

IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN MORAL¹

Victoria Tenreiro*

Abstract.

The moral and political education is not reduced to the introduction of one subject in the academic pensum of our institutions. When we try to educate with this objective we are initiating complex processes in which are implied factors of diverse type. In a sense, they are relative to the conception of the educative process; but in another way, they have to do with the conception of the person and its moral condition. We are going to consider such aspects as fundamental implications of the processes that a moral education generates.

Key words: *moral, education, moral education implications, person, reason, moral motives, moral reasoning.*

Introducción

Cuando nos referimos a los procesos educativos del ámbito formal (escuelas, universidades, academias) estamos señalando, entre otras cosas, un sistema complejo donde intervienen distintos elementos que es necesario considerar cuando se quiere «rendir honor» a tal complejidad. Con esto quiero decir, que al tratar de señalar o enumerar las implicaciones de cualquier proceso educativo (aquello que está envuelto o interviene en un proceso educativo determinado), tendríamos el riesgo de caer en excesivas simplificaciones o reduccionismos; para evitarlo, es importante aclarar que al referirme a algunas

* Licenciada en Educación, mención Filosofía. Profesora de las materias de Introducción al estudio del hombre, Ética fundamental y social y Filosofía del Lenguaje, en la UCAB. Actualmente, realizando la tesis de la maestría de Estudios del Discurso, en la UCV.

¹ Ponencia presentada en la Universidad Nacional Abierta con ocasión del taller para profesores titulado: *La ética y los valores dentro del curriculum aplicando estrategias transversales.*

de estas implicaciones, no estoy queriendo decir que nuestra labor docente se dé por satisfecha al tomarlas en cuenta; al contrario, habría que integrarlas al resto, que suelen considerarse muchas, y muy diversas.

En un segundo lugar, en el título del artículo hago referencia a la educación moral. Con ella quiero delimitar aquella dimensión de todo proceso educativo en donde, de diversas maneras, operan y se construyen valores que tienen el potencial de contribuir al desarrollo de la persona como sujeto moral, es decir, como aquel ser que, desde su autonomía, tiene la posibilidad de dar sentido humano a su vida, es decir, responder a la pregunta ¿Qué debo hacer? Y, en consecuencia ¿Cómo debemos vivir? Al hablar de moral me estoy refiriendo entonces al sentido u orientación que le damos a nuestra vida con relación al tipo de seres que somos; señala Adela Cortina al respecto: «El saber moral (...) es el que nos orienta para actuar racionalmente en el conjunto de nuestra vida, consiguiendo sacar de ella lo más posible; para lo cual necesitamos saber ordenar inteligentemente las metas que perseguimos»² A lo que habría que agregar que «conseguir de ella lo más posible» es conseguirnos de alguna manera, con los otros. Sobre esta concepción, los planteamientos que haré más adelante podrán ir aclarando el camino.

En resumen, lo que he querido decir hasta ahora, es que no pretendo abarcar *todas* las implicaciones de la educación moral -sólo aquellas que considero relevantes hoy en día, en nuestro país y nuestro sistema educativo- y que entiendo por educación moral una *dimensión* de la educación que no se reduce a *educar en valores*, sino que comprende la relación profesor-alumno a cualquier nivel e independientemente de la materia que dicte; tomo como punto de partida la convicción de que todos los docentes somos referenciales en los procesos de formación moral.

En este último sentido quizás, quisiera esbozar entonces lo que considero la primera implicación de los procesos de educación moral:

1) Conciencia de la dimensión moral de la educación (perspectiva de abordaje de la educación moral)

Cotidianamente nos referimos a la crisis de valores de nuestra sociedad; una crisis de valores, decimos, puesta en evidencia en la medida en que parte del panorama diario de nuestro país son los casos relativos a robos, asesinatos, corrupción, violencia verbal, irrespeto entre los personajes públicos, etc. De

²CORTINA, Adela. *El quehacer ético*, Santillana, Madrid, 26.

vez en cuando, inclusive, somos nosotros los que nos vemos involucrados directamente: nosotros los que sufrimos el robo, el insulto, la desconfianza, etc. Específicamente en el ámbito educativo formal, los docentes hablan también de crisis de valores cuando pasan por algún episodio como por ejemplo -en el mejor de los casos- tener que recibir un trabajo que es copia de la fuente; casos peores nos hablan de chantajes para pasar la materia, amenazas y, en el peor de todos, de una indiferencia total sobre el tipo de juicio que el profesor tenga sobre la actuación de su alumno.

