

ÉTICA DE LA EDUCACIÓN*

José Antonio MARINA

Premio Nacional de Ensayo

Toda sociedad necesita transmitir una serie de conocimientos, destrezas y normas a las nuevas generaciones. De hacerlo se encargan los sistemas educativos, que en nuestro mundo avanzado se concretan en la escuela. Toda cultura defiende un modelo de persona, un modelo de comportamiento y un modelo de sociedad. Estos tres aspectos constituyen el núcleo del contenido educativo y es fácil ver que son contenidos morales. Sin embargo, el mundo desarrollado ha pretendido configurar una sociedad neutral respecto a los valores. Ha sentido la fascinación por la ciencia y ha considerado que los valores, las morales pertenecían a la esfera privada, y que no era propio de la escuela adoctrinar.

Estas ideas proponen un gigantesco equívoco. No hay educación moralmente neutral. Esa neutralidad es ya un determinado tipo de propuesta moral. La escuela transmite valores por acción o por omisión. Le ocurre lo mismo que nos ocurre a todos con el lenguaje. Comunicamos cuando hablamos y comunicamos cuando no hablamos. No podemos salirnos de una situación comunicativa.

La equivocación anterior deriva de una mala conceptualización de la inteligencia, que está creando serios problemas al mundo de la educación. Durante veinticinco siglos hemos estado defendiendo que la función principal de la inteligencia es conocer y que su culminación está en la ciencia. Es decir, hemos hipertrofiado el aspecto cognitivo de la inteligencia, lo que nos ha llevado a excluir del campo de la inteligencia, y también del de la educación, todo lo que tuviera que ver con las experiencias afectivas. Pero las experiencias afectivas –deseos, sentimientos, apegos– nos ponen en contacto con los valores y, a través de ellos,

* Conferencia de apertura del Congreso.

con el mundo de la acción. Una inteligencia puramente cognitiva, razón pura, no sería capaz de guiar nuestro comportamiento, porque son los afectos los que nos incitan a obrar. *La ética es la inteligencia puesta al servicio de la afectividad.*

Entiendo por “valor” las cualidades positivas o negativas que poseen las personas, las cosas, las situaciones, y que las hacen agradables o desagradables, interesantes o aburridas, bellas o feas, buenas o malas, atractivas o repulsivas. Son un elemento esencial para explicar el comportamiento. Es imposible, pues, que haya crisis de valores. Lo que puede haber es crisis de unos valores concretos. Los valores éticos son sólo un tipo de valor entre otros.

Conviene añadir que nuestra relación con los valores se da en una doble vía. Hay valores que experimentamos afectivamente. Los experimentos, no necesitamos que nadie nos advierta de su utilidad o de su belleza, porque los estamos sintiendo. Son *valores vividos*. En otras ocasiones, no tenemos esta experiencia directa de los valores. No los vivimos, sino que solo los pensamos. Así puede ocurrir que una acción o un valor nos resulten atractivos, pero al mismo tiempo pensemos que son malos. Tropezamos así con una de las grandes fracturas del corazón humano. A un lado la cabeza y al otro el corazón, como decía la antigua zarzuela. Esto nos complica la vida pero es la condición de posibilidad de nuestra libertad. Podemos poner nuestra conducta bajo el control de los valores pensados o de los valores vividos. La dificultad máxima deriva de que los valores vividos tienen una fuerza motivacional de la que carecen los valores simplemente pensados. Y esta separación tiene que ser salvada por la intervención de ese poder directivo, que denominamos confusamente “voluntad”. La educación ética se nos divide, pues, al menos en tres niveles:

- A. *Educación afectiva*: su finalidad es conseguir un estilo afectivo que sintonice con los buenos valores.
- B. *Educación de la voluntad*: se trata de ayudar a construir los instrumentos psicológicos de autocontrol, necesarios para un comportamiento libre y responsable.
- C. *Educación ética*: su finalidad es enseñar y justificar unos valores morales universales. Entiendo por Ética una moral transcultural.

