

Inter-Ethica

LA EDUCACIÓN MORAL

Dr. Carlos Rojas Osorio
Universidad de Puerto Rico - Humacao



El difícil problema de la educación moral de la niñez y la adolescencia ha recibido un tratamiento que se inserta en dos grandes tradiciones. Ambas tradiciones tienen su origen en la filosofía griega de la educación y están representadas, una por Sócrates y otra por Aristóteles. Hoy en día se acostumbra a denominar iluminista a la posición socrática y comunitarista a la posición aristotélica. Veremos que Hostos se inserta en la tradición socrática: pero también mostraré que ambas tendencias, aunque hoy se presentan casi en forma irreductible, sin embargo, hay buenas razones para pensar que no lo son, al menos si atendemos a los textos aristotélicos, kantianos y hostosianos.

Sócrates en su diálogo *Menón* se plantea el problema de si la virtud se puede enseñar. No deja de ser sorprendente que, aunque a lo largo de todo el diálogo él considera que la virtud es conocimiento, sin embargo insiste una y otra vez en la tesis según la cual la virtud no puede enseñarse. Me parece que aquí hay una paradoja. Si el conocimiento puede enseñarse, y la virtud es conocimiento, la conclusión lógica inevitable es que la virtud puede enseñarse. Sin embargo, Sócrates evita llegar a esa conclusión que se sigue en forma silogística, a menos que él le esté dando al término conocimiento un significado especial. Lo cual no me parece que sea el caso, puesto que el esclavo nos trae conocimientos de la geometría que él logra sacar mediante el método mayéutico que Sócrates bien ilustra en este caso. Sin embargo, Sócrates sigue un método hipotético como estructura lógica del diálogo. Si la virtud es conocimiento, entonces debería poderse enseñar. Si puede enseñarse, entonces deberían haber maestros de la virtud. Pero aquí surge un problema, no vemos por ningún lado maestros de la virtud (*modus tollens*). Por lo tanto, parece difícil aceptar que la virtud pueda enseñarse. Pero no hay que olvidar, además, que el autor del diálogo no es Sócrates sino Platón, y que Platón sí tiene su propia

conclusión en la que Sócrates queda implicado en forma decisiva. En efecto, hacia el final del diálogo Sócrates adelanta dos proposiciones. La primera dice que podría ser que la virtud fuese un don divino. En la segunda, que es la que nos interesa y que es la tesis propiamente de Platón, afirma, que la virtud se podría enseñar si hay un modelo real de virtud tal que pudiera enseñárnosla.

*La virtud no se daría por naturaleza, sino que sería un don divino, sin que aquellos que lo reciban lo sepan, **a menos que** entre los políticos, haya uno capaz de hacer políticos también a los demás. Y si lo hubiese, de él casi se podría decir que es, entre los vivos, como Homero afirmó que era Tiresias entre los muertos, al decir que era 'el único capaz de percibir' en el Hades, mientras los demás era únicamente como 'sombras errantes'. Y éste, aquí arriba, sería precisamente, con respecto a la virtud, como realidad entre las sombras.ⁱ*

Los intérpretes, y en especial Werner Jaeger, nos dicen que sin duda alguna Platón está planteando en verdad que su maestro Sócrates es el modelo real de virtud que puede enseñarla, o mejor, hacernos virtuosos. Esa conclusión es en realidad la que Platón buscaba, con lo cual no nos deja en el escepticismo que se había planteado a lo largo del diálogo según la cual la virtud no puede enseñarse. La virtud puede enseñarse si hay un modelo de virtud que pueda comunicarla a los demás, servir de paradigma real. Nótese el entusiasmo con el cual Platón describe a ese hombre virtuoso, sería el único viviente entre meras sombras que yerran en un mundo tenebroso. Quedan, pues, dos hipótesis básicas que la educación occidental ha mantenido vivas sin que se haya perdido nunca su interés. De un lado, la posición iluminista de Sócrates según la cual la virtud es conocimiento, y el que obra mal es porque no sabe, por ignorancia. Y segundo, la posición de Platón según la cual si hay un modelo real de virtud, es éste el que puede enseñarla. Más adelante veremos que Kant, Hoston y el movimiento de pensamiento crítico se adhieren a esta posición iluminista.

