

HASTA DENTRO DEL AULA. REFLEXIONES E INCÓGNITAS DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Francisco LAPORTA*

SUMARIO: I. *Filosofía moral y filosofía política*. II. *Deslinde metodológico: el modelo tradicional de educación, el modelo libertario y el modelo comunitario*. III. *Propuesta alternativa: la educación democrática*. IV. *¿Cómo “generar” un ciudadano?*

I. FILOSOFÍA MORAL Y FILOSOFÍA POLÍTICA

Van a ser ahora unos veinte años de que Rodolfo Vázquez publicó un interesante libro cuyo título es *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*.¹ En él presenta los resultados de sus estudios de doctorado sobre filosofía moral y política enfocada hacia la educación. El título mismo, por lo descriptivo, expresaba muy bien el propósito que lo animaba. El impulso inicial de la investigación fue quizás el que se contenía en el mensaje de “educación para la libertad” que emitía incesantemente uno de sus maestros, Carlos de la Isla. El espíritu del libro, por otra parte, tiene la impronta inconfundible de otro de sus maestros, Ernesto Garzón Valdés. En él se proyectan aspectos sobre los problemas educativos y sus demandas, así como algunas reflexiones éticas generales retomadas fundamentalmente del pensamiento anglosajón vigente. El vehículo privilegiado para realizar esa traslación era principalmente —creo— la construcción de la teoría moral realizada por Carlos Nino pocos años antes a partir de esas fuentes en una obra fundamental.

La obra de Nino representa sin duda un hito en el pensamiento latinoamericano y, en general, en el pensamiento en lengua española, tanto por su contenido intelectual en sentido estricto como por la pulsión emocional

* Universidad Autónoma de Madrid.

¹ Vázquez, Rodolfo, *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*, México, Fontamara, 1997. Todas las referencias se harán este libro.

que supuso para el autor la recuperación de las libertades y la experiencia de gobierno con Raúl Alfonsín. Desde el punto de vista filosófico, quizás haya sido esta obra de Nino² la más importante afirmación y reflexión contemporánea sobre los derechos humanos en el continente latinoamericano. Pues bien, provisto de ese espíritu y de los materiales referidos, al desarrollar su investigación, Rodolfo Vázquez presentaba una rica articulación teórica con la que se proponía ofrecer fundamentos liberales para la organización de la educación sustentados en la filosofía moral. Y no cualquier filosofía moral, sino una que aceptaba explícitamente situarse en la posición del objetivismo moral pero se alejaba al mismo tiempo, conscientemente, de cualquier dogmatismo o absolutismo. Asimismo, como es lógico desde una perspectiva objetivista, rehusaba ceder a un relativismo fácil, a un mero subjetivismo, individual o colectivo. Desde esa óptica difícil se incorporaba a la filosofía de la educación, seguramente también por primera vez en el mundo latinoamericano, una reflexión moral nueva que sugería dimensiones y bases hasta ese momento ignoradas. Rodolfo Vázquez trataba de hacer descansar su discurso fundacional de la educación en tres principios morales sustantivos: el principio de autonomía, el principio de dignidad y el principio de igualdad. Estos tres principios, tomados de la obra de Nino, constituían el fundamento general de los derechos humanos, y, en consecuencia, también del derecho a la educación y su articulación institucional. Leamos a Rodolfo Vázquez:

Las actividades educativas, en tanto que acciones voluntarias de los individuos, son justificables éticamente, y en la base de tal justificación se encuentran los principios de autonomía, dignidad e igualdad de la persona. Si por educación se entiende un proceso mediante el cual se preserva, transmite y recrea una cultura común —conocimientos y creencias, ideales y normas, hábitos y destrezas— tal proceso se justifica desde un punto de vista liberal cuando se favorece la formación y el ejercicio de la autonomía personal a partir de la satisfacción de las necesidades básicas, el fortalecimiento de la dignidad personal, la autoestima y la consideración y respeto hacia los semejantes, y el trato igualitario a través de la no discriminación o del trato diferenciado en virtud de rasgos distintivos relevantes.³

² Me refiero naturalmente a *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*, cuya primera edición en Astrea era de 1984, pero que adquirió una dimensión más amplia con la edición de 1989 en Ariel.

³ Vázquez, R., *op. cit.*, p. 52.

