



UNA PROPUESTA DE MODELO ÉTICO EN EL QUEHACER EDUCATIVO: PENSAR LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA COHESIÓN SOCIAL

Prof. Walter Olvano Feü

Uno de los agentes más impresionantes de la sociedad complicada en la que coexistimos es el hecho de la aparición de nuevos fenómenos perturbadores de la cohesión social deseada, incidiendo en un grado mayor de complejidad en el grupo social o sociedad en la que se circunscribe el individuo. Aunque la ciencia avanza y el conocimiento es cada vez mayor, llama la atención la aparición de nuevos hechos que manifiestan la insuficiencia de los logros alcanzados. Uno de estos fenómenos perturbadores es, sin lugar a dudas, la agresividad como forma de conducta en adolescentes y mayores. ¿Qué podría y debería hacer la educación al respecto?

El objetivo de este trabajo es incidir en la postura que adopta Durkheim acerca de la educación ante situaciones agresivas que constituyen un motivo de diversificación social con el consiguiente peligro de desintegración social. Concordamos con Durkheim en que el peligro que acecha a una sociedad es la *anomia*. También coincidimos en que la educación moral asegurará la cohesión social procurada¹. Para Durkheim la educación es:

“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”. (Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1996, p.53).¹

Diferimos en el modo de abordar la *anomia* y en este sentido nos parece importante el modelo ético sugerido por el Dr. Alfredo Rodríguez Sedano del departamento de educación de la Universidad de Navarra que supone un paso más respecto a la ética formal planteada por Durkheim². Para Durkheim:

“si existe hoy en día un hecho históricamente establecido, es que la moral está estrechamente vinculada a la naturaleza de las sociedades, dado que la moral varía cuando las sociedades varían” (*Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1996, p. 58).²

¹ Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1996, p.53.

² Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1996, p.58. En esta vinculación se ve claramente el peligro de desintegración social que supone la *anomia*. De otra parte, esta vinculación deja a su propia suerte a la moral vaciada de todo contenido que no provenga del entorno social.



En esta vinculación se ve claramente el peligro de desintegración social que supone la anomia. De otra parte, esta vinculación deja a su propia suerte a la moral vaciada de todo contenido que no provenga del entorno social. Es a este modo distinto de entender la vinculación a la que se refiere la propuesta ética que tratamos de presentar.

1. Centralizando el problema

Afrontar un asunto tan complejo, exige concurrir al principio de esa manifestación. No es suficiente con descubrir una dificultad y acometer en ella para reconducirla, si previamente no conocemos la fuente de ese hecho social.

La agresividad, desde una representación psicológica, es la contestación del individuo ante una situación valorada en forma negativa y que supone una amenaza para el sistema que da sentido y sitúa su conducta. El agresivo expulsa de su perímetro a quien no es como él, piensa como él o constituye una coacción, bien sea real o subjetiva. Obra en consecuencia, se podría decir que es consecuente, pero con una coherencia a la que le falta verdadera autenticidad³.

Señalaba Platón que

“mientras los filósofos no gobiernen las ciudades o los que ahora se llaman reyes y soberanos no practiquen la filosofía con suficiente autenticidad..., no habrá reposo para los males de la ciudad”⁴.

Consecuentemente, proseguía Platón, que para lograr esos políticos –ciudadanos - es preciso educar a la gente en la justicia y en la verdad. De esta manera, el político, el ciudadano, primeramente ha de pensar lo que dice, después decir lo que piensa y finalmente vivir lo que piensa y dice. Esta coherencia que inquiría Platón en el político no es a la que ciertamente estamos habituados y es justamente de la que adolece el agresivo. Por esa misma razón el agresivo se manifiesta de esa forma tan violenta.

La razón de esta ambigüedad puede verse, no sin cierto temor, en la sustitución de la educación en la justicia y verdad por la imposición ideológica. Y en lugar de seguir las enseñanzas platónicas, el ciudadano abandona la retórica -hacer verosímil lo verdadero-, para ser un sofista -hacer verosímil lo falso-.

³ Cfr. Yepes, R. “La persona como fuente de autenticidad” en *El primado de la persona en la moral contemporánea*.

⁴ *República* 473D, 487D.



En esta pretendida, y lograda, imposición de lo falso como verosímil, la ideología actúa como coartada-puente entre el sistema social y el hombre orientando la conducta. Son ilustrativas unas palabras de Havel⁵ a propósito de las consecuencias que conlleva una sociedad ideologizada en la conducta de los individuos:

“la ideología llena el abismo entre los planes del sistema y los planes de la vida; da a entender que las pretensiones del sistema derivan de las necesidades de la vida: es una especie de mundo de la «apariencia» que se expende como realidad”. Es así en la medida en que la ideología se presenta como conocimiento de una objetividad; es decir, como recurso instrumental al servicio de una acción, previamente formulada.

En terminología de Freund, si la ideología es una idea transformada en deseo, es porque previamente el deseo ha sido transformado en ideología⁶.

*“El sistema posttotalitario con sus pretensiones toca al individuo casi a cada paso. El poder es prisionero de sus propias mentiras y, por tanto, tiene que estar diciendo continuamente falsedades. Falsedades sobre el pasado. Falsedades sobre el presente y el futuro. Falsifica los datos estadísticos. Da a entender que no existe un aparato policiaco omnipotente y capaz de todo. Miente cuando dice que no persigue a nadie. Miente cuando dice que no tiene miedo. Miente cuando dice que no miente”*⁷.

