

LAS INSUFICIENCIAS DEL FORMALISMO

JUAN RAMÓN MEDINA CEPERO

Without doubt, in modern society —specially within the European and Northeamerican boundaries— the formalistic doctrine of Dewey, Piaget, Kohlberg, Popper, Reed, Rest, Apel, Habermas and rorty has a deep influence at all levels: personal, social, political, and cultural. This study recognices the moral interest of the so called “consensus ethics”, but points out important shortcomings of this approach.



1. EL FORMALISMO COMO CORRIENTE DE PENSAMIENTO

a) *Planteamiento general*

Sin duda, una de las líneas de pensamiento más extendidas actualmente es la formalista. Tomando como base la tradicional distinción kantiana entre una forma *a priori* independiente de la experiencia y una materia sensible captada por una sensibilidad que sólo nos ofrece unas impresiones subjetivas desordenadas y desconexas, el racionalismo formalista termina por entronizar a la razón subjetiva como fuente única de verdad. Las consecuencias personales, sociales, políticas y culturales de este formalismo se dejan sentir con fuerza en la sociedad moderna, especialmente en suelo norteamericano y europeo.

La filosofía política está ciertamente influenciada por autores de la talla de Dewey, Piaget, Kohlberg¹, Reed², Rest³, Apel⁴, Habermas⁵ o Rorty⁶ entre otros, cuyas concepciones filosóficas descansan fundamentalmente en las llamadas “éticas dialógicas”. Estos autores reaccionan contra el irracionalismo ético, el decisionismo subjetivo y el individualismo metódico y proponen una nueva teoría de la racionalidad: una teoría consensual de la verdad y la corrección. Todos estos pensadores consideran —en un intento ciertamente encomiable de superar el egoísmo social— que las normas morales pueden y deben ser argumentadas, y que es deseable que la argumentación tenga un valor universal, dado que con frecuencia los problemas son colectivos. No bastaría, pues, con una validez únicamente individual de las normas jurídicas y, en definitiva, morales, sino que éstas deberían servir y ser compartidas por todos los implicados en un conflicto.

El interés por la moral y la elaboración concienzuda de sus tesis resulta loable, pero cabe preguntarse si es correcta su propuesta de una moral ciertamente universal, pero a la vez meramente formal, en la que se rechaza por adocrinante una moral objetiva de conte-

1. Vid. J. DEWEY, *Moral Principles in Education*, Londres y Amsterdam, Leffer & Simons, 1975. J. PIAGET, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1987. L. KOHLBERG, *Psicología del derecho moral*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1992. L. KOHLBERG, *Essays on moral development. Volume 1. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

2. Vid. D.R.C. REED, *Following Kohlberg: Liberalism and the Practice of Democratic Community*, Hardcover, agosto, 1998.

3. Vid. J. R. REST, *Postconvencional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*, Hardcover, septiembre, 1999.

4. Vid. K. O. APEL, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1991; *Estudios éticos*, Barcelona, Alfa, Ferry, J. M., 1986.

5. Vid. J. HABERMAS, *l'ethique de la communication*, París, PUF, 1987. T. MCCARTHY, *La Teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos, 1987. J. HABERMAS, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985; *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1991.

6. Vid. especialmente R. RORTY, *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

nidos concretos, y si ese planteamiento es el único posible en una sociedad abierta, plural y democrática.

b) *Formulación teórica*

Las formulaciones básicas de esta moral formal, que tanta importancia tiene actualmente tanto en el campo de la educación moral como en el de la filosofía política, fueron formuladas con gran precisión por Dewey. El autor neoyorquino expresa claramente que “los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones: la edificación de un carácter libre y fuerte”⁷.

Para Dewey la educación moral y la democracia van a ir estrechamente unidas, presentado un cuadro orgánico, no exento de puntos débiles, en especial en lo referente a los valores.

Según Dewey, el término de referencia moral es la democracia. “El ideal democrático nos ofrece un término de referencia al que no se acomodan plenamente ni la sociedad ni la educación (...). La democracia es una opción voluntaria, un modo de vivir juntos en el que la ley de la vida es la cooperación”⁸. “La causa de la democracia —señala este autor— es la causa moral de la dignidad y del valor del individuo”⁹. La moral, por consiguiente, no es tanto la percepción de un valor encarnado en los hechos, sino una lucha continua contra los conflictos. Es una construcción experimental, práctica. Por tanto, no es extraño que considere los valores trascendentales como estáticos y alejados de la realidad. Como señala Borghi, “el pensamiento deja de hacer el papel de depositario de

7. Vid. J. DEWEY, “What Psychology can do for the teacher”, en Reginald Archambault (comp.), *John Dewey on Education: Selected Writings*, Nueva York, Random House, 1964.

8. Cfr. J. DEWEY, *L'educazione oggi*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1950, pp. 452-453.

9. Cfr. J. DEWEY, *L'educazione oggi*, op. cit., 470.

eternos valores, y se convierte en el órgano indispensable de la reconstrucción de la experiencia”¹⁰.

Piaget, por su parte, va a señalar que el principal objetivo de la educación moral es formar personalidades autónomas, que superen las morales impuestas o heterónomas. Para Piaget, la moral autónoma no es más que un rechazo de la moral autoritaria e impositiva en orden a la adopción de una moral basada en el respeto mutuo¹¹.

Asimismo, Kohlberg, desde la Universidad de Harvard, señalará, en sus estudios sobre educación moral, que el individuo debe progresar paulatinamente en las formas de razonamiento moral¹².

Tanto Dewey¹³ como Piaget¹⁴ señalan que un sujeto no está suficiente desarrollado moralmente hasta que no alcanza el nivel autónomo y no supera los niveles convencionales heterónomos. Sólo en este nivel superior, el sujeto critica los paradigmas aprendidos y establece juicios personales respecto a ellos. En el nivel heterónimo de desarrollo moral, se obedece de forma incondicionada a una autoridad superior¹⁵, mientras que en el nivel autónomo de desarrollo moral, el sujeto reflexiona sobre las consecuencias a las que conducen las normas morales y las hace propias,

10. Cfr. BORGUI, *L'ideale educativo di Dewey*, La Nuova Italia, Firenze, 1955.

11. Vid. J. PIAGET, “Los procedimientos de la educación moral”, en J. PIAGET, P. PETERSEN, H. WOLDEHOUSE y L. SANTULLANO, *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1967.

12. Vid. L. KOHLBERG, “Development as the Aim of Education: The Dewey View with Rocheller Mayer”, en L. KOHLBERG, *Essays on moral development. Volume 1. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981.

13. Vid. J. DEWEY, *Moral Principles in Education*, Londres y Amsterdam, Leffer & Simons, 1975.

14. Vid. J. PIAGET, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1984.

15. En el período heterónimo, llamado también de *realismo moral*, el niño tiende a “considerar los deberes y valores que se relacionan entre sí, como subsistentes en sí, independientemente de la conciencia, como imponiéndose obligatoriamente, cualesquiera que sean las circunstancias en las que el individuo llegue a encontrarse”. Cfr. J. PIAGET, *Il giudizio morale del fanciullo*, tr. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1972, p. 87.

tras observar su relación con los demás. De esta forma, el nivel heterónomo es una fase evolutiva anterior al nivel autónomo.

Kohlberg, en la misma dirección, establece como una verdad poco menos que científica que la evolución moral del sujeto se realiza en torno a dos principios básicos y supuestamente científicos: el “criterio de diferenciación” y el “criterio de universalidad o integración”. Gracias al primero, el sujeto aprende a distinguir lo que “es” (moral heterónoma), de lo que “debe ser” (moral autónoma). En virtud del segundo, se toma conciencia de que el criterio moral utilizado es válido para todo tiempo y situación. Por supuesto, sólo en este nivel superior autónomo se va a producir un juicio propiamente moral, ya que sólo en ellos la persona puede dar cuenta de las razones de su conducta. El principio de justicia, sólo captable en este nivel superior autónomo, va a ser el principio directivo de la actuación moral. Fiel a su moral formalista de raíz kantiana, este autor concluye que usar un solo principio moral permite una mayor flexibilidad y tolerancia que una serie de normas concretas¹⁶.

De esta forma, la moral dialógica o formalista considera íntimamente ligados conceptos como “presión jerárquica”, “moral heterónoma o externa al sujeto”, “aceptación ciega de normas morales concretas”, “ausencia de juicio crítico”, “inmadurez de la persona” e “intolerante imposición de normas de carácter religioso”; mientras que, por otra parte, se muestran como nociones hermanadas “tolerancia”, “moral autónoma o interna”, “juicio crítico personal”, “razonabilidad de las normas morales”, “madurez intelectual” y “respeto por las formas de vida y de pensamiento ajenas”¹⁷.

No es difícil decantarse por la posición que propugna una moral autónoma que fomenta los sentimientos de colaboración y de diá-

16. Vid. L. KOHLBERG, “Education for Justice: A modern Statement of the Socratic View” y “From is to ought” en L. KOHLBERG, *Essays on moral development. Volume I. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981, pp. 29-48 y 101-189.

17. Vid. J. PIAGET, “Procedimientos de la educación moral” en J. PIAGET, P. PETERSEN, H. WODEHOUSE, y L. SANTULLANO, *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1967.

logo y que supera el individualismo egoísta. Así pues, de la conveniencia de que el sujeto sea capaz de razonar sobre sus propias actuaciones morales —algo de todo punto deseable— se pasa imperceptiblemente a un subjetivismo moral en el que la propia conciencia se convierte en creadora de la norma moral —algo ciertamente rechazable por cuanto conduce indefectiblemente al relativismo ético, que, en muchas ocasiones, no es precisamente tolerante—.

2. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CORRIENTES FORMALISTAS

Si bien, a nuestro modo de ver, hay que señalar el esfuerzo loable que desde muy diversas perspectivas hacen todos estos autores en orden a objetivar un contenido mínimo social y, en definitiva, moral, este formalismo filosófico y jurídico presenta notables insuficiencias.

Ya advierte Puig Rovira en su *Construcción de la personalidad moral* sobre las carencias de una educación moral meramente formal. Aludiendo a los intentos de la llamada “escuela cognitivista” de Piaget, Dewey y Kohlberg, escribe que “a pesar de que las teorías que entienden la educación moral como desarrollo han contribuido en gran medida a fundamentar y articular un modo de entenderla coherente con los supuestos de las sociedades plurales y democráticas, es necesario mencionar también las duras críticas y polémicas que han desencadenado”.

En efecto, es propio de una educación moral basada en meros conocimientos generales y abstractos poner el acento en los factores cognitivos en detrimento de los factores motivacionales y conductuales¹⁸, es decir, obviar el denominado “contexto psicoló-

18. Vid. al respecto, E. GUIBAN, *Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea*, Barcelona, Anthropos, 1986, pág. 208-224.

gico¹⁹, en palabras de Blasi. Asimismo, una educación meramente formal no tendría en cuenta los efectos positivos que puede producir la enseñanza explícita y directa de la moral en la formación de la propia conciencia. Es también una consecuencia del racionalismo formalista el olvido de las formas sociales y de los productos culturales valiosos que la humanidad ha ido acumulando a lo largo de su historia, así como el desinterés por las situaciones vitales reales. Habitualmente, el método formalista trabaja con ejemplos morales *de laboratorio*, lo que le aleja de las realidades contextuales sobre las que pretende pensar²⁰. Se ignora, de esta forma, la experiencia activa en la génesis de los procesos cognitivos²¹.

Desde un punto de vista neoconductista, Bandura duda —a nuestro modo de ver con acierto— de una concepción que entiende el desarrollo cognitivo y moral como algo unidireccional e irreversible. Bandura llama la atención, en sus investigaciones,

19. Para Blasi la conducta no es siempre previsible a partir del juicio moral. Considera que los rasgos personales que permanecen al margen de las estructuras cognitivas y de razonamiento moral ejercen una influencia importante en la acción. De igual modo existen fuentes motivacionales no cognitivas que interactúan con el razonamiento moral facilitando o inhibiendo una conducta concreta. Son motivaciones que no siempre aparecen en el razonamiento moral, pero que sí son tenidas en cuenta en el momento de llevar a cabo una acción concreta. A juicio de este autor, las teorías cognitivas y evolutivas han tendido a estudiar el razonamiento moral y los procesos cognitivos como fenómenos aislados del contexto psicológico, siendo precisamente en la naturaleza psicológica de la persona donde se encuentran los factores que se interponen entre juicio y acción moral. El conocimiento de estos principios no sólo facilitaría la comprensión del fenómeno moral, sino que enriquecería las aportaciones que desde las teorías evolutivo-cognitivas se han dedicado al tema. Vid. A. BLASI, "Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura", en E. TURIEL, I. UNESCO y J. LINAZA, *El pensamiento moral en la mente infantil*, Madrid, Alianza, Psicología, 1989, pp. 331-388.

20. Vid. M. CARRETERO, J. I. POZO y M. ASENSIO, "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva" en *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, 1989, Visor, pp. 13-29. C. COLL, "La importancia de los contenidos en las enseñanzas" en *Investigación y escuela*, nº 3, 1987, pp. 19-29. D. NEWMAN, P. GRIFFIN y M. COLE, *La zona de construcción del conocimiento*, Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991.