De lo que se trata con una declaración tan minuciosa y de tan largo alcance es de presentar el derecho a la educación, y su institucionalización, como una pretensión o demanda individual que obtiene su justificación a partir de una corta lista de principios morales que no podemos ignorar. Es, de nuevo, la proyección sobre un derecho fundamental —el derecho a la educación— de un razonamiento de claro corte rawlsiano. Esos valores son los que han de sostener todo el edificio institucional de la educación y son los que determinan la elección de las alternativas educativas vigentes. Lo que no está tan claro, y sobre ello quisiera reflexionar para rendir un homenaje a un amigo generoso y lleno de talento, es si se trata sólo de una pieza de lo que Rawls llamaba “justicia para las instituciones” en su célebre libro, o se va más allá de eso hasta arribar a algunos temas delicados y difíciles de filosofía de la educación. Este decir, si lo que se hace en él es concretar lo que la justicia como exigencia ética tiene que decir a la educación como derecho y a los principios que deben inspirar la organización educativa, o se suscitan algunos problemas, también morales, que tienen que ver con el contenido de la educación y de la acción educativa. En lo que sigue enhebraré algunos comentarios míos en torno a ideas que provoca el libro.

II. DESLINDE METODOLÓGICO: EL MODELO TRADICIONAL DE EDUCACIÓN, EL MODELO LIBERTARIO Y EL MODELO COMUNITARIO

Para empezar a deslindar esos problemas veamos la manera en que el libro se distancia expresamente del modelo tradicional de educación que cede siempre a la tentación de considerar a los educandos como seres pasivos y heterónomos ante los que se puede practicar todo tipo de estampación externa de conocimientos y creencias. Las prácticas de perfil perfeccionista se cuelan en ese modelo de manera casi natural, pues el sistema educativo y quienes lo administran parecen poseer la verdad moral y su cometido es transmitírselo al educando, incluso mediante procedimientos de estampación memorista y, en ocasiones, mediante castigos físicos, tan característicos de este tipo de educación. Pero, claro, los valores en que se sustenta el pensamiento de Rodolfo Vázquez no permiten la entrada ni a esas actitudes ni a las manifestaciones de ese tipo de perfeccionismo. Vemos que lo que aquí se discute no es tanto el aspecto institucional de la educación como otra cosa más propia de su aspecto interno. Aunque generalmente no lo hace, el modelo tradicional podría hipotéticamente afirmar en el plano institucional el derecho igual de todos a la educación y la articulación de una organiza-

ción para satisfacer ese derecho. En ese plano, y admitiendo tal hipótesis, el modelo tradicional podría ser aceptable. Lo que no es aceptable —porque viola los principios que antes hemos reflejado— es la concepción que tiene del educando y de la actividad educativa. Ni autonomía personal, ni respeto a la dignidad, ni medio ambiente igualitario. El educando es un receptáculo pasivo y vacío que hay que rellenar de información y de convicciones morales, cualquiera que sea el método que se use para hacerlo. La educación religiosa tradicional, basada en el castigo y el miedo, es un claro ejemplo de ello.

Asimismo, es posible señalar que el libro se distancia del modelo libertario, aunque como veremos, quizás por otras razones morales. Los libertarios transforman una idea aprovechable (aunque delicada) en una mera *policy* de naturaleza económica. La idea aprovechable es la de la neutralidad del sistema escolar ante las concepciones de lo bueno. Aquí se puede aceptar esta actitud hacia los aspectos internos de la educación. Que la escuela no imponga una concepción definida de lo que es la vida buena y de las virtudes que deben acompañarla es una posición que tiene un gran atractivo moral. El niño es respetado en su incipiente autonomía así como en su dignidad; y el pluralismo de la sociedad contemporánea no se ve amputado en la escuela. En la medida en que esa posición pueda seguirse hasta el final —que es algo, como se sabe, muy discutido— se dará un primer paso importante porque lo que se excluye aquí es uno de los males más hondos e importantes de la educación: el indoctrinamiento de seres humanos inermes.

Sin embargo, los libertarios se trasladan de esos aspectos internos de la educación a los aspectos institucionales mediante una propuesta extravagante, la de transformar todo el sistema educativo en un mercado de bonos privados en manos de los padres. Según esta propuesta el escenario es el siguiente: en un lado están las familias con sus concepciones de la vida buena y sus bonos escolares, en el otro lado están los actores privados del sistema educativo ofreciendo su mercancía. Al dar la señal, unos se lanzan por los bonos y, otros, por la educación que mejor les cuadra. Que semejante intercambio acabe en un óptimo de Pareto es producto de una suerte de fe del carbonero que está muy extendida y —pese a sus buenas intenciones— ya se ha demostrado su fracaso real en cuantas sociedades se ha utilizado, sin embargo ello no suele disuadir a los fanáticos del libertarismo.

