

Gracia, D. (coord.) (2016). *Ética y ciudadanía: 1. Construyendo la ética; 2. Deliberando sobre valores*. PPC, Editorial y Distribuidora, SA.

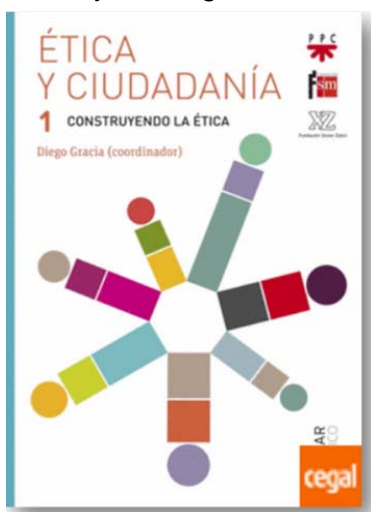
Carlos Pose

Departamento de Filosofía. Universidad de Santiago de Compostela

La tragedia de la pedagogía

Un nuevo enfoque educativo

Con el título común de *Ética y Ciudadanía*, acaban de publicarse dos volúmenes de educación ética o formación en valores, el primero con el subtítulo *Construyendo la ética*, y el segundo *Deliberando sobre valores*. Aunque se trata de dos obras



asequibles, incluso recomendables, a cualquier público, tanto por su diseño como por la estructuración de sus contenidos el objetivo de estos textos es “ofrecer a los alumnos y profesores de Educación secundaria y Bachillerato un nuevo modo de enfocar la enseñanza de la Ética y de las asignaturas colindantes con ella, como Filosofía, Educación para la ciudadanía, Educación en valores, Valores sociales y cívicos, Valores éticos...”. (p. 5) De su necesidad da cuenta esta batería de denominaciones para acotar lo que desde siempre se ha llamado Ética, pero que en el contexto actual ha estado sometido a un sinnúmero de avatares. ¡Tan sutil se ha vuelto el lenguaje en este asunto! Dicho de otro modo, cada denominación (entiéndase: cada reforma educativa) ha pretendido expresar una concepción muy precisa de la materia, y a fuerza de ir la envolviendo en

ropajes antiguos y nuevos, ha acabado confundiendo a los que por curiosidad o profesión han querido aproximarse a ella. De ahí que el coordinador de las obras aquí reseñadas, el Prof. D. Gracia, haya tenido que comenzar la presentación de el primero de los volúmenes advirtiéndole que “este es un libro de texto de la denominada, desde antiguo, educación moral, o de lo que, más recientemente, se ha dado en llamar formación en valores; o también, y acaso dicho más sencilla y claramente, este es un manual de ética.” (p. 5)

Tampoco es ajeno el planteamiento programático con el que se inicia el primero de los volúmenes, *Construyendo la ética*, al contexto actual y a las sucesivas reformas educativas. “Produce tristeza analizar los actuales libros de ética elaborados para la Educación secundaria y el Bachillerato”. (p. 7) En efecto, la enseñanza de la ética se ha enfocado de dos modos que cabe llamar, a uno, “doctrinal” o “impositivo”, y al otro, “neutral” o “informativo”. Dado que ambos han constituido “dos errores básicos que han esterilizado la formación ética a lo largo de los siglos”, lo que el coordinador de la presente obra propone es un tercer enfoque que denomina “socrático” o “deliberativo”. (p. 8) Del hecho de que se denomine “socrático” no se desprende que este tercer modelo viene avalado por un argumento de autoridad. Pudiera ser que *de hecho* Sócrates no utilizara este método en el estricto sentido que aquí se describe, o que incluso estuviera *parcialmente* en desacuerdo con el mismo, como demuestran los diálogos platónicos del periodo postsocrático. Lo que quiere decirse es que si hubiera algún enfoque que encajara con la imagen que hoy nos hacemos de Sócrates según los diálogos platónicos del periodo socrático, no podría ser ninguno de los dos primeros, sino que debería ser este tercero, el enfoque deliberativo. Así parece haberlo entendido Aristóteles al convertir la deliberación colectiva o política en un procedimiento moral de toma de decisiones individual.

