

1

EDUCACIÓN, ÉTICA Y POSMODERNIDAD

João Boavida

Maria das Dores Formosinho Sanches

1. PARA REPLANTEAR LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN

1.1. ESBOZO DEL PROBLEMA

Actualmente se está hablando mucho de crisis de educación. Sin embargo, es conveniente que nosotros, como educadores, tengamos de ella la noción más objetiva posible para poder actuar adecuadamente.

La primera idea que se observa es la de la pérdida de fundamento de la totalidad, como Jaspers decía ya en 1955. ¿Por qué? Porque, como considera Mèlich (1996, 57-58), «la unidad de la cosmovisión se ha roto, se ha quebrado el arquetipo central que aglutinaba el significado, los valores y todos los otros elementos configuradores de la vida cotidiana». Y, así, lo que tenía una base y era coherente dejó de tenerla y de serlo. Lo que domina hoy en día es «la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral» (Gervilla, 1993, 17).

Sobre este fondo se descubre una crisis que, a nuestro modo de ver, es la mayor, «la madre de todas las crisis», como ya hemos dicho anteriormente (Boavida, 1997), o, como dice Gervilla (*id. ibid.*, 17), «la crisis de las crisis». O

sea, el proceso de laicización que, nacido en el Racionalismo, ha ido evolucionando hacia el Positivismo y hacia el Materialismo y que se ha encarnado en la exclamación de Nietzsche, anuncio terrible del final del siglo XIX: «¡Dios ha muerto!».

Se trata de un aspecto que se reviste de gran importancia, que es punto de convergencia de otras muchas influencias, y que debemos mencionar, a pesar de que el mismo proceso de laicización lo haya olvidado y devaluado frecuentemente. Lo cierto es que en la cultura occidental se ha perdido la trascendencia, de naturaleza y de ley, representada por una perspectiva teológica de la vida, lo que ha llevado a la disgregación de una estructura axiológica y de una concepción ontológica en las que podríamos apreciar líneas predominantemente verticales, jerarquizadas, o fácilmente jerarquizables. Esta desestructuración ontológica (y, por lo tanto, axiológica), con un largo proceso de evolución durante toda la Edad Moderna, ha ido arrastrando la idea tradicional del hombre. Es decir, la de un ser natural y originalmente racional, con una naturaleza espiritual que da sentido, unidad y trascendencia a la realidad bio-psíquica, y que, de este modo, le garantiza una referencia exterior y superior de acuerdo con su principio ordenador interno.

Si el hombre fue hecho a imagen y semejanza de Dios, queda sintonizada la cadena inmanente-trascendente y, por lo tanto, garantizada la articulación entre el ser y el deber-ser. Es decir, hay una referencia segura que hasta puede borrarse temporalmente, que puede difuminarse, sufrir una crisis, pero a la que siempre podemos recurrir; que garantiza la reordenación de las concepciones, de las interpretaciones y de las actitudes, en suma, que le ofrece al hombre puntos de referencia, de orientación, y que engendra en él sentimientos de seguridad. Dios funciona todavía, para la mayor parte de las personas, como última instancia que se hace tanto más fuerte cuanto más dramática sea la situación en que viven y cuanto mayor sea en ellas el sentimiento de fragilidad.

Esta relación de dependencia es la que sufrió una crisis con el Humanismo y con el Racionalismo, en gran parte, es una consecuencia de aquél. Y en la misma línea de un Cientificismo, con sus exigencias metodológicas de comprobación y matematización, con el peso del dato, del *positum*, que el Positivismo genera. La línea de desarrollo Racionalismo-Cientificismo-Positivismo ha abierto profundas brechas en la concepción tradicional del hombre. Sobre todo porque la etnología cultural ha llegado a destruir la concepción predominante que el europeo prototípico ha construido a lo largo de los siglos. Y esto, al desintegrar una idea clara, ha aumentado tanto las posibilidades de lo humano que la idea del hombre, a pesar de haberse enriquecido, ha perdido nitidez y fuerza. Una vez fragmentada la idea, disuelta en muchas imágenes, reducida a datos, hechos y cuantificaciones científicas, el hombre ha visto cómo se perdía su esencia tradicional.

Si a estos aspectos añadimos las teorías evolucionistas y la alteración en la concepción del hombre, a través de la pérdida de credibilidad de la tesis

creacionista, con todo lo que implica, si añadimos también los descubrimientos freudianos de la extensión y de la profundidad del subconsciente, con la influencia sobre el tan cacareado comportamiento racional del hombre y sobre la propia extensión y calidad de ese comportamiento, contando además con las teorías estructuralistas y la disolución del individuo en el sistema, y si, por último, concebimos todo esto en el terreno de la teoría de los sistemas, que son realmente significativos, empezamos a entender el corte, la herida profunda que todos estos factores han provocado en el amor propio del hombre y en su autoimagen.

1.2. EVOLUCIÓN HACIA UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Conviene recordar que este sentimiento pesimista es relativamente reciente, aunque goce de antepasados ilustres y haya tenido una gestación lenta. Y que se ha ido formando en paralelo con otro, de carácter inverso, al que, en términos generales, podemos llamar optimista. Si tuviésemos que designarlo lo haríamos con las palabras «humanismo» y «racionalismo» que acabamos de usar. El Humanismo se identifica con la confianza en el hombre, con la convicción de que el hombre es portador de potencialidades cuyo desarrollo amplía y cualifica al mismo hombre, como individuo y como especie. Sabemos que el Humanismo buscó, aún en la Edad Media, en los grandes autores de la Antigüedad y en los cánones artísticos, ya existentes, o que se iban descubriendo, una actitud de confianza en el hombre y en la lucha por su liberación intelectual, ética y social, en paralelo con el Racionalismo que, aplicando la razón y el sentido crítico a las realidades problemáticas y a las interpretaciones, iba creando mayores exigencias de objetividad y de racionalidad. Mientras que, afirmándose el amor a la Naturaleza y, simultáneamente, la necesidad de estudiarla, se iba creando, por una parte, un pensamiento adulto, guiado por las exigencias de los principios lógicos, por el rigor de los razonamientos y por la cuantificación de los hechos, y, por otra parte, se iba entendiendo cada vez más al hombre como un ser vivo entre otros seres vivos, cuyo estatuto solamente se diferenciaba del de los demás por su especial capacidad de interpretar y transformar los hechos de la Naturaleza. Estos movimientos originan exigencias metodológicas que han favorecido el extraordinario desarrollo científico y tecnológico de nuestro tiempo, que le han dado al hombre un poder de creación (cfr. la ingeniería genética, la informática, por ejemplo) y de destrucción (cfr. bomba nuclear, bomba de neutrones, por ejemplo) cercano al que, en ese imaginario de las culturas y de las civilizaciones, se les atribuye a los dioses.