De igual manera es necesario destacar que el libro se distancia del llamado modelo comunitario. Esto no es extraño. Una filosofía liberal es tendencialmente individualista y los modelos comunitarios se suelen construir sobre la base de presuposiciones de ontología social que acaban por ignorar algunas dimensiones del individuo. Algunas ideas del pensamiento comuni-

tarista pueden sorprender por su sabor liberal, como aquella de Walzer que menciona Rodolfo Vázquez: la educación no está para suprimir las diferencias, sino para posponerlas. Pero, me pregunto yo, ¿cómo se hace eso de posponer las diferencias? Porque hay muchas maneras de hacerlo, y todas ellas tienen que ver con actitudes morales internas al proceso educativo, no con los aspectos organizativos e institucionales de éste. Pues bien, posponer las diferencias puede ser, seguramente, pensar un niño ajeno a las coordenadas de la comunidad, igual a los demás en este sentido y, quizá, pensarlo también como un ser que lleva en sí mismo la simiente de su condición humana más honda, al margen de la comunidad a la que pertenezca, a la concepción de la vida que se promoció en su medio. Y se podría ir más lejos y preguntar al comunitarista si la educación no debiera tampoco alentar las diferencias: no sólo posponerlas mediante su mera inexistencia en el proceso educativo, sino también posponerlas por el método de no alentarlas. Ambas cosas tendrían una gran trascendencia para muchas ideas relativas al contenido institucional de la educación, entre otras, la que valora tanto la educación religiosa en la escuela. ¿No es la educación religiosa en un mundo plural una forma de alentar las diferencias, diferencias además normalmente incomprensibles para los niños (si es que son comprensibles para alguien)? Es verdad que propuestas comunitarias las hay de muchas clases, y me temo que la mayoría de ellas no podrían aceptar la idea de Walzer, pero no estoy seguro de que Walzer mismo aceptara sus consecuencias implícitas.

III. PROPUESTA ALTERNATIVA: LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

No nos desviemos del camino. Lo importante es que Rodolfo Vázquez, para distanciarse de todas ellas, articula una propuesta alternativa a la que llama educación democrática, o modelo igualitario y democrático de educación. Basada en los principios antes mencionados, sorteando con inteligencia el llamado trilema de Fishkin (no se pueden satisfacer a la vez el principio del mérito, la igualdad de oportunidades y el protagonismo de la familia en las decisiones educativas de sus hijos), Rodolfo Vázquez propone que el sistema educativo, por lo que a su estructura institucional respecta, se articule como un sistema *mixto* que combine la participación pública y privada como un sistema *descentralizado*, para conferir autonomía a la administración educativa más cercana a los centros, *democráticos*, para que todos los implicados tengan una palabra en la gestión y el control; y *pluralista*, para garantizar las posibilidades de elección de planes de vida alternativos.

Desde el punto de vista de los principios morales internos al proceso, lo que él llama “valores liberales”, postula la presencia del pluralismo valorativo y la neutralidad respecto a las concepciones de la vida buena. Así, para que el educando vea conformarse su personalidad de acuerdo a esos valores liberales, le han de ser transmitidas actitudes morales muy importantes: la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad. De esta forma —podría concluirse— el sujeto que camine por el proceso educativo será un ser autónomo, respetado en su dignidad y considerado como un igual. Será, por así decirlo, el habitante ideal de nuestras sociedades abiertas y democráticas. Al proponer una educación democrática no se está aquí pidiendo que el proceso educativo interno lleve hasta sus últimas consecuencias las exigencias políticas de la idea democrática, aunque se incorporen en un grado menor algunas de ellas; lo que se exige —me parece— es que el proceso educativo, el proceso de socialización en el que la educación es un actor protagonista, arroje como resultado un ciudadano demócrata.

