

# A EDUCACIÓN MORAL, ONTE E HOXE

Pedro Ortega Ruiz  
Ramón Mínguez Vallejos  
Universidade de Murcia

“¿Poderías ti dicirme, Sócrates, se a virtude se adquire mediante o ensino ou mediante o exercicio, ou ben se non é consecuencia nin do ensino nin do exercicio, antes ben, é a Natureza a que lla dá ao home, ou mesmo se provén dalgunha outra causa?” (Platón: *Menón*, 70<sup>a</sup>; *Protágoras*, 361e.)

## RESUMO

Neste artigo os autores describen a traxectoria da educación moral a partir da década dos sesenta, na que se produce unha réplica ao modelo tradicional do ensino da moral. É coa Modernidade cando se orixina a emancipación do discurso moral e o abandono da tutela da relixión. O home moderno orienta a súa conduta guiado por criterios que obedecen a razóns de conciencia persoal; convértese en autolexislador. Tres son as correntes ou modelos de educación moral que se describen no presente artigo: a educación moral como desenvolvemento cognitivo; a educación moral como formación de hábitos virtuosos ou educación do carácter e a educación moral como pedagogía da alteridade. Faise unha breve descrición dos núcleos teóricos de cada un dos devanditos modelos e unha valoración destes. Os autores inclínanse pola pedagogía da alteridade, inspirada na ética de Lévinas, como un modelo máis adecuado para afrontar os grandes retos da humanidade; para non chegar demasiado tarde á cita cos homes e mulleres do noso tempo.

## PALABRAS CLAVE

Educación moral, desenvolvemento moral, conduta moral, hábitos virtuosos, acollida e recoñecemento do outro, alteridade.

## 1. INTRODUCCIÓN

Educación moral houbou sempre. Foi unha constante na historia da humanidade ensinar ou transmitir ás novas xeracións aqueles principios ou normas de comportamento, formas de vida, que se consideraban básicos para a con-

servación ou perdurabilidade da propia comunidade. Non se dá comunidade humana sen a obrigatoriedade de cumprir ou observar un determinado código de conduta que, nun momento concreto, interpreta os sentimentos, necesidades, valores e expectativas desa comunidade. A pregunta polo “bo” e o “malo” na nosa conduta está xa nos albores da humanidade: “¿Onde está o teu irmán?”, pregunta Yahvé a Caín. E tamén se dá a primeira resposta inmoral: “¿Acaso son eu o gardián do meu irmán?”, iniciándose o percorrido de dúas concepcións antropolóxicas enfrontadas, a antropoloxía da alteridade, políglota e policéntrica, e a antropoloxía do afastamento, do non recoñecemento do outro, monolingüista e monocéntrica (Mèlich, 2004).

É coa Modernidade cando se produce a emancipación do discurso moral e o abandono da tutela da relixión. O home moderno orienta a súa conduta guiado por criterios que obedecen a razóns de conciencia persoal; con Kant convértese en autolexislador. Para Kant a moral non ten un referente distinto ao home. É a “boa vontade” o que determina a bondade dos actos e a que actúa por puro respecto ao deber, sen outras razóns que as do cumprimento estrito do deber. Isto é o que lle confire obxectividade e universalidade, o que fai do deber moral algo incondicionado e absoluto (*Crítica da razón práctica*). As verdades “obxectivas”, de carácter relixioso, como únicos criterios de moralidade, son substituídas polo “imperativo categórico”: “Obra de tal maneira que poidas querer que o motivo que te levou a obrar sexa unha lei universal”. As crenzas relixiosas sancionadoras da bondade ou non das condutas deron paso a un principio ou lei universal válida para todos os homes de todos os tempos e en calquera circunstancia. Xa non está Deus como referente único da moralidade. No seu lugar sitúase a razón práctica do suxeito humano e da súa vontade libre e creadora. Absolutízase o xuízo da conciencia persoal e vese os outros como alter-egos a custa do suxeito empírico, situado nun contexto sociohistórico. Este xiro na concepción da moral, que supón a maioría de idade do home, produce un auténtico esgazamento na conciencia relixiosa do ser humano que se ve obrigado a compatibilizar crenzas relixiosas e os seus respectivos códigos de comportamento, coa autonomía moral e a súa independencia para establecer principios e normas que prescriben en cada momento unha conduta como moralmente desexable.

Pero a reflexión ético-moral, de raíz kantiana, respecto ao contido e forma da moralidade non se traduciu nunha educación moral libre de connotacións relixiosas. O ensino da moral era tan só un apéndice ou unha aplicación á práctica das verdades relixiosas. A relixión impregnaba a vida social a través das súas normas e códigos de comportamento. Relixión e moral confundíanse. Tampouco a crítica de Nietzsche a unha moralidade obxectiva baseada na racionalidade deu paso a

unha educación moral subxectiva fundamentada en valores relativos, convencionais, crenzas ou razóns que responden tan só a conviccións persoais, polo tanto subxectivas, que non intentan impoñerse a ninguén, nin tampouco universalizables. Diríase que a práctica da educación moral das novas xeracións, na escola e na sociedade, respondeu ao modelo de *valores absolutos*, que na reflexión ético-moral xa era deslexitimado. Dende este modelo enténdese a educación moral como un proceso de socialización do código moral explícito sancionado pola sociedade. A formación dunha persoa *moral* concíbese como a aprendizaxe das regras sociomorais e do estilo particular da súa observancia vixentes en cada sociedade. Espertar a conformidade cos valores establecidos, interiorizar normas morais concretas que respondan ás esixencias sociais foi o obxectivo básico do ensino tradicional. É doado entrever a influencia do pensamento durkheimiano nesta concepción socializante da moral. “Cuando ejecutamos ciegamente una orden cuyo alcance y significado nos son desconocidos, somos tan libres como lo seríamos si hubiésemos tenido nosotros solos toda la iniciativa de ese acto” (Durkheim, 1976, p. 268). Para Durkheim, o espírito de disciplina, a adhesión ás normas sociais e o recoñecemento da autoridade superior da sociedade converten o home nun ser moral.

Na década dos sesenta prodúcese unha réplica ao modelo tradicional do ensino da moral. A irrupción da corrente subxectivista na concepción da moral fai incompatible a proposta de valores obxectivos, universais e permanentes que, no ensino da escola, tiveran, ata agora, carta de natureza. Dende a corrente subxectivista é o individuo concreto quen establece o que é bo e malo, quen sanciona moralmente unha conduta. Non hai, polo tanto, valores absolutos. Os valores son sempre creacións persoais, históricas, polo tanto cambiantes, froito das distintas interpretacións da experiencia humana que cambia no tempo e no espazo. Unha das formas de educación moral en que se plasmou esta corrente foi a *Clarificación de valores*. Para nós esta é tan só unha estratexia na educación en valores, non unha corrente de pensamento ou modelo de educación moral, como sosteñen algúns autores (Puig, 1996; Medina, 2001). Sorprende vela descrita, nalgúns publicacións, como unha proposta que persegue a inculcación duns determinados valores que se supoñen permanentes, universais e absolutos, cando de seu encaixa nunha concepción subxectivista ou relativista destes e, polo tanto, nunha concepción subxectivista da moral. Nas producións pedagóxicas non é raro atopar estratexias de intervención que nada teñen que ver cos presupostos teóricos dos que se parte na acción educativa, e non sempre estes aparecen expostos con nitidez.

