

La ética en la ESO

José María Vinuesa Angulo

Catedrático de Filosofía.

Es relativamente frecuente que los Profesores de Filosofía eludan, en cuanto les resulta factible, impartir docencia en 4º de la ESO (Ética). Tan pronto sobran horas para cubrir las obligaciones docentes de los Profesores que pertenecen al Departamento, se adjudican clases de Ética a otros Profesores de asignaturas «afines», los cuales pueden completar su horario con estas clases.

Si culminan según las filtraciones publicadas los proyectos de modificaciones de las materias filosóficas en Secundaria —Ética en 3º y 4º de la ESO; Historia de la Filosofía en 1º y 2º de Bachillerato— el problema se agravará, porque las plantillas orgánicas de los Centros (sobre todo, los públicos) no podrán adaptarse al incremento de horas, que acabarán siendo impartidas por Profesores de enseñanzas «afines». La decantación de los profesores de Filosofía hacia el Bachillerato es fácilmente predecible.

Naturalmente, esta elección (por selección negativa) viene apoyada (a veces, forzada) por equipos directivos e inspección técnica, en la hipótesis de que el daño docente que se causa dejando la Ética en manos no estrictamente competentes es el menor de los posibles. Tal conclusión se basa en que las opciones alternativas encomendar la Filosofía, de 1º— o la Historia de la Filosofía; de 2º de Bachillerato a Profesores no expertos— serían más nocivas. Esta argumentación

merece, al menos, tres observaciones:

- a) Es muy discutible (por no decir abiertamente falso) que la trascendencia formativa de la Ética sea menor que la de las otras materias. Además, hay que considerar que una asignatura incluida en la educación obligatoria (universal) está siempre a otro nivel de responsabilidad que cualquier disciplina ubicada en las enseñanzas no obligatorias (Bachillerato).
- b) Respecto al grado de «nocividad» hay que aclarar; nocivo ¿para quién?. Desde luego, un Centro de Enseñanza de Bachillerato no puede encargar las clases de Historia de la Filosofía a un Profesor no experimentado, porque sus alumnos podrían hacer el ridículo en las PAU's y eso sería muy nocivo, para ellos y, sobre todo, para el Centro.

Pero el Profesor de Filosofía no puede compartir el calificativo (implícito) de «maría» con el que algunas autoridades académicas distinguen a la Ética. Es preciso reafirmar que el daño que se hace a un alumno privándole de la Ética impartida con la mayor dignidad es un perjuicio formativo fundamental y probablemente irreparable, mientras que la Historia de la Filosofía tiene una estricta importancia coyuntural y mediata como asignatura

de Modalidad en un tipo de Bachillerato. (Aunque, al parecer, está en estudio el cambio de régimen de esta materia para hacerla «común», ello no altera los componentes formativo e informativo que corresponden, respectivamente, a Ética e Historia, de modo preponderante).

- c) El argumento pragmático de más peso para dejar a profesores adscritos (no pertenecientes) al Departamento de Filosofía las asignaturas que más comprometen el prestigio del Centro es la confianza en que, en tales circunstancias, la Administración buscará profesores efectivamente competentes para impartir esas materias.

Hay, pues, que combatir los motivos por los que —de modo operativo y eficaz— muchos Profesores competentes y experimentados prefieren no dar clase de Ética en 4º de la ESO. Entre ellos hay dos series de argumentos; los que tienen que ver con la situación personal académica de los alumnos de 4º de la ESO y los que mueven a rechazar la Ética como asignatura.

1. La ética para alumnos de 4º de la ESO

1. La «egebización» de la ESO, en su 2º ciclo, puede confirmarse en presencia de un grupo cualquiera

de alumnos de 4º, cuyo perfil comparativo podría describirse por las siguientes características:

- a) Puerilidad (falta de madurez).
- b) Falta de esfuerzo (hábito de trabajo) y rigor intelectual.
- c) Escasa exigencia académica; los alumnos perciben que el éxito académico —aprobado y titulación— es la más obvia característica «universal» de la enseñanza comprensiva que reciben, con independencia de sus respectivos méritos, lo que conduce a la desincentivación.
- d) Falta de interés por el aprendizaje y ausencia de inquietudes formativas.

Ni que decir tiene que la situación ha de pintarse con tintes aún más sombríos si incluimos a los alumnos de 3º de la ESO, como parece que en el futuro habrá que hacer.

