

## La educación moral

Rafael Artacho López  
y Karmelo Gorrochategui

*En el número anterior de la revista se desarrollaba el tema de la educación en valores estableciendo sus diferencias con la educación moral. En el presente se propone un desarrollo de la educación moral, partiendo de las diferentes propuestas con las que nos encontramos tanto en la práctica de la escuela como en la comunidad científica en general. Se incorporan de esta manera a la educación moral corrientes tan recientes como las de los intentos por una ética planetaria desde las religiones y desde la carta de la tierra.*

El panorama anterior sobre la educación en valores<sup>1</sup> nos ha proporcionado valiosas conclusiones para tener en cuenta a la hora de hacer el perfil de la educación en valores encomendada a la escuela. Por eso mismo creemos que una pesquisa similar contribuirá a definir con mayor claridad tanto el diseño conceptual de la educación moral en la actualidad como el propio perfil de la educación moral impartida en la escuela.

<sup>1</sup> Ver ARTACHO, R. y GORROCHATEGUI, K., *¿En qué consiste la educación en valores?*, en Ryl, 1247-48, págs. 151-173.

Afortunadamente, el estatuto epistemológico de la educación moral está mucho más definido, desde hace bastantes décadas, que el de la educación en valores. Ello va a suponer un alivio y una simplificación en la búsqueda. Nos vamos a limitar a presentar dos itinerarios sobre la educación moral, realizados por dos autores diferentes y desde diferente perspectiva. Diferencias que no van a ser obstáculo para apreciar una acentuada convergencia de ambas visiones hacia una configuración de la educación moral en la actualidad. El prestigioso teólogo moralista, Marciano Vidal, en una de sus últimas incursiones reflexivas en el mundo de la educación moral, presenta un panorama histórico de los movimientos escolares de educación Moral<sup>2</sup>. Por su parte, el profesor de la Universidad de Barcelona, especialista en temas de educación moral, Josep María Puig Rovira, examina las principales tendencias en la educación moral<sup>3</sup>. El contraste entre la diferencia de perspectiva adoptada por ambos autores y la convergencia de las conclusiones resulta verdaderamente sugestiva a la hora de definir el horizonte actual de la educación moral.

### Historia de la educación moral en la escuela

Cuando hablamos de escuela nos estamos refiriendo a la escuela en su configuración actual, surgida a impulsos del movimiento de la Ilustración. Fue ésta una escuela nacida tanto de la preocupación por la redención de las clases humildes como de la convicción del poder de la cultura para redimir de cualquier tipo de malhombría. Quiere ello decir que la educación moral en esta escuela se hacía en forma de trasmisión de los principios morales propios del cristianismo occidental (la Iglesia católica, en concreto), protagonista en el desarrollo del movimiento escolarizador de masas.

La perspectiva histórica de Marciano Vidal arranca de la *Liga para la Instrucción Moral*, nacida en Inglaterra hace ahora algo más de cien años<sup>4</sup>, con objeto de introducir en la escuela una instrucción moral «sistemática y no teológica», tratando de hacer culminar la vida de la escuela en la for-

<sup>2</sup> VIDAL, M. (1996) *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*, PPC, Madrid.

<sup>3</sup> PUIG ROVIRA, J. M. (1996) *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona.

<sup>4</sup> En diciembre de 1897.

mación del carácter moral. La Liga nació, al decir de sus promotores, «como contrapeso al dominio de los valores técnico materiales en la cultura moderna»<sup>5</sup>. Pese a no adoptar inspiración ni postura alguna antirreligiosa, fue duramente criticada por el Magisterio de la Iglesia Católica<sup>6</sup>. Su orientación, en la línea de Locke y de Spencer, se dirige hacia la defensa de la dignidad personal y los ideales democráticos<sup>7</sup>.

También hacia finales de siglo XIX<sup>8</sup> se inicia un movimiento similar en Francia. En ese contexto surge el *Modelo moral de la escuela laica*. Y nace en el seno de la escuela laica creada por la Segunda República.

Y, al decir de Foerster, «la institución de la enseñanza moral (...) suponía un medio de lucha de la nueva República francesa contra la antigua nobleza que, dentro de los núcleos cristianos, así como en los partidos realistas, seguía de-

---

*Puig Rovira hace mayor hincapié  
en la concepción educativa,  
con independencia de que ésta  
tenga lugar en la escuela o en  
cualquier otro ámbito*

---

fendiendo sus energías vitales y organizaba sus ataques contra el nuevo orden»<sup>9</sup>. De ahí el marcado acento antirreligioso de esta nueva moral. Quien perfiló un modelo pedagógico de educación moral según estos ideales de educación moral fue Emile Durkheim que definió la moral laica como la basada en el espíritu científico, y no en la religión y estableció los elementos fundamentales de esta moral: el espíritu de disciplina, la adhesión al grupo y la autonomía de la voluntad. La sociedad es, para Durkheim el punto de referencia y la fuente primordial de la norma moral<sup>10</sup>.

Examina Vidal también el *Modelo moral de la escuela neutra*. Nace en Alemania en el primer cuarto de este siglo, aunque recoge la tradición de los ideales de la Ilustración, y tiene en su base la Filosofía Moral de Kant

---

<sup>5</sup> VIDAL, M., pp. 110 ss.

<sup>6</sup> Por Pío XI, en la encíclica *Divini Illius Magistri*.

<sup>7</sup> La instrucción moral consiste para la Liga en «formar o ejercitar los sentimientos, el juicio y la voluntad de los niños, para asegurar que desempeñarán el papel de buenos ciudadanos, en la familia, en la nación, y como miembros de la Humanidad» (Citado por VIDAL).

<sup>8</sup> En 1882, según Foerster.

<sup>9</sup> Citado por VIDAL, M. p. 111.

<sup>10</sup> Puede verse más extensamente este modelo de educación moral en DURKHEIM, E., *La Educación Moral*, (Buenos Aires, 1973).

y las preocupaciones pedagógicas ilustradas de Herbart. Foerster –anteriormente citado– que le da forma, teme que «en la escuela pública no podrá mantenerse por mucho tiempo la enseñanza de la religión con carácter obligatorio (...): la solución será una enseñanza de la moral»<sup>11</sup>. El antecedente moral de la kantiana *razón práctica* permite al modelo asumir el principio del «desenvolvimiento cultural democrático» y la «igualdad de los ciudadanos, cualesquiera sean sus ideas», como las bases sobre las que construir el edificio de la moralidad que se enseña en la escuela.

