

Escuela, educación moral y modelos morales

Manuel Sánchez Cuesta

Profesor de Ética en la Universidad Complutense de Madrid

1. La escuela como reproducción y como crítica del orden social

Nada hay probablemente más determinante en cualquiera de los órdenes humanos que las propias experiencias. Sin apenas darnos cuenta, la experiencia va configurando nuestra manera de entender, de sentir y de obrar. Sin embargo, no todo cuanto pensamos, sentimos o hacemos se reduce a experiencias personales. Existen asimismo experiencias ajenas, a las que necesitamos acceder. Este legado cultural, cuya posesión no le es opcional al ser humano, constituye un haber que ha de serle transmitido por el grupo. De este modo, la sociedad en que nacemos y nos desarrollamos —toda sociedad— nos prepara para el desarrollo de una vida en común y la incorporación con éxito más tarde a su proceso productivo.

Ahora bien, en nuestras sociedades esos conocimientos, destrezas y valores básicos no son dejados al albur de la espontaneidad de la costumbre, sino que su cesión la realiza de manera organizada y sistemática la escuela. Ésta, por tal arte, se convierte en una reproducción a pequeña escala de la sociedad en que se enclava. Y así, la escuela tendrá entre otros objetivos el que niños y adolescentes aprendan a comportarse en sus aulas del modo y manera que la sociedad aguarda que luego lo hagan fuera de ellas. La sociedad, al igual que todo organismo vivo, posee como principal tarea la sobrevivencia, y ningún aval mejor al respecto que la escuela. Por lo que educar no consistirá sino en aquella transacción enseñar/aprender que prepara a los alumnos para incorporarse en todos los aspectos al cuerpo

social sin estridencias, resultando bueno el aprendizaje que lo consigue y malo el que no lo logra o fracasa.

Mas ésto no tiene por qué ser necesariamente así. El uso adecuado por parte de niños y adolescentes de determinados saberes y su contrastación con la realidad afina el sentido analítico y crítico que posibilita el acceso a un orden que está más allá de lo visible y que permite dotar a la facticidad de sentido. En tal supuesto, es la propia escuela la que corrige todo intento de adoctrinamiento social en favor de una realidad más noble y humana, vale decir, en la que en vez de aparecer la educación como un instrumento al servicio de intereses políticos o económicos o religiosos interesados, los encara con el fin de desvelar su perversidad. Este papel crítico de la escuela es capital, pues conduce en dirección al nacimiento de seres humanos con conciencia de su libertad, esto es, socializados en la búsqueda de la cooperación y no en la sumisa asunción de la obediencia.

Ciertamente, no cabe negar la directa relación que media entre la historia de la escuela y sus prácticas docentes y la actividad productiva. De hecho, el tipo de alumnos que pueden acceder a la misma, la clase de enseñanza que imparte, los contenidos curriculares que han de aprenderse, la interpretación del papel del docente en la tarea educativa y las relaciones de los alumnos entre sí son, entre otros, índices que expresan a las claras la correspondencia antes mentada y que se halla implícita en la reiterada instancia de haber de adecuar la escuela y el aprendizaje que facilita a las exigencias de la vida social. Mas con todo, la escuela es también consciente de que su

tarea no acaba ahí, que también constituye parte importante de su actividad educativa el proporcionar **madurez intelectual y moral** a sus alumnos, contribuyendo con ello y de modo decisivo al hacimiento de la autonomía personal.

2. El «derecho» y el «hecho» en nuestra escuela

Cuando uno se acerca, sobre el papel, a nuestra escuela, lo primero que percibe es una planificación racional casi perfecta, en la que todos los grupos humanos que la integran se hallan interconectados y desarrollando los espacios de acción propios de sus respectivos roles. Hasta podría decirse que en ella se materializan aquellos principios que J. Habermas exige para que se dé una auténtica «comunidad de diálogo». Primero, que «una norma será válida cuando todos los afectados por ella puedan aceptar libremente las consecuencias y los efectos secundarios que se requerirían, previsiblemente, de su cumplimiento general para la satisfacción de los intereses de cada uno»; y, segundo, que «sólo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico» (**Conciencia moral y acción comunicativa**). Y, puesto que alumnos, profesores, dirección, padres, personal no docente y administración asumen, conforme a organigrama, aquellas funciones que a cada uno de ellos competen en la comunidad educativa, nada parece que podría impedir a la institución escolar alcanzar sus objetivos: la madurez intelectual y moral de sus alumnos.