2. En estas condiciones y con un horario que destina a nuestra materia la mitad de horas de clase que a algunas optativas de contenido bastante trivial, no es difícil comprender que muchos profesores prefieran, en tanto les sea posible, no vincularse a una práctica docente muy poco gratificante.

No obstante, hay también razones que tienen su origen en la historia y contenidos de la materia misma. Vamos a referirnos a continuación a ellas.

2. Razones histórico-reales para el rechazo profesoral a la ética en la ESO

1. Reacción negativa ante la herencia ancestral, constituida por la fusión, durante el franquismo, de Ética y Religión, para producir una asignatura que quedó a cargo de los Profesores de Religión. El nacionalcatolicismo reimplantó una materia que ya se había cursado anteriormente; casi todos los Planes del s. XIX incluían la «Moral y

Religión». El Plan de 1845, por ejemplo, después de la Religión y Moral, en 2º Curso, añadía, en 3º, «Psicología, Ideología y Lógica».

2. Reparición de la Ética «civil» en 1979 (dentro del BUP), como alternativa a la Religión. Configurar tan incómodo y débil posicionamiento académico de la Ética equivale, por ejemplo, a suponer que los Ayuntamientos colman sus funciones con la celebración de matrimonios civiles, como «alternativa» para los que no quieren casarse por la Iglesia.

3. Escrúpulos antidoctrinarios: no al directivismo moral, desde un punto de vista ideológico o pedagógico. Es claro que hoy sólo con una fuerte dosis de bobalicona ingenuidad se puede desconocer que la no intervención es una forma de intervención (no, desde luego, lo más comprometida, aunque sí la más cómoda), cuando el campo esta ya (mal) intervenido. El prurito de no ser dirigista asalta al Profesor de Ética que en modo alguno quisiera cometer semejante crimen, pero no tiene inconveniente en ser cómplice absolutamente pasivo del dirigismo manipulador y acrítico que otros (Medios, Programa oficial, etc.) ejercen sobre «sus» alumnos. El no-dirigismo puede fácilmente equivaler a complicidad.

4. Oposición política: rechazo a la colaboración ideológica en la justificación del estado burgués, bajo la forma de democracia constitucional, y al neocapitalismo como imperio del mercado. Esta reacción —explicable aún hoy, si se analizan algunos temas (y su tratamiento) en el Programa oficial— tendría mucha más fuerza si no ocurriera que la mayor colaboración (la más fructífera) es el silencio.

5. Ignorancia sobre los contenidos éticos por parte de muchos Profesores, dada la escasa forma-

ción que recibieron en la Universidad. Este motivo —seguramente el más respetable de cuantos coadyuvaban al común efecto de rechazo— no debería venir acompañado por la indecente suposición de que la Ética, en 4º de la ESO, «la da cualquiera», incluidos Profesores de materias «afines» como Lengua Castellana o Geografía e Historia. El argumento completo es, pues; «ya que yo no domino la materia (ni estoy dispuesto a estudiarla), lo mismo da que la imparta cualquier otro ignorante».

6. Dentro de los tópicos más nocivos que la ignorancia ética (y pedagógica) de numerosos profesores ha incorporado dentro de la «Ética no doctrinaria» que difunden, tal vez el más grave sea el rechazo del sentimiento del deber. Con razones tan frívolas como el carácter ocasionalmente erróneo de algunos contenidos, históricamente dados, de los deberes o la supuesta nocividad de los sentimientos derivados del deber (culpa, «ad intra»; vergüenza, «ad extra») para el joven alumno, se ha asentado como un dogma la necesidad de borrar completamente de la educación (y de la vida) de los estudiantes el sentimiento del deber (¡Así nos va!).

La reinserción de este sentimiento en el puesto nuclear que debe ocupar en la socialización, educación y formación ética es un reto y una tarea suficientemente motivadora para quienes crean que hay algo que enseñar en Ética porque todavía hay algo que hacer con la humanidad.

7. El pensamiento débil postmoderno, que supone que cualquier contenido se puede (y aun debe) tratar sin rigor metodológico. De acuerdo con tal pensamiento, en el terreno de la razón práctica, una imposición metodológica impediría la libertad de conciencia. Esto conduce a las propuestas de contenido sin método y a currículos sin auténticos objetivos, como el vigente.