El último de los modelos examinados es el de *la educación moral vivencial*, de John Dewey. Para Dewey, la escuela es un ámbito connatural para la educación moral. Vidal condensa así el modelo de Dewey: «proclama el ideal democrático como meta, insiste en la presencia de los valores en la educación y trata de configurar la escuela teniendo en cuenta las teorías sobre la Moralidad»<sup>12</sup>. El modelo ha sido condensado por Celestin Freinet en una frase sumamente gráfica y expresiva: «La Moral no se enseña; la Moral se vive en la escuela»<sup>13</sup>. La escuela es, pues, un ámbito organizado según los principios de la moral, en el que están presentes los valores y cuya meta está en el ideal democrático; viviendo de forma integrada en este ámbito es como el alumno va alcanzando su educación moral. El modelo rompe con los anteriores, en el sentido de que supera el concepto de instrucción moral (cualquiera sea el modelo en que se realice), adoptando la vivencia de la moral como eje del modelo educativo.

### Tendencias actuales en educación moral

Examinadas en este caso por Josep María Puig Rovira<sup>14</sup>, sirven para completar el panorama que hemos descubierto en Vidal y, a través de él, podremos observar asimismo los elementos de convergencia. A modo de observación, vale la pena caer en la cuenta de que, mientras Vidal ha puesto el acento en la escuela como ámbito en el que se lleva a cabo la educación moral, Puig Rovira hace mayor hincapié en la concepción educativa, con independencia de que ésta tenga lugar en la escuela o en cualquier otro ámbito.

<sup>11</sup> Citado por VIDAL, p. 113.

<sup>12</sup> VIDAL, p.114. Y cita la obra de DEWEY, J., *Democracia y Educación*.

<sup>13</sup> FREINET, C., compartía plenamente el modelo vivencial de Dewey para la educación moral.

<sup>14</sup> En PUIG ROVIRA, J. M., *La construcción de la personalidad moral* (Barcelona, 1996).

La educación moral entendida **como socialización** es la primera de las tendencias de las que da cuenta Puig Rovira. El fin de la educación moral sería la adaptación del individuo a la sociedad en la que vive, aceptando sus valores y reglas de convivencia y asumiendo su sistema de valores y normas. Analiza los tres elementos del modelo de Durkheim que ya conocemos (disciplina, adhesión al grupo, autonomía de personalidad), y pone de relieve la insistencia de Durkheim en que este proceso de educación no se puede limitar sólo al aula, sino que ha de darse en todos aquellos grupos de pertenencia del alumno; es más, propone la creación de grupos postescolares, en los que se facilite la convivencia entre los escolares y los antiguos alumnos, ya adultos<sup>15</sup>.

---

*considera un hallazgo importante,  
la división en estadios sucesivos del  
proceso de educación moral*

---

La educación moral entendida **como clarificación de valores** es una tendencia de la que ya hemos hablado al examinar los diferentes modos de entender la educación en valores. Rovira examina la posición de Raths y sus socios, pone de relieve el valor de tolerancia que supone la supresión de cualquier referencia a cualquier valor hecha a priori, y hace notar el relativismo y, en el fondo, el subjetivismo de que adolece este modelo de educación moral.

La educación moral **como desarrollo** (trátase de desarrollo del carácter o de desarrollo del juicio moral) es el nombre que Puig Rovira da a la tendencia representada por Dewey, Piaget y Kohlberg<sup>16</sup>. Lo que estos tres autores tienen en común, y representa la tendencia, es «una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral»<sup>17</sup>. Pese a la inclusión de Dewey dentro del grupo, el mayor desarrollo lo concede Puig Rovira al estudio de los modelos de Piaget y Kohlberg, a los que tilda de poner el acento en el aspecto cognitivo de la educación moral, dejando de lado aspectos fundamentales, como son los factores

---

<sup>15</sup> PUIG ROVIRA, J. M., p. 30.

<sup>16</sup> Para el estudio de Dewey, Rovira cita como fuente: DEWEY, J., *Moral Principles in Education*, Leffer & Simons, Londres y Amsterdam, 1975. La fuente para el estudio de Piaget es, sobre todo, PIAGET, J., *El criterio moral en el niño*, Martínez Roca, Barcelona, 1987. Y como fuente para el estudio de Kohlberg, el autor cita KOHLBERG, L., *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brower, Bilbao, 1992.

<sup>17</sup> PUIG ROVIRA, J. M., p. 37.

motivacionales y conductuales. Considera un hallazgo importante, sin embargo, la división en estadios sucesivos del proceso de educación moral. Y terminará haciendo suyo el concepto piagetiano de «*construcción de la personalidad*»<sup>18</sup>, que es como Piaget designa el proceso de educación moral.

La educación moral **como adquisición de hábitos virtuosos** incluye una serie de propuestas sobre educación moral, «*que entienden ésta como adquisición de virtudes, formación del carácter, o construcción de hábitos*»<sup>19</sup>. La

---

*la moral ni está dada de antemano,  
ni tampoco se descubre o  
elige casualmente*

---

naturaleza y orientación de dichos hábitos ha sido establecida a priori, de acuerdo con una determinada concepción de la naturaleza humana o de finalidades preestablecidas,

bien sea por la sociedad, bien por la filosofía, bien por la religión. Una persona moral será aquella que se haya adherido al paradigma de valores establecido y lo haya convertido en un conjunto de virtudes personales. Examina el autor en particular el modelo de R.S. Peters<sup>20</sup>, destacando en él aspectos como la necesidad de seguir una moral convencional para llegar a una moral autónoma, o los cinco aspectos fundamentales de la vida moral.

La educación moral **como construcción de la personalidad moral**. Finalmente, una tendencia integradora de todas las anteriores es la propuesta por el propio Puig Rovira. Entiende este autor *la educación moral como construcción de la personalidad moral*<sup>21</sup>. Al enunciado general de la

<sup>18</sup> Para Piaget, la meta de la educación moral es «*la construcción de personalidades autónomas*» (citado por PUIG ROVIRA, J. M., p.41). Para PUIG, como reza el título de la obra, será «*la construcción de la personalidad moral*».