¿Por qué dar tanta importancia a la cuestión del enfoque? El empeño podrá ser vano, pero la razón es profunda. En la “Lección primera” de la obra póstuma *Unas lecciones de metafísica*, dedica Ortega y Gasset unas páginas a este tema, es decir, a la falsificación de la enseñanza y a la tragedia de la pedagogía, en un intento por hallar el punto firme a partir del cual cobra sentido la *actividad* metafísica. “Para que yo entienda de verdad una ciencia no basta que yo finja en mí la necesidad de ella, o lo que es igual, no basta que tenga la voluntad de aceptarla; en fin, no basta con que estudie. Es preciso, además, que *sienta* auténticamente su necesidad, que me preocupen espontánea y verdaderamente sus cuestiones: sólo así entenderé las soluciones que ella da o pretende dar a sus cuestiones. Mal puede nadie entender una respuesta cuando no ha *sentido* la pregunta a que ella responde.” He subrayado la apelación al “sentir”, porque no se trata de un *acto intencional* de voluntad o de inteligencia. Cualquier proceso de enseñanza tiene a su base una cierta *experiencia*, sin la cual carece de sentido todo lo demás. Por eso, añade Ortega y Gasset, “es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es, primaria y fundamentalmente, sino enseñar la necesidad de una ciencia, y *no* enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante”. Esta es la clave del tema, y es el lugar en el que el coordinador de la obra, el prof. D. Gracia, sitúa el punto de arranque de este nuevo enfoque, pues “parte de la convicción de que los métodos usuales no son adecuados para el logro del objetivo fundamental de esta disciplina, que no es hacer que los alumnos ‘sepan’ cosas de ética, o que posean una mayor o menor ‘erudición’ sobre ella, sino que sean capaces de repetir en sí mismos la experiencia básica que ha dado origen tanto a esa disciplina como a la ingente literatura concentrada en torno a ella. De lo que se trata es de que el alumno ‘descubra’ en sí mismo esa experiencia, la ‘experiencia moral’, y que a partir de ella pueda ir analizando sus diferentes elementos y cobrando conciencia del modo como los seres humanos realizamos juicios morales y tomamos decisiones”. (p. 5) De lo que se trata es de que el alumno descubra en sí mismo esa experiencia, la *experiencia moral*... Lo que pedía Ortega y Gasset para la metafísica, y lo que pide cualquier persona sensata que esté al corriente del mundo actual para toda enseñanza, es poner al alumno en *contacto* con la experiencia primaria, radical y originaria de la

materia de que se trate. Sólo a partir de esta experiencia el alumno podrá ir cobrando conciencia de la necesidad de analizar los diferentes contenidos, su lenguaje, su significado y, en definitiva, su utilidad.

La construcción de la ética

El primer volumen, *Construyendo la ética*, está dividido en tres bloques temáticos. A su vez cada bloque está subdividido en varios capítulos, de tal modo que en su conjunto se abordan con cierta autonomía veintidós temas o cuestiones éticas. Como abundaremos más adelante, dado que se trata de una obra que tiene como objetivo servir de “manual” de ética, los profesores agradecerán este abordaje por problemas o temas. El primer bloque, “La ética como (lugar de) reflexión sobre la moral”, se enfrenta a seis temas centrales en ética con la finalidad de ubicar o acotar muy precisamente la moral dentro de espacios o contextos más amplios: primero en el espacio de la *experiencia* humana, luego en el espacio del *conocimiento* en general, a continuación en el espacio de la toma de *decisiones* y, finalmente, en el espacio de la *sociedad*. En este orden (lógico), tanto el análisis de la “experiencia moral”, como “el procedimiento de toma de decisiones” constituyen dos capítulos que merecen una cierta atención. En realidad se trata de dos temas de la máxima importancia, porque, por un lado, suele confundirse la experiencia moral con otros tipos de experiencia, y por otro, la toma de decisiones en ética ha basculado entre el más estricto deductivismo y el puro decisionismo.

La confusión entre experiencia moral y experiencia religiosa, o más claramente, entre ética y religión, es uno de los mayores escándalos que todavía sufrimos en las sociedades democráticas, que por definición son plurales pero que pocos Estados europeos han sabido resolver adecuadamente. Baste recordar los muchos conflictos que produce este problema en la enseñanza, cuando distintas confesiones religiosas quieren hacer valer sus derechos. Bien porque unos han querido imponer su credo religioso, bien porque otros han considerado que sobre asuntos religiosos mejor no hablar, la casa sigue sin barrer. Desde otro punto de vista, en los planes de enseñanza, hasta hace poco al menos, se seguía ofreciendo la alternativa de ética o religión, cuestión que sin duda hunde sus raíces en una falsa concepción, por supuesto de la ética, pero también de la religión. En este punto el mal ya está hecho a muchos, y lo que queda es ir corrigiendo o advirtiendo de algunos errores a las generaciones que vienen detrás. ¿Cómo? Ese es el objetivo del capítulo dedicado a este asunto, tratando de identificar la “experiencia moral” como algo *irreductible* a cualquier otra, por ejemplo, a la experiencia religiosa.