1. Educación afectiva

En este momento sabemos que a lo largo de la infancia y de la adolescencia vamos construyendo un estilo afectivo, una pauta estable de interpretar y responder afectivamente ante las situaciones. La agresividad, la timidez, el miedo, la compasión o la falta de compasión, el optimismo o el pesimismo, el amor o el miedo a la novedad son testigos afectivos que en gran parte aprendemos y que, por lo tanto, podemos educar o reeducar. Este tipo de educación se relaciona con

el tradicional concepto de *virtud*. La virtud, ciertamente es un hábito operativo pero que a mi juicio debe entroncarse en un *hábito del corazón*. La educación afectiva debe procurar que los valores meramente pensados acaben siendo sentimentalmente percibidos. No porque esto sea estrictamente necesario para realizarlos, sino porque nuestra ética resultará más fácil.

En el *Laberinto sentimental* he mencionado varios criterios para evaluar nuestras experiencias afectivas desde el punto de vista ético.

Primer criterio: *Son malos los afectos que anulan la libertad*. Esta fue la gran preocupación de la época griega, del pensamiento oriental y de muchas de las grandes religiones. De ahí que de forma muy variada se haya recomendado la anulación de los deseos, de las pasiones, la apatheia.

Segundo criterio: *Los afectos se evalúan por los comportamientos que fomenta*. Ya he dicho que la experiencia afectiva tiene una relación inmediata con la conducta.

Tercer criterio: *Hay sentimientos adecuados o inadecuados respecto a un valor presente*. Por ejemplo, la *desvergüenza* se ha considerado siempre un sentimiento inadecuado, porque el sujeto no siente en aquel momento lo correcto, que sería estar avergonzado. Otro sentimiento censurable es la *ingratitude*. Supone no valorar lo recibido. La educación debe fomentar los sentimientos que permiten experimentar los valores adecuados. Son los valores captados los que determinan la importancia ética del sentimiento. Los principales, desde el punto de vista educativo, son los siguientes:

1. *La dignidad como afirmación del valor intrínseco de todos los seres humanos*. El sentimiento adecuado es el respeto. Es un sentimiento que inclina a cuidar, proteger y promover todo lo valioso. Debemos, por ello, estimular en el niño el respeto por la naturaleza, la ciudad, la escuela y, sobre todo, por sus compañeros y por todos los seres humanos. Tenemos que hacer una labor de asimilación y también ser muy rigurosos contra todas las conductas de falta de respeto. Se trata de un sentimiento mucho más aprovechable educativamente que el de tolerancia. No se trata de tolerar (aguantar) nada, sino de sentirnos comprometidos con lo valioso. Relacionado con el sentimiento de respeto se encuentra el sentimiento de admiración, que menciono porque acaba de ser tratado por Aurelio Arteta en un espléndido libro titulado *La virtud en la mirada. Ensayo sobre la admiración moral*. Quien no admira lo admirable sufre una grave incapacitación moral.

2. *La justicia*. Este es el segundo valor que debemos fomentar. Es el despliegue operativo de la dignidad, ya que la dignidad consiste en poseer y reconocer derechos y la justicia es actuar de acuerdo con ellos. El sentimiento correspondiente es la indignación que es la protesta y rebeldía ante la injusticia.

3. *La lucha contra el dolor*. El dolor –físico o psicológico– es el gran contravalor, el enemigo a abatir. El sentimiento adecuado para esta lucha es la compa-

sión. Es un sentimiento tan esencial para el ser humano que el mismo diccionario considera como “inhumano” al que carece de compasión.

Hay otros hábitos del corazón que resulta conveniente favorecer, pero creo que estos son los principales. Podríamos también mencionar el sentimiento de amor, pero me parece menos vago mencionar los tres sentimientos anteriores, que subrayan los aspectos más universalizables del amor: el respeto, la justicia y la ayuda.

2. Educación de la voluntad

La capacidad de controlar la propia conducta es una condición indispensable para la vida moral. Sin embargo, podría pensarse que es una mera estructura psicológica. Tradicionalmente se pensaba que la voluntad era una facultad innata. Ahora sabemos que no es ni una ni innata. Es un conjunto de cuatro destrezas que se aprenden en distintos momentos de la infancia. Creo que, en un sentido amplio, propedeútico, deben incluirse dentro de la educación ética.