<sup>19</sup> PUIG ROVIRA, J. M., pp. 57 ss.

<sup>20</sup> El libro de PETERS, R.S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral*, Fondo de Cultura Económica, México, refleja notablemente la práctica de la educación moral tal como se lleva a cabo desde muchas clases de Religión y Moral.

<sup>21</sup> El esquema constructivista iniciado por Piaget en *La Formación del Juicio Moral en el niño*, es ampliado aquí por Puig Rovira. En efecto, lo que inicialmente Piaget y posteriormente Kohlberg estudian es el desarrollo del juicio moral; es decir, el elemento cognitivo que interviene como clave de la conciencia moral. La propuesta de Rovira amplía la perspectiva del desarrollo al de la personalidad moral completa, de la que el juicio moral no constituye más que una parte.

propuesta dedica el autor algunas páginas iniciales de la obra citada, y al desarrollo de la misma el resto del libro. A efectos de la definición que pretendemos aquí bastará con dar cuenta de la propuesta general, centrándonos en tres aspectos fundamentales de la misma:

*Moral «in fieri».* Parte Rovira de un concepto concreto de moral: «*la moral no es algo dado de antemano, presupuesto, o que simplemente se decide o elige, sino que la moral debe hacerse mediante un esfuerzo complejo de elaboración o reelaboración de las formas de vida y de los valores que se consideran correctos y adecuados para cada situación. La moral es, pues, un producto cultural cuya creación depende de cada sujeto y del conjunto de todos ellos*»<sup>22</sup>. De este concepto de moral conviene destacar dos aspectos: en primer lugar, su naturaleza de «producto cultural», lo cual acentúa su carácter dinámico en permanente proceso de elaboración; y, en segundo lugar, el carácter de protagonista activo en la elaboración de la moral que Puig da al sujeto (y no de mero receptor de la misma), y la interacción de éste con otros sujetos o componentes del medio social, en el proceso de elaboración de la moral.

La educación moral **como participación.** Acorde con este concepto de moral es el concepto de educación moral que el autor propone: la moral ni está dada de antemano, ni tampoco se descubre o elige casualmente; la moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. De ahí que las tendencias o modelos de educación moral examinados representen, para Rovira, aspectos parciales de la educación moral, que deben y pueden ser integrados en un proceso de construcción de la personalidad moral. El siguiente texto describe con exactitud y concreción en qué consiste la tarea educativa denominada «construcción de la personalidad moral»: *La educación moral como construcción pretende trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que nos plantea la experiencia, y quiere hacerlo entrando en ellos mediante los procedimientos de deliberación y dirección moral que cada individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Pero entrar en ellos orientado por guías de valor que ayudan a considerar los conflictos, aunque no aporten soluciones acabadas. Analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor, y a veces a controlarlos o resolverlos. Pero, además, ese mismo trabajo es el que forma los procedimientos de de-*

<sup>22</sup> PUIG ROVIRA, J. M., p. 66.

liberación y dirección moral, y reconstruye para cada individuo y cada comunidad el sentido de los valores»<sup>23</sup>.

¿Qué es y cómo se construye la personalidad moral? Aunque los aspectos didácticos concretos no entran en los objetivos de este artículo, la respuesta que Puig Rovira da a estas cuestiones a todo lo largo del libro, me-

---

*la identidad moral sustantiva está  
constituida por «aquellos elementos  
culturales y de valor que...  
consideramos como horizontes  
normativos deseables»*

---

rece ser al menos brevemente reseñada, por la novedad del horizonte y las nuevas posibilidades que abre a la reflexión sobre la educación moral.

La personalidad moral es, según Rovira, el resultado

de la síntesis de dos factores: la identidad moral procedimental y la identidad moral sustantiva. La identidad moral procedimental es un conjunto de «capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación», que permiten al individuo enfrentarse a los conflictos, formular juicios, tomar decisiones y actuar en uno u otro sentido...<sup>24</sup> No debe pensarse, sin embargo, que la identidad procedimental sea, sin más, un bagaje de herramientas que permite el ejercicio de la conciencia autónoma. Por el contrario, el mero reconocimiento de la necesidad de esta moral procedimental, así como la determinación de las capacidades constitutivas, ya lleva implícita la confesión de determinados valores, como pueden ser los referidos a la dignidad de la persona o a la aceptación de la validez de diferentes opciones frente a los conflictos, o la legitimidad del contraste democrático de opciones<sup>25</sup>.

La identidad moral sustantiva está constituida por «aquellos elementos culturales y de valor que... consideramos como horizontes normativos deseables»<sup>26</sup>, y que consideramos la base de creencias y hábitos que sirven de referencias a la conducta. Estamos hablando de lo que, en términos tradicionales, denominamos tanto ideales de conducta como normas

<sup>23</sup> PUIG ROVIRA, J. M., p. 71.

<sup>24</sup> *Id.*, p. 72.

<sup>25</sup> *Id.*, p. 132 ss.

<sup>26</sup> *Id.*, p. 72.



de moralidad, y que P. Rovira denomina «guías de valores». Como pueden ser principios como la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, o propuestas como la Declaración Universal de Derechos Humanos.

De ahí que los elementos que integran la construcción de la personalidad moral son los que intervienen en el proceso de adaptación a la sociedad, y a sí mismo<sup>27</sup>, y puedan concretarse en la enumeración siguiente: la transmisión de los «elementos culturales y de valor» (identidad moral sustantiva); y la adquisición de capacidades procedimentales (identidad moral procedimental); cristalización dinámica de los valores en la edificación de la propia vida.