La ideología se presenta como el modo aparente de relacionarse con el mundo, lo que proporciona al individuo la ilusión de ser persona con una identidad digna y moral. Pero es justamente esa ilusión lo que le hace más fácil no serlo. Al margen de las necesidades reales, la ideología impone como verdadero a los demás su *modus vivendi*, aparentando como logro social lo que no es sino imposición, en algunos casos coercitiva, de la verdad que encarnan. La necesidad se convierte en deseo y el deseo se transforma en realidad, a través de la ideología. La orientación de la conducta del agresivo está plenamente justificada.

¿Por qué centro el problema en la ideología? Me parecen muy ilustrativas unas palabras de Durkheim que pueden ser útiles para aclarar esta cuestión. “Buscar las causas y las condiciones de las que depende la civilización quiere decir esencialmente buscar también las causas y las condiciones de lo que hay en el hombre de más específicamente humano. De esta forma la sociología, aun apoyándose en la psicología, de la que no podría prescindir, le paga a su vez tributo, que iguala y supera en importancia a las ayudas que de ella había recibido. Solamente en el análisis histórico podremos darnos cuenta de cómo se ha formado el hombre, en cuanto que solamente se ha formado en el curso de esa historia”⁸.

⁵ Havel, V., *El poder de los sin poder*, Ediciones Encuentro, Madrid 1990, p. 24.

⁶ Freund, J., *La esencia de lo político*, Editora Nacional, Madrid 1968, p. 527.

⁷ Havel, V, *ibid.*, pp. 26-27.

⁸ Durkheim, E., “El dualismo de la naturaleza humana y sus condiciones sociales” en *Scientia XV* (1914) 206-211, recogido en *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca 1976, pp. 37-38.



Si inicialmente vimos una de las formas en las que se manifiesta el pensamiento del agresivo, es preciso encontrar las causas y las condiciones que llevan a formar una conducta de este tipo. Y, justamente, cuando se trata de encontrar las causas que forjan esas determinadas conductas nos encontramos con la educación, bien en su dimensión formal, informal o no-formal. No hay que olvidar que, en el pensamiento de Durkheim, la educación se entiende como el medio a través del cual la sociedad prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. De ahí que para Durkheim la educación,

*“es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”*⁹.

¿Qué se puede esperar de una sociedad fuertemente ideologizada? Si lo característico de la ideología es su falta de amor por la verdad, el individuo tocado por la ideología está obligado a vivir en la mentira y en el miedo por las repercusiones que puede tener sobre él si no la acepta. No es que acepte la mentira, es suficiente con decidir vivir con ella y en ella. Esa decisión personal ratifica el sistema, lo consolida, lo hace posible. Desde ese momento la ideología es referente moral de actuación -ella misma es *ethos*-, quien dice lo que está bien o está mal. Es, sin lugar a dudas la ideología el enclave motivacional y moral actual, por antonomasia, en una sociedad diferenciada.

Si Durkheim¹⁰ (1986) y Weber¹¹, a principios de siglo, ponían el acento en el modo de entender la diferenciación social, como consecuencia de la división del trabajo, y entienden que el enclave motivacional y moral, que permite unir esferas de la vida que se han separado en exceso, son los grupos profesionales y la profesión respectivamente, es decir, la profesión como la forma típicamente moderna de racionalizar la conducta ética¹²; esa diferenciación toma hoy día tintes nuevos por la división cultural que afecta de lleno al sistema educativo, en la medida en que éste aparece como un canal limitado de transmisión de conocimientos, valores y comportamientos, ya que, al profundizar -una excesiva especialización- fomenta la división de la cultura.

A este respecto, Aristóteles afirma que lo propio del hombre libre y educado, del ciudadano, es saber juzgar correctamente sobre los diversos asuntos, sabiendo discernir lo propio de cada cosa: entre otros aspectos, el tipo de verdad que cabe sobre ella. Tan alejado se encuentra de las posturas científicas, que rodean a la ideología, que llega a sostener que ese saber juzgar requiere haber alcanzado la educación y la experiencia necesarias, pero no exige dedicarse por entero a esas cuestiones, ser un experto o un

⁹ Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1966, p. 53.



especialista en ellas¹³. El hombre político, quien sabe juzgar y es prudente, es para Aristóteles un generalista.

La excesiva especialización hace que el nuevo enclave motivacional y moral, como consecuencia de la división cultural, supera el ámbito profesional para situarse en la ideología como elemento regulador de la vida social y de los grupos sociales, generando una profunda crisis moral de la sociedad y un hombre desmoralizado; en esta desmoralización se basa la ideología, profundiza en ella y es su proyección social. La ideología es, de este modo, la forma típicamente contemporánea de racionalizar la conducta ética.

La razón de este nuevo enclave que es la ideología hay que verla en la misma finalidad de la educación: crear en cada individuo el ser social que le permita adscribirse a una sociedad o grupo social determinado fuertemente ideologizado.

El ser individual está constituido por todos los estados mentales que hacen referencia a uno mismo y a los acontecimientos de la vida privada. El ser social es un sistema de ideas que manifiestan, no el ser individual sino el grupo o grupo sociales en los que se integra el ser individual. Precisamente el formar ese ser social en cada ser individual es el fin de la educación. Pues bien, en esta finalidad puede verse un hecho destacable del pensamiento de Durkheim: la constitución de ese ser social no es consecuencia de un desarrollo espontáneo, sino tarea que ha ido labrando la sociedad, a través de la educación.