El otro tema, el de la toma de decisiones, no es de menores consecuencias. En este punto el procedimiento de toma de decisiones moral usual ha estado muy relacionado con el propio enfoque de la enseñanza de la ética. Si de lo que se trata es de enseñar ciertos contenidos morales, el alumno ha de colegir, muy coherentemente, que la toma de decisiones ha de consistir en optar por algunos de los contenidos aprendidos o estudiados. Negarse a esto sería tanto como negar la propia enseñanza aprendida y, por lo tanto, pasar de discente a desobediente. Como, por otra parte, lo que más se ha enseñado es que la obediencia es una virtud moral, todo parecía encajar. Digo “parecía”, porque las cosas, de hecho, no eran así; no podían ser así. La propia adolescencia, la etapa en la que hay que ir definiendo la personalidad, no se puede configurar si no es hacia dentro, es decir, por oposición o expulsando casi todo lo

recibido. Por eso es tan necesario enseñar al alumno a realizar esta purga, que se le den herramientas para hacerlo, que se apropie de un procedimiento correcto de toma de decisiones. No deja de ser sorprendente que algo tan básico en la vida de las personas, que desde los primeros años de vida tienen que estar tomando decisiones, sea una cuestión tan descuidada, si no ignorada. ¿Por qué? Lo acabamos de decir: por una falsa concepción de la ética; dado el riesgo que posee toda decisión autónoma, lo mejor era proporcionar directamente los contenidos, eso que había de hacerse. Lo cual podía llevarse a cabo de varios modos: uno, dando ya los contenidos o la materia de deber; otra, enseñando a “deducirlos” mediante alguna forma o fórmula. Mas la consecuencia era la misma, pues en ambos casos, directa o indirectamente, quedaba subyugada la libertad humana, la autonomía personal. Resulta de lo más sorprendente que la oposición kantiana entre necesidad y libertad sea paradójicamente la oposición entre una necesidad “física” y una necesidad “lógica”, pues la supuesta libertad en la que se funda el imperativo categórico es “transcendental” y no “moral”. (Así, nadie diría que es libre cuando somete a la prueba del nueve el resultado de una división). De este modo, sea por la vía de los contenidos, sea por la vía de la forma, todo había de converger en un punto: en la aceptación de unos mismos contenidos y, por lo tanto, en la toma de decisiones heterónoma. Con lo cual, si el objeto de la ética es hacer que las personas tomen decisiones de modo *autónomo*, la enseñanza ética según el método de toma de decisiones tradicional se ha levantado justo sobre el supuesto contrario.

Este tema de la autonomía, al que se le da mucha importancia en este nuevo enfoque de la enseñanza de la ética, se aborda muy directamente en el segundo bloque temático, “La construcción de la moralidad”, al lado de otros varios que tienen una denominación común: la descripción de los distintos momentos de que consta todo proyecto humano. Si en el anterior bloque se trataba de delimitar el espacio de la ética frente a otros espacios, en este se trata de identificar y conceptuar cada uno de los ingredientes de que consta el acto propiamente moral en todo su despliegue dinámico: los “hechos”, los “valores”, los “deberes”, la “conciencia moral” y, en definitiva, lo que da sentido a todo proyecto, la “autonomía moral”. La cuestión, en este último caso, es analizar cómo se relaciona el “deber” moral, o lo que uno cree que debe hacer, con lo que dictan los padres, los amigos, los profesores o las autoridades religiosas. Dicho de otro modo, el problema es cuál debe ser nuestra actitud ante lo que está de moda, es uso y costumbre, procede de la tradición, o lo dicta otra persona. La respuesta, que teóricamente consiste en justificar el paso de la heteronomía en la que todos nacemos a la autonomía en que hemos de situar de adultos nuestra vida moral, en la práctica resulta compleja. “Ello se debe a que nos obliga a tomar distancia crítica respecto de las figuras de autoridad, que son las que nos han conducido y cuidado a lo largo de nuestra niñez y por las que sentimos cariño, ya que son parte de nuestras vidas. Precisamente porque las queremos, nos resulta difícil tomar una actitud crítica ante ellas. Sin embargo, es absolutamente necesario para la maduración psicológica y el crecimiento moral. El sujeto humanamente maduro les guardará un profundo respeto, pero no sumisión infantil u obediencia ciega. Las relaciones sanas entre sujetos adultos deben ser autónomas” (p. 189).