## 2. A EDUCACIÓN MORAL COMO DESENVOLVEMENTO COGNITIVO

L. Kohlberg constitúe a figura máis representativa no panorama da educación moral nas últimas décadas do pasado século. En 1958, na súa tese doutoral, Kohlberg falaba xa de seis tipos diferentes de orientación moral nas respostas dos suxeitos experimentais, divididos á súa vez en tres niveis ou etapas. A saber: Nivel I: Moralidade heterónoma ou Premoral; Nivel II: Moralidade convencional; Nivel III: Moralidade de principios individuais de conciencia. Na obra de Kohlberg sobre desenvolvemento moral e educación moral poden distinguirse tres fases ou períodos: 1) Período 1958-70 dedicado ao estudo das implicacións do enfoque cognitivo-evolutivo en relación coas diferenzas no razoamento moral en función da idade dos suxeitos; 2) Aplicación da concepción piagetiana do desenvolvemento moral ao desenvolvemento individual lonxitudinal; 3) Análise do razoamento moral e da acción moral en grupos e institucións mediante a creación da denominada “atmosfera moral”. En 1981, Kohlberg publica a obra *Essays on Moral Development. Volume I. The Philosophy of Moral Development* na que se establecen os principios ou presupostos básicos da súa teoría do desenvolvemento do pensamento moral:

- a) O desenvolvemento moral vai paralelo ao desenvolvemento cognitivo, é dicir, depende do desenvolvemento de estruturas cognitivas.
- b) O desenvolvemento moral non está motivado pola satisfacción de necesidades psico-biolóxicas ou a fuxida do castigo ou medo, senón pola motivación orixinada na vontade de realización persoal.
- c) O desenvolvemento moral presenta características xerais que transcenden as diferenzas culturais.
- d) Os estadios morais, en canto estruturas mentais, nacen das experiencias de interacción social entre o suxeito e os demais.
- e) O desenvolvemento moral vén condicionado polos estímulos cognitivos e sociais que recibe o suxeito no seu medio.

O núcleo central da teoría kohlberxiana sobre o desenvolvemento moral constitúe o concepto de estadio. En 1975, Kohlberg publica o artigo “*The Cognitive Development Approach to Moral Education*”, no que expón o concepto de estadio, utilizado tamén por Piaget.

- Os estadios son totalidades estruturadas ou sistemas organizados de pensamento. Os suxeitos mostran consistencia, estabilidade, nos seus razoamentos a nivel de xuízo moral.
- Os estadios forman unha secuencia invariante. En todas as circunstancias, agás nalgún caso extremo, o movemento é sempre cara a

diante, nunca de retroceso. Non hai saltos de estadios, senón que o movemento ascendente é sempre ao estadio seguinte.

- Os estadios son “integracións xerárquicas”. O tipo de razoamento dun estadio superior inclúe en si o tipo de razoamento do estadio inferior. Existe unha tendencia a funcionar ou a preferir o modo de razoamento do estadio máis alto que un alcanzou.

Nese mesmo artigo, Kohlberg describe o contido moral de cada estadio.

A saber:

- Nivel preconvencional.
  - Estadio 1: *A orientación castigo-obediencia*. As consecuencias físicas da acción determinan a súa bondade ou maldade, sen ter en conta o valor ou significado humano destas consecuencias.
  - Estadio 2: *A orientación instrumental-relativista*. A acción correcta consiste naquela que instrumentalmente satisfai as propias necesidades dun e ocasionalmente as necesidades dos outros. As relacións humanas son vistas en termos dun intercambio mercantil.
- Nivel convencional.
  - Estadio 3: *A orientación da concordancia interpersonal ou do “bo rapaz-boa rapaza”*. A conduta correcta ou boa é aquela que gusta ou axuda aos demais e é aprobada por eles.
  - Estadio 4: *A orientación legalista e de mantemento da orde*. Hai unha orientación cara á autoridade, as normas fixas e o mantemento da orde social. A conduta correcta consiste en cumprir cos deberes propios, mostrar respecto pola autoridade e manter a orde pola orde.
- Nivel posconvencional, ou de autonomía ou de “principios”.
  - Estadio 5: *A orientación do contrato social*. A acción correcta defínese atendendo a criterios e dereitos individuais de carácter xeral aceptados socialmente. Recoñécense os valores e opinións persoais. O xusto e o correcto é un asunto de opinión e valores persoais.
  - Estadio 6: *A orientación de principios éticos e universais*. O correcto e o xusto defínense pola decisión da conciencia segundo os principios éticos de xustiza, de reciprocidade e de igualdade dos dereitos humanos, e de respecto pola dignidade dos seres humanos como persoas individuais.

A literatura presentou a Kohlberg na súa faceta de investigador sobre o desenvolvemento moral. Non destacou suficientemente a súa preocupación pola educación moral, xa dende os comezos do seu labor investigador. En 1972, Kohlberg e Mayer escriben o artigo “*Development ás the Aim of Education*” no que fixan a súa posición sobre os fins da educación. Neste establecen que o desenvolvemento é o fin único que xustifica a acción educativa, e o único modo de escapar ao adoutramento e ao relativismo. Describen os autores o que eles chaman “ideoloxías educativas” como formas de entender o proceso educativo: romántica, de transmisión cultural e progresiva. Na base destas correntes subxacen modos distintos de entender e facer a educación: cómo son os educandos, cómo se producen os procesos de aprendizaxe e cómo se desenvolven as capacidades. Os autores suxiren catro posibles concepcións de obxectivos fundamentados nas tres ideoloxías: 1) desenvolvemento nos alumnos de valores e capacidades que contribúan a lograr un estilo de vida psicoloxicamente saudable e satisfactorio (ideoloxía romántica); 2) ensinarlles aos alumnos condutas e actitudes que reflectan os valores tradicionais da sociedade á que pertencen (ideoloxía de transmisión cultural); 3) ensinarlles aos alumnos certas técnicas que lles permitan vivir de xeito máis eficaz e adecuado como membros da súa comunidade (ideoloxía de transmisión cultural); 4) promover o desenvolvemento das aptitudes dos estudantes en áreas de funcionamento cognitivo, social, moral e emocional (ideoloxía progresiva-evolutiva). Cada unha desas ideoloxías parte de teorías distintas da aprendizaxe e “xustifica ou explica” obxectivos educativos tamén distintos. Os autores defenden a ideoloxía “progresiva-evolutiva” ao rexeitar de modo contundente toda forma de relativismo moral e de adoutramento, sostendo a necesidade de establecer principios éticos universais.

“Hemos intentado mostrar que las ideologías libertarias románticas están basadas en el relativismo y en la falacia psicologista, como las ideologías de la transmisión cultural, que ven la educación como control al servicio de la supervivencia cultural. Como resultado de estas premisas compartidas, tanto las ideologías románticas como las de transmisión cultural tienden a generar cierta clase de elitismo. En el caso de Skinner, este elitismo se refleja en la visión del psicólogo como diseñador de culturas, que “educa a otros” para conformarse a la cultura y mantenerla, pero no para desarrollar los valores y conocimientos que se requerirían para diseñar culturas. En el caso del romántico, el elitismo se refleja en el rechazo a imponer los valores éticos e intelectuales del libertarismo, justicia equitativa, inquietud intelectual y reconstruccionismo social en el niño, incluso aunque

dichos valores sean mantenidos como los más importantes” (Kohlberg e Mayer, 1972, p. 472).

Pero a ideoloxía “progresiva-evolutiva” tampouco está exenta de críticas. O concepto mesmo de desenvolvemento, en Kohlberg, é de seu un valor. Os estadios superiores, afirmase, son “mellores” que os inferiores. Este carácter valorativo-normativo de desenvolvemento non se xustifica dende a psicoloxía. O paso do “é” ao “debe” non atopa na teoría do desenvolvemento soporte abondo para a súa xustificación. Esta só pode dicir que un estadio é diferente ou segue a outro inferior, pero non pode afirmar que eticamente é “mellor”. Tal como Kohlberg define o estadio non é só un termo psicolóxico, senón un construto marcadamente moral. É posible que Kohlberg entendera o desenvolvemento moral como un concepto desvinculado do contexto socio-histórico, do marco cultural, situando o desenvolvemento moral nun mundo ideal, sen espazo nin tempo.