La segunda tradición con respecto a la educación moral es la de Aristóteles. El Estagirita no está de acuerdo con Sócrates en la tesis de que baste el conocimiento para ser virtuoso. "Sócrates pensaba que las virtudes son

razones o conceptos, teniéndolas a todas por formas del conocimiento científico, mientras que nosotros pensamos que toda virtud es un hábito acompañado de virtud".ⁱⁱ Aristóteles nos dice que no sólo queremos conocer qué es la valentía, sino ser valientes. Existen dos clases de virtud, piensa el fundador del Liceo, las virtudes intelectuales (o dianoéticas) y las virtudes morales. "Las dianoética debe su origen y su incremento principalmente a la enseñanza, y por eso, requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de la costumbre". (*Ética a Nicómaco*, 1103a) Más adelante agrega: "Los hábitos se engendran por las operaciones semejantes. De ahí la necesidad de realizar cierta clase de acciones, puesto que a sus diferencias corresponderán hábitos. No tiene, por consiguiente, poca importancia el adquirir desde jóvenes tales o cuales hábitos, sino muchísima, mejor dicho, total". (Ib., 1104b) Agrega el Estagirita que los buenos legisladores habitúan en las buenas costumbres a los ciudadanos mediante buenas leyes. Lo mismo sucede con la educación de los niños y los jóvenes. "De ahí la necesidad de haber sido educado de cierto modo ya desde jóvenes, como dice Platón, para poder complacerse y dolerse como es debido; en esto consiste, en efecto la educación". (Ib., 1104b) Nótese cómo Aristóteles se muestra en perfecto acuerdo con Platón bajo este respecto. Lo cual nos servirá para mostrar que las dos tradiciones son menos antagónicas de lo que se ha supuesto. Aristóteles agrega que al niño se le educa moralmente por medio de la costumbre y sin necesidad de dar razones o explicaciones. Pero no niega que ya adulto el ser humano se pregunte y explique las razones de su obrar. *Y puesto que las virtudes intelectuales van acompañados de razón síguese que pertenece a la parte racional del alma, la cual, en tanto que poseedora de la razón manda en el alma, mientras que las virtudes morales pertenecen a la parte irracional, pero que por su naturaleza debe seguir a la parte que posee la razón.*ⁱⁱⁱ El *logos*, parte racional del alma, gobierna al *éthos*, o carácter, parte no racional del alma pero susceptible de dejarse guiar por la razón. Dado que la razón es la que gobierna sobre el *ethos* o carácter, no hay problema en que llegue el momento en que el ser humano se pregunte por la razón de ser de las normas que se le han enseñado desde la infancia. Como

explica Dennis Alicea Rodríguez: “Hay dos procesos convergentes en la educación moral: de un lado, el proceso formativo a través del cual formamos nuestro carácter por medio de hábitos y prácticas conscientes; y de otra parte, el informativo a través del cual conocemos por inducción y razonamiento moral los fundamentos de lo que debemos hacer”.^{iv} En el mismo sentido se pronuncia Ana María Salmerón: “A la par de la formación del carácter, Aristóteles destaca la importancia de la construcción de la recta razón. El carácter, el hábito arraigado en la personalidad moral, constituye una predisposición, una pauta para actuar de cierta manera. Pero no basta con la predisposición sembrada en el carácter, ésta difícilmente podría ser la base única de todos los juicios morales. La recta razón, que tiene que ver con destrezas y capacidades de orden intelectual y cognitivo, también es un objeto de la explicación aristotélica sobre el desarrollo moral y su importancia no debe ser desconsiderada”.^v Esta tradición también se ha mantenido hasta el día de hoy. Y como dije se le suele denominar comunitarista. Dennis Alicea Rodríguez nos dice también que Aristóteles sigue una vía media entre tradición y razón ilustrada. Los neoconservadores quisieran ver sólo el aspecto de educación moral recibida pasivamente a partir de una tradición; pero el autor señala cómo también para Aristóteles llega un momento del desarrollo del ser humano en que se hace necesario justificar las razones por las cuales obramos de una manera u otra.