Tal crisis de valores se ha querido abordar de distintas maneras. Una de ellas hace referencia, específicamente, a la educación formal. Siendo la escuela una de las principales instancias de socialización de la persona, tiene sentido imaginar que sea ella uno de los principales factores de influencia en la formación de la persona. Hoy en día abundan las reflexiones dirigidas a promover una educación centrada en objetivos formativos y, específicamente relativos a la formación moral. Así, surgió el hoy ya famoso tema de la educación en valores.

En el marco de las propuestas de educación en valores, que ha permeado a todos los niveles educativos (incluyendo el universitario), han surgido distintas interpretaciones, como es natural. Una de las que más ha logrado arraigarse en nuestra práctica pedagógica es aquella que plantea que es necesario incluir el **tema** moral en nuestras aulas, en el contenido de nuestros programas y, en algunos casos, crear una materia dentro del *pensum* que lo tenga como objetivo general. Esta manera de asumir la educación en valores podríamos resumirla en la incorporación temática de la moral en nuestras organizaciones educativas: hablar de moral, de valores, de lo correcto, lo bueno, lo malo, etc. Indudablemente, esto ha generado un gran aporte centrado en la apertura de espacios que, cuando son bien administrados, sirven sobre todo para discutir sobre nuestros principios y valores. Sin embargo, enfocarnos en hacer de la moral un contenido o tema de clase tiene el riesgo de no hacer de ella nada más, es decir, creer que sólo por hablar de moral, nos hacemos más morales o, por ejemplo: creer que por hablar de lo bueno que puede ser la tolerancia, garantizamos la cuota que, en cuanto docentes, debemos a la educación en valores. Al contrario, aunque hacer de la moral un tema puede tener mucho valor, estamos dejando de lado parte fundamental de la problemática.

Las instituciones educativas son organizaciones fundamentalmente éticas. Una institución docente se organiza de acuerdo a su objetivo formativo, es decir, de acuerdo a la idea de contribuir al desarrollo de una persona, en una

determinada dirección; esta última parte de lo que he dicho es fundamental: la formación de la persona no es neutra, sino que es una labor de orientación que se pone en evidencia en la medida en que el profesor confía en que aquello que enseña es bueno y que constituye una mejor opción para el alumno, el aprenderlo. Cuando el docente se dirige a sus alumnos no lo hace desde la mentira como premisa, sino desde el valor de verdad que sus planteamientos pudieran tener y cómo ellos se constituyen entonces en orientaciones que podrían considerarse como buenas o positivas para la persona que las recibe. En este sentido, el proceso de educación es un proceso orientado, no neutro, que pone en evidencia una serie de valores e inclusive escalas que aquella persona que lo dirige considera como mejor que otra. Así, la institución educativa se constituye como un organización que orienta, que dirige y que, en resumen, posee un trasfondo ético casi inevitable.

Desde esta perspectiva, **educar no es educar sin más, sino es, profundamente, educar en valores (educación moral)**. Cuando enseñamos una asignatura, no sólo transmitimos una determinada información, sino que enseñamos alguna lógica particular, algunos parámetros según los cuales las cosas son válidas, son importantes y se constituyen al final como valores; valores de diversos tipos que, finalmente, pueden configurar los valores morales. Entonces, es en este sentido en el que es posible hablar de la necesidad de advertir la dimensión moral de nuestra actividad pedagógica.

La conciencia sobre cómo nuestra actividad docente es una constante irradiación de valores que ocurre en un lugar privilegiado, es una de las implicaciones fundamentales de los procesos de educación moral. Lugar privilegiado pues, además, el docente proyecta su mundo de valores en el marco de una institución y un rol que reconocen en él una especie de licencia que no tienen otros profesionales: la licencia que le permite situarse socialmente como *modelo* de actuación (voto de confianza institucionalmente otorgado). Aunque no seamos, de hecho, los mejores modelos, nuestro compromiso es mucho mayor que el de otros profesionales.

Así, pasamos a la segunda cuestión implicada.

