que constituyen aquella convivencia.

Esa pluralidad de códigos morales constituye la «*materia*», diríamos, a la que la razón política trata de conferir la «*forma*» de una racionalidad práctica orientada por aquella pluralidad de valoraciones morales; sino se tiene en cuenta esa «*materia*», que constituye la condición de racionalidad de una política educativa, ésta se tornará una actividad utópica y vacía, cuando no un cauce de abusiva suplantación política, desde la educación, de los valores éticos [23].

4. *El pluralismo moral. Hacia una «ética civil» escolar*

Llegados a este punto, es preciso reconocer, como dice Harvey Hox, que en una «sociedad secular» en la que estamos de hecho viviendo; en la que no se aceptan filosofías de la vida y de los valores de algún grupo hegemónico como obligatorias y válidas para todos; donde no puede afirmarse tampoco una clara «teonomía», de la que se deduzcan los valores que rijan la moral ciudadana, y en la que nos hallamos interpelados por una mayor autonomía de lo humano [24], es preciso definir, como primera tarea, los contenidos de una «*ética civil*» escolar, relacionables con la Religión y con la Política, aceptados por todos, y claramente diferenciables de esos dos ámbitos humanos.

El hecho de que las actitudes religiosas comporten en su misma raíz una intencionalidad ética, que se extiende a la totalidad personal del hombre, no significa que la Religión sustituya o suplante a la Etica, especialmente en el caso de una sociedad pluralista [25].

¿Supone, entonces, que ese «realismo de la pluralidad social», en una sociedad democrática (libre, igual y pluralista) sea proclive a la disolución de ideales formativos que pretendan basarse en el reconocimiento de alguna normatividad moral común?

Diversos trabajos de investigación sobre el comportamiento cívico-político, en la orientación existencial o real antes apuntada (Macpherson, Geach, Eysenck, Messner, L. Palacios [26], ponen de manifiesto que a pesar de existir una multiplicidad de códigos morales en una sociedad plural, cuya divergencia aparece en la distinta fundamentación del orden moral de cada uno, cabe advertir la convergencia en una «ética civil», de indudable trascendencia pedagógica.

Ya, en primer término, el admitir la existencia de un orden moral específico, superando el reduccionismo psicologista y el sociológico, implica reconocer la preeminencia de *algo* que trasciende al individuo y que por ello justificará la existencia de deberes. A pesar de que los valores morales, como todos los valores, se resisten a ser delimitados con ese rigor objetivo y estático de los «entes cósmicos» o de los entes matemáticos, por su condición «inasible» o «inobjetiva», sin embargo en la experiencia diaria se nos revelan en sus diversos contextos como algo plenamente real y dotado de una peculiar vigencia. Es la «condición ambivalente» de todo valor. «El valor, dice el Prof. López Quintas, está enraizado en la realidad y no se reduce a mera proyección de deseos humanos. Pero la realidad no es rígida y opaca; da de sí, está abierta a la capacidad humana de fundar ámbitos de encuentro y enriquecer las virtualidades de lo real. El fruto de esta actividad enriquecedora es el *valor*» [27].

Incluso Kant para el que la especificación moral de un acto se determina atendiendo a la «buena voluntad» del sujeto (de «todo lo que se puede concebir en el mundo, dice, y aún en general fuera de él, no hay más que una cosa que sin restricción se puede considerar como buena, y ésta es una buena voluntad») [28], está presuponiendo ese *algo*, cuando exige superar los intereses personales y el subjetivismo individualista para hacer posible la coincidencia de todos en la objetividad de un orden refrendado por la razón y cifrado en su «imperativo categórico».

Definido un haz básico y posible de valores morales, como *contenido* de esa «ética civil» escolar para la realización de un modelo plural de convivencia (tarea interdisciplinar aún por hacer y que, en todo caso, corresponde, básicamente, a la Etica y a las Ciencias políticas), pienso

que en el campo, ya netamente pedagógico, es preciso profundizar (en el marco de una teoría de la educación moral), en el *modo* psicológico preciso en que se revelan al educando los valores morales; en el de *cómo* puede el alumno entrar en el juego receptivo-activo con esos valores morales; cómo se fomenta o se ciega su sensibilidad hacia ellos; en *qué* ámbitos de trabajo y de la convivencia escolar se alumbran esos valores y hacen sentir su presencia...