Al analizar la voluntad en *El misterio de la voluntad perdida* llegué a la conclusión de que en último término descansaba sobre un hábito fuertemente implantado, un automatismo que, sin embargo, permitía el comportamiento libre. Ese hábito fuerte –que consiste en cumplir los deberes o, mejor, en seguir el mejor de los valores– es un mecanismo de estructuración de nuestra voluntad, antes de ser una propiedad moral de nuestros actos.

El nuevo concepto de voluntad se diferencia del anterior en que abre posibilidades educativas. No es una facultad innata, sino el conjunto de cuatro destrezas aprendidas, cada una de las cuales puede educarse o reeducarse. Las mencionaré brevemente, remitiendo a la exposición más detallada que he hecho en el libro mencionado antes. Las cuatro destrezas son: inhibir el impulso, deliberar, tomar decisiones, y soportar el esfuerzo que supone la ejecución de esa decisión.

Quiero detenerme en este último punto, porque preocupa especialmente a los padres y a los educadores.

“Mi niña se cansa enseguida de todo”. “¿Qué hago con mi hijo que es muy inteligente, pero que no se esfuerza nada?”. “No sé cómo conseguir que mi hija estudie, o que mi hijo arregle su habitación”. “Parece que han nacido cansados”. Los educadores oímos con frecuencia estas quejas de los padres, a las que sigue siempre una pregunta: “¿Qué puedo hacer?”. Resulta difícil dar una respuesta general, porque cada caso es un caso distinto. Un niño puede ser incapaz de esforzarse en aquello que no le gusta, pero ser obstinado en hacer lo que le apetece. Otro puede ser muy inquieto, o muy caprichoso, o muy impaciente. Me gustaría decir a los padres que los métodos educativos no producen unos efec-

tos mecánicamente determinados. No podemos decir “Si usted hace A su hijo va a hacer B”. Lo más que podemos hacer es aumentar la probabilidad de que el niño se comporte de la manera que queremos. Este es el fin de la pedagogía y de las técnicas educativas.

¿Cómo se puede fomentar el esfuerzo en los niños? Las tres grandes herramientas educativas que tenemos son el premio, el castigo y el cambio de las creencias. Los castigos suelen ser eficaces para evitar conductas, no para fomentarlas. No es probable que encerrar a un niño en su cuarto le anime a estudiar si no le gusta hacerlo.

Los premios, en cambio, hacen que las conductas premiadas tiendan a repetirse, y tienen que ver con los deseos, necesidades o aspiraciones del niño. Por eso son muy personales y lo que puede ser un premio para un niño puede no serlo para otro. Pero, en general, podemos dividirlos todos en tres grupos: poder hacer cosas que quieren (comprar golosinas, ver televisión, tener un juguete), ser elogiado por las personas que le importen, y disfrutar con la conciencia de su propia capacidad.

En la educación para el esfuerzo deben intervenir estos tres tipos de premios, pero en su debido orden. Fomentar en el niño el sentimiento de su propia capacidad es tal vez lo más importante y útil, porque todos queremos sentirnos eficaces, ser conscientes de nuestra pericia. Para comprenderlo, basta ver el tiempo y la energía que derrochan jugando con las consolas. Es una competición con ellos mismos. No quieren vencer a nadie, sino sólo ganar, hacerlo bien, ser brillantes. Padres y maestros debemos esforzarnos en presentar las tareas en forma de metas cuya realización el propio niño pueda controlar.

Cuando este procedimiento no funcione, porque las tareas sean inevitablemente monótonas o aburridas, los padres deben utilizar un segundo tipo de premios –el elogio, la valoración, o la amenaza de un ligero rechazo– para conseguir que el niño adquiera hábitos adecuados. Un hábito es un mecanismo psicológico que facilita la acción e inclina hacia ella. Al aprender una lengua, por ejemplo, adquirimos rutinas gramaticales que nos permiten hablar sin estar después pendiente de las reglas. Durante mucho tiempo, las pedagogías de moda han desdeñado este concepto porque estaba demasiado relacionado con la memoria y con sus automatismos, y parecía que era un sistema de aprendizaje rígido, poco creativo. Es una afirmación disparatada. No se puede crear sin tener hábitos mecánicos fuertemente asimilados, y necesitamos que los niños los adquieran.