Ahora bien, en esta tarea el Estado juega un papel importante. Advierte Durkheim, al tratar del principio de subsidiariedad, el riesgo que entraña considerar la educación como un asunto privado, contrario a su concepción de educación. Sin embargo, esto no conlleva un monopolio estatal de la enseñanza. Lo importante es que el Estado controle también los centros de enseñanza de iniciativa privada para evitar que “la función de educar sea desempeñada por alguien que no ofrezca las garantías especiales de las que el estado puede ser único juez”¹⁴; y añade: “ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir con toda libertad de acción una educación antisocial”¹⁵.

¹⁰ Durkheim, E., *De la division du travail social*, P.U.F., Paris, 11ª edición, 1986.

¹¹ Weber, M., *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Península, 14ª edición, Barcelona 1995.

¹² Un estudio comparativo entre Durkheim y Weber sobre esta cuestión, puede encontrarse en Mugica, F., “La profesión: enclave ético de la moderna sociedad diferenciada”, en *Cuadernos Empresa Humanismo*, nº 71, Pamplona 1998.

¹³ Véase *Política VIII*, 2, 6y 7.

¹⁴ Durkheim, E., *ibid.* p. 62.

¹⁵ Durkheim, E., *ibid.* p. 62-63. Estas citas hablan por sí mismas de la prioridad de una enseñanza estatal respecto de grupos particulares; de un control ideológico del profesorado (que pondría en cuestión la moderna libertad de cátedra). Sin embargo conviene señalar algunos matices: en primer lugar el propio Durkheim advierte que no es cómodo definir ese control estatal de una vez para siempre. Al menos en



¿Qué quiere decir Durkheim exactamente cuando habla de una educación antisocial? No parece por el contexto que signifique antigubernamental, sino más bien aquella que no fuese capaz de transmitir un cierto número de principios que, implícita o explícitamente, tenemos todos en común: “respecto a la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos que son firme cimiento de la moral democrática”¹⁶. La moral democrática es, en definitiva, el fundamento último de una educación que responde a los ideales ilustrados del liberalismo: el imperio de la razón y de la ciencia con una moral pretendidamente neutra, exigencia de toda democracia¹⁷.

¿Y qué ocurre cuando el Estado, garante de esa educación, está fuertemente ideologizado? Sencillamente que aparece la *anomia* y con ella la desintegración social. La paradoja que aquí se suscita estriba en ver cómo la educación facilitará la subsistencia de la sociedad, mediante la preparación en el espíritu de los niños de las condiciones esenciales de su propia existencia, en un ámbito fuertemente ideologizado.

2. La educación moral asegurador de cohesión social

A todas luces, y no sólo por lo que se ha venido exponiendo, la educación reclama, ante todo, una reforma profundamente moral (cita de Durkheim). Havel (1990; 50) lo pone de manifiesto: “la profunda crisis de identidad provocada por la «vida en la mentira», y que a su vez hace posible esta vida, tiene indudablemente una dimensión moral de la sociedad”. La cuestión social es un problema moral, como la cultura exige una base moral que la impregne.

En mi opinión Havel centra bien la solución al indicar que “la «vida en la verdad», como rebelión del individuo contra la situación que se impone -la ideología-, es por el contrario un intento de comprender su propia y peculiar responsabilidad: es, por tanto, una acción abiertamente moral”¹⁸. Si esta «vida en la verdad» constituye el trasfondo de cualquier política educativa, todas las consideraciones sobre el carácter y las perspectivas de esta política tienen que tener en cuenta esta dimensión moral en términos de fenómeno político. Dicho en otras palabras, la ley positiva ha de ser reflejo de la ley moral en todos sus ámbitos y, especialmente, en el educativo formando en la justicia y en la verdad.

Es consistente este proceder con el modo en que Aristóteles entiende el conocimiento político como el saber sobre las condiciones de posibilidad de una acción política

esta obra no lo define. En segundo lugar, Durkheim tiene siempre como ideal y punto de referencia una sociedad democrática.

¹⁶ Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1996, p. 63.

¹⁷ Gouldner, A.W., *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid 1978, pp. 23 ss. A este respecto conviene hacer notar que el consenso no es posible sino mediante la relativización de los valores morales que pasan así, necesariamente, a ser el resultado de una supuesta convención social, reflejada en la conciencia colectiva, y de un real convencionalismo moral expresado en la ley civil y en las costumbres.

¹⁸ Havel, V., *ibid.*, p. 50.



racional; y no la ciencia sobre el poder o la dominación¹⁹. Así, si el saber práctico consiste en la provisión de criterios de decisión con los que racionalizamos²⁰ la acción; el saber político, como una forma de saber práctico, consistirá en la provisión de criterios de decisión política, con los que racionalizamos la acción política.

No pienso que existan demasiadas dificultades para encontrar un punto de encuentro común en la necesidad de una reforma moral de la actuación educativa. Sin embargo la clave está en saber si somos capaces de dar con un modelo ético²¹ que devuelva el protagonismo social a la persona, así como una educación que contemple, junto a los logros sociales y técnicos, ese toque de humanidad que hace a la sociedad más humana y entiende a la educación como algo más que un contrato social para la resolución de conflictos de intereses. A este empeño dedicaré la última parte del trabajo.