En síntesis, la cuestión es ésta: los factores que le han dado al hombre autonomía intelectual y racionalidad y que, por este hecho, han originado el desarrollo de la ciencia y de la técnica hasta el punto de poner a su alcance todo ese poder de creación y de destrucción, le han arrebatado también la protección de marcos psico-afectivos arcaicos pero sólidos, y de cuadros psicológicos, tal vez reductores, pero nítidos y seguros.

Una de las consecuencias de este desajuste de influencias es que hoy es menos nítido no sólo qué debemos entender por hombre, sino también qué queremos que sea el hombre. Una gran parte de nuestros problemas actuales radica en la dificultad de responder a estas preguntas. «La aparición del sujeto en el periodo posmoderno origina, sin duda, una interrogación cada vez más urgente sobre la noción de identidad. Este periodo de revolución política, social, cibernética, genética, sexual, etc., hace que el hombre se pregunte cada vez más: ¿quién soy?» (Pourtois y Desmet, 1997, 49).

Y esta pregunta representa un *impasse* cada vez mayor a medida que se generaliza la idea de cambio a todos los niveles, la necesidad de transformación bajo las más diversas formas y a un ritmo cada vez más acelerado. La teoría de cambio, que el Racionalismo ha definido en nombre de la evolución y de la Idea en evolución, que el cientifismo y la tecnología han identificado con el progreso, ha visto en el Evolucionismo su coronación teórica. A través de la concepción de la superación de las especies más simples por las más perfectas, e impulsándose a sí mismo, ha encarnado, como esencia de la realidad, su propia evolución. Y simultáneamente, impulsado por factores económicos, políticos y sociales ha adquirido, en nuestros días, una dinámica vertiginosa que el consumismo ha puesto a su servicio como ese aprendiz de hechicero que es.

Nunca se ha defendido tanto el cambio, su razón profunda, su necesidad intrínseca. Es cierto que todo cambia, según los ritmos de la naturaleza, y que todo se sustituye, de acuerdo con los ciclos de la vida y las alteraciones de estado. Es evidente, además, que en muchos aspectos la evolución ha sido para mejorar, y la ciencia, las técnicas, las formas de vida son ejemplos evidentes de ello. Pero no todos los cambios significan necesariamente mejora, como todos sabemos, y este principio se ha estado subvirtiendo sistemática e intencionadamente. Es urgente preguntarse por qué. Porque es necesario preservar la idea de cambio utilizándola en nombre de un principio y con vistas a un fin. Es indispensable que la idea de cambio no sea un rehén de los que la utilizan por razones menores o viles, de los que no pueden o no quieren que la idea sea la encarnación de la propia evolución de la realidad humana en todo su esplendor. Los cambios cíclicos de la naturaleza no incluyen la idea de mejora. La línea parabólica a que están sometidos todos los seres vivos sólo coincide con el progreso de una manera muy puntual. Este progreso es el resultado de las fuerzas en lucha, en que los más fuertes dominan e imponen su ley, o es el resultado de principios ilustrados que imponen el cambio según una idea de cualificación. En ésta es en la que se inserta la educación que, a su vez, descansa en el hombre como ser social y en la sociedad como medio por excelencia de crecimiento y de desarrollo del hombre y de sus cualidades específicas, según un «decálogo», un «orden humano» o un «contrato social». En todo caso, siguiendo siempre un orden estructural que el hombre domina y que presupone o desea.

La idea de cambio como sinónimo de progreso, que de algún modo se identifica con la evolución científica y tecnológica de los tiempos modernos, está, pues, en crisis. En primer lugar, porque se ha llegado a la conclusión de que el desarrollo tecnológico está poniendo en peligro al género humano. Además, aquél parece haber perdido el sentido humanista que, a pesar de todo, siempre lo ha regido. El fenómeno empezó haciéndose evidente en los movimientos artísticos modernos. Como dijo Octavio Paz (1976, 16) «el modernismo es una especie de autodestrucción creadora», y, por eso, de acuerdo con Lipovetsky (1989, 81), «prohíbe parar, obliga a la invención perpetua, a marchar siempre hacia adelante». De aquí que podamos considerarlo autofágico, porque «[...] el furor modernista descalifica, al mismo tiempo, a las obras más modernas: en el mismo momento en que se realizan las obras de vanguardia, éstas pasan a la retaguardia», y así, «lo nuevo se transforma inmediatamente en viejo, ya no se afirma ningún contenido, el único principio que rige el arte es la forma misma del cambio», «lo nunca visto se ha convertido en el imperativo categórico de la libertad artística» (*Id. ibid.*, 82).

Este mismo «furor», aunque ahora por razones económicas –y por ello el problema es todavía más grave– se detecta en el consumismo, que se está apoderando del insustancial hombre contemporáneo. El consumismo ha traído la idea del cambio para mejor, la práctica del cambio compulsivo, del transformacionismo militante para superar crisis de funcionamiento, de producción, de salida comercial, de ritmo, periodos de recesión, etc. Y no sólo esto. Ha traído también la necesidad de superarse a sí mismo, en una marcha hacia adelante que, aparentemente, todos quieren seguir, pero que es difícil porque nadie sabe hacia dónde camina, ya que no tiene ninguna orientación ni razones válidas para hacerlo. Pero, a pesar de todo, el hombre lo hace, o deja que otros, en su nombre o supuestamente a su servicio, lo hagan. Acunados también por la idea de cambio como sinónimo de progreso, vamos aceptando el cambio como una necesidad, incluso cuando no es en absoluto necesario. Bien sabemos cómo crean necesidades las modernas técnicas de *marketing* y cómo la competencia entre marcas las obliga a sustituir cada vez más rápidamente productos y modelos, porque si ellas no lo hacen, otras marcas de un producto idéntico van a hacerlo, adquiriendo ventaja, puesto que el público consumidor compra y paga lo «nuevo» como si se tratase de una calidad más alta.

No es, pues, una lógica de progreso o de cualificación la que rige estos cambios cada vez más vertiginosos, sino una lógica de producción, mercado y consumo. Y como todo se compra, se vende y da dinero, el proceso introduce en todos los campos leyes perversas, dando la impresión, como dice Lyotard (1993, 49) en relación a la ciencia y a la técnica, de que también aquí «el proceso se autoimpulsa sin ninguna consideración por las necesidades reales de la sociedad». Siempre en nombre del progreso y sustituyendo constantemente por nuevos productos, nuevas ideas y nuevas actitudes, todos los productos, todas las ideas y todas las actitudes, los cambios se aceleran, sin razones válidas, hasta el descontrol total.

Es, pues, inevitable, que en este estado de cosas se haya perdido el consenso global en lo que se refiere a los valores, y que se entre en un plano inclinado de órbitas no coincidentes y de asteroides fugaces, relacionados con el tener, dependientes de una secuencia de adquisiciones que se autodevoran en un proceso cada vez más ávido. Una de las consecuencias ha sido la multiplicidad contradictoria de referencias que anula toda referencia nítida, generalizándose «la debilidad del pensamiento, la pluralidad ideológica» (Gervilla, 1993, 18) que impide la aparición de valores suficientemente creíbles. Se asiste, así, a la indiferencia generalizada a todo lo que tiene que ver con sistemas de valores y con formas trascendentes que tengan en cuenta al hombre esencial.