Uno de esos hábitos, que también ha desaparecido del mundo educativo, es el hábito de *cumplir con el deber*. Parece ridículo que haya que recordar a los padres y educadores que después de explicar al niño las razones de por qué tienen que hacer una cosa, al final pueden añadir, sin suponer que están atentando contra algún derecho humano o que están siendo dictadores: “Y además tienes

que hacerlo porque es tu deber, como el mío es ir a trabajar o preparar tu comida". Y este es el punto final de toda discusión.

El sentido del deber debe ser un hábito inculcado desde la infancia. Antes les decía que una parte importante de la educación consiste en saber que hay que hacer cosas aunque no se tenga ganas de hacerlas. La noción de deber resulta imprescindible para conseguirlo. En los últimos años se ha prescindido en los sistemas educativos de este concepto por miedo a producir personas sumisas o con poco sentido crítico. ¡Qué disparate! Eso es no comprender que el sentido crítico, la responsabilidad personal, la autonomía, han de educarse también como deberes. El niño tiene que saber que su deber es pensar las cosas, juzgarlas, no dejarse llevar por lo que dicen sus amigos, ser justo, defender sus opiniones, estar dispuestas a cambiarlas si comprende que están equivocadas.

Me falta mencionar el tercer tipo de premios: el más inmediato y material, el que permite al niño tener o hacer algo que quiere: los regalos, las propinas, etc. Estos premios, también necesarios, deben ser dosificados. No sirve para nada intentar *comprar* cada uno de los esfuerzos de los niños.

Deben servir sólo para completar o fortalecer los otros procedimientos.

Les decía al principio que la tercera herramienta para educar –es decir, para aumentar la probabilidad de que se produzcan comportamientos correctos– es cambiar las creencias. ¿A qué me refiero en el caso concreto del esfuerzo? Consideramos *esfuerzo* la realización de una acción que resulta molesta por la energía que exige, o porque resulta desagradable o porque rompe la inercia, o porque impide hacer otra cosa más agradable. La psicología ha descubierto que cada cultura, incluso cada familia, tiene unas creencias precisas acerca del nivel de molestias soportable, y que estas creencias determinan, de hecho, lo que se soporta o no se soporta. Está claro que los niños nacidos en un ambiente rural, que tenían que trabajar ayudando a sus padres desde edades muy tempranas, desarrollaban una capacidad de esfuerzo y sacrificio mucho mayor que los niños de las clases urbanas o acomodadas. En Estados Unidos se ha comprobado que los muchachos americanos de origen asiático son los que alcanzan mayor puntuación en los test de inteligencia. Esto no se debe a ningún rasgo genético sino a la mayor presión educativa de los padres, muchos de ellos inmigrantes, sobre sus hijos. En cambio, una reciente encuesta realizada por Víctor Pérez Díaz muestra que los padres españoles han disminuido el nivel de exigencia escolar por miedo a que sus hijos "estén estresados". Todo esto se basa en esas creencias previas que he mencionado antes.

Últimamente investigo sobre la inteligencia de las familias. Hay, en efecto, familias inteligentes y familias estúpidas, de la misma manera que hay parejas inteligentes y parejas estúpidas o ciudades inteligentes y ciudades estúpidas. Las familias inteligentes tienen unas *creencias inteligentes* compartidas acerca de los valores importantes. Poseen también una clara idea acerca de lo que es negocia-

ble y de lo que es innegociable, y de lo que es soportable o insoportable. Saben, además, que es muy importante no dar al niño mensajes contradictorios, porque los niños captan muy bien las disonancias, por ejemplo, entre lo que se dice y lo que se hace. Hace poco me contaba una maestra que un niño de once años había pedido un “valium” a su madre antes de ir a un examen de matemáticas porque estaba muy nervioso. Es muy difícil que convenzamos a un niño de que tiene que esforzarse si al mismo tiempo le acostumbramos a no soportar ninguna molestia. Ahora sabemos que a partir de los quince meses la tarea más importante de la madre –o de los cuidadores– es ayudar al niño a soportar niveles cada vez mayores de tensión. Deben aprender a resolver los problemas que son capaces de resolver, sabiendo que cuentan con el apoyo emocional de sus padres pero que son ellos los protagonistas.