3. Propuesta de modelo ético en la acción educativa

Veamos con un poco de detenimiento la propuesta ética que intentamos presentar. Me basaré en un trabajo, donde se explora esta misma cuestión en el ámbito empresarial²². Parece oportuno señalar que esta visión integral de la ética entronca con una larga tradición en la historia del pensamiento, que tiene en Aristóteles su origen. Desconocer una tradición de siglos sería un empobrecimiento para la propia ciencia de la que es objeto de estudio la sociología política. En este sentido, el diálogo interdisciplinar puede arrojar luz sobre muchas cuestiones que hoy en día precisan una reformulación.

Siendo la acción humana el objeto material de la ciencia ética, es fácilmente comprensible que toda propuesta ética tenga en su base una concepción antropológica. En el fondo del planteamiento ético que aquí queremos proponer hay también una antropología, algunos de cuyos rasgos más relevantes para nuestro estudio son los siguientes²³:

(1) el hombre es un complejo ser espiritual y corpóreo; es, como se ha dicho en alguna ocasión, un espíritu encarnado;

¹⁹ Riedel, M., *Metafísica y Metapolítica. Estudios sobre Aristóteles y el lenguaje político de la filosofía moderna*, Alfa Argentina, 1976, p. 32.

²⁰ Por racionalidad entiendo, en este caso, no la relación unívoca que se establece entre medios y fines; sino la relación existente entre ambos considerados en un ámbito pluridimensional de la acción. De este modo, el fin no es considerado como un dato dado, sino que siendo intencional se fragua progresivamente en la misma acción, en cuanto que los medios son la concreción práctica de ese fin.

²¹ Para lo que aquí nos ocupa, usaré indistintamente el término moral y ética.

²² Fontrodona, J., Guillén, M. y Rodríguez, A., *La ética que necesita la empresa*, Unión Editorial, Madrid 1998.

²³ Yepes, R., *Fundamentos de Antropología*, Eunsa, 2ª edición, Pamplona 1997, cap. 3.



(2) el hombre es un ser libre, es decir, es dueño de sus actos, y, por tanto, también del desarrollo de su vida y de su destino;

(3) la persona tiene una dignidad que merece ser reconocida por los demás.

La naturaleza humana se realiza y perfecciona mediante decisiones libres, a través de las cuales el hombre desarrolla sus capacidades y va adquiriendo la plenitud humana. La ética puede definirse como la estética de la acción humana²⁴, en la medida en que ayuda a elegir aquellas acciones que contribuyen al desarrollo armónico y equilibrado de las distintas potencialidades del hombre.

El fin del hombre es alcanzar la máxima perfección posible de todas sus capacidades, y en especial de las facultades superiores, la inteligencia y la voluntad, cuyo objeto es, respectivamente, la verdad y el bien. Sin embargo, la verdad y el bien sólo se pueden alcanzar libremente, lo cual significa que no está asegurado que se alcancen, ni tampoco lo están los medios concretos por los que se alcanzan. Por esa razón, la naturaleza humana necesita de unas normas que le ayuden a orientar adecuadamente los medios para alcanzar el bien, así como de unos hábitos que le hagan más fácil alcanzarlo²⁵. Como se ve, la exigencia de una triple dimensión de la ética –normas, bienes, virtudes– viene dada por la propia descripción de quién es el hombre, que es el objeto propio de la antropología filosófica.

Toda acción del hombre contribuye a su perfección, en la medida en que esta acción, guiada por la razón, responde a la verdad sobre el bien que es conocido por el hombre. Por tanto, el fundamento para la aceptación del papel dirigente de la razón en la acción reside en la tesis según la cual la razón está en condiciones de definir lo que es el bien objetivo, que constituye el objeto de la voluntad. Razón y voluntad cooperan estrechamente: cuando la razón comprende que la voluntad quiere un bien, y aún más, cuando constata que algo es un bien, entonces el bien, como objeto de la razón, se convierte en una cierta verdad. Desde esta posición, el bien moral no es tan sólo un contenido de conciencia, sino fundamentalmente la perfección a la que se dirige. Por esta misma razón, las normas no son imperativos *a priori*, sino que su contenido está constituido sobre todo por la verdad sobre el bien. Los bienes desligados de la perfectibilidad de quien lo realiza se transforman en puros valores, como ocurre en el caso de Weber al negar la incondicionalidad de los valores rikertianos²⁶, determinados subjetivamente por los sentimientos o por una razón autónoma; las normas, sin la referencia a los bienes, se convierten en meras imposiciones; y las virtudes se reducen, por su parte, a la decisión de atenerse a las normas racionales prefijadas. Pero entonces no cabe hablar de acción práctica, sino de la reacción que tiene un sujeto frente a la estructura objetiva situacional -Estado, sociedad, sistema, mercado- a la que tiene que

²⁴ Lorda, J.L., *El arte de vivir*, Palabra, Madrid 1994.

²⁵ Yepes, R., *ibid.*, pp. 96-100.

²⁶ Weber, M., *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu, Buenos Aires 1982.



dar sentido. Ahora bien, si no hay propiamente acción humana, sino reacción, y ésta -la acción humana- es el objeto material de la ciencia ética, no sólo no estamos tratando de la acción, sino que no cabe hablar propiamente de ética en la reacción del sujeto frente a la estructura objetiva. Y no cabe hablar de ética porque desligada de los bienes la ética es mera imposición. La deliberación y decisión se atienen a las normas racionales prefijadas que señalan la bondad o maldad de la acción de acuerdo con el carácter instrumental que adquieren los medios en orden al logro del fin previsto.