Si se parte, como decía al principio de estas reflexiones, de que la condición necesaria de los actos humanos morales, es la de que se apoyen en la advertencia o conocimiento de unas ideas acerca de «lo bueno» y «lo malo», lo que llamábamos el *criterio personal* (que es tanto como decir capacidad de enjuiciamiento de las cosas y de las situaciones, y de utilización conveniente en la solución de los problemas que plantea la humana convivencia), fácil es advertir la relevante «función vital» que *todo* conocimiento intelectual tiene en la educación moral.

De ahí la importancia que tienen para el diseño de una pedagogía de la «ética civil» escolar, diversos trabajos de investigación orientados a constatar la influencia en la educación moral, de cualquier aprendizaje intelectual, bien orientado o eficaz, por el hecho de que desarrolle todas las funciones mentales implicadas en el aprendizaje humano, en razón de la «analogía funcional» entre el conocimiento ético y cualquier otro tipo de conocimiento intelectual.

Me refiero a los trabajos promovidos por los politólogos antes citados o por el Instituto de Investigación filosófica, de Mortimer Adler, sobre identificación, por vía especulativa, de unos conceptos éticos fundamentales a partir de los cuales se puedan elaborar otros particulares; o los que, respondiendo a un planteamiento inductivo, a partir de estudios sobre el Vocabulario General de Orientación Científica y de Taxonomías de objetivos educacionales más conocidas, llegan a estratos comunes de lenguaje, en las distintas disciplinas académicas, de clara significación ética.

Como ponen de relieve algunos de esos trabajos, un elenco de *actitudes* y de *hábitos morales*, orientados a una convivencia cívico-política, como conjunto de disposiciones que sensibilizan la mente del educando para el enjuiciamiento del bien e inclinan su ánimo a un comportamiento consecuente, pueden generarse a través del trabajo del aula y de cualquier aprendizaje intelectual «bien hecho» [29].

Pero la educación moral, aunque transida toda ella de conocimiento y reflexión intelectual, tiene por su conexión con la idea misma de moralidad, cualquiera que sea el contenido de ésta, un carácter normativo, apelativo, del hombre a la participación y al *compromiso libre* del educando en la creación de la realidad o situación valorada [30]. Donde

no hay participación —dice M. Buber— no hay realidad moral. Los conceptos de *imputabilidad* y de *responsabilidad* son por ello esenciales en educación moral (independientemente de cualquier posición filosófica o ideológica), y asumibles por cuantos admitan la existencia de la moralidad.

Todo acto tiene un agente al cual se le atribuye como suyo en el sentido de tener en él su origen inmediato. Pero el acto que un agente realiza con libertad se le atribuirá a éste como suyo, además, en el sentido de ser su autor y responder de él, pues lo hizo por su personal decisión, pudiendo no haberlo realizado.

Cabría decir que el agente no libre es sólo un intermediario a través del cual actúan determinadas fuerzas físicas, mientras que el agente libre tiene en sí mismo la razón, de algún modo, última de sus actos. Obvio es, por lo expuesto, afirmar, tras la referencia a los conceptos de *imputabilidad* y de *responsabilidad*, que el «arco de bóveda» de toda educación moral, cualquiera que sea su contenido, en el sentido que aquí se preconiza, radica, sobre todo, en la educación *en* la libertad y *para* la libertad moral, como compromiso creador en la captación y realización de los valores morales.

Sin libertad de elaborar el propio pensamiento, de buscar la verdad libremente, y de adoptar la decisión consecuente, no es posible ningún acto responsable en las conductas de «alteridad», de apertura a sí mismo y a los demás; un pensamiento o una decisión impuestos es una violencia sobre la intimidad del hombre y su conciencia. Desde esta perspectiva hay que considerar insuficiente en educación moral el sentido negativo de la libertad, como mera independencia, liberación o desarraigo de las situaciones, y hay que entenderla, por el contrario, como una fuerza positiva abierta a los compromisos y a la participación activa y responsable en los asuntos de la vida social.

5. *Orden moral, educación política y pluralismo político*

Desde otro punto de vista cabe considerar las implicaciones de la educación moral en el comportamiento cívico-político de los ciudadanos. Me refiero a su vinculación fundamentante de la legítima educación política.