Dentro de estas creencias básicas que hay que cambiar hay una que tiene gran influencia educativa. Hemos de enseñar a *aplazar la* recompensa. Los niños necesitan saber que muchas veces hay que hacer cosas desagradables para conseguir una meta agradable, y que mantener el esfuerzo durante el trayecto puede ser duro. A mi, como profesor, me resulta muy útil ponerles como ejemplo el entrenamiento. Es muy bonito jugar bien al fútbol, pero para ello es necesario entrenarse.

¡Ah! Se me olvidaba decirles que creo que todos los educadores, sean padres o maestros, somos fundamentalmente *entrenadores*. Piénselo y actúe en consecuencia.

3. Educación ética

Hasta aquí, nos hemos movido en los alrededores de la ética. Pero el tercer nivel de la educación en valores debe centrarse en una enseñanza dramática de la ética. Con frecuencia estamos proporcionando sólo una blanda retórica moralizante, trivial, que no sirve para nada. Debemos cambiar de orientación y enseñar que todos estamos enfrentados a una opción definitiva. Hay que elegir entre vivir en la selva, donde el pez grande se come al chico, o vivir en un orbe ético. La confusión filosófica es tan grande que resulta necesario a estas alturas justificar la posibilidad de fundamentar una ética universal.

Hay un reciente relativismo ético trenzado con hilos de distinta procedencia. El pensamiento posmoderno aporta su rechazo de la noción de verdad; la ciencia, por su parte, niega que pueda haber conocimiento cierto sobre normas y valores; al multiculturalismo le repugna una ética universal porque la considera una imposición casi terrorista. Se extiende la convicción de que las morales son frutos culturales basados en emociones, prejuicios, o actos de preferencia, y que poco más se puede decir sobre el particular.

Esta conclusión me parece falsa, y también perezosa, y también un peligro para la convivencia. Si todas las morales son equivalentes, no hay razón para criticar una cultura imperialista o una cultura que discrimine a la mujer o que practique el infanticidio o que admita la esclavitud. Es instructivo advertir que ese relativismo moral “políticamente correcto” es obra de intelectuales protegidos por las sociedades democráticas, que están institucionalmente penetradas de eticidad. Sólo los beneficiarios de una situación ética pueden negar la validez de la ética (supongo que deseando en su interior que nadie se tome en serio sus propuestas). En cambio, los seres humanos que sufren la violencia, la injusticia, la discriminación, defienden la objetividad de los valores que reivindican. Lo contrario sería dejarlos definitivamente a merced del poderoso. Por esta razón, la ética no es un discurso académico, sino un discurso sobre lo trágico, como comprendieron muy bien los dramaturgos griegos.

Es necesario salir de esa claudicación intelectual que es el relativismo. En *La lucha por la dignidad*, María de la Válgoma y yo hemos elaborado una fundamentación práctica de la ética, que me parece consistente, bien justificada y realista. Antes de exponerla quiero hacer una precisión conceptual. Entiendo por “moral” el sistema normativo admitido por una sociedad, que incluye valores, prohibiciones, derechos y deberes. Una parte de ese contenido normativo se impone por convicción o por presión social suave, y es a lo que llamamos “moral” en sentido estricto. Otra parte se impone coactivamente y es a lo que llamamos “derecho”.

Cada cultura tiene, pues, su moral. Por eso podemos hablar de moral cristiana, islámica, budista, confuciana, laica, revolucionaria, marxista, etc. Con la palabra “ética” designo una posible moral transcultural, universal. Nadie duda de la existencia y de la necesidad de la moral. Las sociedades necesitan organizarse mediante sistemas normativos que resuelvan los inevitables conflictos originados por la convivencia. La historia nos demuestra que permanecer en el nivel moral deja sin resolver los problemas más graves referentes a la paz y a la justicia. Ésta es la razón de que tengamos que construir una ética universal que nos proporcione un medio para resolver definitivamente esos sangrantes problemas y enderezar la historia de la humanidad.

Creo que es posible justificar racionalmente una ética, y que si la filosofía no ha conseguido hacerlo es porque ha equivocado su metodología. Ha pretendido hacer una ciencia deductiva, cuando es un conocimiento inductivo. Como marco de mi exposición voy a enunciar unas cuantas tesis que he justificado en otros lugares:

Tesis primera: Existen criterios de verdad científica y de verdad ética. A pesar de su analogía se diferencian porque la verdad científica hace referencia a lo que hay, mientras que la verdad ética hace referencia a lo que debería haber, a lo que sería bueno que hubiera.