Transcribimos literalmente el siguiente párrafo de P. Rovira, con el que expresa de modo sintético y rotundo el proceso de construcción de la personalidad moral: «... *La identidad resulta de la historia que somos, del valor que le damos y de lo que deseamos llegar a ser. Eso significa que la identidad moral de cada sujeto se forma a partir de una diversidad de tradiciones intelectuales y morales que definen marcos valorativos simultáneos; de una diversidad de experiencias históricas, sociales, culturales e íntimas; de una diversidad de problemas de valor problematizados individual o socialmente; de una diversidad de sensibilidades, deseos y decisiones personales; y de una diversidad de prácticas de subjetivación y valoración. La identidad moral de cada sujeto se logra al hacer una historia personal con todo ello; es decir, asimilándola, narrándola, dándole valor y apuntando un proyecto. Por último, cabe decir que es precisamente en ese espacio de la identidad donde se buscan formas de vida buena y feliz, donde surgen los nutrientes con los cuales trabajará el ethos dialógico, donde aparece el disenso y la crítica, donde se llevan a cabo, en definitiva, las creaciones morales. Es, pues, un espacio de formación moral de igual importancia al que devenían los procedimientos de la conciencia moral*»<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Recuérdesse cómo, para el constructivismo piagetiano, los procesos de construcción del conocimiento tienen como raíz el concepto biológico de «adaptación». Rovira refiere al proceso educativo de construcción de la personalidad moral el mismo principio piagetiano de adaptación, aplicado en este caso a la realidad social del entorno.

<sup>28</sup> PUIG ROVIRA, J. M., *op. cit.*, pp. 140 s. Obsérvese, subrayada por nosotros en el texto, la referencia al mecanismo piagetiano de la «asimilación», clave en los procesos de construcción del conocimiento. Lo que hace Rovira es traducir el concepto desde el campo cognitivo al campo de la construcción de la personalidad moral.

## Los proyectos de una ética mundial y planetaria

La perspectiva sobre la educación moral no quedaría completa ni, probablemente, resultaría operativa si prescindiéramos de la crisis actual de las concepciones morales y el empeño generalizado en un proyecto de ética mundial y planetaria.

La crisis de la moral tradicional, religiosa o laica, es para muchos uno de los fenómenos más preocupantes de nuestro tiempo. La conciencia de la insuficiencia de las morales tradicionales se expresa de forma generalizada con tonos de impotencia para hallar soluciones urgentes y eficaces. La perspectiva planetaria está en el centro del debate moral de nuestros días. Y, en esta situación, la pregunta acerca de qué y cómo llevar a cabo una educación moral adecuada a la situación actual y futura de los jóvenes, se adueña una y otra vez de los foros de intercambio entre educadores y profesionales de la reflexión educativa.

Los criterios normativos, contenidos de la moral, han nacido, hasta ahora, en función de una cultura y un entorno concretos, generalmente vinculados a una concepción determinada del mundo o a una religión. El problema surge cuando los entornos concretos y cerrados rompen las fronteras para convertirse en entornos universales; cuando la tierra entera se convierte en una aldea global; cuando los medios de comunicación y los recursos de la información ponen al alcance de todos la cultura de cada uno; y, sobre todo, cuando la convivencia entre culturas se convierte en un modo de vida habitual, generador de conflictos compartidos y que requieren puntos de referencia comunes para entrar en soluciones razonables; cuando determinados sistemas culturales se sienten amenazados por la agresividad de otros sistemas... Entonces surge la necesidad de consensuar puntos comunes de referencia, de alcance universal, que garanticen la convivencia y la posibilidad de resolver los conflictos en paz.

Así es como surge el llamado «Proyecto de una Ética mundial». Hay, en este momento, abiertas tres líneas de trabajo, cuyos resultados, complementarios entre sí, tienen especiales repercusiones en cualquiera de las propuestas realizadas para la educación moral. Estas líneas de trabajo, que pasaremos seguidamente a examinar, son las siguientes: la línea de las Religiones, la línea de la «Carta de la tierra», la línea de la Filosofía.

### Desde las religiones

En el año 1990, el profesor de Teología del Ecumenismo Hans Küng, publicaba un pequeño libro titulado *Proyecto de una Ética mundial*<sup>29</sup>. La importancia y contenido de este libro no es ajena al hecho de que su autor sea profesor de Teología del Ecumenismo. Como tampoco lo es el que en febrero de 1989 el autor fuese encargado por la UNESCO de presentar la ponencia básica del Simposio celebrado en París sobre el tema *Imposible la paz mundial sin paz religiosa*. También en febrero de 1990 el autor fue invitado a expresarse en el *World Economic Forum*, de Davos, y lo hizo sobre el tema *¿Por qué necesitamos modelos éticos globales para sobrevivir?*

Los tres grandes apartados en los que Küng divide su pequeño libro dan fe tanto del contenido de la obra como, sobre todo, del origen y los objetivos globales del movimiento. *No hay supervivencia sin una ética mundial* (Por qué necesita-

mos un talante ético global)<sup>30</sup>. *No hay paz mundial sin paz religiosa*, que el autor subtitula como «un camino ecuménico entre el fanatismo y el olvido de la verdad»<sup>31</sup>. *No hay paz religiosa sin diálogo entre las religiones*. En esta parte se contienen los supuestos básicos sobre los que, a lo largo de la década de los 90, Küng publicaría sus estudios sobre el Cristianismo, el Judaísmo y el Islam<sup>32</sup>.

Otros dos hechos importantes se encuadran en esta línea de trabajo: el primero, la *Declaración sobre una Ética mundial*, realizada por el Parlamento de las Religiones, reunido en Chicago en el año 1993. En esta declaración se proclamaba «la responsabilidad planetaria de las religiones del

---

*en 1999 más de cinco mil  
representantes de diferentes  
religiones, hicieron público un  
llamamiento a las instituciones  
religiosas dirigentes,  
en él se instaba al estudio de una  
serie de cuestiones relacionadas con  
las propuestas éticas de consenso*

---

<sup>29</sup> KÜNG, H. (1991) *Proyecto de una Ética mundial*, Trotta, Madrid.

<sup>30</sup> P. 15.

<sup>31</sup> P. 93.

<sup>32</sup> P. 133.