Dos son los objetivos que debe proponerse, a mi juicio, esa educación política, al parecer antagónicos, pero perfectamente conciliables en una sostenida tensión dinámica, que es la manifestación en este ámbito de la existente entre persona y sociedad, libertad y autoridad: por una parte, la habilitación o capacitación del educando para que pueda actuar como miembro útil de su comunidad política y sentirse vinculado a

ella; pero, por otra, enseñarle a mantener los derechos derivados de su dignidad personal frente a esa comunidad, si llega el caso de hacerlo, para que una torcida inteligencia de sus deberes no le induzca a peligrosas inferencias que lo esclavicen a su servicio.

La base ética en que se fundamentará cualquier programa sobre los contenidos de una educación política, y del que se derivarán las diversas prácticas de formación en este aspecto, ha de venir proporcionada por la precisa delimitación del ámbito de «lo político».

Pues bien (como ya he expuesto, y creo haber justificado en otros trabajos) [31] queda correctamente precisado, el ámbito de «lo político» aplicando una serie de criterios positivos y negativos de fácil comprensión. En principio queda fuera de él:

- Todo lo que no corresponde estrictamente al ámbito de lo social; es decir, lo individual, en sentido estricto, e incluso las relaciones interindividuales que, no obstante, todavía no afectan a lo social; la disposición de ánimo o disposición íntima del sujeto que obra, etc.
- Todo lo que siendo propio de agrupamientos sociales primarios—familia, municipio...— éstos no han delegado en la autoridad de la sociedad política.
- Toda cuestión sobre bondad o falsedad, y sobre bondad o malicia moral de las acciones.
- Todo problema sobre la corrección o no corrección en la aplicación de una técnica cualquiera distinta de la misma política, que en uno de sus ámbitos más cualificados se reduce a la técnica de conseguir el «bien común» de la sociedad política.

Dentro del campo de «lo político» queda, en resumidas cuentas, lo atañente a la *conveniencia o no conveniencia* de algo para el «bien común» de una determinada sociedad política en unas precisas circunstancias. Claro que como desarrollo o corolario de lo anterior compete, también, al poder político:

- Ayudar y suplir, subsidiariamente, a las sociedades inferiores en el cumplimiento de sus funciones propias, pues el que éstas se cumplan convenientemente repercutirá en el «bien común» de la sociedad política.
- Servir al orden moral mediante «leyes positivas» que cumplan su función propia; ésta cuando se trata de normas de ley natural consistente en extender y clarificar su conocimiento (promulgación); urgir su cumplimiento con sanciones positivas (sanción); hacer obligatorio lo que tal vez en pura ley natural sólo es recomendación o norma de perfección (consolidación); cuando se re-

fiere a contenidos indiferentes de suyo, la de eliminar esa indiferencia *concretando* o *especificando* qué tipo de conducta, entre los varios posibles, contribuye al «bien común», y por ello «razonablemente» exige y sanciona la autoridad legítima.

Aún cuando estamos tratando de extender el ámbito de «lo político» con estas inferencias, sus limitaciones son múltiples, como vemos, en un sentido extensivo; ha quedado patente el escaso margen que lo político deja a verdades absolutas —o a las rigurosamente objetivas de la ciencia— porque lo suyo es decidir, repito, sobre la «conveniencia» o no de las acciones, que admite grados y siempre es relativa; todavía más si es conveniencia que toma en consideración las peculiaridades singulares de cada sociedad e incluso las cambiantes de tiempo y lugar. De ahí la legitimidad del *pluralismo político*, que queda así perfectamente fundamentado, precisado, justificado. Lo que hoy y aquí es *conveniente* para el «bien común» y la ordenación de la humana convivencia, puede no serlo con generalidad; y en la determinación misma de la conveniencia o de su grado —orden de prioridades— exige que se dé entrada a factores subjetivos de apreciación y de acción.

6. *Politización y manipulación de la educación y de los comportamientos cívico-políticos*

Pues bien, dos peligros sobre todo, de indudable transfondo ético, acechan hoy a la educación política: el de la *politización* y el de la *manipulación*, en una doble perspectiva, tanto bajo la forma de *sobrevaloración* de lo político en la vida social y humana, como bajo la de *parcialidad* —que es también manipulación— consistente en suplantar los intereses de la comunidad política por los de un partido.