Tesis segunda: Una teoría ética tiene que aprovechar los conocimientos proporcionados por la ampliación y la crítica de las evidencias afectivas. Por poner un ejemplo, la elaboración del concepto de placer, de su dinámica y sus límites es una tarea necesaria y posible.

Tesis tercera: La ética tiene que aprovechar la historia de las morales. La historia es el gran banco de pruebas de las teorías morales.

Tesis cuarta: La ética tiene que aprovechar los conocimientos científicos. Pretende elaborar una ciencia de las soluciones y, para ello, tiene que conocer bien los problemas y las posibilidades de solución.

Todo esto es muy bonito, pero no parece haber conducido a ninguna conclusión universalmente aceptada. Se repite como un dogma casi sagrado que los valores morales dependen de la conciencia de cada uno, y que las propuestas universales acaban por ser tiránicas. Hay una radical desconfianza acerca de las posibilidades humanas de entenderse, y la realidad parece dar la razón a estos profetas de la incomunicación.

Sin embargo creo que este escepticismo no está justificado. Como no lo está el pesimismo que considera ridícula toda afirmación sobre el progreso moral de la humanidad. Apostaré fuerte en este envite. Pienso que ha habido un progreso ético y que hay un consenso ético básico. Me atrevo, incluso, a enunciar una *Ley de la evolución moral de la humanidad*, que diría lo siguiente:

Cuando los seres humanos se liberan de la miseria extrema, la ignorancia, el miedo, el dogmatismo y el odio, evolucionan hacia el aprecio de la racionalidad, la reivindicación de la libertad individual, la participación del ciudadano en el poder político, el reconocimiento de la igualdad, la exigencia de seguridad jurídica y las políticas de solidaridad.

Cuando se eliminan los obstáculos, las sociedades reconocen, aspiran, se esfuerzan por conseguir unos valores muy bien definidos. Hemos tomado la historia como un gran argumento práctico, y hemos basado en él una *fundamentación práctica de la ética*.

Me gustaría precisar lo que entiendo por “argumento práctico”. Retomo una idea que hace muchos años, con motivo de la Declaración Universal de los Derechos humanos, esbozó Jacques Maritain: “Debido al desarrollo histórico de la humanidad, a las crisis cada vez mayores del mundo moderno y al progreso, aunque precario, de la conciencia moral y la reflexión, los hombres de hoy advierten, más plenamente que en el pasado, un número de verdades prácticas relativas a su vida en común sobre las cuales pueden llegar a un acuerdo, pero que derivan en el pensamiento de cada uno de concepciones teóricas distintas”.

En efecto, es posible un acuerdo práctico entre hombres que teóricamente se oponen entre sí: “En tal caso –continuaba Maritain– nos hallamos frente a la

paradoja de que la justificación racional es *indispensable* y al mismo tiempo *im-potente* para crear un acuerdo entre los hombres”. Pero la argumentación práctica, basada en la experiencia de cientos de millones de seres humanos, me parece convincente. La especie humana ha ido elaborando un sistema práctico de ética universal, a través de tres dinamismos convergentes:

1. La búsqueda de procedimientos para resolver conflictos.
2. Reivindicaciones de derechos.
3. Propuestas innovadoras de grandes personalidades religiosas fundamentalmente.

El estudio del despliegue histórico de estos tres dinamismos nos permite comprender los esfuerzos a veces heroicos para alcanzar un modo deseable de vivir y convivir. Cada dinamismo ha ido afirmando una serie de principios que están siendo aceptados cada vez por más gente como gran solución para los problemas y las expectativas. La solución de los conflictos ha ido definiendo la idea de *justicia* que es absolutamente universal. Ante todo designa el modo correcto de resolver los problemas, es decir, de hacerlo respetando valores fundamentales. Las reivindicaciones de derechos han mostrado que la mejor solución que se nos ha ocurrido para conseguir nuestras grandes aspiraciones es la afirmación de derechos individuales previos a la ley. Por último las religiones han colaborado a ampliar el contenido de la justicia mediante la compasión o la valoración de la dignidad de cada persona.