*mundo» y se definía la gran propuesta de un consenso ético común. Por otra parte, en 1999, más de cinco mil representantes de diferentes religiones, reunidos en Ciudad del Cabo, hicieron público un llamamiento a las instituciones religiosas dirigentes, en el llamado Manifiesto de Ciudad del Cabo. En él se instaba a las diferentes comunidades religiosas de la tierra y a sus dirigentes jerárquicos al estudio de una serie de cuestiones relacionadas con las propuestas éticas de consenso para una Ética mundial.*

Finalmente, acerca de las implicaciones que este Proyecto de una Ética mundial tiene para la educación, es significativo un artículo reciente del profesor Johannes Lähneman aparecido en un número de la revista Concilium, en el que bajo el título *En busca de valores universales*, se presentan diversos estudios y noticias sobre este movimiento<sup>33</sup>.

Lähneman formula las siguientes bases para la educación moral en la perspectiva de una Ética mundial:

*«Una educación basada en «estructuras de sentido asumidas», que sustituya a una trasmisión de valores o normas inmediatos y puntuales.*

*Deberán ir acompañadas de las condiciones estructurales necesarias para que los niños puedan vivir experiencias estables de amor y libertad.*

*El ámbito genuino de la educación escolar debe tener como base las preguntas sobre el sentido, los valores o la ética en relación con el presente o con la tradición cultural religiosa.*

*Una educación en la superación de los conflictos sin violencia.*

*Un compromiso de educación en el respeto a la vida en su totalidad.*

*Conlleva una educación en la sinceridad, tolerancia y respeto mutuo.*

*Una educación en la convivencia solidaria en familias, comunidades, horizontes regionales e internacionales.*

*Requiere de un trabajo científico en el campo de la pedagogía conflictiva, educación para el medio ambiente y educación religiosa, interreligiosa e intercultural.*

*Requiere, asimismo, una valoración y apoyo de la comunidad internacional»<sup>34</sup>.*

---

<sup>33</sup> CONCILIUM 292 (2001).

<sup>34</sup> LÄHNEMAN, J., *El proyecto de una Ética mundial, un desafío para la formación*, CONCILIUM 292(2001)143-160.

### Desde la Carta de la tierra

El título hace referencia a la obra de Leonardo Boff, *Ética planetaria desde el Gran Sur*<sup>35</sup>. Del mismo modo que Küng aborda la necesidad de una ética mundial desde la perspectiva de las religiones, Boff lo hace desde la realidad social del subdesarrollo, y desde los problemas inherentes a la globalización y al desarrollo sostenido. Hay tres puntos fundamentales que tener en cuenta tanto en las tesis formuladas por Boff como en el movimiento de la globalización con rostro humano en el que la propuesta de Boff se encuadra: el origen de la propuesta, las líneas básicas para la definición de una Ética planetaria, la llamada «Carta de la Tierra», como expresión universal del movimiento.

---

*las líneas básicas para la definición  
de una Ética planetaria vienen a  
sustituir a los paradigmas  
tradicionales de la moral originados  
en la Ilustración*

---

En cuanto al *origen de la propuesta de una ética planetaria*, hay que distinguir,

desde la perspectiva de Boff, tanto el origen del problema, como el origen de la solución. En cuanto al *origen del problema (la necesidad de una ética planetaria)*, se concreta en que las tres crisis fundamentales de la humanidad de nuestro tiempo alcanzan hoy dimensiones planetarias: la crisis social, la crisis del sistema de trabajo y la crisis ecológica. Para la solución de estas crisis hay dos caminos: el históricamente tradicional de la Revolución, o el Pacto ético. El camino de la Revolución fue el habitual en sociedades cerradas, en las que los problemas quedaban espacial y socialmente demarcados. El camino de la Revolución no es hoy viable. Sólo es posible en la actualidad el camino del pacto: «*Se debería establecer un pacto ético –dice Boff– fundado no tanto en la razón ilustrada, cuanto en el pathos, es decir, en la sensibilidad humanitaria y en la inteligencia emocional, expresadas por el cuidado, la responsabilidad social y ecológica, por la solidaridad generacional y por la compasión...*»<sup>36</sup>.

En cuanto al *origen de la solución*, ésta se halla, necesariamente, en la respuesta adecuada a las dimensiones reales del problema: la dimensión

<sup>35</sup> BOFF, L. (2001), *Ética planetaria desde el Gran Sur*, Trotta, Madrid.

<sup>36</sup> BOFF, p. 15.

planetaria. En este sentido, se proponen *cuatro bases o fundamentos* para la creación de una ética global de dimensiones planetarias: 1ª.- Una visión ecocéntrica del desarrollo. 2ª.- Una ética global, que se traduzca en morales no tanto vinculadas a lo regional o cultural, sino adecuada a la plataforma global y planetaria, que es la nueva plataforma de la historia. 3ª.- Una perspectiva cosmológica realista: es decir, «entender la tierra como una totalidad físico-química, biológica, socioantropológica y espiritual, una y compleja»<sup>37</sup>. 4ª.- El diálogo obligatorio de todos con todos.

*Las líneas básicas* para la definición de una Ética planetaria vienen a sustituir a los paradigmas tradicionales de la moral originados en la Ilustración; se apoyan, sin embargo, en las posibilidades actuales de las diferentes formas de discurso ético, y se concretan en unos imperativos mínimos de aceptación universal.

*Los dos grandes proyectos éticos de la modernidad* están representados, según Boff, por el ethos de la burguesía y por el ethos del proletariado. Pero los vicios comunes a ambos sistemas (por un lado el subjetivismo y, por otro, la actitud de dominio y explotación en el afán exclusivo de obtener productos de bienestar) invalidan ambos paradigmas para que cualquiera de ellos pueda convertirse en fundamento del ethos mundial<sup>38</sup>.

Sin embargo, sí resulta posible encontrar en las actuales formas del discurso ético elementos suficientes que sirven de base de una ética planetaria. Estas formas de discurso ético son las siguientes: el utilitarismo social, las éticas del discurso comunicativo y de la justicia, la ética basada en la naturaleza, la ética enraizada en las tradiciones religiosas de la humanidad, la ética fundada en el pobre y el excluido, y la ética fundada en la dignidad de la tierra. En todas ellas aparecen elementos valiosos que ofrecen posibilidades para la fundamentación de una ética mundial<sup>39</sup>.