Por consiguiente, el modo de entender cabalmente la actuación educativa, desde esta propuesta ética, pasa por dar un paso más al proceso de socialización que supone, inicialmente, la actuación educativa, buscando la plenificación de los que son sujetos de esa actuación. Ser individual y ser social no son realidades distintas, como supone Durkheim²⁷, sino dimensiones de una misma realidad. El ser humano no es por naturaleza un ser asocial y egoísta²⁸, sino un ser dual²⁹. La actuación educativa va encaminada, precisamente, a lograr la persistencia de esa dualidad que es garantía de humanidad, dado que lo propio del ser humano es coexistir.

No obstante, parece pertinente matizar algunas cuestiones. Aunque el objeto de la voluntad es el bien, este concepto se refiere de modo análogo a distintos bienes. La razón, además de captar lo que hace semejantes a los diversos bienes, ve también las diferencias entre ellos. Aristóteles propuso una distinción entre bienes honestos, útiles y deleitables³⁰.

El bien honesto es el bien que constituye el fin al que objetivamente aspira un ente, o una facultad suya. Es decir, es aquel bien hacia el que la propia naturaleza se dirige como fin propio. Por ejemplo, como se ha visto antes, el fin de la inteligencia es la verdad, y el de la voluntad es el bien. En cambio, el bien útil es el bien que constituye un medio para el logro del fin.

De estos dos tipos de bienes se distingue el bien subjetivo, entendido como la satisfacción o el placer que proviene del descanso de la voluntad en el bien alcanzado. Este es el bien deleitable. Es preciso advertir que el bien honesto, en cuanto ofrece al hombre un bien digno de su naturaleza racional, proporciona también un placer. Pero, además de este placer que se sigue de realizar lo que es honesto y digno, hay otro placer que proporcionan los sentidos, y que no se encuentra en la línea propia del

²⁷ A este respecto, señala el propio Durkheim que “el hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea”. (Durkheim, E., “Pédagogie et sociologie”, en *Revue de Métaphysique et de Morale* XI (1903) 37-54, reproducido en *Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1996, p. 104).

²⁸ Durkheim, E., *ibid.*, p. 54 y ss. y p. 106 y ss.

²⁹ Esta cuestión es tratada ampliamente por Leonardo Polo en su obra *Antropología Trascendental*, Eunsa, Pamplona 1999.

³⁰ *Ética a Nicómaco*, II, 3, 1104b 34ss.



perfeccionamiento del hombre. Cuando el placer se opone a la honestidad se trata de un placer de los sentidos, y queda en un simple bien deleitable, sin referencia a un bien honesto. Por su parte, los bienes útiles pueden ser medios para un bien honesto o para un bien deleitable, y, de la misma forma que se distingue entre el placer de los sentidos y el placer que se sigue de alcanzar un bien honesto, hay que señalar que no se puede considerar como un verdadero bien útil aquel que se opone a un bien honesto.

Cuando el bien útil se dirige al logro del placer de los sentidos hay un cambio sustancial en el papel de la razón. La razón tiene un papel superior en el hombre, encaminado a determinar lo que de por sí es un bien de la voluntad humana y, por tanto, lo que es bien honesto y no simplemente deleitable. Cuando el fin corresponde a los sentidos, entonces la razón adquiere un papel auxiliar, al ponerse al servicio de los sentidos, cuando lo propio de su naturaleza es tener un papel directivo respecto de estos. Al desaparecer el bien honesto, el placer se convierte en la única forma de bien. Por esto, la crítica al utilitarismo no supone una crítica al placer o a la satisfacción humana, sino una crítica a la reducción que implica el utilitarismo, al no tener en cuenta que, dada la complejidad de la naturaleza humana, puede haber satisfacciones y placeres que se correspondan sólo con los sentidos, sin corresponderse con la razón.

De este modo, la razón no sólo determina en qué medida los bienes responden a la verdadera dignidad de la naturaleza humana, sino también ayuda a establecer una jerarquía entre esos bienes. Los bienes del alma son superiores a los del cuerpo, y estos son superiores a los bienes externos. El principio de subordinación de los bienes temporales a los bienes del espíritu –paralela a la subordinación de la acción a la contemplación– tiene su origen en la convicción de la objetiva superioridad espiritual del alma racional respecto al cuerpo. La jerarquía de bienes nos permite aspirar a los fines de modo objetivamente ordenado y, al introducir esta aspiración en la actividad del hombre, permite introducir en la acción una marca de real objetividad, de la que carecen todas aquellas posturas que reducen el bien a su carácter subjetivo, y sustituyen la medida objetiva de la perfección de los entes por la medida subjetiva de las preferencias (como es el caso de la ética individualista) o el acuerdo entre los sujetos (como la ética dialógica).