O mesmo Kohlberg móstrase crítico coa súa propia teoría. Reimer (1997) cita un artigo do autor publicado en 1971 sobre a educación no kibbutz no que fai as seguintes consideracións: “Ahora mismo, la práctica del grupo juvenil Youth Aliyah Kibutz parece *mejor que todo cuanto podemos concebir a partir de nuestra teoría*, y lo que sugiero no son revisiones en la práctica, sino revisiones del modo de pensar en ella” (Kohlberg, citado por Reimer). Escribe Reimer, “esa formulación, es notable, porque significa que la visita al kibutz llevó a Kohlberg a comprender que el modelo para la educación moral que buscaba *no* podía derivar enteramente de su propia teoría. Antes ben, debía “combinar los principios de la discusión moral con algunos de los principios psicológicos de la educación colectiva” (Reimer, 1997, p. 60). En particular, debía inferir da educación colectiva no kibbutz a práctica grupal que servise para influír na acción e no xuízo moral dos alumnos. Kohlberg é consciente da insuficiencia da súa teoría evolutiva para producir un cambio nas institucións. A meta da educación moral debe ser non só o desenvolvemento de cada estudante, senón tamén o cambio da institución escolar. Este déficit de *sociedade* suplírao Kohlberg tras a lectura da obra *Moral Education*, de Durkheim. A educación moral prodúcese no *contexto* dunha escola e dunha sociedade. É a “atmosfera moral”, en tanto que estrutura que impregna as relacións interpersoais do colectivo das aulas e do centro, a que posibilita a aprendizaxe de condutas morais, non só o desenvolvemento cognitivo de cada un dos individuos, como Kohlberg sostivera nos comezos das súas investigacións. A educación moral debe encarar o currículo oculto e abordar o modo en que se fan e operan as normas de conduta cotiás. Di Kohlberg:

“Hasta ahora hemos discutido la acción moral como si fuera algo determinado sólamente por factores psicológicos internos del sujeto.

Este no es el caso, la acción moral tiene lugar usualmente en un contexto social o grupal, y tal contexto usualmente tiene una profunda influencia en la toma de decisiones morales de los individuos. Las decisiones morales individuales de la vida real son siempre tomadas en el contexto de normas grupales o procesos de toma de decisiones grupales. Es más, la acción moral individual es a menudo una función de esas normas o procesos” (Kohlberg e outros, 1984, p. 263).

Pero a teoría sociolóxica de Durkheim non satisfai os formulamentos educativos de Kohlberg. A educación moral non debe pretender só a socialización das xeracións de xente nova, é dicir, que se comporten de acordo cun código de moral convencional. Debe estimular o desenvolvemento cara a etapas da moral que se rexan polo respecto a principios éticos universais (Kohlberg e outros, 1984). E atopa no modelo formal kantiano o soporte para a súa teoría de educación moral. É indispensable que as razóns para a elección dunha conduta mellor que outra estean baseadas en principios universais porque son as decisións en que todos poden e deben estar de acordo. En cambio, cando as decisións están baseadas en regras morais convencionais, os individuos poderán non estar de acordo posto que responden a principios ou regras dependentes da cultura ou da posición social. E neste enfoque da moral o modelo durkheimiano non lle era útil. Dewey será o seu guía nesta nova viaxe. A creación dunha escola e unha comunidade xusta só será posible se se lle dá a primacía ao valor da xustiza e a equidade, antes que ao valor da autoridade dos adultos (Power, 1979). É indispensable unha “democracia educacional”, é dicir, “escuelas en las que cada uno tiene una voz formalmente igual para establecer las reglas y en las que la validez de las reglas es juzgada por su justicia respecto de los intereses de todos los participantes” (Reimer, 1997, p. 40). Este obxectivo, propio dunha concepción progresiva-evolutiva da moral, tradúcese na denominada “comunidade xusta”.

Na súa proposta de “comunidade xusta”, Kohlberg intenta adaptar a idea de xustiza a unha pequena comunidade baseada na igualdade de dereitos de todos os seus membros. Estes son os principios que inspiran a acción educativa da “comunidade xusta”: 1) *democracia directa*: todas as cuestións importantes que afectan ao funcionamento da comunidade son debatidas no seo desta; 2) *todos* os membros da “comunidade xusta” (profesores e alumnos) participan no goberno desta a través do voto igualitario; 3) existencia de *comités permanentes* integrados por profesores do centro e alumnos, profesores universitarios e pais; 4) definición e aceptación por todos os membros da “comunidade xusta” dos *dereitos e responsabilidades* de todos eles (Kohlberg, 1980). Reimer describenos a comunidade xusta:



“Kohlberg imagina un grupo de estudantes y educadores que, con la discusión moral, desarrolle sus propias posiciones de valor y traslade, mediante la toma de decisiones democrática, esas posiciones a reglas y normas para la conducta del grupo. Los educadores no sólo facilitarían la discusión entre los estudantes, sino que también indicarían el camino para la toma de decisiones al proponer ciertas posturas axiológicas que consideran las más favorables para el grupo. Sin embargo, serían conscientes de la diferencia entre proponer y adoctrinar, presentarían posiciones que podrían ser criticadas, estimularían a los estudantes a formular sus propias opiniones sobre los problemas, y aceptarían como vinculantes el juicio democrático de la mayoría del grupo” (Reimer, 1997, pp. 78-79).

Kohlberg achega varias razóns para xustificar a “comunidade xusta” como marco axeitado para a educación moral: 1) o goberno democrático da escola, en canto establece relacións igualitarias de poder, estimula os alumnos a pensar por eles mesmos e a non depender das imposicións externas; 2) se se acepta o principio de Dewey de que “se aprende facendo ou actuando”, entón o modo máis eficaz de lles ensinar aos estudantes os valores democráticos da nosa sociedade é o de darlles a oportunidade de practicalos; 3) os erros corríxense máis doadamente nunha sociedade democrática onde se estimula a libre expresión das distintas opinións que nunha sociedade pechada ou autoritaria; 4) nun goberno democrático da escola, os alumnos aprenden a enfrontarse cos problemas da vida real, e isto favorece máis o desenvolvemento moral que a discusión de dilemas morais hipotéticos (Power, Higgins e Kohlberg, 1989).

Aínda recoñecendo a importancia da teoría de Kohlberg á educación moral e a súa preeminencia durante décadas no panorama internacional, esta non estivo exenta de críticas. Un dos principais detractores, xa dende 1981, foi Peters (Peters, 1984). O obxecto principal de crítica a esta teoría de educación moral é o seu carácter formal, abstracto. Na súa pretensión de fuxir do adoutrinamento e do relativismo defende unha educación moral formal, libre de contidos morais concretos, históricos e, polo tanto, mudables. Pretende unha moral universalista aplicable a todos os individuos, independente de calquera forma de cultura ou tipo de sociedade. O fundamental neste tipo de educación non é o ensino de contidos morais concretos, senón o funcionamento cognitivo, o desenvolvemento de formas de pensamento. Para iso a discusión sobre problemas ou dilemas morais móstrase como a estratexia máis axeitada. A crítica deste modelo de educación moral foi intensa ata a década dos noventa, en que se aprecia un claro declive deste: Escámez (1987), Puig e Martínez (1989), Ortega e Mínguez (1992), Puig (1996), Ryan (1989), Wynne

(1989) Watson e outros (1989), Lickona (1991), etcétera. Pero, sen dúbida, a crítica máis dura a este enfoque “formal” da educación moral vén de Peters:

“¿Qué hay que decir, pues, sobre el aprendizaje del contenido de la moralidad? Poco tienen que decir Piaget y Kohlberg sobre esto porque no le dan importancia. Kohlberg, por ejemplo, suele hablar con cierta hilaridad de la moral concebida como “saco de virtudes”... Sin embargo, existen razones para recomendar que se preste más atención a ese aspecto de la moralidad. Por principio de cuentas, tanto los niños como la gente irreflexiva tienen que vivir con los demás y, sin unas cuantas virtudes esenciales en su saco, lo más probable es que sean una amenaza social” (Peters, 1987, p. 129).