Lo mismo ocurre con los compromisos sociales y familiares que pretendan ir más allá de las corrientes o que impliquen grandes sacrificios, o con la obediencia incondicional a grandes principios morales. Se da valor a lo fugaz, a lo fenoménico, a lo perecible, como si al hombre no le quedase más remedio que fragmentarse en innumerables vivencias en continua sustitución. A ese hombre al que la multiplicidad y la diversidad incesante de las informaciones no criticadas le deslumbran y perturban, sin aclararle nada, en una «multiplicidad de lenguajes del yo» –como dice Gergen (1992, 26)– «incoherentes y desvinculadores entre sí», y «en una sociedad con tantos valores que se hace difícil o imposible diferenciar el valor del antivalor» (Gervilla, 1993, 19). Y aunque Lifton (1993, 229-232) pretenda que la era digital dará coherencia a la existencia de un yo múltiple, y que la fragmentaridad se conjugará con la unidad, –tal y como Prometeo cimentó sus transformaciones en una coherencia moral–, es obvio que esta perspectiva cuestiona nuestra idea del hombre, o sea, lo que pensamos que debe ser el hombre. Lo que parece cierto, de cualquier manera, es «que hoy estamos empezando a asumir nuevas categorizaciones, para las personas y para las cosas, que se adecuan a las modalidades de la existencia y que las ilustran mejor» (Coimbra, 1998, 49).

1.3. PRESUNCIÓN DE AUTOSUFICIENCIA

En paralelo con la democratización generalizada, la masificación de la enseñanza y de los *mass media*, principalmente de la televisión, se ha extendido una situación ilusoria de acceso a la información, en un «irresistible movimiento de mundialización pero también de trivialización de la cultura» (Pourtois y Desmet, 1997, 30). Podríamos tal vez decir de superficialización, ya que el hecho de que las masas estén sometidas a dosis masivas de información no implica una paralela capacidad añadida, porque en la mayor parte de los casos no hay un sustrato cultural ni crítico para tratar convenientemente esa masa informativa, y los datos que circulan son tantos que «la comunicación muere por exceso de comunicación» (Sfez, s/f, 22). Ocurre además que una preparación técnico-profesional puede crear, en un porcentaje significativo de la población, la presunción de poseer un nivel cultural y

una capacidad de interpretación paradigmática de que carece. Sin contar con la tentación de transformar sus esquemas mentales de clase o de grupo técnico-profesional en categorías axiológicas.

La mayor parte de la información se desliza, como agua en superficie impermeable, sin vivificar y sin estructurar, como podría y debería hacerlo, a las personas que lo necesitan. Y por eso los políticos se han visto obligados a simplificar sus discursos, reduciendo sus campañas a dos o tres ideas centrales, y dándole un rostro a su política para desencadenar de este modo motivaciones psico-afectivas cuando deberían predominar razones técnicas. En paralelo, ocurre con frecuencia que se rehúya el debate y la profundización en las cuestiones –lo que lleva a simplificarlo todo, incluso a costa de dificultar la comprensión de los problemas– o que se eviten temas centrales –lo que lleva a hacer desvíos por aspectos secundarios, a personalizar los temas y a tergiversar las consecuencias cuando éstas se presentan como lógicamente irrefutables, pero cuya conclusión no conviene–. Y todo esto les ocurre incluso a personas que están bien preparadas técnicamente en sus áreas respectivas y que ocupan puestos socialmente altos y de responsabilidad.

La *esloganización* de los problemas, la personificación de las políticas y la *marketización* de las campañas se presentan en paralelo con un proceso creciente de pérdida de la credibilidad de los hombres públicos y de las personalidades a que se hace referencia, cosa casi impensable en otras épocas. Resultado, a lo que parece, de dos ideas o tendencias. Por un lado, una autopromoción excesiva de algunos que, al verse en posiciones que hasta ese momento no habían tenido, y sin cultura crítica que los modere, se atribuyen derechos y se consideran con un estatuto que, de hecho, no tienen. Por otro lado, el fomento de una sospecha general, que no es el resultado de un espíritu crítico, sino, más bien, de una desconfianza, consecuencia de una falta de información profunda, asociada a una presuposición que les suministran las informaciones superficiales y por la pretensión de inteligencia y de sentido crítico, aspectos, precisamente, que más les faltan.

Se ha creado así, en plena sociedad de la información y de la comunicación, una cultura generalizada hecha de vacíos y de ausencias invisibles, un «interland» entre la cultura popular tradicional, que está desapareciendo y con la cual poca gente se identifica ya, y la alta cultura, a la cual no consiguen acceder; entre un mundo cultural de pocas, aunque sólidas referencias, y otro, en explosión, pero de cuya inmensidad pocos se han dado cuenta. Sin embargo, Bolter (1991, 235, *apud.* Coimbra) habla de una «cultura de red», que lleva a la desaparición de la jerarquía, porque «en vez de organización jerarquizada en que la «alta cultura» se valoraba en relación a la cultura popular, lo que tenemos es sólo la existencia de diferentes sub-redes que corresponden a intereses diversificados».

Podrá preguntarse si esto es verdadera cultura, tal y como nosotros la entendemos, o si no será una subcultura residual hecha de técnicas asumidas

como finalidades, además de múltiples deficiencias educativas de base que, una vez perdido el pudor de las antiguas humildades, da muestras de una avidez de puestos y cargos tan grande que no permite respetar principios y, menos aún, jerarquías legítimas. Lo que, obviamente, se refleja en las categorías axiológicas.

Es también evidente que el desarrollo de la escolaridad obligatoria, la exigencia progresiva de formación para las profesiones y los puestos de trabajo, y el acceso, a pesar de todo, a la información, empiezan a poner de manifiesto un aumento generalizado del nivel de vida y de los índices de calidad general. Pero es evidente que hay una deficiencia de racionalidad, si la comparamos con las exigencias que las élites intelectuales de dos o tres generaciones anteriores demostraban. Se puede así decir que el acceso masificado a la cultura, al promocionar y al darle un superficial barniz a una gran parte de la población, empaña, por la cantidad, el ruido y la agitación, a las verdaderas élites. Pero lo que hace más grave esta cuestión es que la avidez social y económica de muchos de los recién llegados, por su apresurada formación ética e intelectual, colabora en esta confusión. Y, en ella, el advenedizo se impone y reina, marginando y anulando el valor y la rentabilidad social de muchos productos de calidad, que las masas necesitan, incluso sin darse cuenta de ello.

Lo que, desde este punto de vista, muestra también una ausencia de referencias exteriores de calidad –que pueda orientarlos a todos– lo que representa una gran carencia escatológica. Esto podrá justificarse por la ya mencionada idea de cambio. Pero este mismo cambio, para ser cualificado, tiene que tener como referencia un punto fijo. En caso contrario, todo andará continuamente a la deriva, sin orientación ni meta. Lipovetsky (6, 1994, 58) habla de un «nuevo tipo de personalidad, de una nueva conciencia hecha de indeterminación y de fluctuación». Nos falta un punto de apoyo, a semejanza de aquel que, según parece, Arquímedes necesitaba para poder levantar el mundo. Nada más que un punto fijo para poder soñar con la salvación.