21. Vid. J. LAVE, *La cognición en la práctica*, Barcelona, 1991, Paidós, p. 192.

sobre la importancia que tiene la limitación en la formación moral de los individuos²².

Por otra parte, aún con ciertos reconocimientos²³, no han sido pocas las críticas vertidas contra el método formal-cognitivo de conocimiento²⁴, que olvida el “principio de universalidad”²⁵, que presenta no pocas lagunas científicas en su fundamentación²⁶ y que entraña incuestionables riesgos sociales²⁷.

Aunque todas estas críticas tienen un indudable peso, nosotros vamos aquí a señalar algunas dificultades de calado más hondo. En realidad, lo que se va a poner en tela de juicio es no sólo la concepción que del juicio moral tiene el formalismo de las denominadas “éticas dialógicas”, sino los errores más sobresalientes de lo que

22. Cfr. J. M. PUIG ROVIRA, *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona, 1996, pp. 41-42.

23. Arto considera positiva globalmente la teoría de Kohlberg: “teniendo en cuenta sus bases científicas, constituye un estupendo parámetro para el conocimiento de la realidad de los sujetos y ofrece al mismo tiempo puntos de partida válidos para una educación moral”. Cfr. A. ARTO, *Crescita e maturazione morale*, *op. cit.*, p. 122.

24. Según Phillips, las teorías jerárquicas que adoptan relaciones de tipo implicativo entre los niveles, tienen escasa utilidad en la investigación. “El trabajo experimental es superfluo en cuanto que la teoría no puede menos que resultar confirmada, porque no existe posibilidad de falsación”. S. C. PHILLIPS, *Teorie gerarchie dello sviluppo in pedagogia e in psicologia*, en Ed. Tritone, *op. cit.*, p. 38.

25. Bergling, al comprobar la validez de la teoría expuesta por Kohlberg, concluye poniendo en discusión el principio de universalidad. Según su criterio, ciertos estadios sólo se hallan presentes en la cultura occidental-cristiana. Asimismo, sostiene que en la edad adulta no se da ya desarrollo moral alguno. Vid. K. BERGLING, *Moral development. The validity of Kohlberg's theory*, Almqvist e Wiksell International, Estocolmo, 1981.

26. Broughton concluye su investigación crítica afirmando que la utilidad práctica del punto de vista cognitivo-evolutivo está seguramente probada, pero añade que el problema de su validez científica debe ser aún ser examinado seriamente. Citado por K. BERGLING, *Moral development*, *Op. cit.*

27. Titone se pregunta “¿es verdaderamente posible una educación formal de la moralidad que prescinda de los contenidos?”. Cfr. R. TITONE, *Fine della scuola*, Ed. ID, *op. cit.*, p. 8.

constituye su raíz: el formalismo kantiano²⁸ que, en modo alguno, puede considerarse como un criterio moral suficiente²⁹.

Nuestro análisis crítico de los postulados formalistas se basa en cinco aspectos que, según nos parece, ponen al descubierto las limitaciones de esta construcción filosófica: el olvido de la fundamentación metafísica de la ética, la vacuidad de una ética meramente formal, la injustificada separación entre felicidad y moralidad, la inaceptable desvinculación entre el objeto moral y el contenido concreto de la acción y, finalmente, la gratuita identificación entre moral formal y democracia social.

a) *El olvido de la fundamentación metafísica de la ética*

El formalismo³⁰ participa de la fundamentación kantiana de la ética como saber alejado e independiente de la metafísica³¹.

28. En realidad, la teoría de Kohlberg no es totalmente formalista en cuanto que, como señala Craig, "acentúa la justicia y da prioridad al bienestar humano". Cfr. R. P. CRAIG, *Forma, contenido e giustizia nel giudizio morale*, en R. TITONE, *op. cit.*, p. 62.

29. Otras críticas al sistema cognitivo pueden consultarse en J. F. LYOTARD, *The Differend: Phrases in Dispute* (trans. G. van de Abbeele), Manchester University Press, Manchester, 1988; S. FISCH, *Doing what comes naturally: Change, Rhetoric and the Practice of Theory in Literary and Lefal Studies*, Durham, NC, Duke University Press, 1989; J. BAUDRILLARD, *Selected Writings* (ed. M. Poster), Cambridge, Cambridge University Press, 1989; B. WILLIAMS, *Ethics and the Limits of Philosophy*, Fontana, London, 1985.

30. La ética de situación, basada en el relativismo moral de Dewey, es ciertamente errónea. En palabras de Grisez, "un situacionista como Dewey se equivoca en muchas de sus apreciaciones. En primer lugar, se equivoca al pensar que las personas no acceden a la situación física con una comprensión de los bienes humanos fundamentales; si así fuera, jamás llegarían a saber cuáles de éstos son requeridos en dicha situación. La simple constatación de la situación no nos aclara qué respuesta es necesaria o apropiada; es imposible obtener un *deber* de un *estar*, a menos que el *deber* preexista sobre alguna base que no sea la situación que en estos momentos se nos presenta. Situacionistas como Dewey también se equivocan al no reconocer que (...) las personas actúan en las diversas situaciones con actitudes morales definidas que deben ser criticadas y no únicamente dadas por sentadas. La noción de que se puede encontrar lo que se debe hacer exami-

En efecto, para Kant, como también para la “ética de los valores” de Scheler³², sólo es admisible el conocimiento de la realidad que las ciencias positivas proporcionan sobre los fenómenos contingentes y variables (positivismo). De ahí que para el filósofo de Königsberg solamente mediante el recurso al apriorismo puede salvarse la objetividad y el valor absoluto de las leyes morales³³. Esto significa que los juicios morales habrían de fundamentarse previa e independientemente del conocimiento del ser: una cosa es el ser, y otra muy distinta el deber ser; este último dependería de las leyes de la razón pura o de los valores ideales alcanzados por la intencionalidad de los sentimientos humanos³⁴. La difusión de este

nando simplemente la situación, sólo parece apropiada a las personas de miras estrechas, que apenas son conscientes de que existen otros modos de evaluar y responder a aquellas situaciones”. Cfr. G. GRISEZ y R. SHAW, *Ser persona*, Rialp, Madrid, 1993, pp. 107-108.

31. Ciertamente, si bien se ha querido señalar que Kant insistía en el valor de la conciencia individual, mientras que la ética dialógica es comunicativa, en realidad la forma de construir el juicio moral es kantiana, ya que por una parte se debe fundamentar racionalmente el principio ético, y por otra buscar el marco formal necesario para aplicar a la acción tal principio. Vid. A. CORTINA, “La ética discursiva”, en V. CAMPS, (comp.), *Historia de la ética. 3. La ética contemporánea*, Crítica, Barcelona, 1989, p. 534.

32. Vid. M. SCHELER, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertetik (neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus)*, vierte durchgesehene Auflage herausgegeben mit einem neuen Sachregister von Maria Scheler, Francke Verlag, Berna 1954, sección I, cap. I. Puede consultarse la conocida traducción castellana de H. RODRÍGUEZ SANZ, *Ética*, Revista de Occidente, nueva edición corregida, Buenos Aires, 1948.

33. Vid. I. KANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, cap. 2. Volumen IV de *Kant's Gesammelte Schriften*, hrsg. von der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Reimer (Gruyter), Berlín, 1902-1966.

34. Nuevamente un error. Como señala Ratzinger, “la individualización de la razón (*sapere aude!*) ha presentado siempre como carencia de libertad la dependencia del hombre de la verdad y del bien. Ya no existe ni lo verdadero ni lo bueno; lo que es fundamento y fin de la libertad aparece como impedimento de la libertad. Como consecuencia, ya no se ve la libertad como tendencia hacia el bien, tal como descubre la razón ayudada por la comunidad y la tradición, sino que se define más bien como una emancipación de todos los condicionamientos que impiden a cada uno el seguir la propia razón. Se define como libertad de indiferencia”. J. RATZINGER, *La fe como camino*, Rialp, Madrid, 1997, p. 73.

punto de vista ha hecho que la fundamentación de la Ética sea actualmente uno de los mayores problemas científicos³⁵.

Pues bien, entendemos que la Ética es una ciencia filosófica, a la que puede dársele con propiedad el nombre de Filosofía Moral. Para estudiar su objeto utiliza verdades ya encontradas por otras disciplinas filosóficas, especialmente la Metafísica y la Teología Natural. La Ética no podría determinar el orden moral que el hombre debe cumplir con sus actos libres, sin atender a lo que el resto de la filosofía enseña sobre el origen de lo material, el bien, el fin de la naturaleza humana, etc.³⁶. Además, la Ética sigue un método afín al de la Metafísica, que, partiendo de la experiencia sensible, llega al conocimiento racional del ser de las cosas. Esta característica diferencia la Ética de las ciencias positivas, que a menudo no trascienden el plano de los hechos o fenómenos³⁷. La

35. Esta entronización del sentimiento conduce a la ética del consenso o, como posiblemente la llama Peukert, una "ética de creatividad intersubjetiva en el horizonte de una solidaridad universal". Vid. H. PEUKERT, "Über die Zukunft von Bildung", en *Frankfurter Hefte FH-extra*, 6, 1984, pp. 129-134.

36. Es más, diríamos que si no es así, la falta de fundamentación de los valores conduce a una incompreensión de los mismos y, en definitiva, a su rechazo. Vid. al respecto los estudios sociológicos de E. FRANCHINI, *Puntare sulla speranza*, en AA.VV., *Perché la violenza? La violenza di gruppo nella società contemporanea*, Atti del Conv. Naz. del Centro Culturale Sociale, Monza, 13-14-15 marzo 1980, C.C.S., Monza, 1981; E. GIUS, *Condizione giovanile e droga*, Trento, 1979; L. AGNESE, M. L. PACE, "Sondaggio Demoskopoea", en *Panorama*, n. 617, 1978, pp. 66-75; G. ACONE, *Analisi pedagogica della condizione giovanile*, Morano, Napoli, 1983.

37. Debe advertirse que la concepción formalista, heredera de los planteamientos críticos kantianos, malentende el concepto metafísico de naturaleza. Como señala Rhonheimer, el concepto kantiano de naturaleza no coincide con el aristotélico. Para Kant *naturaleza* es el ámbito de la determinación física, lo contradictorio con el ámbito de la práctica, que es el de lo posible para la libertad. En cambio, el aristotelismo entiende que la libertad es algo *natural* en el hombre; forma parte —y parte esencial— de su naturaleza. No entraña ninguna dificultad, en el contexto aristotélico, extraer la ética de la antropología, a la que está indisolublemente vinculada, cosa que de ningún modo es posible en el kantismo. En el aristotelismo no hay ninguna dificultad ni falacia en admitir que la naturaleza —o lo que es lo mismo, la esencia dinámicamente considerada, a saber, como principio de operaciones y pasiones específicas de un ser— es en el hombre una instancia moral de apelación, de suerte que el deber ser aparece como la asíntota del ser humano, aquello a lo que éste tiende, si bien no necesaria sino

Ética tiene su base en la Metafísica así como el deber ser descansa sobre el ser³⁸. La Metafísica trata del ser en cuanto tal, mientras que la Ética se ocupa principalmente de los deberes del hombre. Por eso, contrariamente a lo que Hegel sostenía, no pueden identificarse. Los juicios sobre el deber ser se basan en el conocimiento del ser. Así, por ejemplo, el hombre debe cumplir las promesas porque mantener la palabra dada es lo natural para él, lo correspondiente a su naturaleza social y al fin natural del lenguaje³⁹. Los juicios éticos presuponen el conocimiento del ser del hombre, de su naturaleza y de sus exigencias⁴⁰.

libremente. Vid. M. RHONHEIMER, *Natur als Grundlage der Moral*, Innsbruck-Wien, 1987.

38. Según el pensamiento de Tomás de Aquino, el realismo filosófico ha encontrado los puntos de apoyo de la ética en la metafísica. La misma metafísica no se considera como el conocimiento de un núcleo abstracto de verdades que hay que aplicar, en un segundo momento, a la realidad histórica y, por consiguiente, a la vida moral. La filosofía nace de la vida y vuelve a la vida. “La filosofía —señala un conocido autor italiano— abarca e informa la vida entera o, si se quiere, la vida misma incluye la filosofía, haciéndose objeto de sí misma y haciéndose de este modo nueva vida”. Cfr. G. BONTADINI, *Saggio di una metafisica dell' esperienza*, Vita e Pensiero, Milano, 1979, p. 1.

39. Por eso, la conciencia, siendo subjetiva, es fuente y criterio último, aunque no único, de la obligación moral. En efecto, como señala Laun “la conciencia es la suprema norma subjetiva del agente en cuanto que es una regla obligada incondicionalmente a la verdad transubjetiva y justamente por eso es una norma obligatoria. Es pues una *normas normada*, que *norma*: norma subjetiva para la persona (*norma normans*), objetivamente ligada a la verdad y, por tanto, a la vez, *norma normada*”. Cfr. LAUN, *La conciencia. Norma subjetiva suprema de la actividad moral*, op. cit., p. 87. No basta pues, obrar en conciencia, es necesario, además, obrar bien.