Peters (1984) critica duramente a pretensión de que o neno asuma funcións de autolexislador. Dende a teoría kohlberxiana “se afirma que el educador tendrá que explicar al niño, desde el principio mismo, las razones de las reglas, es decir, tendrá que imprimir algunas reglas procesales que permitan al niño el ejercicio de una función legislativa por sí mismo”... (Pero hai varias razóns que desaconsellan este proceder):

“Desde el punto de vista social, resulta esencial que estos niños observen ciertas reglas rudimentarias desde edad temprana, así como desde el punto de vista individual resulta esencial para su supervivencia que aprendan a mirar a ambos lados antes de cruzar la calle. La segunda razón es psicológica... hasta la edad de siete años, aproximadamente, los niños son incapaces de entender que las reglas podrían ser distintas y que hay ciertas razones para ello. En los niños carecen de sentido los interrogantes referentes a la validez de las reglas. Por lo tanto, no tiene sentido que su aceptación de reglas a edad temprana se haga depender de su apreciación de las razones” (Peters, 1984, pp. 41-42).

Peters (1984) centra a súa crítica nas seguintes cuestións: a importancia dos anos da infancia e adolescencia para a educación moral, etapas infravaloradas na obra de Kohlberg; a incidencia do medio familiar no desenvolvemento moral dos fillos; o papel fundamental dos sentimentos no desenvolvemento moral do suxeito e a necesaria presenza dos contidos morais concretos en todo proxecto educativo.

As críticas ao modelo kohlberxiano de educación moral poden sintetizarse nas seguintes cuestións: a) excesivo fincapé dado ao desenvolvemento cognitivo en detrimento dos factores motivacionais e condutuais; b) ausencia de contidos morais concretos e a súa influencia na formación de criterios éticos nos educandos; c) escasa atención ás diferenzas individuais no desenvolvemento moral; d) o

papel limitado dos profesores (educadores) e institucións sociais na educación moral dos educandos; e) afastamento da realidade social como marco da educación moral que é suplantada por unha realidade artificial ou de laboratorio; f) dúbidas sobre a unidireccionalidade e irreversibilidade do desenvolvemento cognitivo e moral. Xunto ao aspecto *formal* da moral kohlberxiana, esixido pola súa dependencia de Kant, quizais sexa a súa desvinculación da experiencia real da vida, a ausencia de *contexto social*, o aspecto máis vulnerable.

“El medio o contexto proporciona las experiencias vitales a partir de las cuales los sujetos pueden reconocer lo que para cada uno de ellos va a ser un problema sociomoral significativo... No es posible entender la formación de la personalidad moral sin considerar los contextos o medios de experiencia moral en que se llevan a cabo los procesos formativos. La formación moral de los sujetos no resulta fácilmente explicable al margen de los entornos en que viven y que les influyen. Se hace imprescindible entender la educación moral desde una perspectiva ecológica” (Puig, 1996, p. 158).

Os principios morais formais como os de “xustiza” ou a “consideración dos intereses dos demais” proporcionánnos criterios de conduta tan abstractos e tan pouco operativos que resultan inútiles, ou polo menos insuficientes, para unha conduta moral xa que sempre necesitan ser interpretados en termos dunha tradición concreta. Facemos noso o xuízo que, sobre o modelo de Kohlberg acerca da educación moral, fai o profesor Escámez:

“Me parece incuestionable el desarrollo del razonamiento moral, en esto el modelo expuesto parece acertado; pero, para un entendimiento profundo de las relaciones juicio-acción, lo considero insuficiente, ya que la consistencia de la acción con el juicio exige un apasionamiento racional por aquello considerado como moralmente adecuado para que pueda ser así llevado a su ejecución. La educación, por lo tanto, debe centrarse non sólo en el desarrollo del razonamiento moral, sino en crear condiciones para que se ponga en acción lo propuesto por los juicios morales; para ello es necesario que se fortalezca el carácter del sujeto en aspectos tales como la integridad, determinación y resolución; fortaleza que sólo se hará efectiva cando se esté comprometido apasionadamente con la justicia, la libertad, el respeto a los demás y la búsqueda de la verdad” (Escámez, 1987, p. 238).

Pero este xuízo significa propugnar outro modelo de educación moral: “a educación do carácter”.

### 3. A EDUCACIÓN MORAL COMO FORMACIÓN DE HÁBITOS VIRTUOSOS OU EDUCACIÓN DO CARÁCTER

A insatisfacción e crítica da teoría kohlberxiana sobre educación moral deu lugar a un novo enfoque: “educación moral como formación de hábitos virtuosos”, ou tamén denominada: “educación do carácter”. Constitúen propostas de educación moral que teñen unha longa tradición que se remonta ata Aristóteles e que gozan hoxe dun renovado interese. Factores sociais, culturais e filosóficos estarían na base desta reaparición en escena da “educación do carácter”, da que Peters é o seu autor máis representativo.

“La concepción de la educación moral como formación del carácter hunde sus raíces en la tradición griega. Para los griegos, ético significaba un modo de ser o carácter que se adquiría a través de las propias acciones, y concebían como vida buena aquella que estaba entregada al bien de la ciudad. La persona de carácter bueno o ética era aquella que tenía las cualidades necesarias para desempeñar adecuadamente un papel en el funcionamiento de su ciudad ou comunidade política; el ideal de persona ética o de carácter bueno coincidía con el ideal de ciudadano” (Escámez, 2003, p. 21).

Nas súas orixes, a educación do carácter está necesariamente vinculada ao ben común, ao ben da *polis*. A persoa educada é o bo *cidadán*. Se Kohlberg é debedor de Kant no seu modelo de educación moral, así mesmo é doado detectar a influencia das correntes “comunitaristas” na educación do carácter. Para os “comunitaristas” a persoa vaise construíndo a través e nas relacións de intercambio que establece cos membros da súa comunidade *nunha* tradición concreta. Sen comunidade, é dicir, sen lazos culturais, non hai persoa. A identidade desta fórmasse por referencia á *súa* comunidade, e sen ela é inintelixible. Os valores e as prácticas sociais son o substrato cultural e social dende o que se articulan os dereitos e os deberes dos cidadáns; as metas que han de ser alcanzadas por unha persoa moral tampouco as establece o individuo por separado, senón que é a comunidade quen propón e sanciona os obxectivos comúns, en canto que responden a valores compartidos sobre o que é digno de ser preferido por todos os membros da comunidade (Escámez, 2003).

¿Por que a educación do carácter? Algúns quixeron ver unha resposta aos graves problemas cos que se enfronta a sociedade occidental: violencia, drogadicción, descomposición da familia, corrupción, explotación da persoa, perda dos valores morais tradicionais, etc. Th. Lickona (1991) atopa varias razóns para xustificar a educación do carácter no ámbito escolar: o papel da escola, como educadora moral, chegou a ser decisivo nun tempo en que numerosos nenos e mozos

reciben un escaso ou nulo ensino moral dos pais e outras institucións sociais; as grandes cuestións ás que se enfrontan tanto as persoas individuais como o conxunto da humanidade son cuestións morais; hai unha demanda, cada vez maior, dunha educación en valores no ámbito escolar. E achega o testemuño dunha aspirante a profesor:

“Todavía no soy profesor, pero necesito tener esperanza en que los profesores puedan ayudar a cambiar los valores que descomponen la sociedad actual: materialismo, apatía e indiferencia por la verdad y la justicia. Muchos profesores con los que he hablado se ven frustrados, hasta el punto de estar desesperados con el deteriorado carácter moral de sus alumnos y la ausencia de métodos efectivos en las escuelas para contrarrestar esta tendencia. Es un mensaje duro para mí escuchar esto en el inicio de la profesión docente” (Lickona, 1991, pp. 21-22).