De aquí que sea «ahora urgente encontrar un principio que integre este mundo fragmentado [...], que se va pareciendo, cada vez más, a un caleidoscopio» (Pourtouis y Desmet, 1997, 50). De otro modo, iremos acentuando el sentido de esta deriva. Un sentido que, a su vez, se ha ido apoyando en sí mismo, y no se sabe si esto se debe al hecho de que las grandes masas sociales se encuentran controladas por motivaciones y sentimientos religiosos, aún fuertes por las reminiscencias que permanecen en la educación de algunas de las diversas generaciones todavía activas, pero en declive evidente; o si se debe al nivel de calidad alcanzado por los sistemas judiciales; o si, finalmente, a la capacidad humana de adaptar continuamente sus fuerzas a ese reequilibrio que el sistema se va exigiendo a sí mismo.

Lo que plantea un problema: ¿qué es lo que mantiene a estas masas más allá de su propia noción de equilibrio? Estas mismas exigencias intrínsecas presuponen fuerzas exteriores, o ¿es el mismo sistema de los equilibrios cre-

ados el que, habiendo conseguido organizarse en esas formas en que se reconoce como organización, a través de los mismos mecanismos que lo hacen funcionar se exige su continuidad o su perfeccionamiento? O sea, ¿hasta qué punto el hombre, productor de racionalidad, se va transformando en ser racional por esa misma producción de racionalidad, por la organización de la vida o de las relaciones con componentes progresivos de racionalidad?

En todo caso, y dejando de lado ese punto fijo «exterior», seguirá siendo necesario el punto fijo interior, lo que lleva a la educación como productora de racionalidad. Como dice Riesgo (2, 1991, 93) «el hombre actual está necesitado de reconquistar una estructura última cognitiva y normativa, que otorgue orientación y sentido a su vida».

2. PROBLEMAS CRUZADOS Y DILEMAS QUE INTERACTÚAN

2.1. CONSIDERACIONES GENERALES

La crisis moderna se asienta, en gran medida, en lo que podremos designar «mala reputación de la moral» (Domingues, 1998). Pero ésta, que predominaba en las décadas de los años 60 a los 80, en que la moral era identificada con presión social (y, por lo tanto, con coacción y pérdida de libertad) y con hipocresía (luego, con falsedad y sin autenticidad), está también en crisis. Y esto se observa en diversos movimientos de recuperación deontológica. Unos, que ya se iniciaron en la década de los 60 –el llamado movimiento de aclaración de valores, de Raths, Harmin y Simon, que buscaba la autenticidad a través del análisis de las situaciones, a través del entendimiento entre los participantes en los grupos–; otros, un poco más recientes y más cercanos a la matriz kantiana, como el neocontractualismo de Rawls, como la ética dialógica de Habermas y como el desarrollo de la conciencia moral de Kohlberg.

Todos, de un modo u otro, dan indicios de una recuperación de la sensibilidad a los problemas morales, de una sensación, *in crescendo*, de que el vacío que se ha creado no sólo está haciendo mucha falta para educar a las nuevas generaciones, sino también de que esa falta se está manifestando, para un número cada vez mayor de personas, como una carencia insoportable, intelectual y psico-afectivamente hablando. Analizemos, resumidamente, dos de las corrientes más recientes e influyentes de esta orientación.

2.2. LA ÉTICA DISCURSIVA O DIALÓGICA

En la línea de Kant, la ética dialógica asienta en procedimientos y no en contenidos. Esto centra el eje en el individuo y en las razones de su acción, en

su posibilidad y necesidad de opción. O sea, la norma no es imperativa ni previa, aunque se considere que se trata de una ética cognitivista y, por lo tanto, universalista o universalizante. Lo que significa que lo correcto de una norma procede de lo adecuada que sea y de las posibilidades de ser aceptada y cumplida. En definitiva, una norma es algo que se ha de determinar y no algo previamente determinado, y en esta determinación es en donde obtiene su eventual carácter imperativo. Y la norma está determinada por los interesados en ella, que son aquéllos que se supone que tienen necesidad de cumplirla, aunque esta determinación no parta, a la manera kantiana, de la conciencia como instancia irreductible, sino del diálogo entre los interesados; es decir, no de la conciencia primera, sino de la conciencia como consenso final. Y se presupone un conocimiento mutuo entre los interesados o entre los que necesitan una norma, un consenso hermenéutico, sin el cual la norma carece de validez y, consecuentemente, de aceptación.

Lo que exige, a su vez, reconocer que todos son personas autónomas, con las condiciones previas de naturaleza psico-afectiva y moral que las normas éticas pretenden precisamente inducir como resultado de su acción formativa. De hecho, la ética dialógica obliga a las personas a ciertas condiciones, como es el caso de la verdad en relación a las proposiciones del mundo objetivo, o como el de la veracidad, si se trata de las vivencias, de las expresiones del mundo subjetivo que, en gran medida, son niveles que se han de obtener, o consecuencias de esa misma ética dialógica. Existe también la pretensión de corrección en relación a las normas del mundo social, presuponiéndose también que, al utilizar el lenguaje, hay un entendimiento mutuo sobre sus pretensiones de validez y de acuerdo.

En resumen, existe una especie de primacía axiológica de la razón comunicativa. Ésta establece condiciones y presupone objetivos que garantizan su naturaleza axiológica. El consenso que se busca, y que se presupone posible, es de naturaleza racional, lo que significa que tendrá que haber condiciones para un diálogo auténtico, condiciones que tienen que ver con la ausencia de coacción, tanto interna como externa, y también la idea de que ninguno de los participantes está de mala fe, y, además, que los entendimientos que se han producido tienen como objetivo la orientación de la acción, y no la simple anuencia sin implicaciones reales a nivel concreto.

El diálogo se presenta, así, como la fuerza más eficaz para encontrar la norma susceptible de ser universalizable, «... la necesidad de fundamentar el principio moral recomendado podría adoptar la forma de que toda discusión, en cualquier contexto en que se produzca, asienta en supuestos pragmáticos de cuyo contenido propositivo puede deducirse el postulado de universalidad» (Habermas, 1985, 104).

Presentándose, pues, la norma como la gran y auténtica medida de su validez axiológica, es necesario que se establezca un acuerdo sobre la necesidad de asumir la norma como universal. Lo que, en último análisis, le garan-

tiza la dimensión axiológica a la norma no es el contenido, sea éste el que sea, sino el principio de universalización. Este principio es, de hecho, el único principio moral. Según dice Etxeberría (1996, 58-59), esta norma, en relación a Kant, presupone: la dialogización del principio, la consideración de las consecuencias, aceptar los intereses particulares, con tal de que sean universalizables, y la decisión sobre las normas que se han de adoptar a partir de lo que determinen aquéllos a los que les afectan directamente. En suma, podremos considerar que «el postulado de universalidad se deriva, se fundamenta, de forma pragmático-trascendental, desde los supuestos de la misma argumentación».