40. De ahí, como venimos diciendo, la necesidad de formar la propia conciencia en la captación de la verdad moral. “Reconocer o no reconocer algo depende siempre de la voluntad, que destruye el conocimiento o conduce a él. Depende, pues, del talante moral dado de antemano, el cual se deforma o purifica progresivamente. En este plano, el plano del juicio (*conscientia* en sentido estricto), es lícito decir que también la conciencia errónea obliga. En la tradición racional de la Escolástica esta proposición es absolutamente clara. Nadie debe obrar contra su conciencia, como ya había dicho San Pablo (...). Pero el hecho de que la conciencia alcanzada obligue en el momento de la acción no significa canonizar la subjetividad. Seguir la convicción alcanzada no genera nunca culpa alguna. Es necesario, incluso, hacerlo así. Pero sí hay culpa en adquirir convicciones falsas y acallar la protesta de la anámnesis del ser. La culpa está en otro

Como señala Agazzi, en referencia al modelo educativo formal de Dewey, “este concepto de vida como desarrollo, que no admite metas definitivas ni valores absolutos, implicaría, de por sí, hasta la imposibilidad de una verdadera educación: la sustitución del resultado concreto al fin superior, que él define como estático, amenaza en convertir la educación pragmática en utilitarismo y en un diluido relativismo. Dewey no ha comprendido que el absoluto es condición para que el devenir y el desarrollo tengan un alma, una consistencia y, al menos, un significado, si no un fin propio y un valor”⁴¹.

El drama de Dewey —señala acertadamente Borgui— radica “en este escarbar en los datos de su naturalismo, en esta su inapagada sed de valores, en este esfuerzo por humanizar la experiencia”⁴², cuando en realidad hubiese tenido que revisar sus premisas empírico-pragmáticas.



sitio más profundo: no en el acto presente, ni en el juicio de conciencia actual, sino en el abandono del yo, que me ha embotado para percibir en mi interior la voz de la verdad y de sus consejos. De ahí que autores que obraron convencidos, como Hitler o Stalin, sean culpables”. Cfr. J. RATZINGER, *Una mirada a Europa*, Rialp, Madrid, 1995, pp. 72-74.

41. Cfr. A. AGGAZI, *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1978, vol. III, p. 242. A pesar de todo, algunos estudiosos consideran que la postura pragmática y experimentalista no conduce a estas consecuencias negativas de la moral: “La moral inglesa de base psicológica, aún previendo la adaptación a las contingencias históricas, respeta el imperativo categórico de la ley” (cfr. D. GASPARINI, *Introduzione a J. CHILDS, Educazione morale*, tr. i., Le Monnier, Firenze, 1970, p. 74). No obstante, esta interpretación nos parece poco fundamentada desde el punto de vista teórico porque, si bien se ve la categoricidad de la ley, no muestra su trascendencia, aún cuando tenga el mérito de poner de manifiesto la honestidad de aquellos autores que trataban de hacer más histórica y aceptable una cierta moral “dogmática”.

42. Cfr. L. BORGUI, *J. Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, pp. 239-240.

b) *La vacuidad de una ética meramente formal*

Para el formalismo, el objetivo de la educación moral y cívica consiste en que el individuo alcance principios universales de conducta meramente formales⁴³, ya que, en definitiva, la razón humana sólo puede alcanzar con rigor científico este tipo de verdades. Aceptando en su conjunto el método formalista kantiano, Kohlberg, desde la viejas aulas de Harvard se pregunta “¿Por qué las decisiones basadas en principios universales son las decisiones mejores?”. Para contestar a continuación: “Porque son las decisiones en las que todos los hombres pueden estar de acuerdo”⁴⁴.

Para el formalismo, si las decisiones se basan en reglas morales convencionales, los hombres nunca podrán ponerse de acuerdo. Las normas morales concretas dependen de la cultura o de la posición social⁴⁵ y, en consecuencia, son las causantes de las dispari-

43. Una completa exposición puede seguirse en L. KOHLBERG, “Relación del juicio moral con la acción moral”, en *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 463-533.

44. Resulta patente la raíz que la ética dialógica de Apel y Habermas ofrece al modelo de Kohlberg. En efecto, el diálogo y la razón son los elementos que se funden en la propuesta de Apel y Habermas. La razón dialógica como elemento principal de dicha teoría supone que son rectos aquellos principios y normas que se han conseguido por medio de un acuerdo basado en las mejores razones, expresadas entre todos los participantes o afectados en el conflicto. Vid. J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1981, pp. 161-229.

45. En rápido resumen podemos señalar que la razón dialógica expresada en la comunidad ideal de diálogo sólo se manifiesta cuando: se parte de un conflicto de acción identificado en común, así como de una cierta identidad de significados que permite dar sentidos parecidos a las mismas cosas; en los implicados se da una voluntad de intersubjetividad y de comprometerse en un proceso de diálogo; todos los participantes pueden argumentar y expresarse libremente de modo que no haya coacción y estén en pie de igualdad; en el diálogo se tienen en cuenta tanto los propios intereses, deseos y sentimientos de todos los implicados en la situación; el diálogo está orientado a la obtención intencional y voluntaria de un acuerdo basado en las mejores razones, acuerdo alcanzado comunicativamente y que surge principalmente en el círculo de los afectados; el fin a conseguir es el acuerdo racionalmente motivado, alcanzado mediante el ejercicio de la libre argumentación y con la sola coacción de las mejores razones; y finalmente, se busca un acuerdo generalizable que entienda a la persona (a todas) como fines y

dades. Según Kohlberg, “a lo largo de la historia los hombres se han matado unos a otros en nombre de conflictivos valores y reglas morales, muy recientemente en Vietnam y en el Oriente Medio”. Así pues, las resoluciones justas o morales de los conflictos exigen que los principios morales sean universalizables⁴⁶. Por tanto, se presente como una exigencia ética el que los principios morales sean generales, formales, abstractos, a fin de no caer en las intran-sigencias de una moral concreta.

Sin embargo, ¿son las cosas tal como el formalismo de Kohlberg las expone? Ciertamente el intento del profesor de Harvard es loable en tanto intenta alcanzar valores universales⁴⁷ y postula el descubrimiento del otro⁴⁸ a la hora de hallarlos. Sin

no como medios. Vid. M. W. BERKOWITZ, “The Role of Discussion in Moral Education”, en M. W. BERKOWITZ y F. OSER, *Moral Education: Theory and Application*, London, LEA, pp. 197-218; H. P. GRICE, “Logic and conversation” en P. COLE y J. MORGAN, (editis), *Syntax and Semantics. Vol. 3, Sppech Acts*, New York, Academic Press, pp. 41-58; J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987; J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1989; S. C. LEVINTON, *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989; J. M. PUIG, *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, Madrid, Didácticas CL & E, 1993, pp. 12-14, 68-70.

46. Cfr. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, p. 98. Artículo publicado por primera vez en *Phi Delta Kappan*, 56 (1975), 10, 670-677, con el título de “the Cognitive Development Approach to Moral Education” (Trad. Félix Santolaria).

47. Sólo un intento, porque desde la ética dialógica o discursiva una norma sólo será aceptable si observa el principio de universalización, y, en consecuencia, responde a los postulados consensualistas. Es decir, si se ha conseguido gracias a un acuerdo racionalmente motivado, producido en una situación ideal de diálogo. La voluntad racional, lo que “todos podrían querer” sigue siendo el criterio para legitimar normas morales. Lo que realmente posibilita el discurso práctico es examinar la generabilidad de los intereses. Cuando se alcanza un consenso acerca de la recomendación de aceptar una norma, y se logra en el intercambio de argumentos, ese consenso expresa entonces una voluntad racional. Podemos llamar racional a la voluntad formada discursivamente. Vid. J. HABERMAS, *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós, ICE-AUB, p. 68.

48. Kohlberg intenta redefinir los elementos de un maduro discernimiento moral. A este nivel se sigue tratando del “equal respect por human dignity”, aunque Kohlberg ve ahora la justicia en una necesaria vinculación interna con “benevolence” en cuanto “active sympathy por each unique individual” que, a su vez, implica “the attitude of recognizing the necessity of entering into dialogue in

embargo, a nuestro juicio, aunque intenta superar el relativismo ético⁴⁹, el sistema de educación moral formalista adolece de las mismas insuficiencias observables en el formalismo kantiano, es decir, una ampliación indebida del ámbito del método empírico que corresponde a las ciencias físico-matemáticas.

En efecto, el método empírico debería abarcar también el ámbito propio de las ciencias humanas, al que la Ética pertenece⁵⁰. Se trata de un grave error racionalista concebir la Ética como un saber autónomo desligado de la experiencia y de sus bases ontológicas y metafísicas. El orden moral se fundamenta metafísicamente en el orden de la naturaleza humana a sus fines. Cuando este orden se rechaza, como hace el formalismo, se abre un abismo insondable entre el ser y el deber ser, entre la Metafísica y la Moral, que la filosofía moderna no ha logrado superar completamente⁵¹.

the face of disagreement about what is right". Cfr. L. KOHLBERG, D. BOYD, Ch. LEVINE, "Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral", en *Zur Bestimmung der Moral*, Ed. W. EDELSTEIN, G. NUNNER-WINKLER, Frankfurt, 1986, pp. 205-240.

49. De hecho la ética dialógica pretende soslayar el relativismo resaltando el postulado de la universalidad que implica a su vez un rechazo hacia los supuestos teóricos de las éticas relativistas, insistiendo en la existencia de vías especulativas de carácter general que pueden y deben ser recogidas en una teoría del desarrollo moral. Vid. J. HABERMAS, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Ediciones 62, 1985, p. 142.

50. Este racionalismo crítico kantiano ha tenido en el terreno de la educación moral no pocos seguidores. Aparte de los ya citados, cabe destacar a todos aquellos pensadores que establecen la perspectiva crítica-racionalista como un principio metodológico irrenunciable. Para estos autores, como bien señala Bertin, "la conciencia de la problematicidad de la experiencia y la exigencia de una resolución racional de ella encuentran en la cultura contemporánea su contrapueba, y con ella la garantía de su validez como principios metodológicos generales para una interpretación filosófica de la realidad y de una actitud ética correspondiente". Cfr. BERTIN, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1984, p. 35.

51. La caída hacia el pragmatismo formalista es inevitable. Con que claridad lo formula el propio Bertin: "El hombre se sirve de conceptos éticos, pero tienen un significado pragmático-funcional, no realista-metafísico: su validez reside en su capacidad operativa; la teoría de la vida moral no puede ser más que una propuesta de un sistema que indique la posibilidad de su actuación". BERTIN, *Etica e pedagogia dell'impregno*, Marzorati, Milano, 1953, p. 37.

Veamos con detalle todo esto porque, a nuestro modo de ver, tiene una trascendencia fundamental a la hora de fundamentar adecuadamente la ciencia —y decimos “ciencia” porque lo es— ética. Según hemos indicado, el rechazo del orden natural se encuentra en las raíces del formalismo y apriorismo característico de la moral de Kant. El autor de la *Crítica de la Razón Pura* hereda de Hobbes y de Hume la idea nominalista de naturaleza humana como conjunto caótico de inclinaciones sensibles; y de ahí extrae una serie de conclusiones que condicionan toda su ética.

La primera consecuencia es que, si las tendencias del hombre miran únicamente al placer, los objetos concretos de esas tendencias no son bienes morales, ya que moverán a la voluntad sólo en cuanto le prometen placer. Una Ética fundamentada en esos bienes concretos sería puramente hedonista e indigna del hombre. Además caería en el relativismo y en el empirismo, pues la eficacia de un objeto para procurar placer depende de las circunstancias variables, que solamente pueden conocerse por experimentos anteriores, y no por una ley universalmente válida⁵².

Kant tacha erróneamente de hedonismo el hecho de fundamentar la bondad de la voluntad en los bienes que ésta apetece⁵³. Por tanto, para el filósofo de Königsberg la única vía posible para lograr una Ética no hedonista es el formalismo: fundamentar la bondad de la voluntad no en los objetos que quiere, sino en la forma como los quiere. La voluntad puede actuar o bien movida por

52. “Todos los principios prácticos que presupongan un objeto (materia) de la facultad apetitiva, como base fundamental de la voluntad, son empíricos e incapaces de proporcionar ninguna ley moral. Entiendo por materia de la facultad apetitiva un objeto cuya realidad sea deseada”, *Vid. I. KANT, Kritik der praktischen Vernunft*, V, p. 21.

53. Un error llamativo porque si bien resulta claro, como dice Grisez, que “el placer es algo privado y lo es por estar recluso en los límites de la conciencia y (...) por ello la tendencia a buscar el placer, aunque se busque conjuntamente con otras personas, tiene una condición individual inevitable” (Cfr. G. GRISEZ y R. SHAW, *op. cit.*, p. 44), esto no resulta aplicable a la moral cristiana que ni es, ni puede ser, individualista, ya que está radicalmente orientada hacia afuera, hacia el otro. Es inevitable que cuando el sujeto persiga el bien ajeno en sus acciones se perfeccione a sí mismo, lo cual no indica en absoluto que la finalidad de su acción sea egoísta o interesada.

la razón, o bien movida por la inclinación. Sólo la primera forma de actuación es moral. Por eso, sólo existe el precepto moral que manda obrar en virtud de la sola razón pura: la voluntad moralmente buena es la que sigue a una razón que no atiende a las inclinaciones de la naturaleza ni a sus objetos⁵⁴.