Á parte da “oportunidade” deste tipo de educación como resposta ás circunstancias do momento, a educación do carácter vén esixida pola necesidade de educar o suxeito para integrarse nunha sociedade concreta, cuns valores, normas, tradicións tamén concretos. A educación é tamén socialización, e esta dáse necesariamente *nunha* tradición. O “aquí” e o “agora” (espazo e tempo) constitúen elementos esenciais de todo proceso educativo. Por iso, o acto educativo sempre é un acontecemento orixinal, único, irrepetible que escapa da uniformidade que esixe un enfoque idealista-intelectualista da educación con pretensións de universalidade. Peters (1984) defende a educación moral como educación do carácter para superar o formalismo de Kohlberg (polo menos, o dos seus primeiros momentos) e dotar de *realismo* a acción educativa. Sostén este autor que a educación moral debe perseguir dous grandes obxectivos: 1) aprendizaxe de principios morais como criterios de conduta moral; e 2) aprendizaxe de hábitos virtuosos. Peters non descarta na educación moral o desenvolvemento do pensamento moral tan querido por Kohlberg, por outra parte indispensable se se quere lograr a autonomía do suxeito. Pero supera o formalismo kantiano ao defender a necesidade de ensinar e aprender hábitos virtuosos, sobre todo na infancia pola dificultade que entraña esta temperá idade para un razoamento complexo. Defende Peters “que es conveniente el desarrollo de personas que se comporten en forma racional, inteligente y con un alto grao de espontaneidad”, no entanto, “los hechos básicos del desarrollo del niño revelan que, en los años formativos de tal desarrollo, el niño no puede llevar esta forma de vida y no entiende su transmisión adecuada” (Peters, 1984, p. 62). Peters vertebra a educación moral do suxeito en torno a cinco aspectos ou facetas da vida moral que o educador debe contemplar na súa acción educativa: 1) activi-

dades que faciliten a aprendizaxe de conceptos como o “bo”, “desexable” e “valioso”; 2) aprendizaxe do concepto de “deber” e “obriga”, é dicir, papel social que cada suxeito está chamado a desempeñar *na súa* sociedade; 3) apropiación de normas de comportamento que o individuo debe aceptar por ser membro dunha comunidade (comportamento social); 4) apropiación de conceptos como “ambición”, “gratidade”, “benevolencia”, é dicir, aquelas motivacións que levan a unha conduta persoal; 5) apropiación de conceptos como “conciencia”, “constancia”, “integridade”, “determinación”, ou o que é o mesmo, formas en que o suxeito obedece as normas morais. Desta descrición despréndese con claridade o peso que teñen os hábitos, os trazos de carácter e as normas e valores da comunidade na educación moral do suxeito, en comparación con outros elementos máis vinculados ao desenvolvemento do pensamento ou xuízo moral do individuo.

¿Que é o carácter? O carácter, escribe Lickona (1991), implica a posesión de valores operativos, valores en acción:

“Progresamos en nuestro carácter si el valor se convierte en virtud, en una disposición interior para responder a situaciones de un modo fiable, moralmente bueno. El carácter, así entendido, tiene tres partes interrelacionadas: conocimiento moral, sentimiento moral y conducta moral. El buen carácter consiste en el conocimiento del bien, el deseo del bien y en hacer el bien (hábitos de pensamiento, hábitos de sentimiento y hábitos de acción). Los tres son necesarios para llevar una vida moral” (Lickona, 1991, p. 51).

Ryan describe, así mesmo, os compoñentes do “bo carácter” que deberían constituír os eixes ou núcleos da educación moral. 1) *Coñecemento moral*: comprende seis competencias como obxectivos desexables da educación do carácter: conciencia moral, coñecemento moral dos valores, poñerse no lugar do outro, razoamento moral, toma de decisións e coñecemento de si; 2) *Sentimento moral*: o compoñente afectivo do carácter foi esquecido sistematicamente na discusión sobre a educación moral, no entanto ten unha grande importancia. O simple coñecemento do que é recto non garante unha conduta recta. Poden distinguirse varios aspectos do sentimento moral: conciencia emocional ou sentimento de obriga a facer o que é recto, autoestima, empatía, amor ao ben, autocontrol e humildade; 3) *Acción moral*: non abonda con saber o que é bo, nin con desexar o bo; é indispensable ter competencia ou habilidade para facer o bo, vontade e hábito.

Para esta corrente de pensamento moral, o desenvolvemento do xuízo moral non é suficiente para cualificar unha persoa como moral; debe ir acompañada da conduta virtuosa realizada habitualmente. “Aquello que mejor caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si única-

mente conoce intelectualmente el bien. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente” (Puig, 1996, p. 57). Aprendizaxe de normas e valores culturais, adhesión ás tradicións da comunidade á que se pertence, interiorizadas como virtudes persoais, constitúe o sinal de identidade deste modelo de educación moral. Trátase, polo tanto, dunha educación moral que concede maior importancia ás tradicións, costumes, estilo de vida, é dicir, á cultura dunha comunidade na medida en que as devanditas manifestacións culturais expresan e facilitan a realización do ideal de ser humano. Este modelo de educación moral conxuga o desenvolvemento do pensamento moral co ensino de contidos morais concretos, evitando así o adoutramento e a proposta de contidos *formais* que só teñen unha realidade artificial ao producirse nunha situación sen contexto ou de laboratorio.

Hoxe pode afirmarse que a maior parte da investigación sobre educación moral se enmarca nesta corrente de pensamento, integradora da teoría kohlberxiana e do enfoque tradicional ou “saco das virtudes”, como Kohlberg a denominou nun ton claramente despectivo. Autores como Berkowitz (1991), Power, Higgins e Kohlberg (1989), Nucci (2003), etc., nun tempo firmes defensores da teoría kohlberxiana sobre educación moral, propugnan agora a necesidade de integrar as normas e valores dunha comunidade como contidos indispensables nunha educación moral.

#### **4. NOVOS ÁMBITOS E NOVO DISCURSO SOBRE EDUCACIÓN MORAL**

É doado detectar que a maior parte da investigación producida sobre educación moral, dende os modelos descritos, se centrou no ámbito escolar. Esta “escolarización” do ensino da moral non permitiu *equipar* os cidadáns para afrontar, dende a moral, os problemas de convivencia, de distribución da riqueza, de contaminación ambiental, de participación na vida pública, etc. É dicir, aquelas situacións ou problemas que tecen a vida diaria de calquera persoa nunha comunidade. A moral entendeu-se máis como un “ensino” que como unha praxe. E este carácter “intelectualista” da moral contaminou todo o discurso pedagóxico sobre a educación moral. Cuestións como: moral e uso dos recursos naturais, moral e inmigración, moral e convivencia, moral e distribución da riqueza, moral e política, moral e educación, moral e profesión, etc., estiveron ausentes do noso discurso e da nosa praxe educativa ata a última década. E non é que faltara conciencia social sobre estas cuestións, máis ben a institución escolar e a práctica educativa viviron de costas á realidade social.

A publicación en 1987 da obra *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* sinala o inicio dunha crecente produción bibliográfica en España sobre educación moral. A partir de entón, a elaboración de materiais pedagóxicos, o deseño de programas e a realización de investigacións sobre educación moral multiplícanse. É verdade que, en boa medida, reproducen o paradigma kohlberxiano. Só na metade da década dos noventa a investigación sobre educación moral inicia un cambio de rumbo no discurso e nas propostas educativas, polo menos no ámbito da reflexión teórica, aínda que a praxe non reflicta a nova orientación. Unha mostra deste novo enfoque na educación moral son: a celebración en Murcia (1997) do Congreso Nacional de Teoría da Educación dedicado á *Educación Moral*, a recente publicación dun número extraordinario sobre “Educación Moral” na *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* (vol. 15, 2003), aquí en España e o número tamén extraordinario do ano 2003 da *Revista de Educación* do MEC dedicado a “Cidadanía e Educación”. O título dos monográficos e dos artigos publicados son suficientemente representativos dos novos contidos e orientación da educación moral: “La educación moral ante el reto de la pobreza” (Escámez, García López e Pérez Pérez); “Familia y transmisión de valores” (Ortega e Mínguez); “Universidad y ética profesional” (Cobo); “La educación moral ante las guerras” (Gil Cantero, Jover e Reyero); “Sociedad civil y educación de la conciencia moral” (Tourriñán); “Ética profesional como proyecto de investigación” (Hirsch) no primeiro dos monográficos. “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural” (Bartolomé e Cabrera); “Los derechos humanos y la educación del ciudadano” (García Moriyón); “La educación para la participación en la sociedad civil” (Escámez); “La cultura de la paz, marco para la ciudadanía” (Labrador); “La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano” (Gil Cantero e G. Jover); “Educar para una cultura medioambiental” (Ortega e Mínguez); “Educación de la ciudadanía europea” (Rodríguez Lajo e Sabariego) son algúns dos artigos publicados no segundo monográfico. Así mesmo, impártense programas e cursos de doutorado sobre educación moral, e a materia de “Educación Moral” está presente en plans de estudos dalgunhas universidades españolas (Universidade de Barcelona, Valencia e Murcia). Enténdese e compártese a idea de que unha persoa *educada* non pode vivir de costas aos grandes retos aos que a humanidade se enfrenta na maior parte do noso planeta. Percíbese como indispensable a aprendizaxe de *competencias morais* para exercer de cidadán responsable, e competencias específicas para o diálogo e a convivencia entre os pobos e individuos de culturas distintas nun mundo globalizado; competencias para unha acción responsable contra a desigualdade e exclusión dos pobos do Sur (repartición equitativa da riqueza); com-