Un hito importante en el desarrollo de la filosofía de la educación moral es lo que nos dice Kant en el ámbito iluminista, pero en realidad, como veremos, él reúne las dos tradiciones. Kant está muy presente en la pedagogía de Hostos, como bien señaló la distinguida dominicana Camila Henríquez Ureña. Kant defiende el efecto benéfico de la razón práctica en la educación moral. Escribe el filósofo de Königsberg:

Se ha de procurar, que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por las costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien. (...) ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber.^{vi}

Sin embargo, se halla en Kant también la idea aristotélica de la educación moral sin necesidad de dar mucha explicación racional. Después de reconocer la importancia del método socrático, agrega: “se usa la razón de los niños en muchas cosas que no deben usarse. No han de razonar en todo. No deben conocer los fundamentos de aquello que se emplea para educarlos, pero sí los principios, en cuanto se trata del deber”. (Ibid., p. 69) También aclara: “El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo. Fácilmente se ve, que es difícil conseguir ésto con los niños pequeños, y que la educación moral exige la mayor ilustración de parte de los padres y de los maestros”. (Ibid., p. 72) Vale decir, mientras no sea capaz de entender racionalmente los fundamentos de la conducta moral, la educación moral depende de la autoridad y ejemplo de los padres y maestros.

Hegel, en su *Filosofía del derecho*, se ubica también en el comunitarismo de raigambre aristotélica. Al respecto comenta Adela Cortina: “La pérdida de la dimensión comunitaria ha provocado la situación en que nos encontramos, en que los seres humanos son más individuos desarraigados que personas, e ignoran qué tareas morales han de desarrollar. En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir. En ellas –y esto es lo que más importaba destacar- el nuevo miembro de la comunidad se sabe vinculado, acogido, respaldado por un conjunto de tradiciones y de compañeros”.^{vii}

El iluminismo socrático y kantiano y el comunitarismo aristotélico se hacen presentes en las reflexiones de Eugenio María de Hostos sobre la educación moral. Hostos como Sócrates es intelectualista. Piensa en el efecto benéfico de la sola enseñanza de la verdad para inducir al bien. Defiende que la verdad y el bien van juntos, en realidad inseparables. Es la razón la que ilumina la voluntad para que ésta guiada también por la conciencia nos conduzca a la virtud. “La raíz del bien es la verdad”.^{viii} Escribe Hostos:

Dadme la verdad, y os doy el mundo. Vosotros, sin la verdad destrozaráis el mundo, y yo, con la verdad, con sólo la verdad, tantas veces reconstruiré el

mundo cuantas veces lo hayais vosotros destrozado. (XII, 138) En otra enfática expresión nos dice Hostos: *El centro de toda la virtud es la razón. Desarrollar en los niños la razón, nutriéndola de realidad y la verdad, es desenvolver en ellos el principio mismo de la moral y la virtud*.^{ix} Kant había supuesto que la finalidad de la educación es moral. Y esa misma finalidad le atribuye Hostos en cuanto de lo que se trata es de la formación del ser humano completo. “Una buena educación es el origen de todo el bien del mundo”, escribe Kant. (*Pedagogía*, p. 36). Y Hostos escribe: “La escuela tiene por objeto moral la preparación de conciencias. Así, por su objeto, como por el niño que va a ser hombre, la escuela ha de edificar en el espíritu del escolar, sobre cimientos de verdad y sobre bases de bien, la columna de toda sociedad, el individuo”.^x