Toda norma deberá, pues, someterse a la apreciación de los demás para que, mediante el diálogo y los argumentos, pueda probar su aspiración a la universalidad. Y como, por otra parte, según afirma Cortina (1993, 172), se deberá trabajar siempre «de tal modo que tu acción vaya encaminada a sentar las bases, en la medida de lo posible, de una comunidad ideal de comunicación», vemos hasta qué punto es fundamental crear las condiciones para establecer un diálogo adulto y honesto, siempre que se asiente en la racionalidad y en la transparencia. Son cosas que proceden de una racionalidad que todavía no se tiene, aunque se desee y busque; que se vive, en parte, y que, por eso, se desea como principio axiológico; que es, por lo tanto, entendido como principio de acción y horizonte teleológico, es decir, como principio y final de la acción.

La moral asienta, así, en un proceso educativo, o mejor, en las consecuencias de un proceso educativo que son la racionalidad que el hombre alcanza cuando las condiciones educativas en general le permiten acceder a esa racionalidad. O sea, pretende asentarse en un principio que, en muchos casos, todavía no ha alcanzado ni va a alcanzar nunca.

Lo que también ocurre con otros principios, que no todos reconocen o que muchos ni siquiera llegan a comprender. Pero nuestro drama es precisamente éste: andamos buscando principios morales y todavía no tenemos las condiciones que nos permiten que éstos se presenten como principios y que sean reconocidos por todos como tales principios. Y justamente porque dependen de una racionalidad que también está en crisis; y porque es una crisis que afecta a los cimientos de una cosmovisión. Tenemos que llegar forzosamente a esta conclusión cuando, en muchas situaciones, se toma lo absurdo como válido o legítimo, y lo fragmentario no sólo como natural, sino incluso como aceptable en su impenetrabilidad racional. En estas condiciones, ¿quién nos puede garantizar la validez racional de los principios si es la misma idea de principio y su valor los que dejan de tener valor y pierden sentido? Y lo que esto hace es reforzar la necesidad de la educación y de su vertiente racionalizante, como condición del respeto a esos mismos principios racionales, pero también refuerza la fragilidad de los principios que, así, dependen de este proceso educativo que, por un lado, los presupone, y que, por otro, los busca.

2.3. EL COGNITIVISMO DE KOHLBERG

No es exactamente esto lo que ocurre en la perspectiva cognitivista de Kohlberg. Siguiendo la línea de Piaget, Kohlberg considera que los principios morales se van construyendo en la base de las actividades estructurantes del sujeto, a partir de las interacciones con el medio. Como dice Kohlberg (1984, 30), los principios consisten en «construcciones desarrollistas, y no axiomas *a priori*», al modo de los racionalistas, «o inducciones a partir de experiencias», a la manera de los empiristas. Pues bien, si el conocimiento se construye en la base de interacciones del sujeto con los objetos, el sujeto va postulando, a medida que construye, las estructuras que van fundamentando el propio pensamiento. Las estructuras que el pensamiento necesita se construyen en la medida en que se necesitan para pensar (y por exigencia del pensamiento). Este, para ser posible como actividad, tiene que organizar las estructuras de que se sirve; las organiza mientras piensa, porque piensa, y para poder pensar.

En lo concierne a la moral, el proceso es idéntico. El concepto central es el de justicia, resultado de la interacción del individuo con el medio social, y que es construido (o reconocido) a medida que el individuo, interactuando con los otros, crece con ellos y reconoce la necesidad de postular un principio de justicia, que, salvaguardando los intereses individuales y sociales, sea capaz de mantener en equilibrio y en funcionamiento a la sociedad, la cual, a su vez, garantiza las condiciones básicas para el desarrollo intelectual y moral del individuo como ser social.

La teoría kohlberguiana del desarrollo moral a través de seis estadios –desde el primero, en que el comportamiento está dirigido por la obediencia al temor y al castigo, hasta el último, en el que lo determinante es la obediencia por principios éticos, o sea, la acción a la luz de principios universales y la obligación de cumplir el deber– revela esa evolución abstractizante y universalizadora que el principio moral adquiere en quien lo va practicando y reconociendo como necesario. Pero no sólo se trata de comprobar su necesidad; se trata de irlo reconociendo como válido y en el momento en que se está postulando, como si hubiese sido en el instante anterior y en un plano un poco superior. Aparentemente, como si comprobase la perspectiva racional de una estructura previa, orientando desde siempre al pensamiento y a los actos, pero consiguiendo conciliar esto con la experiencia corriente, como principio que, por vía inductiva, se reconoce como necesario. Pero no siendo realmente ni lo uno ni lo otro, sino una estructura que la misma acción y el pensamiento, que se articula con ella, y al que estructura, van postulando o reconociendo, en una síntesis empirista y racionalista.

La articulación entre el pensamiento moral y el desarrollo intelectual es, en este aspecto, de suma importancia. Como considera Marques (1998, 101), «la complejidad del raciocinio y el nivel de la justificación de las decisiones morales son los componentes más importantes en el proceso de atribución

de un estadio de desarrollo moral a una persona». Y, a continuación: «la teoría de Kohlberg se centra en la forma, en la estructura y en el proceso de pensamiento, que es tanto más adecuadamente moral, cuanto más imparciales y universales sean los juicios emitidos» (*Id. ibid.*).

La centralidad y la complejidad del pensamiento, que acompaña al desarrollo moral y que éste proporcionalmente exige, deja algunos problemas sin resolver, a pesar de que ésta sea una condición del citado desarrollo moral. Como dice Quintana Cabanas (1995, 432), «su esquema, pues, [el de Kohlberg] se presta a maravilla para un diseño de objetivos y métodos de educación moral. Sólo tiene un inconveniente: que únicamente se refiere al *juicio moral* de la persona. Pero, ¿es que es éste el elemento exclusivo de la vida moral de la persona?». Planteando esta cuestión de otro modo: ¿no habrá algunas limitaciones de fondo a una educación moral exclusivamente formal? Es decir, a una educación que «no procura transmitir contenidos, sino únicamente capacitar facultades?» (*Id. ibid.*, 433). Es cierto que, en la perspectiva kantiana, la educación formal sigue la línea del Humanismo y del Racionalismo, exigiendo una autonomía personal, y una responsabilidad en que se encarna el acto moral propiamente dicho: una moral que asienta en principios morales, es decir, en «regla/reglas prioritarias que deseamos que todas las personas adopten en todas las situaciones» (Kohlberg, 1980, 57), pero ¿en qué medida, más allá de la deseable, no nos lanza esto en las redes de una contingencia educativa, principalmente de carácter intelectual, que no es fácil de resolver en los días de hoy? Una vez desaparecida, o debilitada, como lo está, la instancia trascendente tradicional, y encontrándose los sistemas educativos tan dominados por la adquisición de conocimientos y de competencias técnicas, la cuestión de los principios depende, así, del acceso a un nivel, de la entrada en un ámbito de carácter educativo, eternamente hipotética, por no decir utópica y, por lo tanto, con grandes riesgos de fallar en la práctica.