petencias para establecer unhas relacións responsables co medio natural e urbano; competencias para a construción dunha sociedade xusta, solidaria e libre a través da participación cidadá (Ortega e Mínguez, 2001). A resposta a estas demandas obrigou a moitos investigadores en educación moral ao abandono da ortodoxia das teorías en que se achaban instalados e ao uso doutros elementos pertencentes a outras teorías para organizar e xustificar novos enfoques e prácticas educativas (Escámez, 2003). Outros autores (Ortega e Mínguez, 2001; Ortega, 2004) buscamos fontes distintas para un novo enfoque da educación moral e, polo tanto, tamén para unha nova praxe educativa.

É obvio que calquera discurso pedagóxico é debedor dunha ética e dunha antropoloxía, está situado e responde a un contexto, é alimentado polas experiencias á luz dunha tradición. Por iso non hai pedagogía sen experiencia nin situación. O discurso en educación moral estivo fortemente vinculado á tradición kantiana cuxa expresión máis actual é o modelo cognitivo de desenvolvemento moral de Kohlberg. O desenvolvemento e exercicio da autonomía moral, entendida como capacidade de darse a si mesmo leis, é o obxectivo principal da educación moral. O respecto cara ao outro, cara á dignidade do outro, fundaméntase no recoñecemento da súa capacidade autolexisladora en tanto que ser racional, transcendental; en tanto que é un ser como eu, un outro eu. “El punto de partida en la relación moral se sitúa entonces en el sujeto (yo) que reconoce al otro como un *alter ego*, como una proyección del yo, de la condición de ser racional” (Ortega e Mínguez, 2001, p. 26). Unha acción merece ser cualificada de “moral” se descansa sobre a “constitución da vontade pola cal é ela para si mesma unha lei”. Aí reside o principio único da moralidade. En Kant, a moral ten, polo tanto, a súa orixe no eu (suxeito) que recoñece a dignidade do outro conferíndolle á súa relación co outro a dimensión ética, situando o outro como obxecto da relación moral. Quizais podería pensarse nunha persoa moral que xa existe sen o outro, e que a relación co outro é unha “sobreabundancia” da moral. “Si el sujeto autónomo *va hacia el otro*, se basa en la ley moral presente en él, y no es la alteridad del otro lo que respeta, sino la medida común a ambos: la razón. Ve en él un *alter ego*: un ser finito y razonable, semejante a el” (Chalier, 2002, p. 86). Para Lévinas (1987), en cambio, a moral ten unha orixe heterónoma, é responsabilidade para co outro, é responder *do outro*. En Lévinas, a ética non comeza cunha pregunta, senón cunha resposta non soamente *ao* outro, senón *do* outro:

“El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me

cueste la vida. La recíproca es asunto *suyo*. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy “sujeto” esencialmente en este sentido” (Lévinas, 1991, pp. 91-92).

Esta responsabilidad para co outro que “vén sen previo aviso” é o que me constitúe en suxeito moral. Coa figura do “rostro” Lévinas explica o carácter heterónimo da moral como resposta (responder de) inapelable *do* outro. “Mientras que el pensamiento libre *continúa sendo el Mismo* (Même), el rostro se me impone sin que yo pueda permanecer haciendo oídos sordos a su llamada, ni olvidarle; quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria. La conciencia pierde su primacía... La conciencia es cuestionada por el rostro... El Yo es por completo responsabilidad o diaconía... El Yo (Moi) es infinitamente responsable” (Lévinas, 1993, pp. 46-47). E noutro texto Lévinas (2001, p. 105) precisa aínda máis o carácter heterónimo da moral: “La responsabilidad no me deja constituirme a modo de yo pienso, sustancial como una piedra, o como un corazón de piedra, en sí y para sí (soi). Llega hasta la substitución del otro, hasta la condición –o hasta la incondición– de rehén. Responsabilidad que no deja tiempo: sin presente de recogimiento o de entrada en sí; y que me hace llegar tarde; ante el prójimo, más que aparecer, comparezco. Respondo, de entrada, a una asignación”. A moralidade en Lévinas non é resultado da miña iniciativa, do exercicio da miña libre autonomía; é, pola contra, unha *asignación* que vén de fóra, do outro. O outro constitúeme en suxeito moral cando respondo *del*; son o seu prisioneiro, o seu refén, di Lévinas. “La obligación moral no proviene de uno mismo, de la decisión de actuar por buena voluntad, sino de que sea despertada, en uno, por el otro” (Chalier, 2002, p. 12).

En Lévinas hai unha clara vontade de substituír a autorreflexión, a autoconciencia, fundamento da ética individualista pola relación co outro como proposta dunha moral alternativa; un distanciamento da ética como amor propio e a ancoraxe noutra que constrúe o seu significado a partir da relación co outro. Lévinas sitúase nun campo ata agora non ocupado por ninguén: a heteronomía localizada na relación co outro, quen ao facer, coa súa soa presenza (rostro), ao eu responsable do outro, de forma intransferible e libre, constitúeo en *suxeito moral*. Esta concepción da ética e da moral ten unhas inevitables consecuencias na educación, e especificamente na educación moral. Obríganos a entender e “facer” a educación de “outro xeito”, a asumir que a relación máis *radical* e *orixinaria* que se establece entre mestre e alumno, nunha situación *educativa*, é unha relación *Ética* que se traduce nunha actitude de *acollida* e un compromiso co educando, é dicir, *facerse cargo del*. Obríganos a unha revisión dos obxectivos, contidos e

estratexias na educación. E sobre todo, demándanos un cambio nas actitudes do profesorado na tarefa de educar, no “estar” nas aulas, en cómo nos vemos e qué somos ante e para os alumnos-educandos. Este enfoque da educación fai indispensable unha reconversión do papel do profesor de instrutor a mestre-educador que acompaña e guía, que acolle e se fai cargo doutro, que axuda ao xurdir dunha nova vida, non á repetición do xa dado.

No núcleo mesmo da acción educativa non está, polo tanto, a relación profesoral-técnica do experto no ensino, senón a relación *Ética* que a define e constitúe como tal acción educativa. E cando falamos da raíz *Ética* na educación non nos referimos á simple *deontoloxía* que obriga o profesor, como a calquera outro profesional, ao cumprimento das normas establecidas ou contrato adquirido, nin dunhas regras ou normas que han de orientar a acción educativa, é dicir, do cumprimento dun “deber” (Martínez, 1998). Tal obriga ética viría imposta “dende fóra”, sería externa á mesma acción educativa, viría despois. Aquí falamos de “outra cousa”, de algo distinto que é previo ao cumprimento do deber como profesor, daquilo que se sitúa na fonte mesma da acción educativa e polo que esta se define (Ortega, 2004).