El criterio kantiano para distinguir la motivación racional pura es la posibilidad de universalizar los motivos de la acción: actuar de manera que la norma particular de conducta pueda ser una regla universal, válida para todos. Pongamos un ejemplo: ¿puedo hacer una promesa con la intención de no cumplirla? El filósofo prusiano responderá así: no, porque si todos obraran igual, reinaría la desconfianza mutua, y desaparecerían las instituciones sociales de la promesa, del préstamo, etc; esa conducta se contradice a sí misma y, por tanto, es ilógica, irracional⁵⁵.

Kant no relaciona tampoco el concepto de fin con el de naturaleza. Piensa que el fin hace referencia solamente a los resultados beneficiosos o perjudiciales de un acto, a la utilidad tomada en



54. En la misma línea de pensamiento encontramos el modelo propuesto por Bandura sobre la autorregulación. Su modelo sería una aportación encaminada al trabajo específico sobre la conducta moral y la coherencia con aquello que el individuo desea realizar y valora de forma positiva. Vid. A. BANDURA, *Pensamiento y acción*, Barcelona, Martínez-Roca, 1987.

55. Obsérvese que la explicación que Kant presupone que la sociedad y las promesas son bienes que deben conservarse. De no ser así, no habría contradicción posible. El sistema de Kant nos pone ante una alternativa insoluble: o se admiten bienes objetivos de contenido concreto, o no se puede explicar que haya acciones intrínsecamente malas. Por otra parte, el conflicto psicológico o lógico en el agente no equivale sin más a bondad o malicia. Por ejemplo, una persona que diese la vida por un ideal noble podría pensar que si todos hiciesen como él, se extinguiría la especie humana, o, al menos, los hombres valiosos que están dispuestos a dar la vida por sus convicciones éticas. Por otra parte, una acción no es buena porque uno la considere universalizable. Por ejemplo, las normas nazis que establecían el predominio de una raza sobre las otras no pueden considerarse moralmente buenas, aunque se sostenga que el legislador nacionalsocialista consideraba que la discriminación racial era una norma universalizable. Los ejemplos podrían multiplicarse y constatarían fehacientemente las insuficiencias de una moral formal que, al ser inmanente, queda a expensas del libre arbitrio de cada hombre.

sentido egoísta⁵⁶, y concluye así que concebir la bondad moral como relación de los actos a un fin sería utilitarismo, y convertiría el bien moral en un valor técnico, en un bien útil⁵⁷.

Kant obtiene de su nominalismo una segunda conclusión crucial y de una influencia decisiva en toda la historia del pensamiento moral. Si el ser humano es un caos de impulsos sin sentido moral alguno, la ley moral racional no puede resultar del conocimiento de un orden natural, aunque sea por parte de la razón, sino que tiene su primer origen en la razón pura o a priori⁵⁸. La ley ética es una idea totalmente apriorística de la razón práctica; no se deriva de la experiencia, ni del conocimiento del ser o de la naturaleza humana. Aún más: manda actuar prescindiendo por completo del orden entitativo o natural de las tendencias humanas. Obrar bien es obrar

56. En efecto, el dilema entre moral teleológica, que hace depender las normas del cálculo de las consecuencias de las acciones en términos de bienestar personal y colectivo, y moral deontológica, que hace depender el bien o el mal de la conformidad o no con los principios generales considerados como absolutos, se sitúa en la dialéctica entre universal e individual. *Vid.* sobre este tema G. GATTI, "Teleologismo e deontologismo nell'educazione morale", en *Orientamenti Pedagogici*, a985, n° 4, pp. 598-622.

57. Kant yerra al considerar que obrar por un fin es siempre una actuación utilitarista. No obstante, si se define correctamente el utilitarismo no podemos por menos que estar de acuerdo en que el utilitarismo no es una moral aceptable, por más extendida que esté en una sociedad que prime lo material y lo "rentable" por encima de todo. Como escribe Grisez con un sentido común aplastante, "los utilitaristas, con su estilo democrático y subjetivista, a menudo comparan los valores con lo que se quiere y la falta de valores con lo que no se quiere. Pero está fuera de juego sopesar y mediar lo positivo y lo negativo de los diversos sentimientos de un solo individuo, frecuentemente en conflicto; y si esto es imposible en el caso de una sola persona, ¡cuanto más lo será en el caso de un número mayor — y aún más conflictivo— de querencias y aversiones de grandes grupos de personas, clases, comunidades y naciones". Cfr. G. GRISEZ y R. SHAW, *op. cit.*, p.110.

58. La ley que el hombre mismo se fija es para Kant el inicio absoluto: "no necesita de ningún apoyo procedente de fuera, ni de la opinión teórica sobre la naturaleza en sí de las cosas, ni del fin secreto del orden del mundo o un soberano que lo gobierne..." y así, el hombre puede decir: "yo quiero que exista Dios, que mi existencia en este mundo sea también una existencia de un mundo puramente inteligible exterior al enlace de la naturaleza, en fin que mi duración sea infinita" E. KANT, *Crítica de la razón práctica*, c. VIII en "Textos de los grandes filósofos. Edad Moderna", Herder, 1970, pp. 159-160.

por deber, y obrar por deber es todo lo contrario a buscar los bienes a que apuntan las inclinaciones naturales⁵⁹. Esto último sería actuar por placer, hedonismo.

Sin embargo, esta separación injustificada entre Metafísica y Moral impide una correcta y sólida fundamentación de la Ética que queda encerrada en una autonomía moral⁶⁰. Será el sujeto particular el que determine la moralidad de los actos en base a criterios racionales formales que deberá personalmente llenar de contenido. Pero como la norma formal es general y abstracta nada prescribe en concreto⁶¹. De ahí que dos acciones contrapuestas en concreto, puedan ser perfectamente conciliables mediante la aplicación de un imperativo categórico meramente formal⁶². Como puede comprobarse, nos hallamos ante dos caminos que se bifurcan:

59. De este modo, en el kantismo se introduce la idea de fin "pero como expresión del deber, no como su fundamento", y, por tanto, con la pretensión del hombre de hacerse a sí mismo". Cfr. R. VERNAUX, *Historia de la filosofía moderna*, Herder, Barcelona, 1973, pp. 189 y ss.

60. Tal concepción —a nuestro juicio equivocada— de la autonomía moral va a sostener que en la medida en que el sujeto puede controlar la satisfacción inmediata de sus necesidades y contrarrestar aquellas demandas que provienen de la presión de las normas heterónomas, mayor posibilidad hay para que lleve a cabo aquello que considera justo y correcto. Vid. J. ESCAMEZ, "Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral", en J. A. JORDAN y F. SANTOLORIA (eds.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y Perspectivas*, Barcelona, PPU, 1987, pp. 207-240.

61. En efecto, como señala contundentemente Demarchi, "aún cuando todos se hallasen de acuerdo en reconocer al principio de responsabilidad un valor prioritario para reivindicar la intrínseca moralidad de las acciones humanas, queda todavía abierto el problema de la identificación del otro a quien compete exigirnos cuentas: ¿un equipo cualificado?, ¿la sociedad que nos envuelve?, ¿un Valor personal trascendente? ¿Qué garantizaría que el hombre viva su racionalidad en la dirección justa?". Cfr. F. DEMARCHI, *Condizionamenti sociologici della formazione morale*, en Ed. E. Giammancheri-Peretti, *op. cit.*, p. 173.

62. Este razonamiento y los ataques a morales heterónomas, tal como han sido entendidas por diversos autores, puede seguirse de forma pormenorizada en A. MACINTYRE, *After Virtue*, Duckworth, London, 1982; A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, Allen & Unwin, London, 1968; M. SANDEL, *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982; C. TAYLOR, *Philosophical Papers, Vol. 2: Philosophy and the Human Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

inmanencia frente a realismo, filosofía del ser frente a filosofía del pensar, Objetivismo frente a subjetivismo⁶³.

c) *La injustificada separación entre felicidad y moralidad*

El formalismo participa de un viejo prejuicio gnoseológico: la separación entre felicidad y moralidad. En efecto, como es bien sabido, la felicidad es la obtención estable y perpetua del bien totalmente perfecto, amable por sí mismo, que sacia todas las exigencias de la naturaleza humana y colma todos sus deseos. Felicidad equivale a conseguir el fin último y perfecto, después del cual no queda nada por desear ni alcanzar. La felicidad, por tanto, es la última perfección del hombre. Ya Aristóteles sostenía que lo propio del hombre “es el acto del alma conforme a la razón, o por lo menos, el acto del alma que no puede realizarse sin razón”⁶⁴. Las operaciones específicamente humanas son el conocimiento y el

63. Nos referimos al subjetivismo individualista, que se basa en la creencia de que las normas morales de los individuos proceden de su propia interioridad y que, en definitiva, el único criterio para juzgar el comportamiento de uno mismo o de los demás es la coherencia. Así, el único juicio ético posible es que las personas vivan de acuerdo con los estándares que ellos mismos se han impuesto. “En cualquier caso —advierte Grisez— una mirada más atenta al subjetivismo muestra que esta teoría se fundamenta en un uso ambiguo y confuso del lenguaje. El subjetivismo puede ser expresado de modo neto, diciendo que los individuos moralmente responsables deben decidir por sí mismos lo que está bien y lo que está mal, porque sólo ellos pueden decidir lo que van a hacer. Visto así, el subjetivismo parece casi evidente en sí mismo. Pero la palabra “decidir” se usa aquí para indicar dos cosas muy diferentes: juicio y elección. Decidimos (juzgamos) lo que está bien y este juicio es *objetivamente* verdadero o falso. También decidimos (elegimos) lo que vamos a hacer, y nuestra elección, que no es ni verdadera ni falsa, nos lleva para bien o para mal a realizar lo que elegimos. Así, la gente puede y debe, a la vez, decidir (elegir) lo que va a hacer y decidir (juzgar) lo que está bien o mal, del mismo modo que debe determinar sus acciones por medio de sus elecciones. El subjetivismo ignora el hecho de que los dos tipos de decisión no son iguales y así, por error, atribuye a los juicios morales la irremplazable iniciativa propia de las elecciones libres y autodeterminantes”. Cfr. G. GRISEZ y R. SHAW, *op. cit.*, p. 75

64. Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, lib. I, cap. 7, 1097 b 25-28.

amor —acto de la voluntad que sigue al conocimiento—, y por eso la felicidad consistirá en la máxima perfección de esas actividades: el conocimiento del objeto máximamente inteligible y el amor de lo máximamente bueno y amable⁶⁵.

Conocida la naturaleza de la felicidad humana, cabe preguntarse ¿es moralmente bueno desear la felicidad? ¿El deseo de ser feliz es una intención moral que puede o debe animar nuestras acciones concretas? Existe actualmente una fuerte tendencia a pensar que no. Obrar bien para ser feliz es considerado por muchos como puro amor propio egoísta. El hombre bueno debería moverse más bien por sentido del deber.

En esta línea de pensamiento no es extraño que el propio Kohlberg señale que “lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos autoelegidos apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios abstractos y éticos (La Regla de Oro, el imperativo categórico) no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. Fundamentalmente son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de

65. No son pocos los autores contemporáneos —principalmente materialistas— que olvidan que la felicidad humana consiste en la posesión de un bien trascendente. En efecto, por ejemplo, para la ética *utilitarista* (Bentham, Stuart Mill) la felicidad depende de la utilidad de nuestras acciones: a medida que los actos del hombre son más útiles para el propio individuo o para la sociedad, se logra un mayor grado de felicidad, entendida como bienestar económico y material; es el placer lo que mueve al hombre. Esta doctrina, que se encuentra en la base del liberalismo, cae en un individualismo exagerado, desconociendo los límites que impone al hombre su propia naturaleza. Por otra parte, el *positivismo* define al hombre como un ser social ante todo. El mismo Comte señalará que “el hombre propiamente dicho no existe, ni puede existir. No existe más que la Humanidad” (cfr. A. COMPTE, *Discours sur l'esprit positif*, París, 1844, c. III, nº 55). El individuo estaría hecho para la sociedad, y sólo podrá ser feliz si se somete al advenimiento de la sociedad perfecta, que constituirá el verdadero fin de la evolución humana y el último término de un pretendido progreso humano linealmente ascendente. El positivismo, que tiene notables repercusiones actuales, elimina la importancia de cada persona singular; el hombre para ser feliz debe dejarse llevar hacia un utópico estado perfecto de la sociedad.

respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales”⁶⁶.

Si bien se reconoce la belleza de una moral que intenta superar el materialismo, el pragmatismo, el positivismo y el propio relativismo, establece una ética de deberes que separa, como decimos moralidad y felicidad⁶⁷. Ello no obsta para que estos bellos principios morales, aunque sean formales, puedan ser afirmados como referencia inspiradora de contenidos concretos y, debidamente apuntalados, puedan ser considerados como medios hacia un fin que no puede ser más que trascendente⁶⁸.