3. | TENTATIVA DE SÍNTESIS

En este contexto hay que resolver, pues, tres problemas.

El primero cruza la dimensión intrínsecamente educativa de la cuestión con la naturaleza del fundamento, que puede ser intrínseco a la misma educación o ser extrínseco a ella.

El segundo revela la necesidad de encontrar soluciones eficaces, cuando se cuestiona cada vez más la falibilidad de los medios y de los modos y se hace cada vez más irritante la lentitud de los resultados.

El tercero plantea la cuestión de la articulación de un perfeccionamiento moral con base en el desarrollo cognitivo, es decir, basado en el juicio moral y sin preocupación de transmisión de contenidos, con una moral que tanto

por el peso de la tradición, que todavía tiene, como por el componente social, que no puede dejar de tener, no debe renunciar por completo a una moral sin contenidos, o a las virtudes, a la manera aristotélica. Analicemos un poco cada uno de estos puntos.

3.1. EDUCACIÓN Y FUNDAMENTO

Es obvia la base educativa de todo este problema. Los principios morales han sido siempre una cuestión educativa, pero en la medida en que se respetaban o no se respetaban, y no como resultantes de un proceso que, de manera exclusiva, condiciona el acceso a ellos y su reconocimiento. Es decir, si hay principios éticos de origen trascendente, es a la educación a la que le compete mantenerlos y a los educadores velar por su cumplimiento. Todo se limita a una cuestión de nivel, a la mayor o menor aceptación, al cumplimiento más o menos riguroso de esos principios. Pero –una vez que a la naturaleza trascendente del principio le compete su carácter imperativo, o a la instancia divina la definición de la ley y, en último análisis, del castigo y del premio– la cuestión educativa se presenta, en estas condiciones, y a pesar de toda su importancia, como una cuestión menor. No es lo esencial lo que está en causa, porque al hombre le han sido dadas las leyes, sino únicamente la cualidad de los medios y de los procesos, los niveles obtenidos, el grado de desvío que tiene la práctica en relación a esas leyes. El gran problema del origen de las leyes está resuelto.

Sin embargo, a partir del momento en que el fundamento pierde su cualidad sobrenatural, cuando desaparece de nuestro horizonte la instancia primera de naturaleza trascendente, la educación deja de ser un medio para convertirse, en gran medida, en un fin. Empieza entonces a ser competencia suya velar por los medios, pero también establecer los principios. Pero ya que, en estas condiciones, el establecer los principios está condicionado por los procesos educativos, todo el sistema, desde la cima hasta las bases, queda a la deriva porque le falta aquel punto fijo de que hablábamos antes. Si es la educación la que proporciona las condiciones para reconocer y descubrir el principio y, simultáneamente, suministra los medios para que éste se acepte y para que se cumplan las normas que ésta postula, todo comienza y termina en la educación, quitándole, al mismo tiempo, los puntos de referencia exteriores.

Y, de este modo, el eje de la cuestión ya es otro: todo el peso de la cuestión se transfiere al campo humano y social, puesto que la instancia última se asienta exclusivamente en estos dos componentes. De aquí que Lipovetsky (1994, 207) hable de las «paradojas del posdeber», las cuales piden siempre puntos fijos, aunque la gente no lo entienda, y, sobre todo, cuando la gente los rechaza por autosuficiencia, que es lo que está ocurriendo.

Y todo esto ocurre cuando, precisamente, por un complejo entramado de factores, se ha perdido orientación en la formación educativa y cuando los

educadores ya no tienen la convicción ni la determinación que hasta hace pocas décadas demostraban tener. O se le da a la educación el estatuto de fundamento de sí misma o nos vemos obligados a hacerlo justamente cuando se han colapsado las propias fórmulas educativas, las cuales garantizan la convicción que el principio presupone. Se puede decir, pues, que había convicción educativa –muchas veces excesiva– cuando ésta no era necesaria porque el legislador último garantizaba el fundamento y justificaba la acción. Precisamente cuando se debilita la convicción educativa es cuando va a recaer sobre la educación la responsabilidad de preparar a los educandos para que asuman la ley y, simultáneamente, para que la vayan creando, o reconociendo, como un postulado necesario. Lo cual, a pesar de ser trágico, no deja de ser irónico.

3.2. MÉTODOS FALIBLES Y URGENCIA DE LOS RESULTADOS

El segundo tipo de problemas se refiere, principalmente, a los métodos. Pero como estos conllevan cuestiones de fondo, o esenciales, la cuestión sobrepasa este ámbito. Y se refiere a los métodos porque es a éstos a los que les compete obtener los resultados que han de proporcionar el reconocimiento y la interiorización de la ley, condición esencial para su cumplimiento. Pero todos reconocemos las limitadas potencialidades de la educación, principalmente en esta época nuestra. No se trata sólo de que nadie sepa exactamente cuál es el verdadero valor de la educabilidad humana, ni siquiera de hasta qué punto la llamada naturaleza humana depende de ella, sino de aspectos más restringidos y que tienen que ver con la masa de jóvenes que se queda en el umbral de lo que es elemental en educación, que no llega a lo indispensable. En estas condiciones, ¿cómo podemos estar seguros de poder crear, a través de la educación, las condiciones para que ésta pueda desempeñar las funciones que, en nuestro tiempo, recaen sobre ella?

Hay, pues, una evidente imposibilidad de proporcionarles a todos los individuos, a través de la educación, el acceso a principios éticos universales dotados de la fuerza de un imperativo categórico. Por la misma naturaleza de los tiempos, sin duda ninguna. Como dice Lipovetsky (1994, 153), el «tiempo del imperativo categórico ha cedido el sitio a una ética minimal e intermitente de la solidaridad, compatible con la primacía del ego». Y de sus exigencias, podríamos añadir: No debe ser sólo una cuestión de medios, sino de la misma incapacidad que capas cada vez mayores de la población tienen –por ambigüedad, por falta de convicción, por desorientación general– de interiorizar, de hecho, un imperativo categórico.

Además, existe un problema de tiempo y de función que tiene que ver con la tardanza en la obtención de los resultados. El vértigo de la evolución y el efecto de sortilegio que el cambio ejerce sobre un número de personas cada vez mayor confieren urgencia a una acción educativa que, por naturaleza,

tarda demasiado tiempo en producir resultados. Existen, pues, problemas graves no sólo a nivel de medios, que son con frecuencia insuficientes e inconsistentes, sino también en lo referente a la tardanza en producir efectos, y a su calidad. A medida que crecen las masas que necesitan educación formal y dependen del sistema educativo para fundamentar su comportamiento, se reduce, por razones tecnológicas y sociales, el tiempo disponible para obtener los resultados que darán consistencia y fuerza a la educación como fundamento antropológico y ético.

