

"Adoctrinamiento" y Suicidio Social*

Andrew Oldenquist**

***Profesor de Filosofía en la Ohio State University.*

*Originalmente este trabajo apareció bajo el título "Indoctrination and Social Suicide", en el número 63 de la revista *The Public Interest*, quien autorizó su edición.

"Adoctrinamiento" y suicidio social*

Andrew Oldenquist

I. Introducción

Si fuéramos antropólogos observando a los miembros de una tribu, sería la cosa más natural del mundo esperar que les enseñaran a sus hijos su moralidad y cultura y, más aún, pensar que tienen el perfecto derecho de hacerlo, en el entendido que su integridad cultural y perpetuación depende de ello. En efecto, si descubriéramos que habían dejado de enseñar, a través de ritos y otros medios organizados, la moral y otros valores de su cultura, pensaríamos que iban camino del suicidio cultural: tal como las culturas cuyos valores y tradiciones desaparecieron frente a la civilización tecnológica, los creeríamos arruinados, dignos de lástima, ajenos a sus propios valores y en vías de extinción.

La mayoría de nosotros tiene actitudes similares frente a las políticas educacionales de naciones diferentes a las nuestras, excepto por sistemas de propaganda que obviamente sirven fines amenazadores y debilitadores, tal como los de la Alemania de Hitler. Pocos no comunistas critican las comunas chinas por educar a los niños a respetar e internalizar ideales comunes, aunque sí critican los ideales mismos. Esperamos que los niños japoneses y nigerianos sean educados para ser, entre otras cosas, buenos japoneses y nigerianos. Encontramos que ello es natural y expresión razonable de un interés social propio (que podemos llamar egoís-

*Una versión ligeramente diferente de este ensayo, "Directrices para una educación moral", fue leída en una conferencia respaldada por la Universidad del Estado de Florida, y el Consejo de Florida Para las Humanidades, en marzo de 1980.

mo de grupo) aun cuando sus enseñanzas morales tengan peculiaridades nacionales que van más allá de las peculiaridades básicas de justicia, honestidad, deseo de trabajar y repudio a la violencia criminal, necesarias para que cualquier sociedad sobreviva y se perpetúe a sí misma.

Algunas de las mismas personas que serían las primeras en aceptar todo esto con respecto a otras culturas, son las primeras en negarlo frente a la suya propia. Por supuesto, ellas son inconsistentes, a menos que deseen la muerte de su propia cultura por razones que no son aplicables a otras. Los "Clarificadores de Valores"* y los seguidores de Lawrence Kohlberg han argumentado que nada debe ser enseñado a los niños de colegio como correcto o equivocado, en el entendido que hacerlo es adoctrinamiento y por lo tanto es equivocado. Los "Clarificadores de Valores" quieren clarificar preferencias, que ellos llaman "valores", alentando a los niños y jóvenes a jerarquizar sus preferencias de varias maneras y a entender las consecuencias de actuar según sus preferencias. Los "Kohlbergianos" quieren estimular a la gente a dar razones, en lo que Lawrence Kohlberg llama los "escenarios superiores del desarrollo moral". En los últimos años, cada uno de estos movimientos ha tratado de modificar su fuerte prohibición inicial contra cualquier contenido moral en la educación moral; pero las modificaciones no han ido todavía muy lejos y no son obviamente consecuentes con otras cosas que el movimiento todavía dice, especialmente en referencia al concepto de adoctrinamiento. De este modo, diversos aspectos implícitos que dividen a los que abogan por la educación moral directiva y no directiva en lo que se llama una sociedad pluralista, exigen todavía análisis.

II. Medio mundo más allá

Más parecidos a una tribu tradicional y menos similar que la tribu de los educadores morales, son el personal y los estudiantes de la escuela Leningradski número 40 en la parte noroeste de Moscú, que visité en octubre pasado. Es, por supuesto, un moderno colegio de exhibición, con todas las facilidades deportivas y físicas que uno podría desear. Firmé un grueso libro de huéspedes, ya lleno con las felicitaciones de incontables delegaciones extranjeras.

*"Valúes Clarificationists" en el original. N. del T.

Usan, como lo hace cualquier colegio soviético, manuales uniformes de lo que ellos llaman "educación comunista", que son guías de los profesores para educar a los niños en un espíritu colectivista*. Son tan abiertos como dedicados con respecto a la clase de carácter que tratan de moldear: determinados y serios, cooperativos y útiles, serviciales, alegres en grupo más que en las actividades individuales. Los estudiantes eran educados y muy ordenados en clase; los grupos practicaban el tiro de pelota y pasos de danza de 1950 en perfecta sincronía.