Esta separación entre moralidad y felicidad es, una vez más, un apriorismo kantiano. Como es bien conocido, el filósofo prusiano consideró que la felicidad es un componente indeterminado que significa algo así como la suma de todos los placeres sensibles⁶⁹.

66. Vid. L. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, op. cit., p. 89.

67. En realidad, esta línea de pensamiento formalista, como venimos diciendo en estas páginas, no fundamenta correctamente los valores y se queda muchas veces en meras consideraciones generales programáticas que, si bien son de gran belleza, no abordan con profundidad una necesaria fundamentación metafísica. Así, cuando Maslow, afirmando la necesidad de una moralidad, señala que “los mejores impulsos del hombre son, en gran parte, intrínsecos y no fortuitos y relativos” (cfr. A. H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, tr. it., Armando, Roma, 1973, p. 182.) o Serafini subraya que “no puede imaginarse una educación moral que, de alguna manera, no implique una ayuda al sujeto, para que pueda dar un sentido a la vida” (cfr. SERAFINI, *Crítica pedagógica ed educazione morale*, op. cit., p. 92) se quedan, a nuestro modo de ver, en la superficie del problema moral.

68. Por eso, puede afirmarse que la ética discursiva lleva implícita en sí misma una propuesta de carácter y virtudes morales, algo que han señalado no pocos filósofos intentando complementar sus aportaciones fundamentales. Vid. A. CORTINA, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1990, especialmente las pp. 219-238, 254-272.

69. Un error que procede de la mala o superficial intelección de la moral cristiana. En palabras de Ratzinger, “lo más importante y decisivo para el hombre, también para su bienestar y felicidad, no es sentirse bien, sino ser bueno. El hombre no es engrandecido, sino más bien empequeñecido cuando se encierra en su autonomía, pues el ser humano sólo se logra verdaderamente a sí mismo cuando se excede a sí mismo. Está más cerca de sí cuando está con Dios que cuando quiere ser él mismo. La moral no puede significar construir lo que parece útil para el mundo y para nosotros, sino esto otro: escuchar la palabra de Dios en

En cuanto indeterminado no podría dar lugar a preceptos morales objetivos universalmente válidos⁷⁰, que, por su carácter sensible, convertirían la Ética en un hedonismo grosero. Si bien Kant piensa acertadamente que la felicidad es deseada natural y necesariamente por la sensibilidad humana, yerra cuando razona que precisamente por esto la felicidad cae fuera del ámbito de la moralidad, ya que ésta comienza allí donde aparece la libertad. No obstante, Kant habla de una síntesis final, que tendría lugar en la otra vida, entre moralidad y felicidad, y en base a la necesidad de esa conciliación final entre el orden de la naturaleza (felicidad) y el de la libertad (moralidad) postula la existencia de un Dios Remunerador y la inmortalidad del alma.

Si bien es cierto que una conciliación plena y perfecta entre moralidad y felicidad sólo se dará en la otra vida, esto no hace que felicidad y moralidad sean dos términos paralelos que nunca se encuentran en la vida presente. Precisamente la coincidencia final entre moralidad y felicidad pone de manifiesto que tienen mucho que ver. Su consumación final muestra la unión intrínseca entre ambos conceptos. Esta unión se realiza imperfectamente en la vida presente y de ahí la incuestionable aspiración del hombre hacia una felicidad aún no poseída de modo total.

El formalismo se equivoca al entender la felicidad como un bien de orden sensible, y comete una ligereza notable al reducir todas las morales eudemonistas clásicas al hedonismo de Aristipo o Epicuro. La ética aristotélica o la ética cristiana, por ejemplo, no tiene nada de hedonismo. Para el Estagirita, la felicidad es el bien propio y exclusivo de los entes dotados de conocimiento intelectual y amor espiritual, porque sólo ellos pueden ser conscientes del bien poseído y porque sólo la unión espiritual con Dios puede ser un

el lenguaje de la creación". Cfr. RATZINGER, *Cooperadores de la libertad*, Madrid, 1991, p. 88.

70. Kohlberg, en esta línea, apunta que "no está claro que la totalidad del mundo de los valores personales, políticos y religiosos sea un mundo de no relatividad en el que existan universales y una dirección de desarrollo". Cfr. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, *op. cit.*, p. 101.

bien perfecto y perpetuo, tal como requiere el concepto de felicidad. Los animales irracionales tienen sensibilidad y buscan el placer, pero no pueden ser felices. La felicidad está unida a la razón y a la voluntad, pero no a la sensibilidad⁷¹.

Así pues, resulta claro que la felicidad humana está muy lejos de ser algo indeterminado, y depende, por tanto, del respeto a unos preceptos morales concretos, que la recta razón muestra como pertenecientes a la naturaleza humana⁷². La felicidad radica, en consecuencia, en la plena realización de esta naturaleza humana.

d) *La inaceptable desvinculación entre el objeto moral y el contenido concreto de la acción*

Según hemos indicado, en la moral formal de raíz kantiana no se tiene presente la necesidad de que la acción sea buena integralmente. El estudio de la naturaleza y de la importancia del objeto moral resultan insuficientes. En efecto, en las éticas apriorísticas de Kant o Scheler se desvincula totalmente el objeto moral

71. Como escribe con precisión el Filósofo: "el resto de los animales no participan de la felicidad (...) porque ninguno participa de esta facultad de pensamiento y de la contemplación. Tan lejos como va la contemplación, otro tanto avanza la felicidad; y los seres más capaces de reflexionar y de contemplar son igualmente los más dichosos, no indirectamente, sino por efecto de la contemplación misma, que tiene en sí un precio infinito; y en fin, como conclusión, la felicidad puede ser considerada como una especie de contemplación". Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, lib. X, cap. 8, 1178 b 24-33.

72. Ya Platon califica al hombre de animal múltiple y variopinto que ha crecido conjuntamente hasta devenir una forma única. Su alma presenta tres fuerzas motrices: los instintos ciegos, recalcitrantes y sólo aparentes (*el epithymetikón*); los impulsos vitales y emocionales (*el thymos*) y la razón, capaz de conocimiento y aprendizaje (*el nous*). La razón está destinada a ser el custodio adecuado de ese monstruo policéfalo; ella puede hacer suya la fuerza de la voluntad y desempeñar de este modo su *función asistencial* hasta que se haya logrado una constitución del hombre con firmes fundamentos. Esta función consiste en la disciplina contra las tendencias originarias de lo animal y en la adaptación a las directrices dictadas por el entendimiento. Cfr. PLATÓN, *Politeia* VII, 1-5; IX, 12-13.

(que llaman “valor”) del contenido de la acción concreta (que denominan “objeto empírico”), separación equivalente a la de valor y ser. La bondad de la voluntad depende entonces de su orientación hacia el valor (intención de ser, por ejemplo) y no de lo que se obra. Se llega así a una “ética de las actitudes”, para la que la moralidad de la conducta depende principalmente de la intención⁷³.

Sin embargo, como hemos visto, el objeto moral no se debe separar del contenido concreto de la acción. El objeto físico es objeto moral por su relación con la ley moral natural, y así define la moralidad intrínseca y esencial de un acto humano, con independencia de la intención y de los efectos circunstanciales: matar a un inocente siempre es malo. Para valorar una conducta concreta habrá que tener en cuenta, en la forma que venimos explicando, tanto la moralidad de la intención como la de las circunstancias, pero siempre de manera que ninguna intención ni circunstancia puedan hacer bueno un acto objetivo e intrínsecamente malo.

e) *Gratuita identificación entre moral formal y democracia social*

Debe anotarse en el haber del formalismo su intento de superar el individualismo ético de corte liberal. Es, sin duda, estimable la importancia que concede a la educación política y cívica⁷⁴, así

73. No es extraño que Foucault haya presentado como incompatibles la búsqueda de una ética personal con una moral universal. Vid. M. FOUCAULT, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós ICE/UAB, 1990.

74. Ya señalaba Scheleiermacher, en sus lecciones magistrales sobre pedagogía de 1826, que “la pedagogía es una ciencia pura aplicada, vinculada a la ética, derivada de ella y coordinada a la política”. Las éticas modernas, orientadas a la libertad intersubjetiva, se hallan constitutivamente ligadas a ciencias de la acción tendentes a la transformación tanto de condiciones sociales existentes como también de la conciencia individual. Los teóricos de la Ilustración habían esperado haber hallado con ello los medios para la transformación tanto de estructuras sociales como también de identidades individuales. Vid. F. D. E. SCHLEIERMACHER, “Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre

como su defensa de una solución pacífica y dialogada de los problemas sociales. Sin embargo, su identificación entre el sistema político democrático y una concepción de justicia meramente formal resulta, cuanto menos, notablemente gratuita. Resulta curioso observar como Kohlberg escribe que “mientras que la Declaración de los Derechos prohíbe la enseñanza de creencias religiosas (!), o de sistemas de valores específicos (!), no prohíbe la enseñanza de una concienciación de los derechos y principios de la justicia, que es fundamental para la misma Constitución”⁷⁵. “Nuestra aproximación a la educación moral y cívica —argumenta el profesor de Harvard— relaciona el estudio de las formas legales y políticas con la creación real de una escuela democrática en la que los dilemas morales son discutidos y resueltos de un modo que estimula el desarrollo moral”⁷⁶.

La argumentación no carece de fuerza, pero, a nuestro modo de ver, identifica una educación moral abierta, plural y respetuosa con las opiniones ajenas con una concepción ética meramente formal de contenidos generales⁷⁷. Cualquier intento de dotarla de contenido concreto incurre en adoctrinamiento. En efecto, “la educación del carácter y otras formas de educación moral adoctrinante han apuntado a la enseñanza de valores universales, pero las definiciones detalladas que se usan de estas virtudes son relativas”⁷⁸.

1826”, en *Ausgewählte Schriften*, ed. E. Liechtenstein, Paderborn, 1959, pp. 36-243.

75. Cfr. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, op. cit., p. 102.

76. Cfr. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, op. cit., p. 105.

77. Como señala con claridad Barrio, “la ética consensualista afirma la necesidad de una *ética civil* —laica— que garantice un *mínimum* de referencias morales para la cohesión social. Ese *mínimum morale* estará básicamente constituido por la disposición a secundar los resultados de un diálogo celebrado en condiciones de simetría, según el planteamiento continental”. Vid. J. M. BARRIO, *Moral y democracia. Algunas reflexiones en torno a la ética consensualista*, Eunsa, Pamplona, 1997.

78. Cfr. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, op. cit., p. 101. Como explicación, propone el siguiente ejemplo que roza el sofisma: “como ejemplo de ‘currículum oculto’ puedo citar uno de una clase

El formalismo maneja hábilmente todos estos razonamientos, pero su propuesta de moral de contenidos mínimos y de carácter general se presenta, a su vez, como la única válida. ¿Por qué? porque, como diría Hare, hablando de la educación moral cívica en las escuelas, “se propone como meta que el niño piense moralmente por sí mismo cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos y decida desde su autonomía qué quiere elegir. El educador pone así las bases de una moral abierta”⁷⁹.

Pero entonces, cabe preguntarse, ¿no es posible fomentar la unión en la vida social respetando la libertad?, ¿es contradictorio enseñar valores objetivos concretos con un sistema democrático plural?⁸⁰, ¿acaso una ley moral objetiva no formal es contraria a la formación de la personalidad moral del sujeto?, ¿toda moral que se base en un código de primeros principios inherentes a la naturaleza humana y alcanzables por la recta razón es una moral cerrada, adoctrinante, impositiva, anticuada e irrespetuosa con la libertad del sujeto?, ¿acaso no reconocer el sacrosanto principio de la libertad de conciencia —tal como es malentendido por el liberalismo⁸¹— y, en consecuencia, el de autonomía de la voluntad

de segundo grado. Mi hijo regresó del colegio un día diciendo que él no quería ser ‘uno de esos niños malos’. Al preguntarle: ‘¿quiénes eran los niños malos?’ replicó, ‘los que no devuelven los libros a su sitio y hablan a gritos’. Cfr. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, cit., pp. 99-100, cita al pie.

79. Vid. R. HARE, *Essays on religion and Education*, Oxford Clarendon Press, 1992, capítulo 7.

80. A fin de cuentas la moral siempre es definida como una aspiración a fundamentar una base moral universal. En este sentido Joliver, la define como “ciencia de las leyes ideales de la actividad libre del hombre, como tal”. Cfr. R. JOLIVER, *Tratado de Filosofía, IV, Moral*, Carlos Lohlé, Madrid, 1959, p. 14.