A acción educativa preséntasenos, deste modo, como un acontecemento *ético*, unha experiencia *ética* na que o primeiro movemento é de *acollida*, de escoita e de aceptación da persoa do outro na súa realidade concreta; é un acto de *hospitalidade*. Cando se educa escóitase a palabra do outro, *comparécese* ante o outro, porque a chamada deste é inapelable, en palabras de Lévinas: “El otro no es solamente conocido, es *saludado*. No es solamente nombrado, es también invocado. Para decirlo en términos gramaticales, el otro no aparece en nominativo, sino en vocativo. No pienso únicamente en lo que él es para mí, sino en que también y simultáneamente, y aún antes, yo *soy* para él” (Lévinas, 2004, p. 25). Educar é saír de si mesmo, “es hacerlo desde el otro lado, cruzando la frontera” (Bárcena e Mèlich, 2003, p. 210); é ver o mundo dende a experiencia do outro. Iso obriga o educador a negar e impedir na súa acción educativa calquera forma de poder porque o outro nunca pode ser obxecto de conquista, dominio ou clonación. O outro ten sempre a primacía, “está antes que yo”. El Yo es por completo responsabilidad”, di Lévinas. “Las cosas (sin embargo) son aquello que nunca se presenta personalmente y que, a fin de cuentas, no tiene identidad. A la cosa se le aplica la violencia. Ésta dispone de la cosa, la coge. Las cosas *se dejan* asir en lugar de ofrecer un rostro. Son seres sin rostro” (Lévinas, 2004, p. 25). O rostro, pola contra, négase a ser reducido ao Mesmo, é irredutible á posesión.

Educar non é só *acollida*, *hospitalidade*, é tamén *responder do outro*; é *facerse cargo do outro*. Asumir a responsabilidade de axudar ao nacemento dunha

“nova realidade” a través da cal o mundo renóvase sen parar (Arendt, 1996). Se a acollida e o recoñecemento do outro son imprescindibles para que o recién nacido vaia adquirindo a fisionomía humana (Duch, 2002), responder do outro, “facerse cargo do outro” é condición indispensable para que poidamos falar de *educación*. “Si esta relación ética de “acoger al otro y hacerse cargo de él” no acontece, se dá sólo enseñanza, instrucción, pero nada más” (Ortega, 2004, p. 10). Propugnamos, polo tanto, un novo modelo de educación, e de educación moral: a *pedagogía da alteridade* como resposta (acollida do outro) e compromiso (facerse cargo del).

A pedagogía da alteridade, como modelo de educación moral, non queda na relación “intimista” “eu-ti” na que só interveñen individuos singulares, presentes no mesmo espazo e tempo. Comparece tamén un “terceiro”. “El lenguaje, como presencia del rostro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al ‘yo-tú’ suficiente y que se olvida del universo; se niega en su franqueza a la clandestinidad del amor en el que se pierde su franqueza y su sentido... El tercero me mira en los ojos del otro... La epifanía del rostro como rostro introduce la humanidad” (Lévinas, 1987, p. 226). A educación, e especificamente a educación moral, dende a alteridade ten unha necesaria dimensión *social*. É *Ética e política*, é compaixón e compromiso. E despozar a educación destas dimensións é reduci-la a un puro adoutrinamento. En tanto que é ética, a educación non pode desligarse dos problemas que lles afectan aos homes concretos, das situacións que condicionan a realización dunha vida digna do ser humano. En tanto que política, a educación é en si mesma unha esixencia de transformación da realidade social na que o educando vive, de modo que lle permita a el e aos demais a realización dun ideal valioso de persoa. H. Arendt atreve-se a dicir que educar é un *acto de amor*: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (Arendt, 1996, p. 208).

Na orixe deste modelo de educación moral non está a razón, senón o sentimento, o “pathos”, a solidariedade co outro, cos outros. Non é unha facultade da razón que nos inclina a obrar o ben segundo o deber, pero tampouco é un mero sentimento irracional. É máis ben unha *afección* (sentirse afectado, sufrir) “cargada de razón”, é *compaixón* (padecer con) pola sorte do outro, polas circunstancias concretas nas que se resolve a vida do outro. É a persoa concreta do outro en *toda* a súa realidade quen se presenta como unha pregunta inapelable que compromete. Non hai, polo tanto, un deber absoluto que descenda do alto, ou se impoña dende a conciencia que obrigue a “saír de si” nun despregamento ou “sobrea-bundancia” da conciencia moral. Hai máis ben unha evidencia que se impón como un feito

“natural” que é a aspiración dos seres humanos á *felicidade*, ao recoñecemento da súa dignidade inviolable. Hai un sentimento “cargado de razón” que tentar xustificalo con argumentos constituiría unha burla ou un sarcasmo para todos aqueles aos cales se lles negou a dignidade. O sufrimento producido sobre os inocentes, a explotación do ser humano, a humillación do outro na violación dos seus dereitos fundamentais, a fame e a miseria de seres humanos froito dunhas condicións sociopolíticas inxustas, a morte de tantos inocentes son *acontecementos históricos*, non situacións ideais, cuxa condena supera, pola súa magnitude, calquera argumento fundado na “razón”. Hai ofensas que se deslexitiman ou condenan en si mesmas pola súa inhumanidade, e argumentar, dende a razón, a súa inmoralidade, a súa inhumanidade pode ser unha humillación para as vítimas. Para Lévinas, nun mundo poboado de “outros” ou dun “terceiro” a resposta a estes pode ser de indiferenza, de apoderamento ou de recoñecemento e acollida. É dicir, a indiferenza que lles nega calquera estatuto de realidade, o apoderamento que busca apropiarse deles a calquera prezo, e a acollida por alguén que se reconece no outro e faise cargo del. Nestas situacións, a presentación dos “outros” faise a través da transparencia dun rostro que se me presenta en persoa. A este “espazo” da presentación, Lévinas chámalle ética, pois a resposta moral non é a “comprensión intelectual”, resultado dun xuízo moral, senón a “com-paixón” (*cum-pati*), entendida como cuestión de “entrañas”, de sufrimento compartido, de calidade humana, en definitiva, como unha cuestión moral (Ortega, 2004).

A pedagogía foi debedora, ata agora, do pensamento kantiano que condicionou a reflexión e a práctica educativas, impregnándoa dunha visión idealista da moral e do ser humano. Na práctica ignorouse a existencia doutras antropoloxías que explican o home non *en si e dende si*, na autonomía, senón como unha realidade aberta ao outro, *co* outro, *para* o outro e *dende* o outro. A hexemonía do pensamento kantiano non fixo posible outra interpretación do ser humano. A afirmación deste na súa condición de fin en si mesmo, a necesidade de establecer a incondicionalidade da moral para afastarse de toda continxencia fixo do ser humano un ente abstracto, ideal, sen contorno, ahistórico. E a necesidade de afirmar uns principios rematou por negar unha realidade: que o home non se explica sen os outros, sen o outro; que só existe e se realiza *nunha* tradición e nunhas circunstancias concretas, históricas; que é unha realidade dialóxica, e que esta apertura ao outro o constitúe e o define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Mounier, Lévinas, etcétera). Hai outras explicacións ou interpretacións do ser humano que nos levan, necesariamente, a outra ética e a outra moral e, polo tanto, a outras propostas educativas. Non debería sorprendernos, polo tanto, se, dende outros presupostos antropolóxicos e éticos, se fan novas propostas educativas que responden, doutro xeito, ás

novas situacións ás que se enfrenta o ser humano. Hoxe é necesaria unha pedagogía que se basee máis na importancia do outro, que comece no outro, na súa existencia histórica, que se *pregunte polo outro*. Non é posible seguir “educando” (ou polo menos pretendelo) como se nada acontecese fóra do recinto escolar, ou nada acontecese no inmediato pasado (barbarie nazi, xenocidio curdo, guerra interétnica dos Balcáns, guerras de relixión en Oriente Próximo, etc., acontecementos fronte aos cales a ética kantiana-discursiva, en palabras de Habermas, nada ten que dicir, salvo que as partes en conflito se poñan de acordo) dende paradigmas que hoxe se mostran claramente insuficientes, ignorando qué “está a pasar”, qué tipo de home e muller e para qué sociedade se quere educar, e ignorando as condicións sociohistóricas que están a afectar hoxe aos educandos (Ortega e Mínguez, 2001). É doado constatar que as propostas educativas fundamentadas na moral kohlberxiana e a ética discursiva, na súa linguaxe e o seu contido, se afastan demasiado dos problemas e situacións concretas que lles afectan aos educandos. “Y las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación moral, liberando a la realidad del educando del reduccionismo psicológico que, hasta ahora, la ha acompañado” (Ortega, 2004, p. 28).