Al final de mi visita tomé té y caramelos con los directores y catedráticas, mujeres de mediana edad, todas inteligentes y obviamente dedicadas. Sonreían con placer cuando alababa las cosas: la seria atmósfera de enseñanza, el énfasis moral en la cortesía, consideración, cooperación y servicio público. "En efecto", dije, "su colegio me recuerda más los colegios católicos a los que mis niños asistieron, que los colegios públicos americanos". Sus sonrisas se congelaron y todos los cientos de iconos de Lenin que colgaban en las piezas y corredores me miraron feamente. Arrepentido, alabé de nuevo, destacando incluso que había llegado a gustarme el uniforme del colegio (los niños rusos usan azul oscuro con un blanco muy limpio), y de nuevo sonrieron. "Pero ustedes deben entender", concluí, "soy más conservador en educación que la mayoría de los americanos", y nuevamente su sonrisa se transformó en hielo.

No llegué a ver la educación moral en acción, porque está más trezada en la estructura y rutina de la educación soviética que enseñada en sesiones especiales, pero conversé con muchos profesores de educación soviética acerca de ella. Llegué a sentir que es didáctica, altamente estructurada, temerosa al debate y cuestionamiento abiertos y de las divergencias del comportamiento fuera del camino angosto al verdadero espíritu colectivista. Más significativamente aún, la educación moral directiva en la que ellos se involucran, toma lugar en lo que llamaré niveles no-básicos. Va mucho más allá de la esencia básica de moralidad que una sociedad necesita para sobrevivir. Dicta detalles de comportamiento social y estilos de vida que muchos americanos jamás soñarían en transmitir uniformemente a través de los colegios públicos, aunque pensarán que dichos comportamientos sean deseables. Si,

*Por ejemplo, *El ABC de la Educación Moral* (Moscú, 1979: en ruso). La edición de 1979 de este libro fue de 400.000 ejemplares, extraordinariamente numerosa para una edición soviética.

como yo pienso, el Marxismo-Leninismo es una religión, entonces la Unión Soviética es una teocracia. Y, como en cualquier teocracia, sus programas de educación moral son conservadores en la forma, aunque la educación moral soviética es ampliamente revolucionaria en su contenido, tanto porque es marxista como porque su objetivo es transformar la conciencia moral de la gente. En otras palabras, su contenido moral, lo que enseña, es Marxismo-Leninismo, e incluye mucho de lo que nosotros no quisiéramos que los niños internalizaran, tal como conciencia de clases y rivalidad de clases, pero su educación moral directiva, en el sentido de las formas y procedimientos diseñados para perpetuar su moralidad, es altamente conservadora. Esto supone que, primero, hay algo que conservar (una moralidad común), aunque la Unión Soviética descansa más en los ideales de los gobernantes que en la conciencia de la gente, y segundo, que vale la pena conservar una moralidad común y por lo tanto debe pasarse a las nuevas generaciones. En contraste, los escritos de los educadores morales americanos tienden a ser revolucionarios en lo que dice relación con la forma, en el sentido de negar legitimidad a la internalización de cierta lista de valores definitiva, y por lo tanto sin contenido.

Es en el aspecto formal donde pienso que el enfoque soviético es superior al nuestro. Ellos enseñan principios morales definidos a los niños; nosotros deberíamos también hacer lo mismo, aunque no exactamente los mismos principios. Un par de premisas similares están implícitas en mi posición, específicamente: 1) que los americanos tienen un cuerpo común de moralidad social que conservar; en otras palabras, que somos una comunidad moral; y 2) que este cuerpo debe ser conservado con la ayuda de los colegios públicos. El resto de este ensayo es principalmente una defensa de estas premisas. Pero debemos destacar inmediatamente que la democracia americana hace esta defensa más difícil de lo que es para los soviéticos. Los gobernantes soviéticos sólo necesitan decidir que un código moral se justifica, y luego dedicarse a transformar a la gente, mientras que nosotros no sólo debemos justificar cualquier moralidad que enseñemos, sino que también encontrarla en la conciencia del pueblo americano.

En otras palabras, podemos usar el aparato estatal para perpetuar una conciencia moral ya existente, pero no podemos, sin un intolerable paternalismo y desprecio por el autocontrol que el paternalismo tiende a producir, usar ese aparato para desarrollar una nueva conciencia moral. Esto implica un sistema de educación moral que es conservador tanto en la forma como en el contenido, y por lo tanto que difiere del sistema soviético así como

de aquel de los educadores morales americanos que estoy criticando.