Y ahora quiero yo ir un paso más allá del libro y preguntarme si es que eso no tiene ningún efecto sobre lo que pasa dentro del aula. De ahí el título de este pequeño homenaje a Rodolfo. Porque a uno se le podría antojar decir que la educación es sobre todo lo que sucede dentro del aula, cuando el maestro, el profesor, abre la puerta y se encuentra ante unos muchachos y muchachas elegidos por sus méritos, con igualdad de oportunidades y en un centro que cumple con todos los rasgos institucionales exigidos por el modelo democrático de educación. ¿Cómo se enseñan esos valores? ¿Hay algunas paradojas que nos pueden salir al paso? Veámoslo.

A partir de aquí voy a empezar a moverme más allá del libro. Y lo que quiero sugerir para la reflexión es que si comenzamos a argumentar a partir de algunas presuposiciones básicas acerca de la naturaleza de las acciones y obligaciones morales y desde algunas exigencias cotidianas del funcionamiento de los sistemas democráticos podemos vernos forzados a llegar a algunas conclusiones paradójicas sobre los límites fundacionales de la democracia liberal y sobre la inspiración moral de los métodos educativos. Empecemos.

Dando por sentado que los intereses de los diferentes ciudadanos tienden con frecuencia a entrar en conflicto, las presuposiciones básicas que a mi modo de ver funcionan de premisas de nuestro experimento mental son las siguientes:

1. Muchas conductas morales deben ser altruistas en el sentido que frecuentemente deben ignorar o ir contra nuestros deseos e intereses. Este es el sentido preciso en el que uso el término “altruista”: una

- conducta es altruista si se dirige a promover los intereses de otros (que no tienen relaciones personales fuertes con quien realiza la conducta) sacrificando en alguna medida los propios. A pesar de parecer incoherente desde ciertos puntos de vista, esa conducta es exigida por los estándares morales.
2. La *obligación* y la *motivación* son dos ingredientes distinguibles en la acción moral. La primera atañe al contenido de nuestras acciones debidas, al contenido de los deberes y obligaciones morales que tenemos: debemos hacer *A*. La segunda concierne al estímulo o la voluntad que podamos tener para realizar las acciones debidas. Aunque esto es un tema debatido, podemos aceptar que el mero conocimiento de aquello que debemos hacer no lleva consigo la motivación para hacerlo. Puede decirse que es una condición necesaria pero no suficiente para cumplir con él. La gente necesita una disposición motivadora adicional para actuar de acuerdo con ese contenido.
 3. Para funcionar correctamente y hacerse cada vez más estables y fuertes, las instituciones de la democracia liberal necesitan que un número razonable de ciudadanos tomen decisiones morales altruistas y realicen acciones morales altruistas, esto es, decisiones y acciones dirigidas a promover los intereses de otros a expensas de aquellos que deciden y actúan de esa manera. A pesar de la vaguedad de esta formulación, podría decirse que hay un umbral o un número de tales acciones y decisiones por debajo del cual la democracia no funciona adecuadamente y tiende a ser una democracia meramente formal y simbólica, una de esas democracias llamadas a veces “frágiles” y cuando llegan a un punto, democracias “fallidas” que corren por lo tanto el riesgo de ser inestables y desaparecer.

El supuesto problema se suscitara por el hecho de que, de acuerdo con estas premisas, empezando por la primera, no podemos reducir la conducta moral a la satisfacción directa o indirecta de nuestros intereses. Si se pudiera hacer, entonces una buena política de información racional a los ciudadanos sobre el contenido de las exigencias morales y su función en la satisfacción de nuestros propios intereses determinaría que los estándares morales fueran automáticamente autorreforzatorios y no se necesitara ningún ingrediente motivacional añadido. Como sucede con las estrategias que son adecuadas para resolver problemas de coordinación (problemas en los que todos los actores afectados tienen intereses coincidentes), el mero conocimiento de la regla tiende a producir la acción correcta porque las reglas se refuerzan a sí mismas.

Pero si asumimos que éste no es el caso, es decir, si asumimos que los ciudadanos tienen comúnmente intereses y pulsiones que van en contra de las exigencias de los valores que han de practicar y de los deberes y obligaciones que deben cumplir, y asumimos también que para que las instituciones de la democracia liberal funcionen correctamente es necesaria una cierta disposición a realizar actos de esta naturaleza que sacrifican intereses propios pero cuyo contenido satisface esos valores y deberes, entonces quizás nos veamos obligados a organizar algunos mecanismos institucionales para *forzar* externamente a los ciudadanos a comportarse de acuerdo con ello, de forma que nos atengamos a la segunda presuposición de la que hemos partido, y logremos aunar la obligación con la motivación. Hacer esto, sin embargo, puede poner en peligro algunos de los principios fundamentales de la democracia liberal y afectar indirectamente al proceso educativo.