Pocas veces se llama la atención sobre la idea de pasar de la heteronomía a la autonomía, que choca o entra en conflicto con los diferentes sistemas educativos actuales. Al niño comienza educándose en la idea de que lo que hay que hacer es lo que dicen los mayores, y esto que no puede constituir más que un estadio en su

evolución hacia la “madurez” moral, muchas veces queda grabado a fuego en su conciencia, de tal modo que aún de adulto acaba identificando lo bueno con lo “obediente” o lo “conveniente”, y a fin de cuentas, con lo “convencional”. Este es el primer riesgo, si no el más importante, del que debe dar cuenta todo sistema educativo, y sobre todo aquel sistema que quiera centrarse únicamente en los contenidos morales o que entienda la educación como la sola enseñanza de una tabla de “valores” o “deberes”, como han solido ser los manuales de Educación para la ciudadanía, Ética cívica, etc., sean del signo que sean. Y ello porque la promoción de la obediencia, de la obediencia ciega, es un modo de alienación o “instrumentalización” de los seres humanos por parte de quien está a su cuidado educativo, en la medida en que conlleva que no sean *responsables* de sus propios actos sino tan sólo del cumplimiento de la norma o deber. Por eso no cabe entender la educación ética más que desde un enfoque completamente distinto, que consiste en ir enseñando al alumno, en primer lugar, a identificar la “experiencia” del deber y, en segundo lugar, a desvelar que los “contenidos” de deber no son morales por ser “deberes”, sino que son “deberes” por brotar de la “conciencia moral”. Como hace muchos años afirmó Zubiri, los deberes en plural son fruto de la razón, es decir, “construidos”, y por lo tanto para que sean morales hace falta que cada uno repita en sí mismo la experiencia de esa construcción, o lo que es lo mismo, los justifique o “razone” desde sí mismo. Esto es lo que se puede denominar autonomía moral. Que un sistema educativo ayude a hacer esto, a pasar de la heteronomía o repetición ciega de unos ciertos contenidos, a la autonomía moral o determinación fundamentada de los deberes, es absolutamente fundamental y es por eso que el segundo bloque se cierra con el abordaje de este tema, colocándonos además en las fronteras del tercero.

En efecto, el tercer bloque, “Las teorías éticas”, recorre brevemente los diferentes modos como los seres humanos han ido construyendo y justificando los contenidos morales. Ello puede parecer que se trata de la parte más conocida de la ética y la que posee menos originalidad. Al final, hay muchas historias de la ética y esta podría parecer una más. Sin embargo, el criterio según el cual se ordenan aquí las distintas teorías difiere de los usos habituales, y responde a cómo el coordinador de este proyecto, el prof. D. Gracia, ha venido entendiendo por ética desde el inicio de la obra. Nuestra experiencia moral cabe identificarla con la experiencia del deber, y nuestro deber es siempre el mismo: realizar valores. ¿Cuáles? En esto se ha ido cambiando a lo largo de la historia. Cada teoría ética se puede definir como el intento de identificar un valor primordial y sobre él levantar todo el edificio de deberes. Así, en la ética griega ese valor es la “naturaleza”, y por eso cabe hablar de “naturaleza y ética” o de éticas naturalistas; a lo largo del medioevo ese valor gira en torno a “Dios”, y en este sentido la ética tiene que subordinarse o *medirse* con los mandatos “religiosos”; en la modernidad el giro antropológico que sufre la cultura en general lleva a que en ética en particular sea el “ser humano” el valor central, aunque unas veces se optará por subrayar su carácter puramente “racional”, otras su sensibilidad o “sentimiento”, y aún otras, su “acción” o cálculo de las consecuencias. Cada una de estas dimensiones dará lugar a una teoría ética distinta, la kantiana, la emotivista y la utilitarista, pero en su conjunto cabría decir que las teorías éticas que se han ido sucediendo a lo largo de la historia pueden reducirse a tres: las éticas cosmocéntricas, las éticas teocéntricas y las éticas antropocéntricas. Desde otro punto de vista también cabría hablar de éticas heterónomas, éticas teónomas y éticas autónomas. A todas ellas se dedican distintos capítulos en este tercer bloque, pues se trata de lo mismo.