Sobre la base de la orientación de la acción a la perfección de la naturaleza humana, y una vez establecido que la razón está en condiciones de definir lo que es el bien objetivo, se entiende cuál es el papel de las normas. Las normas son la orientación de los actos humanos hacia la realización del bien. Puesto que los modos concretos de alcanzar el bien no están dados, sino que están a expensas de la libertad, la naturaleza humana necesita de unas normas que le ayuden a orientar bien los medios para alcanzar el fin. De ahí que el primer principio de la acción humana sea una norma tan general como “haz el bien y evita el mal”. Todas las demás normas –ya sean las de carácter natural que el hombre descubre en sí mismo y en el ordenamiento del universo, ya sean las normas positivas que el propio hombre establece, o las que se derivan de la propia ciencia– no son más que concreciones de este primer principio a la luz de lo que la



razón capta como bueno para el hombre. Las normas no son, como decía Kant³¹ y como sostienen los diversos planteamientos normativistas, imperativos *a priori*, pero tampoco son fruto de una simple inspiración humana –como dirán las diversas formas de autoritarismo– o de un acuerdo sobre procedimientos –como propone la teoría de la justicia de Rawls³²–, sino que están constituidas sobre todo por la verdad sobre el bien, y se apoyan en la comprensión de la naturaleza del hombre y de sus fines.

Por último hay que señalar el papel que juegan las virtudes en la ética. Hemos visto cómo los placeres sensibles son, por naturaleza, inferiores a los espirituales. Sin embargo, es fácil advertir que son más atrayentes para el hombre. De ahí que éste necesite hacer un esfuerzo para vencer la resistencia de los placeres sensibles y fortalecer la posesión del bien. Esta es la tarea de las virtudes. Las virtudes morales son hábitos que perfeccionan la voluntad, fortaleciéndola en su capacidad de adhesión al bien. Gracias a ellas, el hombre se encuentra mejor predispuesto para las acciones futuras, lo que mejora notablemente la actividad del político, precisamente porque esas acciones futuras son las que constituyen su dimensión esencial. El hombre que no es virtuoso cumple las normas a regañadientes y es incapaz de ver la relación que las normas tienen con el bien, mientras que el virtuoso entiende que las normas, cuando están convenientemente orientadas al bien de la persona, están en función de su libertad y, por consiguiente, le hacen más apto para acciones futuras.

Se ve así la estrecha relación que guardan entre sí bienes, normas y virtudes, y la necesidad de que las tres dimensiones aparezcan en una visión unitaria de la ética en la acción política. Al estar presentes al mismo tiempo crean un juego de tensiones entre las tres, radicalmente distinto al señalado por Weber entre la ética de la responsabilidad y la ética de la convicción³³, que impide que ninguna de ellas adquiera una medida desproporcionada y un protagonismo unilateral que deforme el correcto significado de la ética.

Por lo visto, puede decirse que la necesidad de un nuevo espíritu ético que informe el quehacer educativo, puede quedar resuelto en la propuesta ética de bienes, normas y virtudes. Ahora habrá que dar un paso más y ver que aplicación tiene este modo de entender el espíritu ético en la actividad que lleva a cabo el educador. Es decir, si la acción -política, más cercana al conocimiento, y productiva, efectiva influencia en el proceso,- es esencialmente ética por el hecho de que exige la intervención del educador,

³¹ Cfr. Kant, I., *Fundamentación de una metafísica de las Costumbres*, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, Madrid 1992. Kant pretende en última instancia encontrar un fundamento último que permita juzgar acerca de la bondad o maldad de las costumbres del hombre. *Sitte* (costumbre) es la base de la *Sittlichkeit* (moralidad).

³² Cfr. Rawls, J. *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass., 1971. De este mismo autor, cfr. *Political liberalism*, Columbia University Press, New York 1993. Rawls sostiene, en esta obra, que el Estado ha de ser neutral respecto a los valores, lo que conduce a una postura antiperfeccionista: no es misión del Estado promover el bien, sino sólo asegurar la convivencia. En un artículo, cfr. “Fairness to Goodness”, en *Philosophical Review* 8 (1975) 537, afirma Rawls (1975) que el hecho de “que mantengamos una cierta concepción del bien u otra distinta resulta irrelevante desde un punto de vista moral”.

³³ Weber, M., *La ciencia como profesión; La política como profesión*, Espasa-Calpe, Madrid 1992.



trataremos de mostrar cómo se armoniza esta propuesta ética en una teoría de la acción que contempla la actividad educativa.

4. El modelo ético en el quehacer educativo

En nuestra opinión el modelo ético propuesto ha de ir dirigido claramente a integrar los diversos saberes teóricos que intervienen en la acción del educador. Para entenderlo, puede ser útil introducir la distinción hecha por la filosofía griega entre *praxis* (actuar) y *poiesis* (hacer cosas), que se corresponde con la acción política -más cercana al conocimiento y hace referencia a la formación- y la productiva -efectiva influencia en el proceso con relación a la enseñanza-.

La *poiesis* hace referencia a acciones realizadas por el hombre que, al finalizar, quedan plasmadas en un resultado exterior y llevan la impronta de quien lo realiza. De ahí que esta acción sea considerada despótica. Es el modo como la acción personaliza a lo producido, en cuanto que quien lo realiza actúa a modo de causa formal: por ejemplo, construir una casa, escribir un libro o fabricar un coche. Por su parte, la *praxis* hace referencia a la acción en sí misma, a aquellas acciones que permanecen en el propio sujeto -ver, oír, pensar- o a las acciones del hombre en cuanto influyen en él mismo. De ahí que esta acción sea considerada política. Es el modo como la acción personaliza al sujeto que la realiza. Decía Aristóteles³⁴ que acción y producción son dos géneros distintos, y se puede añadir que no hay acción verdaderamente educativa que sea pura *poiesis* -enseñanza-, porque en toda acción educativa, aun en aquella que finalice en una obra exterior, hay un proceso de decisión en el que el sujeto no sólo decide sobre el objeto, sino también sobre sí mismo -es el aspecto formativo que conlleva la actuación educativa-³⁵.