La *sobrevaloración* de «lo político» es uno de los males más graves de la educación de nuestro tiempo; se empieza por insinuar la tendenciosa convicción de que «lo político» cubre el área entera de lo social y es, desde luego, omnímodamente su realización más perfecta, y se acaba enalteciéndolo hasta la cima de las humanas actividades. Pero la verdad es que ni cuenta entre las funciones más fundamentales en la vida —se queda, como acabo de decir, en el plano de lo relativamente conveniente, sin acceder al de las *verdades absolutas*, y tampoco puede acceder al nivel más hondamente humano de la intimidad personal—; ni se llama «perfecta» a la sociedad política porque sea sin distingos la más perfecta realización de la connatural sociabilidad del hombre; lo es en el plano estructural, pero no en el convivencial y humano, y la sociabilidad, a su vez, está subordinada a la más alta exigencia de la realización de la persona.

Más patente es, en teoría, advertir la *subversión* de valores que se realiza cuando un partido no sólo antepone sus intereses a los del Estado, sino que mediante calculadas manipulaciones ciega y engaña a la opinión pública. En bien de un auténtico pluralismo político, convendrá que la educación nunca sirva a los intereses de los partidos en tales coyunturas e insista expresamente, a través de las actuaciones docentes, en la necesidad de no confundirlos con los del Estado, y con generalidad, en dar algunos conocimientos sobre los bienes que pueden esperarse de los partidos y las tentaciones a que están expuestos, y a las que los docentes nunca deberán ceder.

Llevan a su extremo más peligroso la tendencia anterior quienes hoy, confundiendo educación y política, pretenden reducir el proceso educativo a mero instrumento de la política; de una concepción política inspirada en polémicos movimientos de «liberación», que por una parte degradan la libertad hasta el nivel de la pura espontaneidad y, por otra, la declaran valor supremo del hombre. Los aciertos metodológicos que dentro de tal tendencia pueden alcanzarse en la eliminación de injustificadas limitaciones o servidumbres en el proceso educativo, nunca bastarán para justificar esos errores de base y la manipulación a diversos niveles que, en contradicción con sus proclamas, ella pretende ejercer en la conciencia de sus seguidores [32].

Hablamos de *manipulación*, tan próxima a los procesos de sobrevaloración y subversión de valores antes apuntados, en su acepción usual de desviación fraudulenta de un proceso hacia fines no intentados por su agente de acuerdo con su propia naturaleza, es decir, no libremente aceptados cuando de un agente libre se trata [33].

Hay muchas formas de manipulación política (con diversos grados, procedimientos, circunstancias e instrumentos), tantas como formas hay de envilecimiento de la libertad humana: a través del uso estratégico del lenguaje, de «esquemas mentales» convenidos y «procedimientos estratégicos», eslóganes efectistas, uso del fenómeno sociológico del «rumor», etcétera [34].

Así, la manipulación *semántica*, actúa sobre las palabras, destacando en el uso alguna de sus notas para atribuirles sentidos parciales matizados por cierto valor: peyorativo si se pretende disponer al oyente o lector en contra de lo mentado; enaltecedor, si es a su favor; se burla así la vigilancia de la razón; se insinúan criterios valorativos, se condenan ciertas ideas o se descalifican a ciertas personas y se recomienda a otras, sin apelación, sin razón, según la técnica preconizada por ciertos partidos cuyo supremo criterio de moralidad es la utilidad para su propio triunfo. Los estereotipos así creados generan actitudes, y éstas inspiran comportamientos, tantos más resistentes a su rectificación crí-

tica cuanto menos precisas y conscientes son las motivaciones que están en el origen de todo el proceso. Tales manipulaciones, además de lo infundado y de la malicia moral de tal proceder, incurren en la ofensiva consideración de que, a juicio de los políticos manipuladores, los destinatarios a quienes se dirigen son poco escrupulosos moralmente y de cortos alcances intelectualmente.