81. Debe recordarse que si bien el liberalismo reclama una serie de libertades, públicas y privadas— válidas si se las considera en sí mismas—, esta reclamación se hace, en muchas ocasiones, desde una perspectiva particular —la de la libertad de conciencia— que afirma la idea de una conciencia plenamente autónoma en su constitución y, en consecuencia, fuente única de la moralidad de sus actos. No debe confundirse esta “libertad de conciencia” con la legítima “libertad de las conciencias”. Como bien apunta, Redondo, “en realidad, la libertad de las conciencias no es sino la verdadera libertad de conciencia. Condicionamientos histó-

para establecer normas de conducta —aunque se respeten formalmente una serie de principios tan generales como, en la práctica, inútiles— es imponer, limitar la capacidad de razonamiento, y requerir un asentimiento absoluto en base a una fe indiscutible⁸². Así parece entenderlo Hare al señalar, en una de sus obras más difundidas, que “el adoctrinamiento empieza cuando queremos detener en los niños la capacidad de pensar por sí mismos sobre cuestiones morales. Por el contrario, no les estamos adoctrinando si, cuando estamos influyendo sobre ellos, pensamos: tal vez cuando tenga capacidad de pensar por sí mismo decida que el mejor modo de vida es totalmente distinto al que le estoy enseñando, y tendrá perfecto derecho a decidirlo”⁸³.

Por tanto, de lo que se duda en el fondo es de la posibilidad de alcanzar verdades, o al menos, si admitimos que las verdades formales son tales, se duda de que se puedan alcanzar verdades concretas universalizables. Hablar de verdad es peligroso porque conduce necesariamente a que los que dicen tenerla traten de imponerla a los demás avasallando sus conciencias. El concepto de verdad es arrinconado en la región de la intolerancia y de lo anti-

ricos, determinadas formas de hablar consagradas por el uso, han hecho sin embargo precisa la acuñación del nuevo concepto de la libertad de las conciencias. El hombre ha sido creado como ser libre. Es en su conciencia donde percibe, a la vez, la realidad de esta libertad y la llamada que Dios le dirige —la ley de Dios— para que, al aceptarla, pueda utilizar adecuadamente esa libertad, vinculándose de esta forma a su Creador. Si la norma es invariable, la forma práctica de responder a la llamada es privativa —libre— de cada hombre; guarda relación estrecha con la individualidad humana. La libertad de las conciencias indica no que la conciencia humana es autónoma en su constitución —pues recibe esta constitución de la ley de Dios—, sino que debe ser respetada en su ejercicio autónomo, mediante el que elabora la respuesta individual que no es sino la participación de cada hombre, mediante el trabajo, en el dominio del mundo que Dios le ha confiado. La afirmación de la libertad de las conciencias y de la correspondiente creencia en el progreso de la libertad permite superar los viejos presupuestos, tanto el progresismo como el progresismo historicista o dialéctico”. Cfr. G. REDONDO, *Historia de la Iglesia en España*, Madrid, 1993, pp. 20 y 21.

82. Vid. las acertadas respuestas a estas preguntas en C. NAVAL, *Educador ciudadano. La polémica liberal-comunista en educación*, Eunsa, Pamplona, 1995.

83. Cfr. R. HARE, *Ibid.*, p. 117.

democrático. La verdad no es un bien público, sino un bien exclusivamente privado, es decir, de ciertos grupos, no de todos. Dicho de otro modo: el concepto moderno de democracia parece estar indisolublemente unido al relativismo, que se presenta como la verdadera garantía de la libertad esencial: la religiosa y la de conciencia⁸⁴.

A todos nos resultan razonables estas ideas. Sin embargo, si consideramos las cosas con más atención surge la pregunta sobre si no es preciso que exista un núcleo no relativista también en la democracia. ¿No se ha constituido la democracia en última instancia para garantizar los derechos humanos, que son inviolables? ¿No es la garantía y aseguramiento de los derechos del hombre la razón más profunda de la necesidad de la democracia? Los derechos humanos no están sujetos al mandamiento del pluralismo⁸⁵ y la tolerancia, sino que son el contenido de la tolerancia y de la libertad⁸⁶. Privar a los demás de sus derechos no puede ser un contenido de justicia ni de libertad. Eso significa que un núcleo de verdad —de verdad ética— parece ser irrenunciable precisamente

84. En realidad, estamos ante postulados laicistas que pueden encontrarse ya en Dewey y en los que se considera que la idea de educación como desarrollo continuo y abierto a los valores occidentales —libertad, razón, ciencia, democracia— ciertamente no se compagina con la exigencia de establecer puntos de referencia y metas para este desarrollo. *Diálogo, confrontación y antidogmatismo* quedan como enunciados demasiado genéricos. Vid. para tener una idea cabal de la influencia del laicismo en la educación, el estupendo trabajo de F. CAMBI, "La crisi del laicismo e il valore della laicità: considerazioni pedagogiche", en *Scuola e Città*, 1986, n° 7, pp. 295-303.

85. Por supuesto, nos referimos a un pluralismo malentendido que pretende imponer la ley de las mayorías como verdad. Por tanto, un pluralismo creador de códigos morales es rechazable. Sin embargo, el respeto a las opiniones ajenas es un valor loable e incluso debe perseguirse una educación plural. Como escribe Bertin, "la educación al pluralismo exige comprensión —psiológica y cultural— de la pluralidad de valores y condicionamientos. Pero debe completarse con la educación para la opción —ético-política— y para la correcta adopción de un proyecto existencial". Cfr. G. M. BERTIN, *Construire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983, pp. 59-60.

86. Vid. J. BELTRÁN y A. ROIG, *Guía de los derechos humanos*, Alhambra, Madrid, 1987.

para la democracia⁸⁷. Hoy en día preferimos hablar de valores que de verdad para no entrar en conflicto con las ideas de tolerancia y relativismo democrático. Pero la pregunta planteada más arriba no se puede eludir con esa dislocación terminológica por cuanto los valores derivan su inviolabilidad del hecho de ser verdaderos y corresponder a exigencias verdaderas de la naturaleza humana⁸⁸. Surge entonces la pregunta con más fuerza todavía: ¿Cómo se pueden fundamentar los valores válidos para la comunidad? O, expresado con lenguaje más actual: ¿Cómo justificar los valores fundamentales que no están sujetos al juego de las mayorías y minorías? ¿Cómo los conocemos? ¿Qué es lo que sustrae al relativismo? ¿Por qué y cómo? Estas preguntas forman el centro de la actual disputa en que se halla enzarzada la filosofía política en su lucha por la verdadera democracia.

Si simplificamos las cosas, diríamos que hay dos posiciones fundamentales ante los interrogantes planteados: la relativista y la realista.

La posición relativista, en la que acaba finalmente el formalismo filosófico y jurídico⁸⁹, quiere apartar completamente de la

87. En efecto, como afirma Mencarelli, "el clima de diálogo que así se va creando sobre la confrontación pluralista revela, además de un valor cognitivo, otro valor ético. Se expresa, ante todo, en el respeto de la libertad de opción, también para los alumnos. Si después, el diálogo se orienta positivamente, podrá percibirse la búsqueda común de la verdad y la mutua ayuda en el camino del bien". Cfr. M. MENCARELLI, "Valenza etica del dialogo", en *Scuola Italiana Moderna*, 9 (1987) 5-8.

88. Si esto no se da, advierte Peretti, "pueden obtenerse resultados negativos como el escepticismo (*nada es verdad*), la presunción de dirigismo (*somos los más ilustrados y capacitados*), el interés utilitarista empresarial (*queremos producir*) o la resignación gregaria (*renunciamos a los riesgos de dirección y nos contentamos con las comodidades de nuestra sociedad de consumo*). Cfr. M. PERETTI, "L'Educazione alla pace", en *Pedagogia e Vita*, 2 (1981) 125.

89. Como hemos visto, el formalismo pretende superar el relativismo aceptando la existencia de una verdad formal, pero su contenido se presenta siempre como un conjunto de proposiciones vacías. Será el sujeto el que las llenará de contenido (libertad de conciencia concebida como autonomía moral). Es sencillo darse cuenta que el formalismo acaba por reducir el bien y la verdad al ámbito de la propia conciencia, lo que significa, en definitiva, el rechazo de la propia verdad.

política por considerarlos perjudiciales para la libertad, los conceptos de bien y de verdad⁹⁰. El “derecho natural” es rechazado como sospechoso de connivencia con la metafísica y como perjudicial para mantener consecuentemente el relativismo. Según eso, no hay en última instancia otro principio de la actividad política que la decisión de la mayoría, que en la vida pública ocupa el puesto de la verdad. El derecho sólo se puede entender de manera puramente política, es decir, justo es lo que los órganos competentes disponen que es justo (positivismo jurídico). En consecuencia, la democracia no se define atendiendo al contenido, sino de manera puramente formal (formalismo): como un entramado de reglas que hace posible la formación de mayorías y la transmisión y alternancia del poder. Consistiría esencialmente, pues, en un mecanismo de elección y votación.

Frente a esta interpretación, para el realismo la verdad no es un producto de la política (de la mayoría), sino que la precede e ilumina⁹¹. No es la praxis la que crea la verdad⁹², sino la verdad la

Una verdad abstracta, genérica y meramente subjetiva no es tal por más que se afirme como existente.

90. Según Wallon, conocido *neutralista*, el educador “no debe hacerse portador de ninguna visión del mundo y de la vida, de ningún dogma religioso, de ninguna doctrina política”. Vid. N. GALLI, *La psicopedagogia di H. Wallon*, La Scuola, Brescia, 1971, p. 644. Más recientemente, Gozzer ha sostenido esta postura neutral, concibiendo la escuela como sede de la conquista de métodos, de instrumentos y de lenguaje, ajena, pues, a la discusión sobre los modelos de vida y sobre los comportamientos. Vid. G. GOZZER, “Scuola di Stato, scuola pubblica, scuola privata”, en *Riforma della scuola*, 8-9 (1977) 28-32. Tal propuesta es una reacción al intento de *ideologizar* la escuela, que perdería de ese modo su fisonomía como lugar de cultura para reducirse a lugar de catecismo.

91. En efecto, una educación moral neutral, como señala acertadamente Peretti, es impracticable y acabaría por ser antieducativa. Es imposible que una persona esconda las propias creencias y convicciones; el mismo hecho de abstenerse sería ya un modo elocuente de comunicar indiferencia hacia los valores y las preguntas sobre el sentido de la vida. Vid. M. PERETTI, “Le istituzioni educative e la reale promozione della libertà”, en *Pedagogia e Vita*, 6 (1972) 581-596.

92. El dejarse medir por la realidad es la actitud propia del que estudia, del que se interesa por la verdad, del que se esmera en atender bien a las cosas. Es contraria esta actitud a la de quien pretende imponer a la realidad los propios esquemas (activismo) y pretende construir la verdad, más que descubrirla.

que hace posible la praxis concreta⁹³. La política es justa y promueve la libertad cuando sirve a un sistema de verdades y derechos que la razón muestra al hombre⁹⁴, para lo cual es necesario una instrucción cultural correcta⁹⁵. Los derechos de la persona deben considerarse prioritarios en toda actuación política⁹⁶. Frente al escepticismo explícito de las teorías más o menos relativistas y, en consecuencia, positivistas, el realismo apuesta por una confianza fundamental en la razón, que es capaz de mostrar la verdad⁹⁷.

“Lo que hace que quien indaga sea verdaderamente un activista es el hábito de preferir las verdades que son objeto de descubrimiento a las que son objeto de revelación. El activista intelectual es más amante de descubrir la verdad que de la verdad descubierta”. Cfr. A. MILLÁN-PUELLES, *El interés por la verdad*, Madrid, 1997, p. 134.

93. Este mal entendimiento de la praxis política ha conducido, como señala Checcacci a que la educación cívico-política haya perdido notable consistencia, hasta convertirse en “un simple apéndice de la enseñanza de la historia y, con frecuencia, apéndice recortado y descuidado”. Cfr. C. CHECCACCI, *Commento didattico al programma di educazione Civica*, en AA.VV., *La Nuova Scuola Media*, MCD, Roma, 1972, p. 303.

94. Y esta verdad debe tenerse siempre presente a la hora de orientar una adecuada educación política. Como señala Corradini, “fin de la educación política será, pues, el de desarrollar la dimensión ético-socio-cívico-política de la personalidad juvenil, para crear conocimientos, motivaciones y capacidades relativas a la participación en la vida política, entendida en su acepción de técnica de ejercicio del poder de reglamentación de la vida social, o en la más amplia acepción de intercambio simbólico de cada uno en la colectividad”. Cfr. L. CORRADINI, *La pedagogia politica tra filosofia, scienza e prassi*, en AA.VV., *L'Educazione etico-politica*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 121.

95. En efecto, como señala Scurati, “no puede darse una verdadera instrucción cultural sin una adecuada referencia a los instrumentos eurísticos e interpretativos que ponen a disposición la economía, la sociología, la ética, el derecho, la psicología social, la antropología cultural, la filosofía y las ciencias sociales”. Cfr. C. SCURATI, “Educazione politica”, en *Scuola Italiana Modena*, 13 (1988) p. 8.

96. De ahí que la formación política, en palabras de Gecchele, “no está hecha ya para servicio del Estado, para su conservación, sino para servicio de la persona responsable, que se realiza sólo asumiendo compromisos y responsabilidades”. Cfr. M. GECHELE, “Vicissitudini dell'educazione civica nella scuola”, en *Pedagogia e Vita*, 5 (1981) p. 496.