El problema es grave, porque lo que se observa, por ahora, es, de alguna manera, lo inverso. Las grandes masas alfabetizadas han adquirido, por ejemplo, mucho más rápidamente la capacidad de gastar recursos y de producir contaminación de todo tipo, que la conciencia cívica y el sentido estético para exigir la cualificación que compense, en un plazo adecuado, la degradación que impera. Y pierden más rápidamente el respeto por los principios y el sentido de la obligación en las actitudes, que la capacidad para obtener, a través de la educación, un modo de ser que compense y que restituya los equilibrios perdidos.

Es cierto que, en la línea de Kant, y en apoyo de la universalidad de la norma moral, podremos tener algo de esperanza en procesos de reequilibrio y de adaptación continua, un poco en la línea de lo que Lipovetsky, aunque a través de una «ética indolora», dice (1994) que se puede ya comprobar. Pero nada de esto es seguro, porque no sólo se ha perdido la referencia trascendente, sino también la creencia y el respeto por una razón universal, e incluso, el carácter imperativo de sus normas. La generalización de las racionalidades «leves», fragmentarias, poco exigentes y dependiendo de las circunstancias no da garantía ni de principios universales, sin los cuales es difícil comprender la ética, ni de itinerarios coherentes, lo que lleva a que todo recaiga sobre una educación debilitada, sin pilares sólidos ni horizontes luminosos.

3.3. FORMALISMO Y CONTENIDO EN EDUCACIÓN

El concepto kantiano de autonomía moral se reviste de la mayor importancia para una concepción y una práctica éticamente desarrolladas. Efectivamente, «la capacidad que tiene el sujeto de emitir juicios morales y de adoptar decisiones morales de acuerdo con el imperativo categórico, el respeto por los principios éticos y el cumplimiento del deber», como dice Marques (1998, 119), implican una centralidad del sujeto, y que se le atribuya a éste la decisión de actos y de actitudes de la mayor importancia moral.

La autonomía moral, junto con el concepto de 'principio ético', es decir, formulación universal *a priori* es, en gran medida, el corolario ético del humanismo y del racionalismo que, por un lado, han puesto al hombre en el centro del proceso evolutivo y que, por otro, han transformado el desarrollo

intelectual en un condicionante de la capacidad de emitir juicios morales. En este sentido, las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral, y, sobre todo, las de Kohlberg contituyeron una aportación notable a la emancipación del hombre en cuanto a autonomía y, por lo tanto, en cuanto a responsabilidad moral, de la misma manera que los modos y los procesos que se utilizan en la educación moral que ahora –pidiendo inteligencia, y siendo un reflejo del desarrollo intelectual– tienen condiciones para llevar a cabo una acción planificada, general y sistemática.

Sin embargo, siguen existiendo problemas sin una solución fácil. Y curiosamente, problemas muy antiguos que ya planteaban Sócrates y Platón, por un lado, y Aristóteles, por otro. Y la cuestión, que ya ha sido presentada aquí, es ésta: ¿todo se reduce al juicio moral? Y, por otro lado, aunque el desarrollo intelectual sea considerado importantísimo para el progreso moral, ¿éste se reduce a aquél, como, en gran medida, pensaba Sócrates? Y, por otro lado, ¿toda la vida moral se puede reducir al principio de justicia, como también pensaba Platón? O, también, de acuerdo con Aristóteles, ¿debemos pensar que hay un cierto número de cualidades o de virtudes social y culturalmente establecidas, con fuertes fundamentos en la naturaleza humana, y que debemos valorar y cultivar en la juventud? El juicio moral y la autonomía, a pesar de ser fundamentales para una moral desarrollada y autónoma (para una verdadera vida ética), no bastan para resolver todos los problemas que nos surgen. Como se sabe, el juicio moral no transmite contenidos, sino que capacita facultades, lo cual es fundamental para la decisión y para la coherencia en las actitudes, base de la vida ética. Pero no se concilia fácilmente con un innumerable conjunto de factores de carácter sociocultural, estructurales y funcionales de la vida psico-afectiva, que la moral formal tiende a olvidar, pero que no por ello dejan de interferir, de manera poderosa y constante, en nuestras decisiones y actitudes. Sobre todo porque se trata de un elemento que forma parte de nuestra naturaleza. «Afirmar al hombre como un ser que vive con los demás es apuntar una dimensión social de supervivencia, una dimensión psicológica de salud mental y una dimensión óptica de carencia y afirmación dialécticas» (Maia, 1996,18).

Quintana Cabanas (1995, 432) considera que Kohlberg «a pesar de su cognitivismo, admite que no hay una correspondencia necesaria entre juicio moral y comportamiento moral de una persona». Se trata, efectivamente, de uno de los grandes problemas de la ética. Hay innumerables situaciones en que no existe coincidencia, o en que es imposible que coincidan el juicio moral, autónomo y personal, con nuestro comportamiento, que, en muchos casos, tiene raíces socioculturales insuperables. Y, por otro lado, un juicio personal y único –aunque esté muy bien construido, lo que pocas veces sucede– no garantiza la calidad y la coherencia de actitudes que exigen las múltiples situaciones, porque no es seguro que sea capaz de responder de todas esas situaciones y de producir una síntesis comportamental adecuada, en un plazo oportuno. No siempre garantiza, pues, la plusvalía en relación a los múltiples procedimientos establecidos. No hay duda de que la coincidencia

entre los dos ámbitos es un ideal que se debe alcanzar, pero es obvio que, para la mayor parte de las personas, es inalcanzable. Es a la educación a la que le compete realizar esta síntesis. Pero debido a su carácter problemático y casi utópico, le compete también a la educación suministrar contenidos y modos que darán la base comportamental indispensable para todos, y que puedan servir de plataforma, de punto de partida a procesos educativos más exigentes, autónomos y cualificados que, sin esa base, nunca podrán ser alcanzados.

Y el gran problema parece ser éste: el humanismo y el racionalismo no sólo le han dado al hombre la conciencia de su situación sin par, sino también medios para un desarrollo notable hacia la autonomía y hacia la racionalidad, socavando, al mismo tiempo, los cimientos socio-afectivos que, desde épocas arcaicas, han sido la base y el apoyo del hombre. Por otro lado, los movimientos emancipativos les están dando a todos los hombres la presunción de un poder que se ha quedado atrás en relación al desarrollo intelectual que presupone y del que tiene necesidad. Ese sentimiento de deriva que es el resultado de la ausencia de referencias exteriores y superiores seguras, de que ya se ha hablado aquí, queda, así, agravado por la asunción de una autonomía y de una afirmación personal a las que raramente les corresponde la madurez y la exigencia intelectual a que aquél obliga.