El rechazo a la educación moral directiva por parte de los educadores morales modernos, especialmente por los clarificacionistas de valores, constituye una buena fórmula para el suicidio social. Las instituciones privadas, tales como las familias e iglesias, tienen el *derecho* de dedicarse a la educación moral, pero las instituciones públicas, como los colegios del Estado, tienen la *obligación* de hacerlo, porque son los instrumentos creados por las sociedades no suicidas para perpetuar lo que es esencial a una existencia continua, y por lo tanto a beneficios continuos, de la sociedad. Una internalización ciudadana de los principios básicos de una moralidad social es, al menos, tan esencial para que una sociedad continúe existiendo como la protección policial, el cumplimiento de los contratos, o el cobro de diferentes clases de impuestos.

III. La esencia moral y la controversia moral

Debemos distinguir la esencia moral básica que sostiene una comunidad moral, de las polémicas situaciones y casos excepcionales que aproblemán a los adultos. En nuestra sociedad, la esencia moral consiste en principios de moralidad social tales como honestidad, justicia, deseos de trabajar, rechazo de la violencia criminal, respeto por el proceso político democrático, junto con virtudes personales tales como coraje, esfuerzo y autorrespeto. Es esencial que la gente joven adquiera realmente actitudes y no sólo hable sobre ellas. Por otra parte, informados de hecho, el razonamiento cuidadoso de los casos controvertidos (tales como los "dilemas" que Kohlberg recomienda que discutamos: argumentos políticos tales como el aborto, la pena capital, cuotas raciales, más que las excepciones poco claras a los principios que prohíben mentir, robar o infidelidad conyugal) es el signo de un ciudadano sofisticado y moralmente maduro. Pero no debemos referirnos desdeñosamente a la enseñanza de principios básicos como simple "socialización" y reservar el término "educación moral" a la discusión de dilemas, como si enseñar principios morales fuera injustificado o una parte sin importancia de la educación moral. Se deben hacer numerosas precisiones al construir la distinción entre una esencia básica y las controversias morales.

Primero, los jóvenes y adultos pueden ganar al razonar sobre dilemas y casos difíciles sólo si ya han aceptado e internalizado un conjunto básico de principios. Por ejemplo, uno tiene que aceptar

y tomar muy seriamente un principio acerca de la honestidad antes que se pueda atormentar sobre las excepciones a ésta. Si a los alumnos se les enseñan dilemas antes o en lugar de los principios, pensarán que la moralidad no es otra cosa que dilemas, y si discuten excepciones a los principios sin haber antes internalizado los principios mismos, las excepciones, sin encontrar resistencia, se harán presentes muy fácilmente. Hay buenas razones para desear que nuestra sociedad ampare ciudadanos y empleados públicos guiados por principios, además del hecho que si son efectivamente dirigidos por principios se puede confiar en ellos. Hay muchas mentiras y actos de violencia que, en un caso particular, producen más beneficio que mal, pero esto, si se generaliza, resultará en un grave daño para la sociedad. El beneficio inmediato en los casos que se presenten es muy tentador, tanto que incluso un utilitarista y consecuencialista como John Stuart Mill, enfatizó la necesidad de ciudadanos guiados por principios cuya primera y más fuerte inclinación es seguir reglas simples internalizadas. De igual importancia, al egoísmo le gusta disfrazarse como el deseo por algún beneficio social que resultaría de la mentira, violencia o injusticia. Más aún, los teóricos de la educación moral generalmente ignoran los principios; ellos descansan en los dilemas morales y en las controversias, en parte porque éstos, naturalmente, les interesan como adultos, y en parte ya que temen ser acusados de tomar una postura moral sobre algo. El resultado es que tratan a los niños como si ya tuvieran principios y estuvieran listos para el análisis cuidadoso de las cualificaciones.

Segundo, el inculcar hábitos morales civilizados no sólo precede lógicamente al estudio de los dilemas: es esencial para cualquier sociedad, aunque ésta sea mínimamente segura y satisfactoria. Una sociedad es una comunidad moral, lo que significa que tiene una moralidad compartida que regula predeciblemente las conductas interpersonales. Esta moralidad es internalizada, y opera en ausencia de una política o amenaza de rechazo social mucho más efectivamente de lo que creen los cínicos. Sólo se necesita pensar en las incontables ocasiones en las cuales, en ausencia de cualquier amenaza social, mantenemos la palabra, nos refrenamos de robar, y actuamos justamente. El comportamiento habitual, y basado en principios de esta clase, es, simplemente, mucho más importante que razonar acerca de las controversias, aunque ambas cosas sean importantes. Sin embargo, la gente no adquiere principios por magia o por herencia; tampoco es posible transmitir principios morales a los niños por medio del uso de métodos no directivos. Estos deben ser enseñados por las

agencias institucionalizadas de civilidad que tiene la sociedad: familias, iglesias, opinión pública y colegios.