Dende a pedagogía da alteridade enténdese mellor que educar é un “acto de amor”, como di Arendt; que educar é un compromiso ético e político; que a educación non se esgota en só procesos de aprendizaxes académicas ou competencias profesionais, pola contra, trastorna e afecta a todas as dimensións da persoa; que implica entender e facer a educación como un acto ético de recoñecemento e de acollida, un *facerse cargo do outro* con todo o seu pasado, con todo o seu futuro, pero sobre todo con todo o seu presente; que esixe concibila como un compromiso coa vida do outro concreto, co xurdir de *alguén* como ser novo, pero tamén como negación de toda forma totalitaria de comprender o mundo e ao ser humano. É “outra forma” de entender e facer a educación moral, afastada do intelectualismo moral do que ata agora estivo impregnada. Un intelectualismo, herdado da Ilustración, que non soubo opoñerse a penas á barbarie nazi e ás outras barbaries que aconteceron no noso recente pasado. “Las tinieblas que las terribles tragedias de este siglo han dejado no se han debido a la barbarie y a la brutalidad de hombres burdos, presos de pulsiones desatadas, ayunos de instrucción y de cultura. La Shoah surgió en un país altamente civilizado, el Gulag fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa” (Chalier, 2002, p. 15). A elite intelectual no nacionalsocialismo á vez que gozaba das obras de Bach e de Pushkin era celosa no cumprimento das súas “obrigas” nos campos de exterminio de Auschwitz e nos sotos da policía (Steiner, 2001). E aínda hoxe os acontece-

mentos de guerras e conflitos interétnicos acreditan que o cultivo das artes, a literatura, a filosofía e a ciencia, o mesmo que as preocupacións relixiosas, non puideron impedir o pacto coa inmoralidade nin atallar a barbarie.

Se non abundasen as razóns éticas e morais, aínda que só fose por razóns de oportunidade e non chegar demasiado tarde á cita cos homes e mulleres do noso tempo, estaría xustificado un cambio de rumbo na educación moral, o intento de busca dunha nova linguaxe máis próxima á situación do home dos nosos días, é dicir, tomar en serio a inevitable *condición histórica* do ser humano, impensable fóra do espazo e do tempo, que reclama estar atentos a canto acontece na vida de cada educando, na súa inevitable tarefa de aprender a existir nunha existencia concreta, non nunha situación ideal.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- BÁRCENA, F. e MÈLICH, J. C. (2003) La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima (195-218). En MARDONES, J. M. e MATE, R. (Eds.) *La ética ante las víctimas*. Barcelona, Anthropos.
- BERKOWITZ, M. W. (1985) The Role of Discussion in Moral Education (197-219). En BERKOWITZ, M. W. e OSER, F. (Eds.) *Moral Education: Theory and Application*. London, L. Erlbaum.
- BERKOWITZ, M. W. (1991) Educar la persona moral en su totalidad (43-67). En BUXARRAIS, M. R. e MARTÍNEZ, M. (Coords.) *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona, ICE-Universitat de Barcelona.
- CHALIER, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Lévinas*. Madrid, Caparrós.
- DUCH, L. (2002) *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid, Trotta.
- DURKHEIM, E. (1976) *La educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.
- ESCÁMEZ, J. (1987) Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral (207-240). En JORDÁN, J. A. e SANTOLARIA, F. F. (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- ESCÁMEZ, J. (2003) Pensar y hacer hoy educación moral. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* (15) 21-31.
- JORDÁN, J. A. e SANTOLARIA, F. F. (1987) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- KOHLBERG, L. (1958) *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. Tese Doutoral inédita. Universidade de Chicago.
- KOHLBERG, L. (1975) The Cognitive Development Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan* (56: 10) 670-677.
- KOHLBERG, L. (1980) High School Democracy sand Educating for a Just Society (20-58). En MOSHER, R. L. (Ed.) *Moral Education. A First Generation of Research and Development*. New York, Praeger.

- KOHLBERG, L. (1981) *Essays on Moral Development. Vol. I. The Philosophy of Moral Development.*
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. (1972) Development and moral education. *Harvard Educational Review* (42) 449-496.
- KOHLBERG, L. e Outros (1984) From Substages to Moral Types: Heteronomous and Autonomous Morality. En KOHLBERG, L. (Ed.) *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral development.* San Francisco, Harper & Row.
- KOHLBERG, L., POWER, F. C. e HIGGINS, A. (1997) *La educación moral.* Barcelona, Gedisa.
- LAFONT, C. (2002) Realismo y constructivismo en la teoría moral kantiana: el ejemplo de la ética del discurso. *Isegoría* (27) 115-129.
- LÉVINAS, E. (1987) *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca, Sígueme.
- LÉVINAS, E. (1991) *Ética e infinito.* Madrid, Visor.
- LÉVINAS, E. (1993) *Humanismo del otro hombre.* Madrid, Caparrós.
- LÉVINAS, E. (2001) *De Dios que viene a la idea.* Madrid, Caparrós.
- LÉVINAS, E. (2004) *Difícil libertad.* Madrid, Caparrós.
- LICKONA, Th. (1991) *Educating for Character. How our Schools can teach Respect and Responsibility.* London, Bantam Books.
- MARTÍNEZ, M. (1998) *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela.* Bilbao, DDB.
- MEDINA, J. R. (2001) *Sistemas contemporáneos de educación moral.* Barcelona, Ariel.
- MÉLICH, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz.* Barcelona, Herder.
- NUCCI, L. (2003) *La dimensión moral en la educación.* Bilbao, DDB.
- ORTEGA, P. (2004) Moral education as pedagogy of alterity. *Journal of Moral Education* (33: 3) 271-289.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* (227) 5-30.
- ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R. (1992) Educación moral: una propuesta alternativa. *Revista de Ciencias de la Educación* (149) 69-79.
- ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy.* Barcelona, Paidós.
- PETERS, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral.* México, F.C.E. (1981, *Moral development and moral education.* London, Allen & Unwin)
- PETERS, R. S. (1987) Forma y contenido de la educación moral (115-135). En JORDÁN, J. A. e SANTOLARIA, F. F. (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona, PPU.
- POWER, C., HIGGINS, A. e KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education.* New York, Columbia University Press.
- POWER, F. C. (1979) *The Atmosphere of a Just Community High School: A Four Year Longitudinal Study.* Ann Arbor, Michigan, University Microfilms University. (Tese presentada na Facultade de Educación da Universidade de Harvard no 1979, publicada en 1980).



- PUIG, J. M. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- PUIG, J. M. e MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- REIMER, J. (1997) El enfoque de la comunidad justa: la democracia de un modo comunitario (49-80). En KOHLBER, L., POWER, F. C. e HIGGINS, A. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa.
- RYAN, K. (1989) In Defence of Character Education (3-17). En NUCCI, L. (Ed.) *Moral Development and Character Education*. Berkeley, McCutchan.
- STEINER, G. (2001) *Extraterritorialidad*. Madrid, Siruela.
- WATSON, M. e Outros (1989) The Child Developmental Approaches top Values Education (51-92). En NUCCI, L. (Ed.) *Moral Education and Character Education*. Berkeley, McCutchan.
- WYNNE, E. A. (1989) Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools (19-36). En NUCCI, L. (Ed.) *Moral Education and Character Education*. Berkeley, McCutchan.

Data de aceptación definitiva: 21/02/05