Esa búsqueda inductiva de normas éticas deja insatisfechos a muchos pensadores a quienes encantaría encontrar un fundamento incondicionado para unas obligaciones incondicionales. Para encontrarlo, apelan a Dios o a la naturaleza, pero ambos caminos resultan en este instante difíciles de recorrer. Sin embargo, es verdad que necesitamos un fundamento incondicionado para fundar la ética. Estamos pues en una situación paradójica: necesitamos lo incondicionado, pero no somos capaces de encontrarlo. La respuesta de la inteligencia me parece notablemente ingeniosa: si necesito algo que no tengo, la única solución es inventarlo.

La fundamentación de la ética que propongo es a posteriori, es una fundamentación que se construye después de decidir lo que quiere fundamentarse. Me explico. La ética nos brinda un modo deseable de vivir, una morada habitable para el hombre. Nosotros queremos que, además de deseable, esté bien fundada. Lo único que tenemos que hacer es construir un fundamento seguro. Un edificio no está exigido por sus cimientos, no se puede deducir de ellos. Al contrario, el proyecto de edificio exige un tipo de cimientos. Pues lo mismo sucede en ética. Para que ese proyecto de vida buena, en el que vamos poniéndonos de acuerdo, funcione necesitamos un fundamento firme, a salvo de arbitrariedad. Vamos a construirlo. Vamos a afirmar de manera constituyente, como un acto

fundacional de la voluntad, que el ser humano está dotado de dignidad, es decir, que posee un valor intrínseco, protegible, del que se derivan derechos individuales previos a la ley.

La historia de esta noción vuelve a ilustrarnos acerca de la evolución ética. La gran solución para nuestros problemas éticos es reconocernos como seres dotados de dignidad. No es que lo seamos: la dignidad no es una propiedad humana. Es tan solo una posibilidad inventada y mantenida por la inteligencia. “No admiro al ser humano por lo que es, sino por lo que podría ser” escribió Sartre. La dignidad construye una nueva naturaleza humana. Si nos definimos como animales racionales, la noción de *dignidad* se convierte en una gratuita alabanza, en un juicio sobre sí mismo de un ser que sabe hablar. En cambio, al afirmarnos voluntariamente como *seres dotados de dignidad*, nos constituimos como tales en ese acto, nos definimos de una manera nueva, afirmamos una segunda naturaleza. En esta segunda naturaleza, que es construida por la inteligencia y la acción, sí podemos fundar los derechos. Así pues, en el ámbito social la dignidad humana significa reconocimiento de derechos individuales previos a la ley. Ahora sí podemos elaborar un Derecho natural, pero de segunda generación, basado en la *naturaleza digna* que queremos tener, y no en la *naturaleza selvática* que tenemos.

Esta nueva noción también proporciona pautas para la esfera privada. La dignidad implica también la exigencia de obrar de la manera adecuada a ella. En las sociedades medievales, la palabra “honor” designaba una característica personal, una dignidad personal, que exigía comportarse de tal manera que no resultara menoscabada o perjudicada. Un hombre deshonesto era el que no cumplía las exigencias de su honor. Pues algo así supone la noción de dignidad. Nos obliga a actuar de acuerdo con ella, tanto en el ámbito de los derechos como en el de los deberes, tanto en el campo social como en el campo privado. Ofender a la dignidad privadamente sin que resulten perjudicadas otras personas, puede parecer intrascendente desde el punto de vista ético. Sin embargo, podemos aplicar aquí normas y criterios sacados de la segunda naturaleza humana, de la que ya he hablado. Entonces, es malo todo aquello que no se adecue a la lógica y la realización de la dignidad.

* * *

Antes de despedirme, quisiera recordar lo que decía Aristóteles: “Lo importante no es saber lo que es bueno, sino *ser bueno*”. Necesitaríamos fomentar hábitos buenos –las antiguas virtudes– en nuestros alumnos. Sería estupendo que incluyéramos dentro de la enseñanza *actividades éticas*, de ayuda, de colaboración o de protesta. Pero este es un tema demasiado complicado para tratarlo ahora.