Sugerir que una sociedad no tiene el derecho de enseñar a los niños la moralidad básica sobre la cual depende su propia existencia, es igual que sugerir que no tiene derecho a existir. Si pensamos por un momento en el cumplimiento de la ley criminal (sobre la cual aún los clarificacionistas de valores admitirían que el estado como representante de la sociedad tiene un derecho), entonces llega a ser absurdo suponer que el estado, a través de sus instituciones, incluidos los colegios, no tiene el derecho de enseñar la moralidad cuyo descuido es el objeto de la ley criminal, y cuyo cumplimiento representa una carga aceptada de impuestos que asciende a billones de dólares cada año.

Tercero, adquirir un principio de moralidad social no es sólo un asunto de llegar a saber algo o de razonar de cierta forma. Una persona bien educada se siente mal ante el solo pensamiento de romper una promesa, o robar, y necesita una muy buena razón, o una tentación muy fuerte, antes que siga adelante y lo haga. El filósofo Joel Kupperman expone así el asunto:

"Aprender una simple regla moral no es solamente un ejercicio intelectual: es adquirir el hábito de no comportarse de cierta manera, un rechazo a comportarse de esa manera, y una fuerte tendencia a sentir dolor psicológico por haber actuado de tal manera. Es adquirir una inhibición... Tal persona será, como nosotros decimos, un pobre mentiroso, temeroso y aproblemado si rompe promesas." Las actitudes morales básicas son fuertes disposiciones para responder de cierta forma y, por lo tanto, están influidas por los sentimientos. Aristóteles planteó esto al decir que una persona moralmente educada encuentra que la virtud es (relativamente) agradable y el vicio (relativamente) desagradable. Si a los niños se les presentan los principios morales a través de una discusión en la cual el profesor dice: "en nuestra cultura la deshonestidad es reprobada", anotarán esto como un seco hecho sociológico, tanto como "en las islas Bongos es debilidad comer las frutas jub-jub". En general, los educadores morales americanos se mantienen lo más alejado posible de los componentes emocionales de los principios morales y de los aspectos emocionales de la educación moral. Esto les permite fingir una desapasionada neutralidad moral; si admitieran que la educación moral requiere educar niños para que sientan una fuerte aversión hacia la mentira y la injusticia, no podrían evitar promover lo que, de acuerdo a su definición, es adoctrinamiento. Consecuentemente, los educadores morales intelectualizan la moralidad y el proceso

de la educación moral, lo que es también paradójal, ya que muchos de estos mismos educadores morales son relativistas éticos y no creen en la eficacia del intelecto en materias de moralidad.

Un educador enfrentado a una mentira vergonzosa o a un vulgar y doloroso acto de injusticia, que se indigna, grita y tiembla de rabia, y dice *por qué* reacciona de esta manera, servirá mejor como instrumento de educación moral que miles de discusiones moralmente neutrales sobre dilemas donde todos los "sí" y "no" tienen igual derecho. Ya que los niños sabrán que la rabia es real, y la rabia del profesor los ayudará a entender que la moralidad es parte del mundo real. Lo que quiero decir es que cualquiera que realmente cree que algo es inmoral, como una violación forzada o mentiras que arruinan la carrera de un rival, odia, se disgusta intensamente, teme y se enoja frente a ello. Las cosas que sinceramente creemos inmorales, son cosas que nosotros no queremos que sucedan, y por lo tanto es perfectamente natural que nos enojemos e indignemos cuando pasan. Sin embargo, éstas no son sólo emociones desnudas. Las reglas morales no deben ser mantenidas a menos que se puedan justificar y, además, algunas de ellas deben ser especialmente justificadas como apropiadas para ser enseñadas a niños a ciertas edades. Así, existen dos tareas principales para los educadores morales: producir en los niños actitudes morales en las que se pueda confiar para guiar su comportamiento, y justificar estas actitudes.