El último capítulo de este tercer bloque, no obstante, aborda una teoría ética que prolonga las clasificaciones anteriores. Quizá por eso constituya una novedad en relación a los manuales de ética más tradicionales. Se trata de la teoría ética que sitúa como centro el “orden global”. El interés por consignarla aquí procede, además, del hecho de que permite descubrir el error de todas las teorías éticas anteriores. Si bien nuestro deber consiste, como hemos dicho, en realizar valores, la historia de la ética ha consistido en la historia de la opción por la realización de un solo valor, lo cual ha llevado a la lesión de todos los demás. Es el conocido fenómeno de la “tiranía” de los valores. “Cualquier valor puede considerarse el más importante, el principal, y de ese modo absolutizarse en detrimento de todos los demás. Esto ha pasado con el valor religioso, con el político, con el económico y con otros muchos. Siempre ha habido personas para las que uno de esos valores cobraba la condición de absoluto, de modo que debía triunfar sobre cualquier otro en caso de conflicto.” (p. 208)

En las sociedades pluralistas esto resulta ya imposible. No cabe optar por la realización de un único valor, en detrimento de todos los demás. El error está en confundir el mundo del valor con el mundo del deber. Por más que un valor pueda parecer el más importante, el absoluto, en la práctica nuestra realización siempre tiene que ser *contextual, contingente, provisional y abierta*. Si para salvar un valor, tenemos que perder todos los demás, cabe decir que nuestra gestión de los valores no ha sido prudente sino tiránica; no se ha actuado mediante un procedimiento deliberativo, sino beligerante. Este es el sentido de una ética global: fundar las decisiones en procesos deliberativos que permitan identificar los cursos de acción que realizan, o lesionan menos, todos los valores que entran en conflicto en una situación circunstancial. Es lo que da lugar a una ética de la responsabilidad como son la mayoría de las éticas del siglo XX.

La deliberación sobre los valores

El contenido del primer volumen, por más que sea básico y fundamental, no agota lo que hoy debe esperarse de un curso de ética. Por eso al primero sigue un segundo volumen titulado *Deliberando sobre valores*. La idea es que hay que estar constantemente revisando, construyendo y reconstruyendo el mundo de los valores. En unos casos, porque las distintas teorías éticas tratadas en el tercer bloque, que como podrá observarse, han girado tan sólo sobre unos pocos valores, han dejado fuera dimensiones enteras de la realidad, hasta el punto de que hoy nos parece algo casi inconcebible. En otros casos, porque nuevos conocimientos o profesiones han hecho que afloraran nuevos valores, o que evolucionara nuestra concepción de los mismos, y que resulte absolutamente necesario un análisis ético que oriente lo que se debe hacer y cómo se debe hacer. Se trata por lo tanto de un abordaje que, una vez asumido el contenido del primer volumen, permite aplicar el enfoque deliberativo a ámbitos más concretos y menos explorados.

Dividido en dos bloques temáticos, que siguiendo el orden del primer volumen se trata del cuarto y del quinto bloque, el segundo volumen aborda dos tipos de cuestiones éticas. Ante todo, aquellas que tienen que ver con “la construcción de los valores del mundo humano”, como la hospitalidad, la igualdad y la diferencia de género, la justicia, la compasión y la solidaridad. A esta lista del bloque cuarto se añaden dos valores más que tienen una relevancia especial: la dignidad y la responsabilidad. El término