Porque para conseguir hacer que la gente adquiera la disposición efectiva a realizar esas conductas correctas podemos recurrir básicamente a dos tipos de herramientas.

La *primera herramienta* es jurídica. Podemos usar medios legales coercitivos para alterar el balance entre los intereses de los ciudadanos y los valores, de forma que sean inducidos a comportarse de acuerdo con las exigencias morales, pero al hacerlo podríamos enfrentar dos problemas: 1) en la medida en que esas normas jurídicas sean vistas como normas respaldadas por sanciones que obligan a través de la amenaza y fuerzan a sus destinatarios a conducirse moralmente, podría desnaturalizarse la condición moral de esas conductas, y aun cuando no se desnaturalizara, quizás sí podría pensarse que tales medidas tendrían un cierto carácter perfeccionista en el sentido de que obligarían a los ciudadanos a practicar algún tipo de virtud y ser, por así decirlo, altruistas a la fuerza. Lo cual, por supuesto, implicaría ignorar la capacidad de sus destinatarios para diseñar y perseguir sus propios ideales de la buena vida. Es decir, los medios legales coactivos de esta naturaleza tratarían de suplantar la responsabilidad moral por una responsabilidad puramente jurídica. Con ello se dañaría la autonomía personal de los ciudadanos, y 2) los contenidos mismos de las medidas establecidas por esos medios legales deberían ser hurtados al proceso democrático de decisión, porque de otro modo su protección y realización dependería de los vaivenes cambiantes de mayorías y minorías, es decir, habría que situarlos en algo parecido a un territorio exento de democracia, equivalente a lo que Ernesto Garzón Valdés llamó “coto vedado”, pero parece que cuanto más crezca la extensión de este coto vedado más estrecho será el campo de juego de la autonomía personal.

La respuesta usual a estos problemas —yo mismo la he dado al establecer los fundamentos del imperio de la ley— es que los límites a la autonomía se establecen precisamente en aras de la autonomía misma, pero esta respuesta no siempre es convincente. Podemos ilustrarlo con una cuestión en la que se ha planteado repetidamente el problema del control de constitucionalidad, y uno de sus aspectos concretos que trata de responder a la pregunta de por qué recurrimos a provisiones constitucionales para poner un límite a las decisiones mayoritarias. La respuesta conocida es la que podemos llamar “respuesta Ulises”. Ulises se vincula a sí mismo al ordenar a los otros que le aten al mástil y prohibirles que lo liberen aunque él se lo vuelva a ordenar. Al hacerlo, se dice, Ulises limita su propia autonomía autónomamente. Como es bien sabido este argumento puede cuestionarse desde varios puntos de vista, pero hay uno que afecta directamente a nuestro planteamiento. Puede ser reconstruido así: Ulises, en un momento de mayor lucidez, se mira a sí mismo mientras está escuchando la melodía de las sirenas y se ve como incapaz de resistirlo, es decir, como un ser inferior sujeto a las fuerzas de sus pasiones inmediatas. Probablemente, esta es la principal razón que tiene para establecer tal estrategia contra su propia debilidad. Ulises “el lúcido” (o “el sobrio”) piensa que es necesario ser *paternalista* con Ulises “el débil” (o “el borracho”). Pero si trasladamos esto al lenguaje político significa que corremos el riesgo de considerar a la gente que toma parte en un proceso democrático como menores susceptibles de ceder a sus intereses pequeños y sus pasiones actuales, es decir, como gentes incompetentes. Esta consideración que nos obliga a ser paternalistas no encaja en los fundamentos comunes que el pensamiento liberal adscribe a la democracia, ni con las premisas básicas de una moral liberal, que es la que hemos de enseñar en nuestras escuelas.