Pero muy otra cosa es lo que acaece, cuando abandonamos el papel y nos acercamos a la escuela real. Entonces y como por arte de magia percibimos cómo aquel organigrama padece ante nuestra vista una mutación respecto al cometido encomendado a cada uno de los mentados grupos.

Veamos: **el profesor**, desdibujada su tarea, sin saber muy bien en qué consiste la misma, ha de sobrevivir en su docencia diaria a su propia identidad, al haber de ocupar buena parte de su horario al logro de un orden y disciplina que debieran darse por sentados; **el alumno**, consciente de que apenas existen mecanismos correctores disciplinarios y de la desarmonía entre sus derechos y deberes, en favor de los primeros —(la enseñan-

za es obligatoria hasta los 16 años)— no sólo suele oponerse a todo estándar de conducta, sino que con tal indisciplina bloquea su acceso a conocimientos y hábitos que le serán imprescindibles para un dominio técnico del mundo y para el desarrollo equilibrado de su personalidad individual y social; **los padres**, como individuos y como integrantes del colectivo APA, en vez de asumir, en general, la insustituible responsabilidad que les compete, parecen funcionar con mecanismos de autodefensa, desplazando hacia la escuela tanto sus frustraciones y limitaciones individuales, cuanto los problemas que la crisis de la institución familiar en numerosas ocasiones les plantea, rompiendo así uno de los más eficaces medios socializadores de colaboración; **la dirección**, subliminalmente consciente de que ha sido elegida por la propia comunidad educativa y arrastrando el lastre del peso social que tanto las APAS como la opinión pública conceden a los derechos de los alumnos frente a los deberes, muchas veces dan a los problemas de la escuela soluciones salomónicas, no en lo que las mismas tienen de real sabiduría, sino en lo que contienen de falta de compromiso en el desarrollo de sus funciones; **la administración**, en particular la inspección, lejos de llevar a cabo un seguimiento pormenorizado de cuanto acaece en los centros docentes, motivando, orientando y sancionando llegado el caso a quienes incumplen sus obligaciones, declinan con frecuencia de sus responsabilidades bien por propio interés, bien por miedo a acarrear problemas.

El resultado de todas estas anomalías no sólo se cifra en un elevado costo de energía humana desperdiciada, sino, particularmente, en un altísimo fracaso escolar en todos los aspectos. Por lo que nuestra escuela, al no educar ni instruir como debiera (se aprueba sin saber, apenas se estudia y valora el trabajo, la indisciplina obstaculiza la atención y la constancia, la permanencia obligatoria garantiza el paso de curso y nivel sin esfuerzo, etc.) y confundir, además, el derecho del alumno a la educación, que es el fin, con el derecho del mismo a la escolarización, que es su medio, más que una institución docente parece haber mutado en una multiplicidad de centros de acogida de niños y adolescentes, evitándose de este modo la peligrosidad social que supondría tener a muchos de ellos en la calle. Lo malo del caso es que por las mismas razones esa peli-

grosidad se traslada al interior de la escuela en la forma de una violencia de baja intensidad que crea un clima de tensión no sólo entre profesores y alumnos, sino entre los mismos alumnos.

3. De la confusión valorativa a la fascinación por lo inmediato

La situación paradójica a que aboca ese horizontalismo estamentado de papeles conduce a niños y adolescentes a una anomía y confusión valorativa, que les incapacita para orientar sus conductas en una dirección adecuada. Y, dado que en toda situación de descenso moral es permanente la amenaza de una socialización manipuladora y adoctrinadora, tendente a imponer la costumbre de **lo que debe ser**, se promocionan desde tal lógica personajes a los que se exalta como si de genuinos modelos a imitar se tratara.