dignidad, por ejemplo, es muy antiguo, y su sentido ha ido variando sensiblemente, lo cual “demuestra bien como la dignidad es el resultado de un proceso de descubrimiento y construcción que ha durado muchos siglos” (p. 30) Esto plantea varios tipos de problemas. Uno, el más destacado, tiene que ver con la ambigüedad de los argumentos que hacen uso de este término, pues nunca sabemos con certeza de qué estamos hablando. Si el valor de la dignidad la dotamos de un contenido, entonces servirá para sostener unas opiniones pero no otras; si la dotamos de otro, lo contrario. Esto es lo que ha llevado a que este valor tan sólo pudiera ser inteligible definido de modo formal, es decir, como una cualidad inherente a todo ser humano. Así en Kant. Pero esto no deja de plantear sus dificultades, pues todo valor ha de poseer alguna materia, y lo que ahora se dice es que no tiene materia sino que es trascendental. Esto se pudo expresar de otro modo, diciendo que se trata de uno de los llamados valores “ontológicos”, puesto que definen al ser humano en tanto que ser humano, o persona, y no en tanto que individuo con cualidades concretas. Lo cual llevó a que hubiera que buscar el fundamento operativo desde algo distinto de ella misma: el respeto. Se trata en este caso de un “sentimiento” eminentemente práctico, porque como ya dijera Kant, exige tratar a todo ser humano como un fin y no solo como medio. Se pasa así de la dignidad como valor ontológico al respeto como valor moral. “Porque las personas están dotadas de dignidad, merecen respeto. Este carácter operativo del respeto permite entender [además] por qué tal sentimiento puede cultivarse. El respeto se construye y se destruye. Lo cual da idea de la importancia de educar en el respeto.” (p. 29) Por lo tanto, el respeto ha de ser objeto de aprendizaje en toda formación ética, puesto que se trata de un valor; más todavía, de un *valor moral*. ¿Qué quiere decir esto? Que el respeto es un valor que se construye promoviendo la realización de otros valores no directamente morales o extramorales. Dicho de otro modo, el respeto no es objeto directo de realización, sino que surge al promover la realización de otros valores no morales, en este caso, el valor dignidad. Este comportamiento del valor “respeto” es algo que sucede con todos los valores morales. Así, con el valor “responsabilidad”, el valor “prudencia”, el valor “bueno”, etc., que tienen un comportamiento similar. Todos los valores morales tienen esta lógica especial dentro del mundo de los valores que es preciso conocer si no se quiere caer en aquella perversión que ya denunciara Scheler denominada fariseísmo.

El quinto bloque, “La ética en la vida de los ciudadanos”, se ocupa del otro tipo de cuestiones éticas, bien de las que tienen que ver con nuevas realidades debido al espectacular desarrollo de las ciencias de la materia y de la vida, como la ética medioambiental y la bioética, bien de las que tratan de actividades profesionales que se han ido haciendo cada vez más complejas como resultado de la democratización de las instituciones que vertebran la vida social, como la política, la economía, el derecho, el periodismo o la propia educación o formación de los ciudadanos. De todos estos asuntos, hay uno que tiene especial importancia en las sociedades secularizadas, cual es el de los derechos humanos y su relación con los deberes. Se trata de la clásica distinción entre derecho y ética, pero de cuya falta de aclaración nos da cuenta el nefasto modo de gestionar en nuestro entorno el bien común, la riqueza, la salud, la información periodística, o la misma educación en valores. La pertinencia de este tema lo muestra, además, el hecho de que se trata de un problema de plena actualidad, cargado de enormes consecuencias, y que tal vez por eso se aborda desde dos puntos de vista, bien que complementarios, primero en el cuarto bloque, tomando los deberes y los derechos como epifenómenos de los valores, y después

considerando tanto la ética como el derecho como los dos sistemas normativos fundamentales de toda sociedad.

Para muchos, sobre todo para aquellos que se ven a sí mismos como muy modernos o muy pluralistas y “demócratas”, una vez superada la vertiente religiosa de la moralidad, la única salida que consideran posible a la enseñanza de la ética es el estudio de los derechos humanos, obviando o omitiendo una cuestión de base como es la pregunta por la propia fundamentación de estos derechos y su relación con la ética. Por eso parece muy acertado que en este segundo volumen se analice en sus justos términos el problema de los derechos humanos, “no sólo porque ellos son la construcción moderna más novedosa en orden a la plasmación social de los valores, sino también porque resulta necesario aclarar las diferencias entre los derechos y los deberes, habida cuenta de que son términos que generalmente se confunden, hasta el punto de creer, como hoy es usual, que los derechos son el rostro de la ética secular moderna, y que por tanto la asignatura de ética puede reducirse hoy a la explicación de los derechos humanos. Eso no solo no es cierto sino que constituye una de las grandes tragedias de nuestra cultura. Hay derechos porque hay deberes, no al revés. Las sociedades elevan a la categoría de derechos humanos los valores que les vinculan moralmente y que por tanto generan en ellos deberes. Por lo demás, de poco servirán los derechos humanos en una sociedad carente de conciencia de deber.” (p. 6)