De acuerdo con estas dos dimensiones de la actuación educativa, podemos señalar que educar es, en su sentido primigenio -entendido como actividad-, dirigir, encaminar (lo propio de la enseñanza); y aplicado a la acción, perfeccionar y desarrollar las facultades intelectuales y morales (lo propio de la formación).

Pues bien, esto significa que la actuación educativa no puede entenderse solamente como proceso de socialización, sino que, a través de ese proceso de socialización, la acción del educador influye en él mismo y en las demás personas afectadas por sus decisiones, plenificándolo. La *poiesis* se mueve en el ámbito de los resultados y de las habilidades técnicas -en cómo hacer las cosas mejor-, es decir, en la satisfacción de necesidades. Pero reducir la actuación educativa a *poiesis* es contemplar al hombre

³⁴ Cfr. *Ética a Nicómaco*, 6, 4, 1140b.

³⁵ Altarejos, F., "La acción educativa: enseñanza y formación" en *Filosofía de la Educación Hoy*, VV.AA., Dykinson, Madrid 1989, pp. 603-619.



como una cosa, es fijarlo, objetivarlo. En cambio, el ámbito del actuar propio de la *praxis* se refiere a la sabiduría práctica y a los hábitos del carácter que nos hacen ser mejores, y no sólo hacer las cosas mejor, en referencia a los hábitos intelectuales y morales. En otras palabras, se trata de contemplar al hombre desde una posición permanente de apertura que nos proporciona el conocimiento habitual, lo que permite -lejos de objetivarlo- entenderlo siempre en referencia con y, de este modo, captar el sentido que encierra su posición.

La integración de saberes que requiere la actuación educativa no puede venir por el lado de la técnica, porque ésta ofrece una visión fragmentaria e incompleta del hombre. Trata de la acción despótica pero no política. Por el contrario, son los saberes humanísticos los que estudian la nota diferencial de la acción humana –su carácter práxico o práctico–, y por tanto a quienes corresponde, desde una posición jerárquica superior, llevar a cabo esta función de síntesis, en la que los saberes técnicos ocupan una posición subordinada. A diferencia del planteamiento weberiano de que no es posible hacer ciencia de los juicios de valor, puesto que estos proceden de una elección valorativa del sujeto -en eso estriba la decisión-, sostengo que al igual que cabe un tratamiento científico de los medios, igualmente cabe un tratamiento científico de los fines. El fin, captado como la verdad del bien humano, es posible conocerlo objetivamente, aunque eso no conlleve su plena posesión. Ciertamente no podemos agotar la verdad sino que tendemos a ella e incrementamos el conocimiento que tenemos de ella. Pero no es menos cierto que el conocimiento, o es conocimiento de la verdad, o no es conocimiento de nada.

No es novedosa la distorsión del ordenamiento entre los diversos tipos de saberes. Como ha señalado certeramente Llano, el progreso tecnológico ha ocasionado que se dé una primacía al saber técnico sobre el saber especulativo, y, al mismo tiempo, una mayor atención al mundo que al hombre, de modo que la técnica –el hacer del hombre en el mundo– ha adquirido una relevancia primordial³⁶. Este carácter objetivante de la ciencia no es nuevo ni ajeno a la ciencia educativa. Sin embargo, frente a quienes fundan su esperanza en que los problemas de la humanidad puedan solucionarse a través de las mejoras tecnológicas, la argumentación que acabo de hacer respecto a la relación de las ciencias deja claro cómo esta primacía de las técnicas, lejos de ser beneficiosa, puede poner en peligro la estabilidad de todo el edificio, al ocupar un lugar que por su propia naturaleza no le corresponde. Por el contrario, un correcto orden jerárquico de los distintos saberes exige devolver la primacía del saber teórico sobre el práctico, y del hombre sobre el cosmos, otorgando así el papel rector a las humanidades y a la ética.

El carácter subordinante de la ética sobre los saberes técnicos no significa que la actuación educativa deba ser realizada necesariamente por profesionales de las humanidades, pero sí que el educador, junto a su preparación técnica, tenga un espíritu humanista, conozca bien cómo es y cómo actúa el hombre. Por otra parte, la ética ejerce

³⁶ Llano, C., *El postmodernismo en la empresa*, MacGraw-Hill, México 1994, pp. 93-96.



una dirección que en modo alguno es despótica, sino política, como se vio anteriormente, es decir, respetuosa del ámbito de autonomía de los saberes inferiores, porque los aspectos técnicos son necesarios en la actuación educativa y en la organización de los centros.

5. Conclusión

Sin pretender ser exhaustivos en el análisis y sin desmerecer los logros y aportaciones de la ideología a la construcción social, no cabe duda que la desmoralización social es un factor clave que demanda la reforma educativa, si realmente queremos dar solución a factores desestabilizantes como lo es la agresividad. Y en esto mucho tiene que ver la educación moral.

La propuesta que aquí se presenta va en la línea de recuperar un modelo ético que tenga cabida en la racionalidad que guía la conducta de la acción política. Un modelo ético que de cabal respuesta a las necesidades reales de los individuos y posibilite la construcción de una sociedad futura más humana. Un modelo ético que es a la vez objetivo y subjetivo, propio de una racionalidad que contempla los dos extremos de la acción: la práctica -inmanente al sujeto que la realiza- y la poética -transeunte en cuanto a realizaciones externas-.