De aquí la necesidad, cada vez más nítida, de introducir en la formación, junto al desarrollo moral y al juicio crítico, antaño despreciados por el pre-vailecimiento de factores heterónomos, una formación de carácter en la base de algunas cualidades o virtudes, a la manera aristotélica, como la honestidad, la lealtad, el altruísmo, la caridad, la valentía, en paralelo con la estima por las buenas costumbres, actualmente tan olvidadas. Parecen más alejadas del juicio crítico que lo que creemos que debe exigir la especificidad racional del hombre, pero garantizan marcos axiológicos estructurados y encuadres antropológicos y socio-culturales que hoy tendemos a subvalorar, pero que, a pesar de todo, y como se está viendo, implican graves desequilibrios y peligrosas fragilidades en los ámbitos social y moral.

Por otro lado, en la educación de las costumbres hay una sabiduría que los tiempos modernos han devaluado y que es necesario recuperar con moderación e inteligencia. Hay buenas razones para que el juicio crítico cuestione la legitimidad de una educación que se asienta en cualidades pre-establecidas y sin la consideración de las circunstancias en que todo acto se inserta y que lo condicionan; pero hay también razones para no hacer depender de la facultad de juzgar la decisión de todas las actitudes y de todos los instantes. No es posible recurrir al juicio moral en todas las situaciones: por la complejidad de muchas de ellas, por la urgencia de decisiones que exige, por el entramado de situaciones y de los condicionantes de todo tipo que nos limitan y que muchas veces nos ponen ante un conflicto. Una buena costumbre tiene la posibilidad de hacer implícito un juicio moral que, así, manteniéndose actuante, nos garantiza la coherencia y nos facilita el adoptar

determinada actitud en múltiples situaciones. Como considera Maia (1996, 18): «el hombre deberá mantener el control consciente de su comportamiento; pero no es totalmente necesario que la dimensión consciente esté siempre presente para poder hablar de comportamiento ético; en realidad, mi esfuerzo anterior para hacer el bien puede haber producido una costumbre que me evita hacer un esfuerzo en este momento y no será por esta falta de esfuerzo por lo que mi acción podrá dejar de considerarse buena».

En un momento en que se están desarrollando las exigencias de autonomía en las actitudes y de racionalidad en las decisiones, en que se considera a la racionalidad como lo más específico del comportamiento humano y en que, coherentemente, se devalúa lo que las actitudes tienen de automático, de rutinario y hasta de acéfalo, es cuando, por muchos y diversos motivos, que no siempre podemos percibir, vemos cómo la razón se debilita, cómo se diluye en un ambiente hedonista e individualista que le roba su exigencia apodíctica y su validez universal. Lo que tal vez sugiera la necesidad de retrotraer el eje de la cuestión educativa a un equilibrio entre, por un lado, la razón y el juicio –que definen al hombre y su dimensión ética, individual y autónoma– y, por otro lado, aquel conjunto de cualidades, también objetivamente humanas, que las sociedades, a lo largo del tiempo, han ido definiendo y cultivando como paradigmáticas del género humano. Es la misma exigencia progresiva de la actividad racional y judicativa la que lo está pidiendo, por las dificultades específicas que conturban este tiempo nuestro y por la intensidad con que estas dificultades están interfiriendo en la concepción del hombre en cuanto tal.

BIBLIOGRAFÍA

- BERIAIN, J. (2, 1991): «Modernidad y sistemas de creencias», en Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona: Anthropos, pp. 131-135.
- BOAVIDA, J. (1997). «Acesso e processo em axiologia educacional», *1.º Encontro Nacional de Filosofia da Educação*, Braga: Policopiado
- BOLTER, J. D. (1991): *Writing space*, New York: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- BRETON, Ph. (1994): *A utopia da comunicação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- CABANAS, Q. (1995): *Pedagogía moral - el desarrollo moral integral*, Madrid: Dykinson.
- COIMBRA, M. A. (1998): *A (in)evitável educação digital, um olhar sobre a utilização da Internet no ensino*, Coimbra: F.P.C.E. (ed. polic.).
- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1996): *Ética mínima - introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos.
- DOMINGUES, B. (1998): A má reputação da moral, *jornal Público*, 10/5/98.
- DOMINGUES, B. (1998b): Ouvir os filósofos, *jornal Público*, 25/5/98.
- ESTRELA, M. T. (1992): *A relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, Porto: Porto Editora.

- ETXEBERRÍA, X. (1996): *Ética básica*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- FORMENT *et alt.* (1991). *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*, Madrid: Ediciones Rialp.
- GERGEN, K. (1992): *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona: Paidós.
- GERVILLA, E. (1993). *Postmodernidad y educación, valores y cultura de los jóvenes*, Madrid: Dykinson.
- HABERMAS, J. (1985). *Consciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Ediciones Península
- HABERMAS, J. (1991). *Escritos sobre moral y eticidad*, Barcelona: Paidós.
- JASPERS, K. (1955). *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*, Barcelona: Ed. Labor.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development (vol. 2) The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation*, S. Francisco: Harper and Row.
- LIPOVETSKY, G. (1989). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1994): *O Crepúsculo do dever - a ética indolor dos novos tempos democráticos*, Lisboa: Don Quixote.
- LYOTARD, J.-F. (1985): *A condição pós-moderna*, Lisboa: Gradiva.
- LYOTARD, J.-F. (1993): O saber já não é um meio de emancipação (entrevista), en A. Kechikian, *Os filósofos e a educação*, Lisboa: Colibri, pp. 47-53.
- MARQUES, R. (1998): *Ensinar valores: teorias e modelos*, Porto: Porto Editora.
- MAIA, C. F. (1996): *Valores, educação e adolescência - a legitimidade de modelos em educação*, Braga: APPACDM.
- MÉLICH, J.-C. (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona: Paidós.
- PATRÍCIO, M. F. (1993): *Lições de axiologia educacional*, Lisboa: Universidade Aberta.
- PAZ, O. (1976): *Point de convergence*, Paris: Gallimard.
- POURTOIS, J.-P.; Desmet, H. (1997): *L'Éducation postmoderna*. Paris: PUF.
- RIESGO, M. F. (2, 1991): «La posmodernidad y la crisis de los valores religiosos», en Vatimo y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona: Anthropos.
- SFEZ, L. (s/d). *A comunicação*, Lisboa: Instituto Piaget.

RESUMEN

Este trabajo pretende llamar la atención y analizar los siguientes problemas contemporáneos:

1. *La articulación entre la naturaleza de la educación y el fundamento de la práctica educativa.*
 2. *La necesidad de encontrar soluciones eficaces ante la crisis social y el problema cada vez más complejo de sus repercusiones educativas.*
 3. *La necesidad de desarrollar el juicio moral.*
-

Palabras clave: Juicio moral, formación humana, educación moral.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the following contemporary issues:

1. *the articulation between the nature of education and educational practice;*
 2. *the need of finding efficient solutions for social crisis and for the increasingly complex problem of educational effects;*
 3. *and, finally, the need of developing the moral judgment without, forgetting that it is insufficient to solve completely the problems raised by the human, moral and social education of contemporary man.*
-

key words: moral judgment, human formation, moral formation, nature of education