Porque la moralidad es tanto un problema de emoción y sentimiento como un problema de racionalidad y raciocinio, es un error pensar que uno debe "tomarlo con calma"* y nunca excitarse acerca de los argumentos morales frente a los niños. Los niños se confundirían con esto, porque el propio lenguaje moral, palabras tales como "inmoral", "debe", "equivocado", es emocional. Las palabras morales tienen mucho contenido. De ahí que profesores, padres y autoridades juveniles posiblemente tiendan a equivocarse acerca de la naturaleza de la moralidad, tal como lo hace la gente joven, al tratar de ser no emocionales, neutrales y "objetivos" cuando se ven confrontados con cuestiones reales que envuelven moralidad social. Se encontrarán sustituyendo una de dos cosas por moralidad. Por una parte, pueden reemplazar las conversaciones acerca de qué es moral o inmoral con conversaciones acerca de los "sistemas de valores" de la gente y el hecho de que la violación y el robo son desaprobados en *nuestra* cultura.

*N. del T. En el texto, "play it cool".

Este es el camino que convierte la moralidad en sociología y los principios morales en "valores" personales: mis valores, sus valores y los valores de Charlie Manson. Por la otra, pueden decidir que es correcto "dejar pasar" y mantenerse honestos, sin moralidad, loco ante el robo en la sala de clases o frente a un incidente de discriminación racial. La idea es que ponerse emocional está bien mientras no se intente justificarlo: es sólo una furia personal, autobiográfica, perdonable en cualquiera, mientras que la justificación y el uso de un lenguaje moral implicaría reconocimiento de las emociones de otros. Este es el camino que reemplaza "está equivocado" por "a mí no me gusta".

IV. La huida de lo correcto y equivocado

Cada uno de estos movimientos, el vuelo a la sociología y el vuelo a los sentimientos personales, es un método de escapar al tener que enfrentar la moralidad y someterse uno mismo, enfrente de niños inocentes, al principio de que la deshonestidad está equivocada. Cada uno, también, es una forma de decadencia. Consideremos nuevamente la tribu cuyo profundo sentido de lo correcto y equivocado desaparece frente a una civilización moderna que ignora el código moral de la tribu o que, peor aún, lo considera pasado de moda. La etiología de lo que sucede tiene que ver con lo que Immanuel Kant llamó inocencia perdida, y que, él dijo, puede conducir naturalmente al relativismo y al cinismo moral. La existencia de una sociedad unitaria y no fragmentada depende de la preocupación de sus miembros, por tener una esencia de valores morales comunes profundos y confiables; en otras palabras, *en ser una comunidad moral*. Dentro de la comunidad moral ellos pueden pelear, pero con la confianza de que al nivel más profundo todavía son un pueblo. La diversidad moral a un nivel profundo, o aun lo que falsamente así parezca, destruye la inocencia al destruir la habilidad de tomar por seguro los principios básicos que definen la comunidad moral. Cuando se pierde esta inocencia, toma el lugar una dialéctica natural, cuyos primeros pasos son el cambio desde "los dioses prohíben esto y aquello" hasta "*nuestros* dioses prohíben esto y aquello". El próximo paso es "nosotros tenemos nuestro sistema de valores, pero todas las otras sociedades (y subsociedades) tienen sistemas diferentes". La reflexión sobre esto nos lleva a rebajar los principios morales desde el status de exigencias objetivas al status de informes autobiográficos sobre lo que uno siente: éstos son los "valores" que algunos educadores morales piensan son el objeto

propio de la educación moral. El paso final consiste en restar significado serio a cualquier principio de moralidad: ahora se está alienado de la moralidad, aun de aquella de la propia comunidad, y llegamos a ser como antropólogo en terreno que se sienta en una colina y mira imparcialmente cómo dos tribus pelean. Hemos logrado la objetividad, somos un observador, clasificador y clarificador de "valores" y, en el caso extremo de nuestro antropólogo, estamos listos para decirle a un profesor enojado por los robos que hacen niños de poblaciones marginales: "pero usted ve, él (o ella) simplemente puede haber sido educado para tener un sistema de valores diferente que nosotros".

El qué hacer frente a la heterogeneidad moral es un problema genuino y serio, y es obvio que la respuesta no puede consistir en obligatoriedad de la inocencia. La inocencia, una vez que se pierde, se pierde para siempre, tanto para la sociedad americana como para la tribu isleña. Pero la decadencia con que amenaza la pérdida de la inocencia es potencialmente mortal tanto para nuestra sociedad como lo es para una tribu.