En ningún caso el modelo ético pretende acotar la acción educativa. Lo genuino del modelo es aportar a la acción educativa principios generales de actuación. Efectivamente, por su condición libre, la posibilidad de actuación del hombre es múltiple -ya se destacó que la pluridimensionalidad es una característica esencial de la acción-, pero no todas sus alternativas contribuyen por igual a su mejora personal. De ahí unas normas -tal y como se entienden en el modelo ético presentado- que faciliten el proceso de decisión y ayuden a discernir entre aquellas alternativas que hacen al hombre mejor o peor. Este planteamiento general es perfectamente aplicable en el ámbito concreto de la actividad educativa.

Como ya se señalara, estos principios no son dados *a priori*, sino que son fruto del conocimiento del propio hombre, de la sociedad y de la propia experiencia acumulada. Por otra parte, como principios generales no determinan la acción ni se hacen cargo de todas las circunstancias concretas, y, en consecuencia, en modo alguno suplen la deliberación personal del sujeto en cada situación, aunque contribuyen a ella. Las decisiones del político son fruto de aplicar los principios generales a las circunstancias concretas de la situación particular. La sabiduría práctica, a la que se aludió, tienen en cuenta por igual los principios generales y las circunstancias concretas.

Para concluir, entre las reglas generales que hay que tener en cuenta podemos citar, a modo de ejemplo las siguientes:



- la regla de moderar la espontaneidad de los sentimientos con la reflexión de la razón, ordenada por el conocimiento de la verdad del bien;
- la regla de utilizar medios correctos, sin justificar medios ilícitos con una buena intención;
- la regla de respetar las leyes justas;
- la regla de actuar teniendo en cuenta que las circunstancias, capacidades y compromisos específicos que se adquieren confieren una mayor o menor responsabilidad;

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., (1989) “La acción educativa: enseñanza y formación” en *Filosofía de la Educación Hoy*, VV.AA., Dykinson, Madrid.
- Durkheim, E., (1976) *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca.
- Durkheim, E., (1976a) “El dualismo de la naturaleza humana y sus condiciones sociales” en *Scientia XV* (1914) 206-211, recogido en *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca.
- Durkheim, E., (1986) *De la division du travail social*, P.U.F., Paris, 11º edición.
- Durkheim, E., (1996 a) “Pédagogie et sociologie”, en *Revue de Métaphysique et de Morale XI* (1903) 37-54, reproducido en *Educación y Sociología*, Península, Barcelona.
- Durkheim, E., (1996) *Educación y Sociología*, Península, Barcelona.
- Elegido, J.M., (1996) *Fundamentals of Ethics*, Spectrum Books Ltd., Ibadan.
- Filloux, J.C., (1977) *Durkheim et le socialisme*, Droz, Genève.
- Fontrodona, J., Guillén, M. y Rodríguez, A., (1998) *La ética que necesita la empresa*, Unión Editorial, Madrid.
- Freund, J., (1968) *La esencia de lo político*, Editora Nacional, Madrid.
- García Ruiz, P., (1995) *El laberinto social*, Eunsa, Pamplona.
- Gouldner, A.W., (1978) *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid.
- Grisez, G. y Shaw, R., (1993) *Ser Persona*, Rialp, Madrid.
- Guardini, R., (1956) *Briefe vom Comer See*, Grünewald, Maguncia.



- Guardini, R., (1997) *Las etapas de la vida*, Palabra, Madrid.
- Havel, V., (1990) *El poder de los sin poder*, Ediciones Encuentro, Madrid.
- Jaspers, K., (1953) *Die geistige Situation des Zeit*, Berlín.
- Kant, I., (1992) *Fundamentación de una metafísica de las Costumbres*, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, Madrid.
- Llano, C., (1994) *El postmodernismo en la empresa*, MacGraw-Hill, México.
- Lorda, J.L., (1994) *El arte de vivir*, Palabra, Madrid.
- Mugica, F., (1998) “La profesión: enclave ético de la moderna sociedad diferenciada”, en *Cuadernos Empresa Humanismo*, nº 71, Pamplona.
- Polo, L., (1999) *Antropología Trascendental*, Eunsa, Pamplona.
- Rawls, J., (1971) *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass.
- Rawls, J., “Fairness to Goodness”, en *Philosophical Review* 8 (1975) 537.
- Rawls, J., (1993) *Political liberalism*, Columbia University Press, New York.
- Riedel, M., (1976) *Metafísica y Metapolítica. Estudios sobre Aristóteles y el lenguaje político de la filosofía moderna*, Alfa Argentina.
- Weber, M., (1982) *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Weber, M., (1992) *La ciencia como profesión; La política como profesión*, Espasa-Calpe, Madrid.
- Weber, M., (1995) *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Península, 14ª edición, Barcelona.
- Yepes, R. “La persona como fuente de autenticidad” en *El primado de la persona en la moral contemporánea*, XVI Simposio Internacional de la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra, 17 de abril de 1996.
- Yepes, R., (1997) *Fundamentos de Antropología*, Eunsa, 2ª edición, Pamplona.
- Yepes, R., (1998) *La persona y su intimidad*, Cuadernos de Anuario Filosófico, serie universitaria nº 48, Pamplona.