Cómo leer estos libros

Podría pensarse que estos manuales de ética vienen a sustituir, o al menos a reducir, el trabajo del profesor. Al contrario, se trata de llevar a cabo una amplia labor, aunque fascinante y la única que merece la pena promover. Los títulos de sendos volúmenes, que no por casualidad van en gerundio, así lo constatan. De lo que se trata es que puedan ser utilizados como una guía, un mapa o un instrumento de trabajo que permita al profesor integrar al alumno en la “construcción” de la ética y en la “deliberación” sobre los valores. En este sentido tampoco el alumno verá disminuida su tarea y aportación, lo cual tiene sus riesgos. Según una corriente bastante extendida, se dice que el alumno tiene que ser el protagonista de su aprendizaje, el centro de la enseñanza. Así como hay una “atención centrada en el paciente”, había de haber una “educación centrada en el estudiante”. Es la reacción lógica, pero extrema, a la clásica “atención centrada en el profesional” y a la “educación centrada en el profesor”. Ambas posturas, dos errores, y de algún modo expresan los dos enfoques de la ética que han evitado estos dos manuales de ética, el enfoque dogmático o impositivo y el neutral o informativo. De ahí que el tercer enfoque tenga que partir de la idea de que el “acto de aprendizaje” es siempre un “acontecimiento”, o una experiencia, que ni impone ni deja indiferente al profesor-alumno, sino que le dota de algo nuevo, milagroso, distinto de todo lo anterior.

Hace algunos años expresaba el prof. D. Gracia esto mismo en un texto que era cualquier cosa menos un escrito de ocasión, *Nueva misión de la Universidad*, tratando de responder a la pregunta por la función de los profesionales en general y de los profesores en particular: “La pregunta hemos de hacérsela todos los que formamos parte de la Universidad, todos los profesores, todos y cada uno de los días de nuestra vida. Nunca deberíamos pisar un aula sin hacernos la reflexión de para qué lo hacemos o qué queremos conseguir en ella. Deberíamos entrar allí como quien se

introduce en lugar sagrado. Tal debería ser nuestro respeto hacia ella. El aula es para el profesor lo que la iglesia para el sacerdote, el tribunal para el juez o el quirófano para el cirujano. Un lugar donde acontecen de continuo portentos y milagros.” El milagro, la sorpresa, el asombro; esa es la actitud con la que estos manuales de ética invita a todos a ser utilizado y, por supuesto, a alumnos y profesores. No, no se trata de reducir el trabajo, sino de orientarlo por nuevos cauces. Por lo tanto, más que de limitarse a repetir lo contenido en ellos, se trata de aspirar a *comprenderlo* y a *completarlo* con actividades nuevas o respondiendo críticamente a muchas de las cuestiones allí planteadas. Haciendo esto, estudiar estos manuales no será una meta en sí mismo, sino el trampolín que nos llevará a que el acto de aprendizaje pase de ser la interrelación, o en el mejor de los casos, la colaboración eficaz, entre el alumno y el profesor, a ser un auténtico proceso de *deliberación*, el único hoy justificable, en el que quedan diluidas las partes contrincantes en favor del todo superior, enriquecido, excelente. “Mi experiencia es que cuando esto se hace adecuadamente, el efecto en los alumnos es casi milagroso. Descubren un nuevo mundo, cosas fundamentales, no solo para su actividad profesional sino para su vida, para la vida. Se produce en ellos una transformación, que ya no podrán olvidar nunca”, dice de nuevo el prof. D. Gracia en el texto antes citado.

En suma, la enseñanza, el aprendizaje ha de ser fruto de un proceso de deliberación, y ésta, a su vez, ha de convertirse en un sistema de *transformación* de la realidad entregada, lo cual refluirá en la propia realidad de cada uno, en su carácter y su actitud ante la vida. ¿Por qué? Porque nuestra obligación moral no es “conservar” lo recibido, sino añadir valor a lo existente, o como suele decirse también, mejorarlo. Como ya decía Ortega y Gasset, somos seres prolépticos; no vivimos tan sólo del pasado ni en el puro presente, sino que tenemos que estar pensando y creando de continuo nuestro mundo futuro. Ese es el sentido de toda educación y muy directamente el objetivo último de estos manuales de ética; incluso más, de su lectura y estudio como procedimiento de gestión de la formación en valores.