Piensen como un ejemplo de esta decadencia, en la actitud de fría neutralidad "valorativa" que es practicada no sólo por los educadores morales, sino que también por mucha gente en el terreno de la justicia juvenil correcciones y rehabilitaciones. El imperdonable, y no profesional, pecado al tratar con un vándalo o ladrón juvenil es expresar desaprobación de él o de su acto, o predicar o moralizar. Uno podría decir: "El ya ha recibido muchos sermones y reprimendas", pero me pregunto si eso es verdadero. Es un cliente, como un cliente en cualquier transacción, y nosotros decimos: "Lo siento, Mr. Jones, pero, usted sabe, la ley exige que si hace esto o aquello, deba ser encarcelado". Supóngase que Jones es procesado de esta forma desde el comienzo hasta el final, desde el arresto y proceso hasta quedar libre; nadie, nunca, lo enfrentará como un "equivocado", sino que, a lo más, lo compadecerá como una víctima del "sistema". Esta forma de enfrentar el asunto provocará posiblemente dos clases de efectos acumulativos en el delincuente juvenil.

Primero, le enseñará que ni siquiera los correctores profesionales creen que hay algo equivocado con él, o incluso con lo que él hizo: son responsables de los procedimientos, que sus carreras exigen, pero no lo son de ninguna moralidad que subyace y dé significado a la ley. Como nadie está contra él, sólo lo procesan, y la conclusión que él deriva es una de completo cinismo, siendo la ley sólo una amenaza grotesca y sin fundamento, tal como la amenaza de enfermedad o accidente, y que por mala suerte lo

atrapó. Segundo, las autoridades "objetivas" y moralmente neutrales despersonalizan y amenazan la propia identidad de los jóvenes criminales. Los héroes, los buenos ciudadanos, y los hombres de negocios exitosos, son alabados por lo que ellos hacen, en el sentido que sus acciones les son atribuidas a ellos como agentes morales responsables: como seres humanos y miembros de la comunidad moral. Pero al joven criminal se le quita el crédito por sus acciones: es tratado como una cosa manipulable, no como un agente moral responsable, lo que significa que ha sido degradado desde ser humano a variable intermediaria. Esto es, un simple vínculo intermedio en una cadena causal impersonal que comienza con un idolátrico y diletante ser llamado "sociedad" y termina con la víctima del crimen. De esta manera, el delincuente, que desearía crédito por *algo*, ni siquiera puede obtener reconocimiento por atacar a alguien.

Se dice que en la comuna china, si Wang toma la herramienta de Chou, es encerrado en un círculo y sermoneado con argumentos y todas las razones por las cuales lo que hizo fue algo malo. Mientras yo tengo mis dudas que este procedimiento resultaría en Manhattan, es obvio que lo que se hace en Manhattan no resulta bien. Debemos meditar la idea de que la neutralidad frente a los valores por parte de los profesores y autoridades es una de las causas del crimen y de la delincuencia; y debemos preguntarnos si el mismo riesgo se aplica, aun cuando con menos fuerza, a la moralidad de las sesiones de educación moral, moralmente neutrales, donde los participantes se enfrentan a dilemas o clasifican preferencias sin mostrar sometimiento hacia un contexto de principios morales reales, en términos de los cuales se desarrollan los razonamientos morales. Si adquirir principios morales correctos es internalizar, y hacer habitual, la aversión (incluso el odio) hacia ciertos comportamientos tales como el asalto, el robo, la mentira, etc., entonces el componente sentimental es tan esencial como la justificación. La discusión "objetiva" e irresponsable de nuestros propios principios morales, conducida como si uno estuviera discutiendo costumbres de una lejana tribu sobre la cual no tenemos interés alguno, llevará a la gente joven a sentir que no es *moralidad* lo que se discute, y tal vez a mirar su propia comunidad moral como si fuera esta tribu lejana. Finalmente, los problemas sociales que más nos inquietan a todos, y que amenazan la propia existencia de nuestra sociedad (quiero decir, el creciente aumento de la criminalidad juvenil, el crimen de cuello blanco, la violencia accidental que puede llevar a la muerte, la corrupción y el cinismo moral), son el resultado de la ausencia en las personas de la más

simple esencia de moralidad social. Estos problemas sociales no nacen por una inhabilidad para resolver "dilemas", tales como la disyuntiva de robar una droga para salvar nuestra esposa moribunda, sino que se deben a gente que no tiene inhibiciones frente al robo; su razón no es la ignorancia de que si debe un médico mentirle a un paciente con cáncer, es gente que miente siempre cuando les conviene; no es una inhabilidad para razonar sobre cuán avanzado debe estar el embarazo antes que el aborto sea asesinado, sino gente que mata mujeres jóvenes en un ascensor por diez dólares; y no confusión acerca de si la acción afirmativa sin cuotas numéricas es aceptable, sino que simple racismo. Así, y un poco más allá de las observaciones antes hechas sobre las prioridades lógicas, la enseñanza de los fundamentos básicos de la moralidad es el componente más importante de la educación moral; no es algo para saludar al pasar llamándolo "socialización".