Es el caso, entre nosotros, de Tamara, quien, de la noche a la mañana, se ha convertido en uno de los más populares personajes españoles, configurándose en un icono donde se dan cita la cutreza, lo kitsch y lo punk. El fenómeno lo resumen con agudeza Ricardo y Nacho en un reciente chiste-editorial del periódico EL MUNDO, al hacerle protestar al rey Juan Carlos de que la nueva «diva» le esté restando protagonismo, mientras mira la televisión en plena celebración del 25 aniversario de su ascenso a la Jefatura del Estado y en lugar de verse a sí mismo está en pantalla Tamara. Como modelo a imitar, Tamara representa la conjunción del éxito fácil, del dinero y de la fama en forma de explosión mediática, es decir, de la mediocridad elevada a objetivo alcanzable. Una estrella, por lo demás, secundada por futbolistas, cantantes, modelos y actrices-actores que introyectan con fascinación niños y adolescentes.

Esta crisis de sentido a la vez que hace necesaria una educación moral para superarla, cuestiona su misma posibilidad. En efecto, niños y adolescentes forjan sus ideales y modelos de conducta moral al hilo de la influencia social, es decir, de los valores y normas llegados de su medio. Pero ¿qué acaece cuando en ese medio las lindes de lo que es honesto y deshonesto o de lo que es justo e injusto están borrosas y las actitudes que podrían servir para superar la situación —empeño, esfuerzo, capacidad de sacrificio, fortaleza— se encuentran devaluadas?

4. El lugar de la libertad moral

Es este espacio, donde **nada es lo que parece o dice ser**, el lugar en el que ha de ser desplegada la libertad razonable. Ciertamente todo individuo tiene dos maneras de construir su personalidad moral: o bien plegándose a dictados ajenos, esto es, ajustando su conducta a normas sociales (heteronomía), o bien dotándose de un obrar propio y razonable (autonomía), conservando con ello en todo momento la responsabilidad de su destino. No perdamos de vista la fundamental diferencia que media entre educación moral y socialización: mientras que ésta recoge el legado de un haber, en general consensuado, la educación moral, en cambio, se propone dotar al individuo de un saber teórico-práctico que le permita enfrentar el problematismo encarnado en los valores que directamente le conciernen como persona tanto a él como a los demás.

La genuina educación moral, en consecuencia, implica la asunción de una nueva actitud ante el mundo que nos rodea y que bascula entre el individualismo excluyente y la solidaridad, la vacuidad y lo entitativo personal, la competitividad agresiva y la cooperación, el despilfarro insultante y la miseria irredenta, la placentera inmediatez y el problematismo del futuro. Es decir, una actitud que se decante hacia la exhortación kantiana a **vernos siempre como fines y nunca como medios**. El descubrimiento por parte de niños y adolescentes de esta singularidad de la persona los pone en el camino de entender que el verdadero comportamiento moral ha de ser siempre humanizante, logrando con ello aclararles dos aspectos básicos del obrar: conocer respecto a **qué opciones** han de tomar sus decisiones y **qué prioridades** han de tener presente a la hora de elegir.

Sólo desde la libertad se aúnan los intereses individuales y los colectivos en una suerte de concordancia nunca terminada de lograr del todo. Por eso, al reconocerse por el alumno lo que su responsabilidad tiene que ver con el hacerse de sí mismo y con la construcción de una auténtica sociedad es cuando su conducta moral asciende a esa dialéctica ideal en la que se dan cita simultáneamente la autoestima, el reconocimiento del otro como mi semejante y la justicia como lugar social. El primero desparrama todo el optimismo derivado del «amor a uno mismo»,

entendido como una existencia encaminada a su realización; el segundo destaca el valor y cercanía del «nosotros» entrañado en la reciprocidad; y el tercero promociona a lugares humanos todas aquellas instituciones por cuya mediación se hace posible el hecho de la alteridad.