La manipulación *estratégica*, que se ejerce en nombre de un pretendido pluralismo político, conduce al excepticismo de las ideas, o al relativismo o al historicismo como variantes suyas; pero ninguna de estas formas de pensamiento pueden exigirse, y ni aún recomendarse, en nombre de un pretendido pluralismo político, sin que en esa pretensión misma aceche inconfesadamente la actitud típica de quienes, en nombre de la política, rebasan el ámbito de «lo político», forma larvada de execrable *tiranía* disimulada, a veces, bajo formas de «*democracia*». Queremos decir, en otras palabras, que ni el voto de la mayoría puede justificar las extralimitaciones del poder político cuando éste se sale de su campo.

Aprovechar la indefensión cultural del educando, y su confiada receptividad, para inocularle ideas o tendencias no legitimables en nombre de la verdad y del bien, ni puestas al servicio de su integral mejora como persona, es tentación a que el educador no puede acceder ni siquiera bajo la engañosa excusa de servir con desinterés al triunfo de su personal ideología. «En el orden de los fines —decía Kant— el hombre, y con él todo ser racional, es *fin en sí mismo*, es decir, no puede ser nunca utilizado sólo como medio por alguien (ni aún por Dios), sin al mismo tiempo ser fin; que, por tanto, la humanidad, en nuestra persona, tiene que sernos sagrada» [35].

Como remedio radical contra la *manipulación política*, insistamos en la subordinación que la política ha de reconocer respecto de la moral. La importancia política —*para* la política— de la educación moral es inmensa. Sólo el reconocimiento de existir el orden moral levanta un dique insalvable al abuso de poder, a que con estricta lógica se sentirá tentado el poder político si, por no someterse a un orden moral superior, él mismo se proclama poder decisorio del bien y del mal; supremo, últimamente, pese a las aparentes limitaciones pseudodemocráticas con que puede intentar encubrir su poder omnímodo.

Porque, ¿quién lo limitará si no lo hace el sometimiento a un orden moral?; ¿acaso la voluntad de la mayoría cuya manipulación siempre se podrá intentar y cuya autoridad se ha quedado sin sólido fundamento por lo mismo que no puede imponerse por razones morales permanentes?; ¿y qué «derechos naturales» le quedan al hombre si, por no ser

exigibles frente al Estado, en nombre de una moral superior, éste es el dador de todo derecho?

Sólo desde las perspectivas a que la educación moral nos abre, se puede evitar la inmoderada sobrevaloración de lo político, tan infundada, como hemos visto, y tan peligrosa, incluso, para el conveniente desarrollo del orden político mismo. Por la moral, incluso las leyes civiles llegan a tener la superior fuerza de lo que «obliga en conciencia», y la actuación política conveniente alcanza la superior valiosidad que le confiere su asunción a ese otro orden de más elevado rango.