V. Algunas objeciones

Existen numerosas objeciones que pueden levantarse contra la educación moral directiva en colegios públicos. Trataré de responder algunas de ellas.

1. *"Los profesores les enseñarán a los niños racismo, jingoísmo, antiaborción, o la filosofía moral de Ayn Rand (o, para estar seguros de que tenemos horror por todos, moralidad comunista, aborto, odio a los negocios y sexo accidental)."* Bueno, algunos pocos profesores efectivamente hacen esto, lo que es un problema para los padres y autoridades escolares involucradas. Pero la forma de educación moral directiva que estoy defendiendo no apoya esto más de lo que lo hacen los clarificacionistas de valores o la teoría de Kohlberg. Más aún, no creo ni siquiera por un momento que algún programa de colegio sea, actualmente, neutral sobre moralidad, independientemente de los intentos porque así sea. Un profesor encontrará más fácil deslizar doctrinas indeseables en un programa que oficialmente es no-directivo que en un programa que explícitamente especifica un núcleo de principios fundamentales. Y estará más tentado de hacerlo porque no puede haber directrices o control alguno sobre el contenido moral de programas de educación moral que pretenden no tener un contenido moral.

2. *"No hay forma de decir cuáles principios morales hay que enseñar y los niños tendrán que decidirse por cualquiera de los valores personales que los profesores individuales o las autoridades tengan"*. Es, sin embargo, simplemente falso creer que no

hay forma de descubrir principios de moralidad social. Un camino, que los clarificacionistas de valores deberían gustar, es jugar el juego llamado "Sociedades a la Venta": pregúntemonos qué principios de conducta general deseamos agregar, o quitar, a nuestra sociedad, y luego pregúntemonos si a la gente le gustaría o no vivir en esa sociedad. ¿Qué sucede si dejamos de lado la honestidad o permitimos la violencia como una forma legítima de satisfacer los deseos? Quizás, puede sugerirse, el fuerte estaría por una sociedad que no ponga restricciones a la violencia y, el débil, aceptará una que permita el engaño. Pero el juego tiene otra regla, que viene de Immanuel Kant y John Rawls. Cuando usted se imagina comprando una sociedad reconstruida, definida sólo en términos de los principios morales básicos que los miembros observan en general, se debe al hecho de haber nacido en ella. Sin embargo, usted no está en condiciones de saber si nacerá como persona que es fuerte o débil, o blanco o negro, hombre o mujer, inteligente o tonto. Esta regla sirve para eliminar el desacuerdo acerca de la aceptabilidad de principios que están basados en ventajas especiales que uno piensa puede tener. Yo postulo que, bajo estas circunstancias, ninguna persona racional comprará una sociedad que no esté gobernada, en la medida que la naturaleza humana y otras restricciones prácticas lo permiten, por principios de honestidad, justicia, mantención de los contratos, evitar la violencia para beneficiarse personalmente, y disposición a trabajar por lo que uno quiere pero no tiene. La racionalidad de esta elección depende del tipo de análisis costo-beneficio al cual el crimen y la violencia invariablemente llevan: dado que usted no sabe cuál será su situación personal, las perspectivas son que las ventajas a ganar por unirse a la violencia, al robo y al engaño serán más que compensadas por los costos incurridos cuando otros actúan contra usted. En nuestra sociedad, por ejemplo, aunque hay algunas excepciones, lo que gana un criminal por sus actos es menor que lo perdido por su víctima. Lo mismo es verdadero para todos los principios morales básicos de nuestra sociedad: lo que una persona gana por la injusticia generalmente es menor que la pérdida de la víctima de esa injusticia. Se desprenden dos conclusiones. Primero, la ausencia de una moralidad básica produce una pérdida neta a la sociedad como un todo; segundo, es irracional para cualquiera querer vivir en una sociedad en la cual a cada uno se le permita hacer cosas que nuestros principios básicos prohíben, porque, por supuesto, ellos le harán a él lo que él les hace a ellos. Por esto podemos concluir que una sociedad racional enseñará principios de moralidad básica.

Tal vez hay principios básicos adicionales que casi toda la gente racional comprará, si no conoce su situación personal en la sociedad resultante. Pero existen muchas prohibiciones que no pueden ser vendidas en los términos descritos. Una sociedad norteamericana en la cual el aborto, la pena capital, o las armas nucleares fueran moralmente prohibidas, no sería comprada por todas, o aun casi todas, las personas racionales. Tales principios son no-básicos y controvertidos aun bajo las condiciones del juego propuestas; de ahí que no son propiamente parte del contenido de la educación moral directiva para niños jóvenes en los colegios públicos.