El análisis de los discursos morales, actualmente vigentes, que acabamos de enumerar, permiten a Boff establecer unos «*imperativos mínimos para una ética mundial*». Estos imperativos son los siguientes: la Ética del Cuidado, la Ética de la solidaridad, la Ética de la responsabilidad, la Ética

---

<sup>37</sup> Boff concluye su párrafo: «... dicho brevemente, nuestra casa común». Op. cit., pp. 21y s.

<sup>38</sup> *Id.*, pp. 31-32.

<sup>39</sup> *Id.*, p. 37.

del diálogo, la Ética de la compasión y de la liberación, la Ética holística, o la capacidad de la transversalidad de relaciones de todo con todo<sup>40</sup>.

*Las concreciones de este proyecto de Ética planetaria se hallan, por el momento, recogidas y sintetizadas, en La Carta de la Tierra. De la misma manera que el Proyecto de ética mundial planteado desde las religiones cristalizaba en documentos como la Declaración del Parlamento de las Religiones, de Chicago, o el Manifiesto de Ciudad del Cabo, esta línea, sociológica y ecológica ha cristalizado, «desde el Gran Sur», en La Carta de la Tierra.*

*La historia de la Carta de la Tierra puede resumirse en los siguientes datos: en marzo del año 2000 la UNESCO ratificaba la Carta de la Tierra como un texto abierto a nuevas aportaciones, en espera de que fuera propuesto a la ONU para su ratificación por la Asamblea General en el año 2002. La Carta de la Tierra constituiría, de este modo, un referente universal, como, en otro orden, lo constituyó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1945.*

Los hitos más importantes en la elaboración de la Carta de la Tierra atestiguan la amplitud y solidez del movimiento en busca

---

*las construcciones éticas de todos  
los tiempos han tratado de buscar  
un fundamento inapelable*

---

de la Ética planetaria que la Carta refleja. Los hitos son los siguientes: En 1972, tras hacerse público el Informe del Club de Roma, la ONU organizó en Estocolmo el primer encuentro mundial sobre Medio Ambiente. En 1982 se publicó la *Carta Universal de la Naturaleza*. En 1987, la Comisión Mundial para el Medio Ambiente acuñó el término «desarrollo sostenible» y sugirió la elaboración de una *Carta de la Tierra*. En 1992 se celebró en Río de Janeiro la llamada «Cumbre de la Tierra», de donde salía la *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo*, en lugar de la Carta de la Tierra (texto inicialmente propuesto), en cuya elaboración habían participado ONGs, científicos e incluso diversos gobiernos de todo el mundo. En 1997, la Comisión de la Carta de la Tierra, compuesta por 23 personalidades mundiales, presentó un primer esbozo de nueva Carta de la Tierra, que tenía en cuenta los consensos y los tropiezos de la carta rechazada en Río. La nueva redacción fue estudiada por expertos y gobier-

---

<sup>40</sup> *Id.*, pp. 75 ss.

nos de todo el mundo; y, en 1999, se recogieron las sugerencias, dando lugar a un nuevo texto: el que fue ratificado por la UNESCO en año 2000.

El contenido de la Carta de la Tierra formará parte, sin duda, en un futuro próximo, de lo que Rovira llamaba «identidad moral sustantiva» de cada educando; ya que sus principios pretenden convertirse en «*fundamento común mediante el cual se deberá guiar y valorar la conducta de las personas, organizaciones, empresas, gobiernos e instituciones transnacionales*»<sup>41</sup>.

La Carta consta de dieciséis principios interrelacionados, agrupados en cuatro capítulos: el primero, el respeto y cuidado de la Comunidad de la vida; el segundo, la integridad ecológica; el tercero, la Justicia social y económica; el cuarto, la Democracia, la No violencia y la Paz.

Los dieciséis principios se resumen en los cuatro primeros (contenidos en el primer capítulo), que son considerados en la Carta como *Compromisos Generales*, a cuya realización se orientan los demás, que han de ser considerados como Guías y Concreciones. Estos cuatro principios se formulan así: «*Respetar la tierra y la vida en toda su diversidad; cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor; construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenidas y pacíficas; asegurar que los frutos y la belleza de la tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras*»<sup>42</sup>.

### La búsqueda de un fundamento común para la construcción de una ética universal

Durante las últimas décadas la reflexión filosófica sobre la Ética ha participado, asimismo, de la preocupación por hallar un fundamento común para la construcción de una Ética universal. Está claro que las construcciones éticas de todos los tiempos han tratado de buscar un fundamento inapelable, trátase de la *voluntad de Dios* para la tradición judeocristiana, expresada en términos de «ley natural»; la *naturaleza*, para Spencer; la *sociedad*, para Durkheim; (...) Sin embargo, todas ellas estaban ligadas a particulares concepciones metafísicas del mundo, no necesariamente com-

---

<sup>41</sup> *Carta de la Tierra*, Preámbulo. Tanto ésta como las próximas referencias a los textos de la Carta de la Tierra se refieren al texto de la UNESCO del año 2002.

<sup>42</sup> *Carta de la Tierra*, capítulo primero.



partidas por todos. Lo que los filósofos parecen buscar en este momento es un objeto o punto de referencia común, universalmente aceptado, y sobre el que pueda construirse el edificio de una Ética común.

A modo de ejemplos, vamos a describir tres intentos que, por su proximidad a nosotros o su significatividad, nos puedan situar mejor en ese intento generalizado de la Ética filosófica hoy. Hemos elegido estos tres: Fernando Savater, José Antonio Marina y Jürgen Habermas.

**Fernando Savater** intentaba, en 1999, definir el *amor propio* como fundamento de toda construcción ética<sup>43</sup>. La importancia que para nosotros tiene tanto el libro como el intento de Savater es que ha hecho cristalizar las consecuencias pedagógicas del mismo en una obra educativa, cuyo objeto era la iniciación de los adolescentes a la Ética, y que se ha utilizado como libro de texto en muchos centros escolares de la Educación Secundaria<sup>44</sup>.

La ética es, para Savater, «una propuesta de vida de acuerdo con valores universalizables, interiorizada, individual y que en su plano no admite otro motivo ni sanción que el dictamen racional de la voluntad del sujeto»<sup>45</sup>. Semejante definición, elaborada inicialmente para contrastar el objeto de la Ética con el del Derecho y la Política, deja traslucir a las claras las posibilidades que el *amor propio* tiene de servir de fundamento a una construcción ética universalmente aceptada.