NOTAS

- [1] ALEXIS DE TOCQUEVILLE (1980) *La democracia en América* (Madrid, Alianza).
- [2] TOMÁS DE AQUINO *De veritate*, q. 16, a. I.
- [3] GARCÍA HOZ, V. (1982) *Modelo de aprendizaje humano y sistema de objetivos fundamentales de la educación*, p. 72 (Madrid, Universidad Complutense).
- [4] HUBERT, R. (1970) *Tratado de Pedagogía General*, p. 185 (Buenos Aires, El Ateneo).
- [5] FERNÁNDEZ MIRANDA, T. (1959) *El concepto de lo social y otros ensayos* (especialmente el capítulo referido al concepto de «lo social») (Oviedo, Idag).
- [6] DÍAZ, E. (1971) *Sociología y Filosofía del Derecho*, p. 20 (Madrid, Taurus).
- [7] MEDINA RUBIO, R. (1985) El derecho a la educación, *Aula Abierta*, 38, Oviedo.
- [8] Especial interés para la educación moral tienen los trabajos sobre las implicaciones éticas del aprendizaje intelectual. Véase, entre otros, GARCÍA HOZ, V. (1982) Un modelo de aprendizaje abierto a los valores humanos, en la obra colectiva, *Valores de la persona y técnicas educativas*, v. II (Buenos Aires, CINA).
- [9] La razón y la voluntad se incluyen, como ya se ha dicho, mutuamente en la educación moral; la psicología del acto voluntario libre lo corrobora. «La razón, dice Lotz, no solo conoce y la voluntad no solo quiere que la razón conozca, sino que ambas se compenetran hasta tal punto que en ningún caso pueden vivir separadas. En consecuencia, la razón entrafia su propia porción de voluntad y apetito...; y la voluntad entrafia su propia porción de razón, y, consecuentemente, de iluminación. Así lo exige la naturaleza de ambas facultades en cuanto expresiones parciales de la única acción humana». LOTZ, J. B. (1982) *La experiencia transcendental*, p. 204 (Madrid, B.A.C.).
- [10] RUBERT DE VENTOS, X. (1976) *Moral y Nueva cultura*, p. 58 (Madrid, Alianza).
- [11] SPAEMANN, R. (1970) *Crítica de las utopías políticas* (Pamplona, Eunsa).
- [12] Sobre el papel de la formación del hábito como generador de progreso en la vía de la perfección humana y no como automatizador de la vida moral, (Valencia, Universidad de Valencia).
ESCÁMEZ, J. (1974) *La formación de hábitos en la educación* (tesis doctoral)
- [13] LÓPEZ QUINTAS, A. (1986) *Las experiencias de vértigo y la subversión de valores*, p. 52 (Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas).
- [14] LLANO, A. (1985) *El futuro de la libertad* (Pamplona, Nuestro Tiempo).
- [15] MILLÁN PUELLES, A. (1984) *Léxico filosófico*, p. 404 (Madrid, Rialp).
- [16] MILLÁN PUELLES, A. *Ibid.*, p. 261.
- [17] SÁNCHEZ AGESTA, L. (4.ª ed.) *Lecciones de Derecho político*, pp. 55 y ss. (Granada); también sobre el tema, GARCÍA PELAYO, M. (1983), *Idea de la Política y otros escritos*, capítulo IV (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).

- [18] PALACIOS, L. E. (*1978) *La Prudencia política*, p. 33 (Madrid, Rialp).
- [19] MARAVALL, J. A. (1947) *Los fundamentos del Derecho y del Estado*, p. 182 (Madrid, Revista de Derecho Privado).
- [20] FERNÁNDEZ MIRANDA, T. Anacronismo y Política, *Arbor*, 48, Madrid.
- [21] MAX SCHELER (1934) *Muerte y supervivencia*, p. 108 (Madrid, Revista de Occidente).
- [22] «Al investigar, dice MAX SCHELER, en la obra y página antes citadas, la esencia de un individuo, una familia, un pueblo, una nación u otras unidades sociales cualesquiera, habré llegado a conocerlas y a comprenderlas en su realidad más profunda, si he conocido el sistema articulado en cierta forma de sus efectivas estimaciones y preferencias...cuyo núcleo más fundamental es la ordenación del amor y del odio, es decir, su «ordo amoris».
- [23] MEDINA RUBIO, R. (1984) Educación y pluralismo político-administrativo. *Actas del Congreso Nacional de Pedagogía* (Santiago, Sociedad Española de Pedagogía).
- [24] MARTÍN PATINO, J. M. (1978) *Libertad religiosa y democracia* (Madrid, Siglo XXI) (Conferencia).
- [25] Queda en pie, sin embargo, el problema filosófico de la posibilidad de una Ética absolutizada en sí misma, irreconciliable con la Religión. Sobre este problema, de gran tradición en la Ética filosófica —Kant, Hartmann, etc.—, GONZÁLEZ DE CARDENAL, O. (1977) *Ética y Religión* (Madrid).
- [26] MACPHERSON (1977) *Democratic Theory* (Oxford, Clarendon Press); GEACH, P. (1977) *The virtues* (Cambridge, University Press); EYSENCK (1964) *Psicología de la decisión política* (Barcelona, Ariel); MESSNER, J. (1967) *Ética social, política y económica a la luz del Derecho natural* (Madrid, Rialp); LLANO, A. y OTROS (1980) *Ética y política en la sociedad democrática* (Madrid, Espasa).
- [27] LÓPEZ QUINTAS, A. (1986) *Las experiencias de vértigo y la subversión de valores* (Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas).
- [28] KANT, M. *Fundamentación de una metafísica de las costumbres*, sección 1.ª
- [29] Sobre esta línea de investigación, GARCÍA HOZ, V. (1984) Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios, *Revista Española de Pedagogía*, 163, enero-marzo (Madrid); BLASI, A. «Bridging Moral Cognition and Moral Action», en *Psychological Bulletin*, n.º 88, julio 1980.
- [30] Millán Puelles, resumiendo el pensamiento aristotélico sobre este problema dice que: «la «doctrina» es algo indispensable, aunque no suficiente, para la plena posesión de las virtudes. Las disposiciones naturales ayudan y favorecen a las virtudes morales; sin embargo, son como gérmenes o incoaciones y no tienen, por tanto, la plena perfección de la virtud; para conseguirla es necesaria la perfección intelectual que se alcanza por medio de la «doctrina». Y por «doctrina» ha de entenderse un saber intelectual que aparte la presupuesta inteligencia de los «primeros principios», hace posible la formación y uso de la «prudencia», virtud conjuntamente intelectual y moral por la que el entendimiento regula moralmente nuestro comportamiento; tal es lo que se llama «experiencia de la vida»..., un saber cuyo tema no lo son ni las demostraciones ni los principios propios de la ciencia, sino ese peculiar tipo de conocimiento que se refiere a las acciones humanas como algo operable y al mismo tiempo experimentado o vivido en una conducta práctica». MILLÁN PUELLES (1973), *La formación de la personalidad humana*, p. 188 (Madrid, Rialp).
- [31] MEDINA RUBIO, R. (1984) El modelo democrático político y el modelo democrático educativo, *Aula Abierta* (Oviedo, Universidad de Oviedo).
- [32] GARCÍA HOZ, V. (1979) La educación liberadora de Paolo Freire, *Educadores* 77, marzo-abril (Madrid).
- [33] Se ha estudiado la manipulación, en general, como condicionamiento ambiental de la libertad humana consistente en «una influencia indirecta sobre el ser humano, que fomenta acciones de consumo —de productos, de sexo,