2) Más que enseñar los valores, debemos motivar para que la persona quiera ser alguien (objetivo de la educación moral)

Cotidianamente nos enfrentamos a situaciones en donde queremos decirle a alguien lo que consideramos que debe hacer: un hijo, un amigo, un familiar

cualquiera o, inclusive, un alumno. No parece muy difícil que la persona escuche y valore la sugerencia cuando, de hecho, la solicita o de alguna manera la considera una buena posibilidad. Se complica la situación, en cambio, cuando la persona no la considera una posibilidad, no le interesa o, simplemente, tiene una posición contraria al respecto. Es en estos momentos en donde surgen los debates sobre lo que cada quien considera que es importante y, consiguientemente, lo que considera como mejor opción; van y vienen razones, a favor y en contra de las posturas asumidas. Empieza lo que pudiéramos identificar desde la perspectiva del que está siendo «aconsejado», como una petición de razones o argumentos que demuestren que lo que estamos tratando de decirle, es importante considerarlo. En un gran número de los casos, sobre todo frente a los adolescentes, las últimas palabras de una discusión como esa podrían ser las siguientes: (en torno a la discusión sobre la ayuda a otro)

— ¿Por qué tengo que ayudarla? , ¿quién dijo que yo tenía que ayudar a otra persona?, ¿por qué el ayudar a otra persona me hace mejor?

Muchas veces es en este momento cuando el que está haciendo las sugerencias se queda sin palabras, pues no encuentra una razón última en el sentido deductivo de la palabra, que pueda dar cuenta de lo que el otro no considera de valor.

Creo que para nadie es falso que hallar la justificación última y absoluta sobre las cosas que hacemos es algo complicado y en medio de la diversidad del mundo en el que vivimos, muchas veces creemos que hasta es imposible. Sin embargo, nuestra manera de vivir nos hace preguntarnos constantemente por las razones que tenemos para hacer las cosas, sobre todo cuando no las queremos hacer. Esto nos permite entender, por lo menos en el ejemplo que señalaba antes, la necesidad de pedir explicación cuando se nos presenta un valor como algo que nosotros, precisamente, no valoramos. Y aquí está la clave de lo que quiero decir.

Independientemente del tipo de razones últimas que nosotros demos a lo que consideramos más importante en nuestra vida: religiosas, sociales, personales, etc. una de las claves para la asunción de cualquier tipo de razones es que nos sintamos motivados a asumirlas. Me explico: si aquel adolescente del ejemplo pide un tipo de razones que en última instancia no existen para la moral, por lo menos no de manera absoluta, pues entonces qué nos queda ¿decirle que haga lo que le dé la gana? Aunque esa es la opción final, quizás lo más importante allí

sería acotarle que sí, que efectivamente cuando ya no hay razones absolutas, del tipo que él las exige, lo único que queda es apelar a lo que cada uno cree, a lo que cada uno quiere, a lo que a cada uno le importa realmente. Es decir, en la medida en que me importe ser un cierto tipo de persona, quizás me voy a sentir motivado a creer en ciertos valores. La pregunta clave para el debate es entonces: ¿quién quieres ser? Y no, por ahora, cómo debes ser. De esta manera, frente a ese tipo de razones últimas que ninguno de nosotros tiene, habrá quizás motivos para creer que ciertas cosas son importantes, que ciertas cosas, por lo tanto, tienen valor.

Esto me lleva a poderles resumir entonces lo que considero la segunda implicación de la educación moral: cuando educamos moralmente, parece que nuestros esfuerzos no se deben inclinar tanto a decir qué es lo que debemos hacer -es decir, enseñar cuáles son los valores que debemos asumir, los valores correctos- sino a poner en evidencia que un cuerpo de valores es importante en la medida en que queremos ser un cierto tipo de personas. Como educadores, más que enseñar la moral, debemos procurar que la moral importe. Suscribo de esta manera las palabras de Tugendhat en su libro *Lecciones de Ética*: «el que, en general, queramos ser buenos miembros de la sociedad, es decir, que queramos pertenecer a una comunidad moral (que queramos realmente poder emitir juicios morales), es en última instancia un acto de nuestra autonomía, y para ello sólo puede haber buenos motivos, pero no razones»³

Así, al o la adolescente del ejemplo habría que responderle, frente a su petición de cierto tipo de razones: «en última instancia tu ayudas al otro si quieres» y a esto habría que agregar entonces, una pregunta ética fundamental: ¿qué es lo que tu quieres en última instancia?

Pero entonces surge un nuevo interrogante: ¿cómo puedes ser tú lo que quieres en un mundo en donde hay otras personas que también quieren ser de cierto modo, que también tienen sus proyectos?

De aquí se desprende la tercera implicación.