97. Sobre la correcta comprensión de la democracia puede consultarse por su innegable valor, V. POSSENTI, *Le società liberali al bivio. Lineamenti di filosofia della società*, Génova, 1991, *vid.* especialmente las pp. 289 y ss.

Si trasladamos estas dos posiciones de las que hablamos al campo del derecho político y nos preguntamos sobre el fundamento de la democracia encontraríamos también fundamentalmente las mismas dos respuestas contradictorias: la relativista y la realista⁹⁸.

Según la teoría relativista, que descansa en muchos casos sobre los postulados formalistas y que tiene en Kelsen un buen valedor, el realismo es hijo de unos planteamientos religiosos que condicionan negativamente sus tesis político-sociales. En efecto, para los partidarios del formalismo relativista, la relación entre religión y democracia sólo puede ser negativa. El cristianismo, que enseña verdades y valores absolutos, se hallaría de modo muy especial en oposición frontal al necesario escepticismo y autonomía moral de

98. Existen también ciertas posiciones formalistas que podríamos llamar del "mínimo imprescindible moral". Se suele citar a Bayle y Popper como dos de sus figuras más sobresalientes. Bayle, separando metafísica y moral, señala que a la comunidad política le basta la verdad práctica como fundamento de su existencia, pero en lo que respecta a la cognoscibilidad de la verdad moral, algo todavía aceptado a mediados del siglo XVII, afirma que habría una moral universal y necesaria abierta a todos los hombres que procedería de Dios y que debería ser el punto de referencia de las normas y leyes particulares. Esta evidencia de la moral fue desmoronándose conforme se fue disolviendo el consenso cristiano. La razón, que arranca sus raíces de la fe de una cultura histórica y religiosa y pretende ser una razón meramente científica, se queda ciega. Cuando la única certeza común que se acepta es lo experimentalmente verificable, a las verdades que trascienden lo puramente material no les queda más criterio de su verdad que la función que puedan cumplir, es decir, el juego entre mayorías y minorías. Popper, por su parte, ha tratado de salvar la visión fundamental de Bayle en un época relativista. Los elementos esenciales de la visión popperiana de la sociedad abierta son la libre discusión y la existencia de instrucciones para proteger la libertad y amparar a los desfavorecidos. Los valores sobre los que descansa la democracia, entendida como la realización más perfecta de la sociedad abierta, son percibidos gracias a una fe moral. No se pueden fundamentar racionalmente, pero un proceso de crítica y conocimiento semejante al de la ciencia conduce a las cercanías de la verdad. Para Popper, es evidente que el principio mayoritario no tiene vigencia ilimitada y, por ello sigue existiendo la posibilidad de acceder de alguna forma a un mínimo moral. Sin embargo, este pobre residuo de razonable certeza moral fundamental de la que habla Popper no procede tampoco de la pura razón, sino que descansa en vestigios de conocimiento de origen judeo-cristianos existentes todavía. Estos vestigios han dejado de ser hace ya tiempo certezas incontrovertibles, pero todavía pueden producir un mínimo de evidencia moral.

la democracia relativista⁹⁹. La religión significa para el formalismo de Kelsen, y para el de Kohlberg¹⁰⁰, heteronomía de la persona, mientras que la democracia implica autonomía¹⁰¹. Sin embargo,

99. Contraponer libertad a mandatos morales es, sencillamente, una simpleza. ¿Acaso se siente el automovilista coaccionado por las normas de tráfico? ¿Encuentra el comprador de un automóvil coactivas las instrucciones que adjunta el fabricante? Como acertadamente indica Millán-Puelles, “un origen radicalmente divino de los mandatos morales que nuestra razón nos dicta es cosa tan compatible con la autonomía moral propia del hombre como lo es con los actos libremente elegidos por nosotros frutos de nuestra propia libertad de opción. Yo no soy libre por haber decidido libremente serlo. Para poder tomar tal decisión tendría yo que haber sido libre con libertad de elegir. Pero una vez que tengo —valga esta manera de decirlo— esa libertad que se me ha dado, soy auténtico dueño de ciertos actos míos, precisamente de los que me son más propios. Si la libertad que se me ha dado es una verdadera libertad —y en la experiencia moral tengo la certidumbre de que realmente lo es—, los actos que de ella surgen no pueden no serme propios en el más cabal de los sentidos. Análogamente, yo no me he dado a mí mismo mi autonomía moral, el poder que mi razón tiene para dictarme los mandatos morales, dado que este poder pertenece a una razón que va incluida en la estructura radical de mi ser, del cual yo no soy autor. Pero una vez que tengo esa autonomía moral que con mi razón y en mi ser se me ha dado, soy autor efectivo de ciertos mandatos prácticos de mi razón, los de carácter moral, los que más me comprometen como hombre. Si la autonomía moral que se me ha dado es una verdadera autonomía moral —y así se me hace presente en la espontaneidad de mi conciencia cuando no está perturbada por algunos prejuicios filosóficos—, los mandatos morales que nacen en mi razón no pueden no serme propios en la acepción más cabal”. Cfr. A. MILLÁN-PUELLES, *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la Ética filosófica*, Madrid, 1994, p. 427.

100. Según hemos visto, Kohlberg señala sin empacho alguno que “no está claro que la totalidad del mundo de los valores personales, políticos y religiosos sea un mundo de no relatividad”, para afirmar asombrosamente que “la Declaración de los Derechos prohíbe la enseñanza de creencias religiosas, o de sistemas de valores específicos”. No obstante, en una graciosa pirueta intelectual carente de fundamento acaba sosteniendo que “la Declaración de los Derechos, sin embargo, no prohíbe la enseñanza de una concienciación de los derechos y principios de la justicia, que es fundamental para la misma Constitución”. cfr. KOHLBERG, *El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral*, cit., pp. 101-102.

101. Para Corallo no es posible una autonomía moral, pues “cualquier examen teórico de *lógica* y de *conocimiento*, absolutos metahistóricos que tienden a regular la conducta moral, desemboca necesariamente en un encuentro con el Absoluto puro y simple, es decir, con Dios (...) El absoluto moral remite necesariamente, a través del límite creatural, al *significado* del hombre, que está determinado y fundamentado en el acto de su creación. Este límite hace al mismo tiempo que sea y que sea hombre (...) Pero sería un error basar la moral directamente —o, peor aún, únicamente— en la fe religiosa; se perderían inútilmente

Galli va a aclarar esta cuestión distinguiendo entre fundamento último y próximo: “La norma moral, indicativa del valor y de la verdad del obrar, encuentra su fundamento próximo en la razón y su fundamento último en la naturaleza divina”¹⁰². Por tanto, “la religión fundamenta, en sus principios, la moral; pero la moral no espera indicaciones directas de la religión, vive, más bien, con ella la capacidad de comprensión de lo que significa libertad y opción”¹⁰³. Por eso, puede decirse que el discurso moral se desarrolla sobre sus propios fundamentos de forma autónoma y racional. Fuchs, en esta misma línea de pensamiento va a distinguir, dentro de la moral cristiana, un elemento *claramente humano*, unido a la consistencia autónoma de los valores y de las normas morales naturales, que constituyen la bondad creatural del hombre, y de un elemento *específicamente cristiano*, unido a la llamada salvífica que Dios dirige al hombre¹⁰⁴. Por eso, en contra del relativismo histórico debe sostenerse un núcleo común de valores en las grandes religiones, puesto que “la intuición básica del carácter moral del ser en cuanto tal y de la necesaria armonía del ser humano con el mensaje de la naturaleza es común a todas las grandes culturas (...) La ley natural en el sentido verdadero y propio es una ley moral. La creación misma es la que nos enseña cómo podemos ser hombres en la manera justa”¹⁰⁵. Sin embargo, esta verdad comprobable es rechazada por un pseudocientífico

apoyos validísimos de la conducta moral”. Cfr. G. CORALLO, *I giovani e la condotta morale*, en N. GALLI, ed, *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano, 1983, pp. 62-63.

102. Cfr. N. GALLI, *Educazione morale e crescita dell'uomo*, La Scuola, Brescia, 1979, p. 60. El autor cita acertadamente a Agustín de Hipona (Contra Faustum): “Ratio divina seu voluntas Dei ordinem naturalem conservavi iubens, perturbari vetans”.

103. Cfr. R. CRIPPA, *Religione e moralità*, en E. Giannancheri/ M. Peretti Ed., *op. cit.*, p. 118.

104. Vid. S. FUCHS, *Esiste una morale cristiana?*, Herder-Morcelliana, Breccia, 1970, pp. 21 y ss.

105. Vid. J. RATZINGER, *Demolizione e nuovo camino. La risposta della fede alla crisi di valori*, Lección impartida en la Universidad Católica de Eichstatt en 1988, publicada en el *Avvenire*, 11 de marzo de 1988.

apriorismo historicista y relativista, que proviene tanto de un manifiesto prejuicio negatorio de la ley moral natural como de un reduccionismo empírico del hombre¹⁰⁶.

No faltan tampoco autores formalistas que consideran que el punto esencial de la democracia es la libertad, no el bien. Es más, éste aparece como una amenaza para la libertad¹⁰⁷. El representante más conocido actualmente de esta concepción de la democracia es el filósofo del derecho americano Rorty¹⁰⁸. Su versión del enlace entre democracia y relativismo expresa bastante bien la conciencia del hombre medio actual. Por eso merece especial atención. La convicción mayoritaria difundida entre los ciudadanos es para Rorty el único criterio que se ha de seguir para crear el derecho. La democracia no posee otra filosofía ni otra fuente de derecho. El pensador americano es consciente de algún modo de la insatisfacción del puro principio mayoritario como fuente de la verdad, pero opina que la razón pragmática, orientada por la mayoría, incluye siempre ciertas ideas intuitivas, por ejemplo, el rechazo de la esclavitud¹⁰⁹. En Rorty —que por cierto parece olvidar la historia humana al considerar el rechazo de la esclavitud como una idea intuitiva—, opera un concepto vacío de libertad, que llega al extremo de considerar necesaria la disolución y transformación del yo en un fenómeno sin centro y sin naturaleza para poder formar concretamente nuestra intuición sobre la preeminencia de la libertad. Pero ¿cómo se podrá hacer si desaparece esa intuición? ¿De qué forma lo conseguirá si se forma una mayoría contra la libertad que nos dice que el hombre no está preparado para la libertad, que quiere y debe ser guiado?

La idea de que en la democracia lo único decisivo es la mayoría y que la fuente del derecho no puede ser otra cosa que las convic-

106. Vid. MESSORI, *Vivaio*, en *Avvenire*, 1987, donde el autor, con su peculiar tono polémico y abundantes referencias históricas, defiende la exigencia de un fundamento religioso para la moral, en abierta oposición a los prejuicios laicistas.

107. Vid. POSSENTI, *op. cit.*, pág. 321.

108. Vid. R. RORTY, *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

109. *Ibid.*, p. 293.

ciones mayoritarias de los ciudadanos tiene, sin duda, algo cautivador. Siempre que se impone obligatoriamente a la mayoría algo no querido ni decidido por ella parece como si impugnáramos la libertad y negásemos la esencia de la democracia. Cualquier otra teoría supone, al parecer, un dogmatismo que socava la autodeterminación, inhabilita a los ciudadanos y, en definitiva, los encierra en el imperio de la esclavitud. Mas, por otro lado, es indiscutible que la mayoría no es infalible y que sus errores no afectan sólo a asuntos periféricos, sino que ponen en cuestión bienes fundamentales que dejan sin garantía la dignidad humana y los derechos del hombre. Esto derrumbaría la finalidad de la libertad, pues ni la esencia de los derechos humanos ni de la libertad es evidentemente siempre para la mayoría. La historia de nuestro siglo ha demostrado dramáticamente que la mayoría es manipulable y fácil de seducir y que la libertad puede ser destruida en nombre de la libertad. En Kelsen hemos visto, además, que el relativismo formalista encierra su propio dogmatismo: está tan seguro de sí mismo que debe ser impuesto a los que no lo comparten. Con una actitud así, al final resulta inevitable el cinismo, que en Rorty y Kelsen se percibe ya de forma clara¹¹⁰. Entonces lo

110. Basta leer los desafortunados y sorprendentes por superficiales comentarios del gran profesor austríaco sobre el texto evangélico donde Pilato pregunta a Jesucristo "¿Qué es la verdad?" (*Jn*, 18, 38). La pregunta de Pilato es, a su juicio, expresión del necesario escepticismo del político. De ahí que sea de algún modo también una respuesta: la verdad es inalcanzable. Para percibir que Pilato la entiende así, basta con reparar en que no espera respuesta. En lugar de eso se dirige a la multitud. Así quedaría sometida, según Kelsen, la decisión del asunto en litigio al voto popular. Kelsen opina que Pilato obra como perfecto demócrata. Como no sabe lo que es justo, confía el problema a la mayoría para que decida con su voto. De ese modo se convierte, según la explicación del célebre jurista, en figura emblemática de la democracia, la cual no se apoya ni en los valores ni en la verdad, sino en los procedimientos. El que en el caso de Jesús fuera condenado un hombre justo e inocente no parece inquietar a Kelsen. No hay más verdad que la de la mayoría. Carece de sentido, pues, seguir preguntando por alguna otra distinta de ésta. En cierto momento Kelsen llegó a decir que habría que imponer esta certeza relativista con sangre y lágrimas si fuera preciso. Parece que Kelsen está tan seguro de la ceteza relativista como Jesús lo estaba de la verdad (*vid. POSSENTI, op. cit.*, p. 336). Ante esta desacertada glosa del jurista austríaco no podemos dejar de citar el comentario mucho más conveniente de Schiler sobre este mismo texto bíblico en un momento en que el nacionalsocialismo se disponía

único que cuenta, en definitiva, es el poder del más fuerte, que la mayoría sabe disponer a su favor.