- de novedades—, con el fin de conseguir comportamientos humanos pobres, predecibles decisiones de escasa calidad, a partir de un bajo nivel de reflexión y de una fuerte carga emocional. La influencia manipulativa tiene lugar sobre motivos y deseos, apoyándose en las tendencias inferiores del hombre y en situaciones de descontento, absolutizando lo parcial con finalidades lucrativas o ideológicas. De hecho, la finalidad última es de reducción, de deterioro, de antimejora de la persona humana». OTERO, OLIVEROS F. (1975) *Educación y manipulación*, p. 63 (Pamplona, EUNSA).
- [34] En relación con las diversas formas y manifestaciones de manipulación, IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1974) La manipulación y el hombre contemporáneo *Revista de Estudios Políticos*, 195, mayo-agosto (Madrid); LÓPEZ QUINTAS, A. (1984) *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (formación, creatividad, valores)*, pp. 30 y ss. (Madrid, Ed. San Pío X).
- [35] KANT, M. (1913) *Crítica de la Razón práctica*, p. 248 (Madrid, Ed. V. Suárez).

Dirección del autor: Rogelio Medina Rubio, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.

SUMARIO: El autor, tras analizar el concepto y el ámbito propio de la educación moral en la educación integral del hombre, destaca las dimensiones especulativa, aprehensiva o de captación de valores éticos, que es propia de aquella educación, así como la dimensión volitiva o de inclinación libre y consecuente de la voluntad a aquellos contenidos reflexivos o razonablemente aprendidos. La especificidad de la educación moral evidencia la irreductibilidad de esta educación a tres ámbitos próximos o conexos, con los que en la actualidad suele identificársela: la educación moral como mera educación cívico-social (aculturación y socialización del individuo); la educación moral como «saber especulativo» de «lo moral» y la educación moral como simple técnica de «higiene mental» («psicologismo ético»). Finalmente, plantea el problema de las relaciones de la educación moral con los comportamientos cívico-políticos de los ciudadanos en una sociedad democrática, con pluralidad de códigos morales (proponiendo la necesidad de elaborar una «ética civil escolar» común), así como los peligros, tan frecuentes hoy día, de que aquellos comportamientos ciudadanos se vean sometidos a diversas manifestaciones de manipulación política, que obstruyen o envilecen el conocimiento y la libertad necesarios en la educación moral.

Descriptores: Ethics and political education, Politics behaviour and civil education, Democratic education and politics manipulation.