En qué consista el *amor propio* como fundamento de la ética lo expresa Savater en estos términos: «Lo que aquí estamos dejando sentado es que el deber moral no es sino la expresión racionalmente consecuente del querer (ser) humano»<sup>46</sup>. Se trata, pues de «el amor propio como perspectiva individual del querer (ser) y la autoafirmación de lo humano en las relaciones intersubjetivas»<sup>47</sup>. La expresión, por tanto, del amor propio constituye el verdadero fundamento, para Savater, de la razón práctica: «Querer seguir siendo, querer ser más, querer ser de forma más segura, más plenaria, más rica en posibili-

<sup>43</sup> SAVATER, F. (1999), *Ética como amor propio*, Grijalbo-Mondadori, Barcelona.

<sup>44</sup> El libro al que nos referimos: SAVATER, F. (1991), *Ética para Amador*, Ariel, Barcelona.

<sup>45</sup> SAVATER, F., *Ética del amor propio*, p. 33.

<sup>46</sup> *Id.*, p. 39.

<sup>47</sup> *Id.*, p. 34.

dades, más armónica y completa: ser contra la debilidad, la discordia paralizante, la impotencia y la muerte»<sup>48</sup>.

Para confirmar la universalidad de este fundamento, el autor emprende un recorrido por la Historia de la Ética, que le conduce desde la clásica *filautía* de Aristóteles hasta las construcciones éticas más representativas de la Ilustración (Hobbes, Spinoza, Helvetius, Fichte, Feuerbach...), hasta los intentos más actuales de Otto y Habermas.

José Antonio Marina escribe en el año 1995 su *Ética para náufragos*, cuyo propósito define el autor como «un tratado de Ética constituyente»<sup>49</sup>. La especial significación que para nosotros tiene aquí la obra de Marina proviene tanto del hecho de

---

*Habermas centra el objeto de la moral en la acción, en cuanto parte del proceso de comunicación permanente*

---

ser el autor profesor de Filosofía en la Enseñanza Secundaria, como del argumento y género didácticos que utiliza en buena parte de sus exposiciones.

Establece Marina la clásica *diferencia entre moral y ética*. Más que de «Moral», el autor prefiere hablar de *morales históricas*<sup>50</sup>, refiriéndose con ello al hecho de que todas las culturas han ido generando, a lo largo de su desarrollo histórico, un conjunto de normas, prohibiciones, regulaciones, motivaciones y justificaciones de la acción humana en la relación interpersonal y con el entorno. La *Ética* está constituida por el conjunto de criterios que permiten evaluar el contenido de la Moral<sup>51</sup>. La concepción dinámica que Marina tiene de la Moral, como una dimensión del poder creador de la mente, le hace plantear la distinción entre *morales de la primera generación* y *morales de la segunda generación*. La moral de la primera generación sería la recibida por el sujeto a lo largo de su primera iniciación moral; la necesidad clarificadora le lleva hasta la *Ética*; y los procesos de evaluación de la moral realizados desde la *Ética*, le conducen a nuevas configuraciones de la moral: la moral de segunda generación.

<sup>48</sup> *Id.*, p. 28.

<sup>49</sup> MARINA, J. A. (1995) *Ética para náufragos*, Anagrama, Barcelona, p. 8.

<sup>50</sup> MARINA, *op. cit.*, pp. 50 ss.

<sup>51</sup> P. 67.

La búsqueda de un fundamento de la moral es un problema propio de la Ética. Y ese es el fundamento que busca el náufrago de la Ética de Marina. Y lo halla en la *evidencia* insoslayable que cada ser humano tiene de que *quiere tener derechos*<sup>52</sup>. Esta evidencia de querer tener derechos es a la Ética lo que el *cogito* cartesiano fue al descubrimiento de la verdad. Porque, a partir de la evidencia de querer tener derechos, Marina descubre la *dignidad* como el *gran proyecto de sí mismo* que el ser humano reclama mediante su voluntad de tener derechos. Como si los derechos constituyeran los elementos fundamentales del proyecto humano<sup>53</sup>. El resultado de colmar el proyecto de la dignidad humana es, para Marina, la *felicidad*<sup>54</sup>. Derechos, dignidad y felicidad constituyen, por tanto, los tres pilares sobre los que, a la manera de un trípode, se sustenta el edificio de la Ética.

El tercer autor en el que nos proponemos descubrir el esfuerzo por la fundamentación de una ética es **Jürgens Habermas**. La importancia que, en el pensamiento actual, están teniendo los planteamientos de Habermas y el modo en que los procesos de comunicación, por él estudiados, afectan a la educación, constituyen motivos sobrados para detenernos en su trabajo.

Para Habermas, la base sobre la cual se construyen las sociedades democráticas modernas es la *práctica de la comunicación permanente*. Las dos herramientas fundamentales utilizadas en los procesos de comunicación son: por una parte, el discurso razonado; y, por otra, el diálogo generalizado<sup>55</sup>. Puede decirse que Habermas centra el objeto de la moral no tanto en la acción del individuo en cuanto tal, sino en la acción de éste en cuanto parte del proceso de comunicación permanente que tiene lugar en la sociedad.

Por otra parte, el eje en torno al cual se construye todo el edificio de la sociedad es la autonomía y consecuente dignidad de la persona<sup>56</sup>. El objeto

<sup>52</sup> «Yo quiero tener derechos. Esta evidencia, que me parece dotada de gran fortaleza, es el fundamento de la ética como proyecto» (p.116).

<sup>53</sup> P. 130 ss.

<sup>54</sup> P. 177 ss.

<sup>55</sup> Son numerosos los escritos en los que Habermas desarrolla tanto su análisis de los procesos de comunicación en las actuales sociedades democráticas, como las propuestas encaminhadas a la orientación de dichos procesos. En este caso, puede servir de referencia el libro del autor: HABERMAS, JÜRGENS (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid.

<sup>56</sup> Véase HABERMAS, J., (1994) *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.

de la ley, de cualquier ley, es crear las condiciones de realización de esta dignidad y atender a todas las personas del grupo humano. En consecuencia, es el consenso (diálogo, discurso razonado, negociación) lo que da legitimidad y validez a las leyes. Las normas son justas sólo cuando distributivamente pueden considerarse ventajosas.