Como Sócrates, Hostos pensaba que la virtud depende del conocimiento, pues *la ignorancia es tan mala como la misma maldad*. Eduardo Suárez ha mostrado que en el pensamiento educativo de Hostos también es importante la vía de los hábitos y las costumbres. Además de indicar la necesidad de racionalidad y crítica, Hostos “ve la necesidad de que exista algún tipo de valores tradicionales que, una vez sometidos a un proceso racional de justificación, se concluya que son moralmente deseables”.^{xi} En efecto, Hostos nos habla de convertir los *deberes en costumbres*. Escribe Hostos: *Acostumbrar a la idea del deber; demostrar que el deber no es tan austero ni tan repulsivo ni tan incompatible como se cree, con la abundancia y fecundidad de recursos que están a disposición del hombre.* (Ibid., p. 200)

Villarini ha mostrado que hay también en Hostos una intuición de la idea del desarrollo evolutivo de la personalidad en su dimensión moral. “Para Hostos el desarrollo moral es un proceso gradual y progresivo en su motivación y alcance. En términos de motivación el ser humano es inicialmente moral, es decir, juzga y actúa de acuerdo a deberes morales por necesidad (dependencia), luego por gratitud (afecto), posteriormente por utilidad (interés) y finalmente por derecho y deber (el deber por el deber mismo)”. (Villarini, 2004, p. 52) Asimismo, hay un desarrollo sociohistórico que va de la familia al municipio, de éste a la nación, y de ésta a la humanidad. “El desarrollo moral máximo tiene lugar

cuando se cumple con el deber por el deber mismo hacia la humanidad”. (Idem). La posición de Hostos, de acuerdo a Villarini, se acerca a la de Lev Vigotsky por cuanto insiste no sólo en el desarrollo endógeno sino también en el desarrollo “como producto histórico de las relaciones en las que la persona entra al pertenecer y participar en comunidades cada vez más amplias”. (Ib., p. 53)

Arthur Schopenhauer defiende un determinismo general de los fenómenos, y lo aplica al carácter de los seres humanos. El carácter sería invariable a lo largo de la vida desde que se nace hasta que se muere. Y las acciones humanas dependen del carácter. En la naturaleza física hay causas mecánicas, en la naturaleza biológica y humanas hay motivos que son los determinantes de la conducta. En el ser humano hay también razones, o sea representaciones, que determinan la conducta. Pero la conducta siempre estaría determinada. Sólo el número –que es la voluntad en la naturaleza, incluido el ser humano- es libre. Si la conducta depende del carácter, es ésta la que determina la acción. Y el efecto del razonamiento en la formación humano existe pero no hay que hacerse muchas ilusiones. *El carácter es invariable, los motivos actúan con necesidad; pero deben pasar por el **conocimiento**, que es el medio de los motivos. Y éste es capaz de la más variada ampliación, de una incesante corrección en unnumerables grados: en este sentido trabaja toda educación. La formación de la Razón mediante conocimientos y nociones de todo tipo es moralmente importante, al abrir paso a motivos a los que sin ella el hombre quedaría cerrado. (...) Pero la influencia moral no se extiende más allá de la corrección del conocimiento; y el intento de suprimir los defectos del carácter de un hombre mediante discursos y moralizaciones, y así remodelar el carácter mismo; la moralidad, es exactamente igual a la propensión de convertir el plomo en oro mediante influencia externa, o de conseguir con esmerados cuidados que una encina diese albaricoques.*^{xii} Aristóteles hace depender la formación moral de las costumbres adquiridas por hábitos. Schopenhauer hace depender la acción humana del carácter y la formación depende del conocimiento y su ampliación. Escribe también: *No se puede cambiar el fin a que aspira la voluntad, sino solamente el camino que sigue para él. La enseñanza puede*

cambiar la elección de los medios pero no los fines últimos generales: éstos se los propone la voluntad de acuerdo con su naturaleza. (Ib., p. 280) Y agrega de inmediato: *Del egoísmo mismo, de la propia maldad, no se disuadirá a nadie; tampoco como el gato de su inclinación a los ratones.* Predomina, pues, el determinismo general de todos los fenómenos de la Naturaleza incluso en la acción moral. Preguntamos, ¿de qué sirve pensar la libertad como nómeno si la acción manifiesta resulta siempre determinada? El iluminismo de Schopenhauer resulta, pues, muy moderado y predomina el determinismo general de la naturaleza.