3) Querer ser alguien implica ser con otros (premisa fundamental de la educación moral)

Si bien es cierto que yo tengo mi proyecto de vida, no deja de ser igualmente cierto que cada una de las otras personas también tiene el suyo. Si

³ TUGENDHAT, Ernst. *Lecciones de Ética*, Gedisa, Barcelona, 2001, 29.

esto es así, lo cual sería difícil dudar, ¿qué tipo de mundo necesitamos para vivir?, ¿puedo pensar en mi proyecto sin pensar en un tipo de mundo que lo posibilite?

No parece viable que yo quiera realizar unas y otras cosas mientras que el otro quiere realizar quizás las mismas y lo único que se nos ocurre es tratar de imponernos sobre el otro o acabar con él para poder realizar mi proyecto. Si el mundo fuera así, creo que no hubiera podido subsistir. De esta manera, todo se trataría del poder que cada quien tiene para imponer sus quereres sobre los otros. De modo que, aunque lo que quiero ser es fundamental, no basta para vivir; aprender a vivir con el otro es una necesidad que deriva del propio deseo de realizar mi proyecto.

En ese mismo sentido, y quizás viéndolo de un modo menos egoísta, tampoco resulta difícil darnos cuenta de que nuestro proyecto está constituido también por muchos otros. Es decir, cuando pienso en lo que realmente quiero, quizás una de las primeras respuestas sea la que nos remita a ese otro (pareja, hijo, padres, amigos, etc.) Así, lo que yo quiero no deriva sólo de mí, sino de todo lo que me constituye. Y, en cuanto somos personas, estamos constituidos siempre por ese otro sin el cual no podemos referirnos ni siquiera a nosotros mismos en nuestro carácter de individuos.

Siendo así, y pensando en la discusión con el adolescente... Aunque el tipo de razones que se solicitan no den cuenta del mundo moral (razones derivadas de una tradición moderna que insiste en el carácter inductivo-deductivo de nuestro razonamiento) quizás hay otro tipo de razones plenamente humanas que nos hacen dar valor a la moral: no podemos querer ser alguien sin ser morales, no hay proyecto posible sin moral, ése proyecto requiere de un mundo que lo posibilite pues no soy sólo yo con mi proyecto sino cada uno con su proyecto, entre otros.

La moral no es entonces un accesorio sino una condición derivada de nuestro ser personas, que nos invita a reconocer al otro como tal y no sólo como un objeto en función de lo que queremos. Me hago persona en la medida en que reconozco al otro como persona.

Retomo entonces la relación entre las premisas: educar moralmente implica, como decíamos anteriormente, educar para que la persona quiera ser alguien. Pero querer ser alguien implica ser con otros. Aquí es cuando el querer adquiere ese sentido humano pleno en donde se abre a la moral como

algo que se halla en nosotros, que no depende del todo de nuestra voluntad y que vincula, de un modo maravilloso, lo que queremos con lo que debemos.

Podemos preguntarnos entonces: ¿qué sucede cuando alguien no sabe lo que quiere?

Esto me permite pasar a la cuarta implicación.

4) La persona no es un ser acabado, sino un proceso de construcción (segunda premisa fundamental de la educación moral)

Si consideramos que lo que la persona quiere para sí misma es fundamental para la moral, estaría de más decir que aquél que pretende educar moralmente tiene que ocuparse de promover en el otro una búsqueda sobre lo que realmente quiere para su vida.

Que no sea simple la tarea de saber qué es lo que queremos, no quiere decir que no podamos apelar a eso para lograr que la moral importe. Lo que sí tendríamos que aceptar, es que la otra persona, nuestro alumno por ejemplo, no necesariamente está tan segura de lo que quiere y, más aún, quizás eso que quiere vaya cambiando progresivamente.

Esto, antes que verlo como un límite para la educación moral, podríamos verlo como la maravillosa posibilidad de ser siempre mejor, que cada persona tiene. El hecho de lo que hemos sido (en el pasado), o de lo que somos (en el presente), nos constituye pero no nos determina, es decir, siempre podemos aspirar a algo que hasta ahora no hemos aspirado y actuar de manera tal que nos conduzca hacia allá.

Asumiendo lo anterior, es fundamental para el educador, no condenar a quien educa, es decir, reducirlo a un estado que lo define y determina, mientras que se trata, en realidad, de un proceso, abierto, y siempre con nuevas posibilidades.

En este sentido, la respuesta a la pregunta por lo que queremos puede resultar siempre muy engañosa y aquí retomamos el tema de la importancia de la búsqueda de lo que queremos.