5. Importancia de la persona del educador

Todos nacemos a un mundo que ya es moral y de él asumimos los valores y pautas de conducta hasta configurar nuestro primer código moral. Afectivamente esto significa para niño y adolescente hacer depender de las expectativas del medio tanto lo que consideran bueno y malo, cuanto las reglas a que sujetan sus conductas al obrar. Por eso, su llegada a la escuela les oferta la posibilidad de **contrastar dichos valores** tratando de evaluar el grado de universalidad que poseen al poder cotejar sus propias valoraciones con las asumidas por sus compañeros. Pero tal contrastación no es una tarea fácil, dado que el medio social en el que se han nutrido promociona graves errores —individualismo, hedonismo, consumismo, competitividad, insustancialidad, relativismo— a los que se les da el visado de verdades y que hacen mella en su afectividad al diluir los límites de lo positivo y de lo negativo.

En esta tarea resulta determinante el quehacer del educador, ya que lo que se subsume en el binomio bueno-malo es decisivo para el alumno. Entre otras cosas, el problema de la vida digna, como resultado de la fidelidad a nuestro proyecto personal; el de la conducta honesta, al percibirse que no todo lo que se puede hacer, se debe, sin embargo, poner en práctica; y el de la apertura al otro o modo de hacer posible la justicia social, al establecer un equilibrio entre el sano egoísmo y el altruismo, esto es, entre el reconocimiento de nuestro ser personal y el del respeto al carácter personal que poseen igualmente los demás.

La indefinición moral no se vence con razones solamente, sino sobre todo **con el ejemplo**, lo que exige al educador guiar su conducta por principios razonables. Niños y adolescentes han de percibir en esa praxis comprometida del educador una guía que les ponga en el camino del discernimiento ético, permitiéndoles encarar valoraciones objetivas y, con ello, ser capaces de in-

dependizarse, al hacerlas propias, de la aprobación-reprobación de las expectativas de aquellos seres que les son afectivamente más próximos.

El ejemplo supera con creces siempre a la palabra, y niños y adolescentes los necesitan a modos de ideales. De ahí que cuando observan en la excelencia de los comportamientos de ciertos hombres y mujeres que normas y valores son capaces de cobrar vida, aquélla se constituye en una invitación digna de ser secundada. Por todo ello, consciente el educador de la tarea a contracorriente que le toca desempeñar, ha de estar muy atento también a cuanto acaece fuera del aula.

En tal sentido, Fernando Savater ejemplifica modélicamente hoy la figura del intelectual —(no es importante a nuestros efectos la clase de cualidad positiva que se exalte, cuanto la rectitud del ser humano al obrar, que, por ejemplo, en Teresa de Calcuta fue la solidaridad y en Gandhi el pacifismo). Savater, partiendo de que «ser humano es no poderse entender a uno mismo si te desentendes del resto de tus semejantes», reflexiona sobre el tipo de vida que todos aspiramos a tener. Y como la ética es el arte de **saber vivir**, no puede ser nuestra actitud la de pasar el tiempo, sino la de hacer lo imposible por **vivirlo bien**, lo cual, a su vez, dependerá del diseño de existencia que nos hagamos cada uno. Para él no nos cabe elegir lo que nos pase, sino tan sólo **cómo hacer frente a aquello que nos sucede**. Es decir, tomarnos en serio lo que vayamos a hacer en cada momento, aunque ello nos suponga haber de exponer el tipo «junto a las murallas de Troya desafiando el ataque de Aquiles, como hizo Héctor» (*Ética para Amador*). En este hecho se prefigura su actual situación personal: amenazado de muerte por analizar y denunciar concretos aspectos —fascismo, odio étnico, barbarie ideológica, conjura de grupos de inetereses enmascarados, etc.— que confluyen en la constelación terrorista y nacionalista vasca.

Para terminar, si, como alguien ha dicho, la moral es el arte de vivir con dignidad, es decir, como le corresponde al ser humano, ese arte reclama una educación moral que ha de ser entendida como **alétheia**, toda vez que aquélla únicamente cabe construirse a partir del des-velamiento de lo que es la verdad. Y en tal cometido escuela, educador y los ejemplos de excelencia moral son insustituibles.