Frente al relativismo de cuño formalista, el realismo filosófico-jurídico encontró ya en la antigüedad clásica, especialmente en Platón, su primera fundamentación. El fundador de la Academia parte de la idea de que sólo pueden gobernar sabiamente quienes conocen y han experimentado el bien. El poder debe ser servicio, es decir, renuncia consciente a la altura contemplativa alcanzada y su libertad. El poder debería ser un retorno voluntario a la “caverna”, en cuya oscuridad viven los hombres. Sólo así podrá surgir un verdadero gobierno y no una pelea continua con la apariencia y lo aparente como la que mantiene enzarzados, por lo general, a los políticos. La ceguera de la política habitual reside, según PLATÓN, en que sus defensores luchan por el poder “como si fuera un gran bien”¹¹¹. Con estas reflexiones, Platón se aproxima a la idea de que la verdad no es producida por la política. Cuando los relativistas piensan que sí lo es, se aproximan, a pesar de la primacía de la libertad que buscan, a los totalitarismos. La mayoría se convierte en una especie de divinidad contra la que no cabe apelación posible¹¹².

a tomar el poder en Alemania, lo que realza, sin duda, su valor. La interpretación de Schlier fue una valiente respuesta ante aquella parte de la cristiandad evangélica alemana dispuesta a poner la fe y el pueblo en el mismo plano. Schlier observa que Jesús reconoce sin reservas el poder judicial del Estado que representa Pilato, pero también lo limita cuando dice que el poder no le viene a Pilato de sí mismo, sino “de lo alto” (Jn, 19.11). Pilato vicia su poder y el del Estado en el momento en que deja de percibirlos como administración fiduciaria de un orden más alto, que pende de la verdad, y lo utiliza en beneficio propio. El gobernador deja de preguntar por la verdad y entiende el poder como puro poder. Al legitimarse a sí mismo, dio su apoyo al asesinato legal de Jesús. Vid. H. SCHLIER, *Die Beurteilung des Staates in Neuen Testament*, 1932, en *Zwischen den Zeiten*. Citamos por H. SCHLIER, *Die Zeit der Kirche*, Friburgo i Br. 1958, pp. 1-16. Vid. en el mismo volumen, el trabajo *Jesús y Pilato*, pp. 56-74.

111. Vid. PLATÓN, *República*, VII, 520 c; POSSENTI, V., *op. cit.*, p. 290; y KUHN, H. *Platón*, en H. MAIER, H. RAUSCH, H. DENZAR (Hrsg.), *Klassiker des politischen Denkens*, Munich, 1969, pp. 1-35.

112. Como señala acertadamente Grisez, “parte del atractivo que ofrece el subjetivismo proviene del apoyo que presta a un estilo tolerante, permisivo, que se abstiene de emitir juicios y que goza de mucha admiración hoy en día. Por el

A partir de estas ideas será Maritain el que proponga una filosofía de la política que trate de hacer que las grandes intuiciones de la historia sean fértiles para la teoría política. En este momento no es preciso, aunque sería muy provechoso, ocuparse de los presupuestos históricos de esta filosofía. De forma breve y simplificando mucho las cosas se puede decir que el concepto de democracia se forma en la modernidad por dos razones diferentes y sobre dos fundamentos distintos. En el ámbito anglosajón la democracia fue pensada y realizada, al menos en parte, sobre la base de tradiciones iusnaturalistas y apoyada en un consenso fundamental cristiano, concebido, desde luego, de forma eminentemente pragmático¹¹³. En Rousseau en cambio, la democracia se dirige contra la tradición cristiana. A partir de él se irá formando una concepción de lo democrático que entiende la democracia en oposición al cristianismo¹¹⁴. Maritain trata de separar el concepto de democracia del pensamiento de Rousseau, de los dogmas del progreso necesario, el optimismo antropológico, la divinización del individuo y el olvido de la persona¹¹⁵. El derecho originario de los pueblos al autogobierno no puede ser nunca, en su opinión, un derecho a decidir sobre todo. “Gobierno del pueblo” y “gobierno para el pueblo” coinciden. Se trata del equilibrio entre voluntad popular y valores

contrario, los que creen que conocen la verdad absoluta acerca de la moral pueden parecer severos, intolerantes y fanáticos. Aunque no tiene por qué ser éste el caso. Por un lado, es posible considerar que existe una verdad moral que deja espacio a diferentes estilos de vida, se puede mantener que el comportamiento considerado como malo debe a menudo ser tolerado por respeto a la justicia y la libertad, y cabe pensar que aquellos con quienes se está en profundo desacuerdo en temas morales —con quienes, de hecho, se puede estar en verdadero conflicto—, sin embargo, no son viciosos aunque no estén en lo cierto. Por otro lado, también es posible que los subjetivistas convencidos mantengan puntos de vista intolerantes e incluso fanáticos. Al negar que existe un criterio objetivo de moral, que deba tomarse como punto de partida tanto para la autocrítica como para debatir con otros, los subjetivistas se muestran particularmente inclinados a ser *santurrones* y a servir de métodos irracionales de *persuasión*”. Cfr. G. GRISEZ y R. SHAW, *op. cit.*, p. 76.

113. Cfr. H. KUHN, *op. cit.*, p. 263 y ss.

114. Para una explicación más detallada y documentada, *vid.* SPAEMANN, *Rousseau. Bürger ohne Vaterland*, Munich, 1980.

115. *Vid.* POSSENTI, *op. cit.*, p. 309.

de la acción política. En este sentido desarrolla Maritain un triple personalismo —ontológico, axiológico y social— que, a pesar de su gran profundidad, excede el propósito de estas páginas¹¹⁶. El pensador francés señala que el cristianismo es considerado como fuente del conocimiento que precede a la acción política y la ilumina. Para eliminar cualquier sospecha de absolutismo político afirma que no se piensa en el cristianismo, en tanto que religión revelada, como fuente de verdad política, sino como forma de vida históricamente acrisolada. La verdad sobre el bien que viene de la tradición cristiana se convierte en conocimiento para la razón y en principio razonable. No supone nunca, pues, violencia de la razón ni política dogmática¹¹⁷.

3. EPÍLOGO

De todo lo que hemos expuesto a lo largo de estas páginas, se deduce que es necesaria la recuperación del valor de la metafísica para una correcta fundamentación de la moral, que supere complejos pseudocientíficos de cuño formalista; una moral de raíz ontológica que sea capaz de fundamentar los derechos humanos básicos e imprescriptibles en la propia dignidad de la naturaleza humana¹¹⁸; una moral objetiva concreta, que superando el forma-

116. Vid. POSSENTI, *op. cit.*, p. 308-310.

117. *Idid.*, p. 308 y ss.

118. Por eso, nosotros diríamos que el valor del hombre como persona, como ser que puede quedar reducido a los condicionamientos en que vive, está únicamente garantizado de forma plena por la existencia de un Dios creador. En efecto, "si la vida moral consiste en dar un sentido válido, es decir, digno de lo humano, al actuar en su totalidad y en cada una de sus expresiones, este sentido solamente puede encontrarse en la misma estructura del hombre, tal como ha sido pensada y dada radicalmente en la acción creadora de Dios". Cfr. P. BRAIDO, *L'educazione morale nella prospettiva della teoria pedagogica generale*, en E. ALBERICH, ed., *op. cit.*, p. 66.

lismo vacío y legalista¹¹⁹, fomente una unión en la vida social que respete la libertad individual de la persona¹²⁰.

Según nos parece, para ayudar a la obtención del bien común social y a la superación del egoísmo personal y colectivo, es preciso procurar la unidad del propio grupo social, evitando en su seno violencias, enfrentamientos y luchas estériles¹²¹. A tal fin es preciso fomentar el mutuo entendimiento entre los individuos y entre las comunidades menores que componen la sociedad¹²²; eliminar el espíritu de partido o clase que incapacita para ser útiles a los demás; y, finalmente, empeñarse en estudiar serenamente los problemas y sus soluciones, lo que requiere un respeto al legítimo pluralismo¹²³.

119. Dicho enfoque, señala Held, "ha propiciado la pérdida del sentido ético de la política y, con ello, la separación entre *moral privada* y disciplina y orden público. El contrato social, sin un *ethos* público, es un conectivo insuficiente y demasiado frágil". Cfr. V. HELD, "Maternidad frente a contrato", en *Atlántida*, IV: 13 enero-marzo, pp. 4-15.

120. Sobre las valiosas aportaciones del personalismo, pueden consultarse R. GUARDINI, *Persona e libertà*, tr. it., La Scuola, Brescia, 1987, p. 91; y SCURATI, "L'attualità pedagogica del personalismo", en *Pedagogia e Vita*, 6 (1980) 565-582. Entre los elementos de perennidad se encuentra el primado del factor humano. Se propone un humanismo total, capaz de dar una base a la acción educativa: el proceso educativo sólo tiene sentido cuando se promueve en el sujeto su autoconquista, en el respeto al trinomio conciencia-libertad-autonomía, en constante búsqueda de la verdad.

121. Sobre el valor de la convivencia y su recta intelección, puede consultarse E. GARCÍA PASCUAL, *Educación para la convivencia*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1987.

122. Abriéndose a nuevos temas, como por ejemplo la ecología, que, a nuestro modo de ver, no debe faltar en una correcta educación moral. Puede consultarse al respecto la propuesta de "pedagogía ecológica" de Giolitto (*vid. P. GIOLITTO, Pedagogia del medio ambiente* Herder, Barcelona, 1984), que "confía en dar a los alumnos un cierto nivel de conocimientos y, al mismo tiempo, promover en ellos la adquisición de un conjunto de actitudes, hábitos, justificados y reavivados por algunas competencias". Cfr. P. GIOLITTO, *Pedagogia del medio ambiente, op. cit.*, p. 109.

123. En efecto, el pluralismo es constructivo, pero tiene su límite: "¿Cómo sería posible la unidad social si el pluralismo fuese total? En este caso se llegaría al atomismo, pura multiplicidad, no sociabilidad: se necesita un consenso sobre el hombre". Cfr. A. DI GIOVANNI, "Per quale uomo?", en *Pedagogia e Vita*, 3 (1978) 348-394.

Sin embargo, unidad social no quiere decir uniformidad: la promoción de la vida social se basa en el respeto a la libertad ajena, que entiende como un mal grave el imponer soluciones exclusivas en materias contingentes¹²⁴. Dejar de lado los partidismos y enfrentamientos no equivale a coartar un loable pluralismo¹²⁵ respecto a la organización concreta de la vida social¹²⁶.

En definitiva, unidad en los principios filosófico-jurídicos básicos que constituyen el fundamento intangible de la vida de la comunidad política y diversidad en cuanto a los medios que van a emplearse para articular estos principios en una sociedad afortunadamente plural¹²⁷.

Juan Ramón Medina Cepero
Universidad Internacional de Cataluña
Inmaculada, 22
08017 Barcelona
Jrmedina@unica.es

124. La confrontación puede ser asumida siempre y cuando sea positiva. Como señala con acierto Corradini, "se trata de desempeñar un complejo papel de mediación y elaboración cultural de los conflictos, legítimos y superables, cuidando de no traspasar ciertos límites, más allá de los cuales sería imposible educar y el pluralismo se transformaría en un atomismo más o menos destructivo". Cfr. L. CORRADINI, "Pluralismo, mediazione culturale, educazione sclastica", en *Orientamenti Pedagogici*, 4 (1979) p. 680.

125. Sobre el miedo a lo diverso por la pérdida de la propia identidad que puede comportar, pueden consultarse las atinadas reflexiones de G. DE RITA, *La paura del diverso*, en *Avvenire*, 15.3.1990, p. 1.

126. En realidad la opción por una posición abierta a la confrontación en la perspectiva que estamos esbozando, debe tener en cuenta que en el desarrollo humano es necesario llegar a liberar la dinámica afectiva mediante "experiencias capaces de romper la unicidad-necesidad-globalidad de la seguridad o de la unidad y de estimular la pluralidad-posibilidad-gradualidad de la inseguridad y de la fuerza para emplearla". Cfr. E. DAMIANO, "Libertà di insegnamento ed educazione ai valori", en *AA.VV., Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi*, *op. cit.*, p. 123.

127. En este sentido, Hessen, señala que la educación moral es irrenunciable y permite al hombre elevarse mediante la cultura a los valores eternos. Fin de la educación moral es, pues, "educar al hombre en el sentido de un deber objetivamente válido". Cfr. S. HESSEN, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, *op. cit.*, p. 176.