Muchas veces decimos lo que queremos de manera inmediata sin pensar que eso que decimos tiene a su vez otro fin; así, muchas veces confundimos fines y medios, y no nos damos cuenta de que hemos perdido las perspectivas de lo que finalmente queremos. Esta dificultad nos recuerda lo que Aristóteles

decía en la *Ética* a Nicómaco: «Puesto que parece que los fines son varios y algunos de estos los elegimos por otros, como la riqueza, las flautas y, en general, los instrumentos, es evidente que no son todos perfectos, pero lo mejor parece ser algo perfecto. Por consiguiente, si hay sólo un bien perfecto, ése será el que buscamos, y si hay varios, el más perfecto de ellos»⁴

Sin ánimos de hacer referencia a ese bien perfecto, sí creo que es importante señalar que lo que queremos para nosotros mismos y lo que los otros nos dicen que quieren para sí mismos, no necesariamente responde con una conciencia clara al respecto. El hallar lo que en última instancia queremos resulta un trabajo duro, aunque no me atrevería a decir que infructuoso.

Por lo tanto y en consonancia con la idea de considerar al otro -alumno- como una persona en construcción, quizás podríamos decir que un educador debe propiciar aquella reflexión que permita indagar en lo que cada uno quiere para sí mismo, en ese sentido moral del término; tal reflexión facilitaría la tarea de la formación moral en la cual participamos. Por lo menos lo haría frente a la otra posibilidad que es la de la persona que no se toma el tiempo de pensar en lo que quiere y que sólo reacciona a lo que se le propone.

No parece tarea sencilla aquello que pretendemos cuando hablamos de la ética en el *currículum* o, más específicamente, de la educación moral. Yo sólo quería compartir cuatro consideraciones que no me ha resultado fácil articular y que podría enumerar así: 1) siempre que educamos, educamos en valores y la conciencia de ello es lo que más necesitamos para hacer de este proceso un eje transversal 2) uno de los objetivos que hemos obviado cuando hablamos de la educación moral, es que moral es, además de lo correcto, el problema de la vida buena, es decir, es importante educar para que la persona descubra que aquello que debe hacer está implicado en lo que quiere (superar la oposición entre deber y querer) 3) En tercer lugar, cuando promovemos en el otro la búsqueda por lo que quiere, se devela, de inmediato, la relación con los otros. Y, finalmente, 4) el docente en la educación moral, debe tener una actitud siempre abierta a lo que la persona puede ser, más allá de lo que creemos que es o lo que ha sido. Así quizás podamos contribuir, frente a otras muchas consideraciones que yo no he mencionado, con una adecuada concepción de la educación moral.

⁴ ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*, Gredos, Madrid, 1998, 1097a-30: 142.

ITER - UCAB

EL INSTITUTO DE TEOLOGÍA PARA RELIGIOSOS Y LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

publican desde hace catorce años una revista de estudios teológicos, titulada:

ITER, Revista de Teología.

Se inició el año 1990, con el número 1 y una periodicidad semestral. A los diez años de funcionamiento, en el 2000, pasó a ser cuatrimestral, con tres número al año y así continúa. A partir del año 2001, con el número 24, al entrar el ITER a formar parte de la Universidad Católica Andrés Bello, como Escuela de Teología y luego como Facultad de Teología, se viene publicando conjuntamente con la misma periodicidad cuatrimestral. Vamos ya, en este curso académico 2003-2004, por el número 33 de la revista ITER.

El costo anual de suscripción a los tres números es de 25.000 Bs. El número suelto está en 9.000 Bs. Cada número tiene entre 170 y 230 páginas, con artículos, ponencias y cierto número de reseñas y reseñas a veces. Para el envío al extranjero son 30 \$ al año; y si es por correo aéreo, asciende a 38 \$.

Con ocasión de los veinticinco años del ITER y los cincuenta años de la UCAB, nos hemos atrevido a crecer, iniciando esta nueva revista que tiene el lector en sus manos, que trata temas filosóficos y de las ciencias humanas; ocupándose especialmente de puntos en relación con la teología. La titulamos:

ITER-HUMANITAS, Revista de filosofía y humanidades

Su periodicidad será semestral, como la anterior revista en sus inicios; tal vez más adelante nos animemos a un ritmo cuatrimestral también. La dirección y la administración de ambas revistas es la siguiente:

ITER o ITER-HUMANITAS
Instituto de Teología para Religiosos
3ª Avenida con 6ª Transversal. Altamira
Caracas 1061-A VENEZUELA

Telf (0212) 261.85.84
Fax (0212) 265.05.05
E-mail: E-maitevista_iter@ucab.edu.ve
Web: www.iter-ups.org