8. Reducción de la filosofía moral a una edulcorada «educación para la convivencia» o «educación cívica» (rudimentos jurídico-político-sociológico-económicos de la sociedad española y su democracia constitucional) remedio y sustituto de la «Formación del Espíritu Nacional», que algunos tuvimos la desgracia de cursar (la cual también contenía alucinantes descripciones sobre España y los españoles, sus derechos y deberes, etc. a la luz del «Fuero de los Españoles» y las llamadas «Leyes Fundamentales del Reino»).

9. Disolución de la filosofía moral en una suma de «valores transversales» de los incluidos en la LOGSE y, principalmente, en «educación moral y cívica», «educación para la paz», «educación para la salud», «educación para la igualdad entre los sexos», «educación del consumidor» y, sobre todo, «educación sexual». Hay propuestas escritas y prácticas efectivas de reducción de la Ética de 4º de la ESO a «formación sexual».

3. Razones para la defensa de la necesidad de la asignatura de «Ética» y de la conveniencia de un trabajo docente riguroso e intenso

Pese a las múltiples y, en ocasiones, graves obstáculos que la tarea lleva consigo, creemos preciso un renovado esfuerzo por dignificar la enseñanza de la Ética de 4º de la ESO. Entre otras, por las siguientes razones:

1. La pretensión de que la Filosofía, en general, pueda vertebrar

las enseñanzas del Bachillerato y la propuesta de que las humanidades vuelvan a informar la Enseñanza Secundaria sólo se entienden cuando la Filosofía se contrae, principalmente, a la Ética, de modo que el «humanismo» sea la vuelta al problema radical humano; la consideración de la posición del hombre en el mundo.

Como dice Gustavo Bueno, la filosofía moral es aquella «parte de la Filosofía que mejor representa, en el Bachillerato, los títulos de la presencia en él de la Filosofía, en general».

2. Hay un ineludible interés filosófico por profundizar en los procesos del conocimiento moral; en la operativa de la razón práctica intersubjetiva. Por supuesto, este análisis sobre el razonamiento moral no puede concluir en sí mismo, so pena de continuar constatando que la comprensión de los alumnos sobre lo que deben hacer es muy superior a su disposición a realizarlo efectivamente. No podemos olvidar que la Ética es ciencia práctica (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 2; 1104 b), «pues nuestra investigación no mira o tiende a determinar la naturaleza de la virtud, sino el medio que hemos de emplear para llegar a ser virtuosos, sin lo cual su utilidad sería nula».

3. Necesidad, por responsabilidad educativa, de facilitar al alumno las interpretaciones sobre el orden moral dadas por los grandes filósofos. En todo caso, esto no puede interpretarse en modo alguno como una visión sincrética de la Ética y las distintas Escuelas morales ni proponer que el tratamiento de los problemas éticos pueda reducirse a una enumeración (galería

de personajes) de las respuestas supuestamente dadas en el pasado a «la» pregunta que hoy nos formulamos.

4. Contribución a la formación del juicio moral en el alumno. El Profesor no suministra criterios o valores morales; el alumno ya los ha recibido de la sociedad. La función docente consiste más en despertar la conciencia del alumno para el análisis crítico de las virtudes y valores propuestos, lo cual exige la eventual adición de otros: honradez, seriedad, laboriosidad, fidelidad, compromiso..., más allá de los que incluye el Plan del M.E.C. (participación, tolerancia, actitud dialogante, rechazo a toda discriminación...).

5. Ejercitación en el razonamiento moral mediante el análisis de casos o situaciones actuales, sin rehuir la crítica a las instituciones, pero evitando el adoctrinamiento o la propaganda. Este análisis casuístico de problemas morales puede fácilmente conducir a las cuestiones de principio planteadas por los grandes filósofos y moralistas, pero —de nuevo— no se puede reducir a ello.

6. Ayuda para que el alumno edifique su conciencia «autónoma», en el tratamiento de las grandes ideas morales: libertad, deber, bien, virtud, felicidad, justicia... Sin esta ayuda, no es fácil creer que el alumno llegue a «adoptar principios y valores morales, libre y racionalmente asumidos, y desarrollar hábitos de conducta acorde con ellos», según quiere el 5º de los Objetivos generales de la Ética, en la Programación del MEC.