No estoy sugiriendo que no existe una mejor respuesta racional a algunas de estas controvertidas cuestiones morales; sólo digo que, según el criterio antes presentado, las respuestas que pienso son correctas no deben ser internalizadas por los niños jóvenes a través de la institución de los colegios fiscales. Porque no tienen el apoyo de la gran mayoría de quienes pagan por los colegios. Esto implica que lo que los colegios enseñan no debería ser automáticamente determinado por las mayorías actuales. Pero si tomamos la racionalidad, que es derechamente elitista, y la regla democrática, que no lo es, y resolvemos, el resultado es necesariamente un compromiso: autoridades con poder y mayorías electorales que se presionan mutuamente y producen, esperamos, una tendencia de largo plazo hacia la racionalidad.

Los niños mayores deberían aprender los pros y los contras de las cuestiones morales como parte del segundo objetivo de la educación moral, que debe producir ciudadanos que busquen los hechos pertinentes y razonen claramente sobre los casos controvertidos. Sin embargo, aun cuando las controversias morales son discutidas con jóvenes, si uno no hace sentir que la precisión en los hechos y el razonamiento cuidadoso pueden generar una respuesta que es más fácil de justificar que las respuestas obtenidas por otros medios, será muy difícil explicar por qué nos debemos preocupar de razonar cuidadosamente y buscar los hechos. El respeto por el raciocinio y los hechos presupone que ciertas respuestas a las cuestiones morales son objetivamente más racionales que otras. A esto se debe el que incluso el simple uso del término "dilema" por parte de los educadores morales me pone nervioso. Olvidándonos de la academia, un dilema moral es una situación en la cual el mal se producirá sin importar lo que uno haga, y bajo la cual se debe luchar para encontrar el menor de dos males. No se sugiere que uno nunca puede encontrar la mejor respuesta. Y en las recientes teorías populares de educación moral

debe haber discusiones en torno a dilemas y preferencias, pros y contras, pero nunca un resultado. El raciocinio es una herramienta; pero una herramienta que no produce resultados deseables será desechada. Por lo tanto: ¿por qué no debería un joven concluir que el raciocinio moral es un juego sin sentido, un ejercicio intelectual impotente?

3. "*Cuando todo se dice y hace, la moral directiva es adoctrinamiento*". Sí; pero ¿y qué? Uno necesita adoctrinar a los niños jóvenes para que sean honestos, justos, estén contra la violencia, y asuntos parecidos. Esta es una clase de respuesta y su método consiste en rechazar el significado *emotivo* exclusivamente negativo de la palabra "adoctrinamiento", que ha sido creado por los educadores morales en los diferentes artículos que ellos escriben para sí mismos.

Otra respuesta, que he desarrollado en otra parte, es mantener el significado emotivo negativo; esto es, conceder que el adoctrinamiento es malo, pero explicar el significado descriptivo de la palabra de tal manera que quede claro que lo propuesto no cae bajo esa descripción. Por ejemplo, parece razonable limitar el término "adoctrinamiento" para cubrir clases de influencias coercitivas y engañosas, tales como intimidación a los estudiantes, no permitir una discusión abierta, engaño sobre lo controvertido de un principio o de sus consecuencias, o deslizando puntos de vista morales propios en discusiones clarificadoras o en el formato de dilemas mientras se pretende ser no-directivo y moralmente neutral. Estas son cosas genuinamente malas y merecen ser llamadas adoctrinamiento, o alternativamente, adoctrinamiento malo como distintivo del bueno. El error de muchos buenos escritores en educación moral es que definen "adoctrinamiento" como enseñar a los niños que *cualquier* cosa es buena o mala. Realmente deben dejar de hacer eso. Supongamos que un colegio estableciera políticas abiertas y realmente justas además de procedimientos disciplinarios y los aplicará conscientemente con el propósito de crear una atmósfera moral que fuera un modelo efectivo para los estudiantes. De acuerdo con el descuidado y confuso concepto de "adoctrinamiento" que se acepta en la literatura, ello sería adoctrinamiento porque influiría a los alumnos a tener ciertos "valores" más que otros.

Probablemente la mejor manera de relajar la ansiedad que se ha hecho sentir a algunos profesores hacia la inculcación abierta de la honestidad, justicia y condena de sus contrarios, es decir: "Sí, eso es adoctrinamiento. Ahora muéstrame qué hay de malo en

ello. Realmente, pruébeme que descuidar la enseñanza de los principios no es socialmente destructivo".