Veamos cómo podemos salir de este atolladero. Ya que estamos en vena mitológica podemos recordar aquí —como se ha recordado algunas veces también en relación con estos problemas— que hubo otros seres humanos que tuvieron éxito al escapar de la dulce melodía de las sirenas, es decir, de sus pasiones e intereses. Fueron los argonautas. ¿Cuál fue su estrategia? Una tan inteligente como la del ingenioso Ulises: se llevaron con ellos a Orfeo y su lira con la supuesta misión de imprimir ritmo a los golpes de remo. Cuando el canto de las sirenas se oyó, Orfeo comenzó a tocar una melodía más pura y deliciosa con la cual marineros y pasajeros fueron persuadidos; la nueva música los sustrajo de la fuerza inmediata y perfidia de la melodía de las sirenas. Parafraseando a Stuart Mill, pudiera decirse que su placer más alto se superpuso a su placer más bajo; su gusto musical más refinado fue capaz de dominar a su gusto musical más bajo. Pues bien, puede que

esta sea una buena ilustración de la *segunda herramienta* que tenemos a mano para garantizar el éxito en nuestra empresa de hacer que la gente realice acciones altruistas para que la democracia funcione. Esa herramienta, podrán suponerlo, es la educación, que penetra de pronto en el dominio de la filosofía política que estábamos navegando.

A la vista de que la coacción en general y la coacción legal en particular nos sitúan en una posición difícil de defender desde el punto de vista de la democracia y de la moral misma, el único camino para salir del dilema bien pudiera ser recurrir a alguna suerte de *persuasión*. El largo proceso de socialización del individuo sería en este sentido un largo itinerario de persuasión cuyo resultado podría ser un ciudadano equipado con un conjunto de preferencias bien ordenadas: el grado superior estaría integrado por sus convicciones morales, el grado inferior por sus meros deseos, y el grado intermedio por sus intereses. Estos tres grados tendrían entre sí una relación coherente de dominio, en el sentido de que la acción humana podría ser justificada recurriendo a herramientas conceptuales como la idea de prioridad léxica utilizada por Rawls. Cuando se encontrara a punto de tomar una decisión el agente haría honor en primer lugar a sus convicciones morales, después cuidaría de sus intereses y una vez que ambos estuvieran satisfechos podría razonablemente dar rienda suelta a sus deseos. Esta es por supuesto una reconstrucción muy esquemática de una realidad mucho más compleja y llena de problemas, pero voy a usarla sólo para ilustrar la naturaleza del ciudadano que estamos buscando y la posibilidad de que incorpore las actitudes que exige nuestro experimento mental.

Pero, claro, el problema es cómo podremos “generar” un ciudadano tal durante el proceso de socialización, qué debemos hacer para conseguirlo. Eso nos pone, como he dicho, ante el sistema de educación visto como un mecanismo para “obtener” este ser humano como un “resultado”. Y la paradoja más sorprendente es que quizás sería más sencillo y eficaz generar este ciudadano virtuoso con un método de educación que traicione las exigencias de la educación liberal. Veámoslo.

IV. ¿CÓMO “GENERAR” UN CIUDADANO?

De acuerdo con la premisa 2, en el proceso de educación deberíamos imbuir en el educando dos cosas diferentes: En primer lugar, el contenido de sus deberes morales, que puede ser visto como el contenido proposicional de un enunciado moral, y en segundo lugar, la disposición o motivación a actuar de acuerdo con ese contenido. Por lo que respecta a la primera cosa no

hay ningún problema, pues podemos enseñarlo como enseñamos cualquier otro aspecto de la curricula escolar (historia, química o ciencias naturales). Pero ¿qué es “transmitir” o “enseñar” un impulso, una actitud o una emoción? Las actitudes, las disposiciones, las emociones, los deseos, etcétera, no son contenidos proposicionales de enunciados sino fenómenos psicológicos (o en último término, neurológicos) que se dan, por así decirlo, en el interior de las personas y no pueden ser transmitidos en absoluto. Podemos describir o mostrar el contenido de un acto de voluntad pero no podemos hacer lo mismo con el “querer”, con el “volens” mismo. La fuerza conativa del querer algo es un ingrediente diferente del contenido de nuestros actos de voluntad. La prueba de ello es que puede darse *akrasia*, debilidad de la voluntad frente a actos cuyo contenido obligatorio conocemos perfectamente. Y creo que este aspecto motivacional del deber no se le puede “enseñar” al educando, sólo se puede “producir” en él, inducir en su mente, provocar los mecanismos psicológicos del educando para que experimente una similar actitud-pro cuando las circunstancias sean las adecuadas. Pero esto puede ser una manera más bien manipulativa de actuar que quizás no sea compatible con el verdadero concepto de educación liberal y con los principios de los que partíamos.