De nuevo encontramos aquí el concepto de Moral como proceso «*in fieri*» que hemos venido encontrando en bastantes de los autores estudiados. Se añade a ello, como elemento específico del pensamiento de Habermas, la perspectiva durkheimiana de la sociedad como fundamento de la moral, enfocado desde una óptica de sociedad democrática moderna. El criterio ético al cual las leyes deben ajustarse debe ser en todo caso el proyecto de la justicia social y ecológica, debidamente consensuado entre los miembros de la Sociedad.

Habermas representa, por tanto, el intento de fundamentación de la ética no tanto en la conciencia del individuo –como encontrábamos en Savater o Marina–, sino en los procesos de razonamiento y diálogo que tienen lugar en la construcción de las normas que rigen el funcionamiento de las sociedades modernas.

Según el propósito de este artículo, expresado al comienzo, no se pretende aquí construir propuestas concretas sobre educación moral, sino más bien presentar el estado actual de la cuestión y subrayar algunos aspectos significativos de la misma. Y ésta es nuestra intención al poner de relieve las siguientes cuestiones:

Desde cada una de las tres líneas que hemos venido observando (religiosa, sociológica y filosófica) se reclaman procesos de diálogo permanente entre los protagonistas de la construcción ética. El proyecto ético es una construcción permanente, un constructo siempre *in fieri* que requiere, en consecuencia, una actitud de permanente diálogo entre todos los que participan en él. La educación moral y ética es, en consecuencia, una educación en el diálogo y para el diálogo.

No son incompatibles la existencia de morales culturales o religiosas concretas con la existencia de una ética mundial. La Ética proporciona instrumentos de reflexión y valoración de las morales concretas y permite –y obliga, en cierto modo– a reformular «morales de segunda generación», según la expresión de Marina, arriba citada.

Los contenidos, tanto procedimentales como sustantivos, de la educación moral, deben comprender tanto la percepción y conciencia y amor de sí mismo, como del grupo humano en su totalidad, como de la tierra en su totalidad; entendiéndolos como una unidad armónica de desarrollo y convivencia, solidarios y equilibrados.

### Algunas aportaciones generales a la educación moral hoy

Sin ánimo de llegar a establecer conclusiones acerca del panorama general sobre la educación moral que acabamos de presentar, sí nos parece conveniente poner de relieve algunas líneas generales que, de una u otra forma, se descubren como líneas convergentes a lo largo de las diferentes aportaciones consignadas aquí.

*la escuela no es el único ámbito  
en el que tiene lugar el desarrollo  
de la personalidad moral*

Desde John Dewey, la educación moral ha dejado de entenderse como una mera ilustración o instrucción moral de los educandos. Ni siquiera llevando aparejado un adiestramiento de creación de hábitos virtuosos formadores del carácter. *La educación moral forma parte integrante del desarrollo total de la personalidad, y debe ser entendida como un proceso de construcción de la personalidad moral*, en el que la persona, además de construirse a sí mismo, va construyendo la moral de la sociedad y la cultura en la que vive, junto con los miembros del grupo al que pertenece.

En consecuencia, *la escuela* no puede considerarse como un lugar preferente de información moral o de formación del juicio moral, sino como *un ámbito específico organizado en función de la experiencia de la vida moral del educando*, en el que éste, junto a los demás miembros del ámbito escolar, construye la moral de ese entorno, al tiempo que va construyendo su propia personalidad moral.

Por otra parte, la escuela no es el único ámbito en el que tiene lugar el desarrollo de la personalidad moral. Ni Dewey ni Durkheim conocieron el actual impacto de otros ámbitos y medios en los procesos de crecimiento y valoración de los educandos, tal como los conocemos hoy. Pero

Durkheim señalaba la necesidad de que *la educación moral que tiene lugar en la escuela sea completada con la integración del educando en otros grupos sociales*, pues es la garantía de una progresiva integración del educando en el sistema moral de la sociedad.

---

*la construcción de la  
personalidad moral es un  
proceso permanente*

---

Sin embargo, la educación moral no puede entenderse ni como una transmisión-recepción de normas

reguladoras de la conducta, sino como un proceso permanente de creación, cuyo objeto es el quehacer, y que se rige por una opción general de sentido.

De ahí que la educación moral tenga por objeto no sólo el aprendizaje mecánico de aplicaciones normativas, sino la percepción del valor que representa el sujeto moral, la comunidad humana, la tierra en toda su dimensión de actualidad y futuro.

La construcción de la personalidad moral no se circunscribe a la etapa del desarrollo evolutivo y la formación escolar. Por el contrario, *es un proceso permanente en el que, a lo largo de toda la vida*<sup>57</sup>, el individuo es, junto con los otros, protagonista en la construcción de la moral de su propia cultura, en la medida en que va construyendo, paralelamente, su propia personalidad moral.

Finalmente, una educación moral entendida de este modo lleva consigo una percepción y vivencia de los valores, que son los que generan las concreciones en actitudes y conductas. Las tendencias y modelos examinados apuntan con frecuencia la inclusión de los valores (los ideales de la sociedad, sobre todo) en el contenido de la educación moral. La perspectiva de construcción de la personalidad hace que, naturalmente, estos valores no sean sólo objeto de transmisión informativa, sino objeto de per-

---

<sup>57</sup> «La educación a lo largo de toda la vida» es uno de los pilares de la educación, introducido en el último Informe a la UNESCO, elaborado por la comisión presidida por Jacques Delhors, DELHORS, J., (1996) *La educación encierra un tesoro*, Unesco-Santillana, Madrid. El concepto de «educación a lo largo de toda la vida» no sólo se refiere a la educación moral, sino a todo el proceso educativo.

---

## La educación moral

cepción y vivencia. Naturalmente, la tarea realizada hasta aquí es tan sólo una tarea de clarificación del panorama. La verdadera tarea tanto de los autores como de cualquier lector comienza aquí: justo cuando tomamos la decisión de tomar en serio la tarea de diseñar caminos que conduzcan a una educación moral que responda a las necesidades y supuestos de nuestro tiempo. ■