Para seguir con el experimento, podemos pensar en dos tipos ideales de procesos básicos de educación como dos modelos abstractos que no tienen gran cosa que ver con los que utiliza Rodolfo Vázquez en su libro, pero que pueden ayudarnos a plantear el problema: el tipo que llamaré manipulativo-imprimidor-pasivo y el tipo creativo-razonador-activo. Los nombres son lo suficientemente expresivos de lo que pretendo con ellos. De acuerdo con el primer modelo alcanzamos nuestros fines educativos cuando *imprimimos* en la mente de un educando del que reclamamos una actitud *pasiva* los contenidos de la curricula y *manipulamos* su mente con palancas psicológicas para inducir su conducta, creando en él *hábitos* de una cierta naturaleza. En tanto que las virtudes mismas no son sino los hábitos de cómo debemos comportarnos en los contextos adecuados, con este modelo podremos conseguir los comportamientos altruistas porque producimos un ciudadano con esos hábitos. De acuerdo con el segundo modelo hacemos lo mejor en la educación cuando tenemos éxito en dejar libre la mente *activa* del educando para desarrollar por sí misma sus capacidades *racionales* y para *crear* de un modo autónomo los cursos de acción que debería emprender. Y así como es capaz de incorporar autónomamente los contenidos informativos de la curricula escolar, también sería capaz de “descubrir” los estándares morales que ha de seguir y la motivación para hacerlo.

En el primer modelo, el papel principal y dominante de la relación educativa es jugado por el profesor, y en él es razonablemente fácil enseñar (es decir, imprimir y producir) conductas morales, pero el precio que tenemos que pagar es la autonomía de la joven persona con la que estamos tratando. En el segundo tipo es el educando quien juega el papel más importante, el rol dominante, pero es muy difícil como profesores, algunos dirían que hasta imposible, enseñar a actuar moralmente. Sólo se puede “esperar” que si el trabajo ha sido correctamente desarrollado, el educando autónomo “encuentre” o “descubra” por sí mismo las fuerzas motivacionales para actuar de acuerdo con el contenido moral que, a su vez, ha tenido la oportunidad de inferir racionalmente por sí mismo.

Una paradoja aparente para la filosofía moral de la educación es que el modelo que puede considerarse más tradicional por lo dogmático y paternalista, el primer modelo, es sin embargo capaz de ponerse al servicio de cualquiera de las posiciones éticas y metaéticas imaginables, pues, en efecto, puede transmitir tanto el naturalismo ético como el intuicionismo, tanto las éticas deontológicas como las éticas teleológicas, tanto el relativismo como el absolutismo, tanto la ética del mandato divino (seguramente la más intensamente transmitida recurriendo a este modelo), como la ética escéptica o egoísta, etcétera. En cambio el segundo modelo, que a primera vista parece más “relativista” y fluido, con mayor incertidumbre y libertad para el educando, se tiene que apoyar una teoría moral objetivista, como la de Rodolfo Vázquez, con dimensiones “cognitivistas”, y hasta “realistas” porque, de otro modo, su pretensión de que el educando pueda obtener el contenido proposicional de los deberes morales y la fuerza motivacional para cumplirlos a través del sólo vehículo de su autonomía racional y su reflexión es mucho más difícil de aceptar.

Por lo que respecta a la democracia y su destino, puede que estemos obligados a elegir el primer tipo como el mejor método (en términos prudenciales) para educar a los futuros ciudadanos del sistema político, porque si tenemos éxito al aplicarlo podemos estar seguros de que los ciudadanos harán honor a los deberes morales que necesita la democracia para funcionar. Si elegimos el otro tipo de educación lo único que podemos tener por seguro es que los ciudadanos serán personas autónomas, pero no sabremos qué tipo de decisiones últimas tomarán. Una suerte de dilema puede entonces habitar el corazón de la educación: con el primer modelo generaríamos ciudadanos demócratas pero no seres autónomos; con el segundo generaríamos personas autónomas pero quizás no ciudadanos demócratas. Hay quien dice que la única salida para no incurrir en prácticas manipulatorias con los jóvenes estudiantes, escapar a los problemas del primer modelo, y,

al mismo tiempo, ofrecer a esos jóvenes un material moral adecuado a su incipiente autoridad moral, es que el maestro, el profesor, sea un modelo de ejemplaridad por su vida y por su enseñanza. En este sentido no creo que nadie dude que Rodolfo Vázquez es un ejemplo para todos los que le hemos conocido y para todos aquellos estudiantes que han tenido la fortuna de aprovechar sus enseñanzas y su talante.