Las ideas iluministas sobre la educación moral tienen su continuidad en la obra de Jean Piaget, Kohlberg y Vigotsky. Piaget establece una especie de círculo entre el desarrollo lógico del pensamiento y el desarrollo moral. En efecto, piensa que la lógica es una moral del pensamiento del mismo modo que la moral es una lógica de las acciones. Siendo así, el desarrollo del pensamiento tiene un efecto directo sobre el desarrollo moral. Vigotsky resume muy bien la idea del desarrollo psicológico de la moral, cuando escribe: *El pensamiento lógico es la experiencia del hombre de autodirigirse como ser pensante, experiencia análoga a la utilizada por el hombre para guiar la conducta moral.* ^{xiii} También escribe: “El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han interpretado estos procesos, se convierte en parte de los logros evolutivos independientes”. ^{xiv} Vale decir, Vigotsky piensa también en el desarrollo de la autonomía personal la cual se hace posible por el desarrollo del pensamiento lógico y su analogía en el desarrollo moral.

Kohlberg siguió las ideas piagetianas sobre el desarrollo psicológico de la moral. Nos habla de una etapa preconvencional en la cual el niño obedece las normas por miedo al castigo o por la recompensa prometida^{xv}. En la etapa convencional el niño acepta las reglas morales del grupo social. Kohlberg, inspirándose en Kant, habla de una moral autónoma y universal que se desarrollaría en una etapa que denomina posconvencional. Pero al parecer no

todo el mundo llegaría a esa etapa. Los resultados de algunas investigaciones muestran que en algunos casos se puede saltar de una etapa a otra mediante la educación moral por la vía del razonamiento. Esto parece ser cierto. Pero hay que advertir que otros estudios empíricos muestran que no necesariamente el desarrollo del razonamiento moral sea correlativo de las acciones reales emprendidas. (Cfr. A. M. Salmerón, 2000) Es decir, como ya sabía Aristóteles, se puede conocer bien lo que es bueno pero no necesariamente obrar en consecuencia. Por eso él advertía: *Si los razonamientos bastaran para hacer buenos a los hombres, reportarían justamente muchas remuneraciones, como dice Teognis, y sería preciso procurárselos; pero de hecho, si bien parece que tienen fuerza suficiente para exhortar y estimular a los jóvenes generosos y para infundir el entusiasmo por la virtud en un carácter noble y verdaderamente amante de la bondad, resultan incapaces de excitar a la bondad y la nobleza al vulgo. (Ética Nicómaco, 1179b)*

El psicoanálisis de Sigmund Freud también afirma que la formación moral de los individuos dependen de la sociedad mediante la internalización de sus normas por parte del individuo. Es lo que Freud denomina “super ego”. Aquí la posición de Freud parece coincidir con la de Aristóteles, pero con la diferencia de una valoración del hecho de signo contrario. Para el Estagirita es total la importancia de la formación de hábitos, sin ella no hay aprendizaje de la virtud. Para Freud la formación moral mediante la presión social internalizada es una forma de autoritarismo que exagerado puede conducir a la formación de individuos neuróticos. La moral no es más que el padre internalizado. Bertrand Russell interpreta a Freud en el sentido de que es posible una formación diferente, no autoritaria. *Para nuestro propósito, el descubrimiento esencial del psicoanálisis ha sido que un impulso al cual se impide, mediante métodos behavioristas, expresarse abiertamente en la acción, no muere necesariamente, sino que se soterra hasta encontrar una nueva salida no inhibida por la instrucción. (...) Por consiguiente, es necesario prestar más atención a la emoción, en tanto que opuesta a la conducta manifiesta, de la que le prestan quienes abogan por el condicionamiento como exclusivamente suficiente en la*

formación del carácter. ^{xvi} Russell se inclina, pues, por el iluminismo con apoyo del psicoanálisis.

Una de las objeciones que se ha planteado a la ética de Kant es la tensión que hay en ella entre la autonomía moral de la persona y el universalismo. La persona es un ser individual espiritual y libre. Kant basa toda su ética en la libertad y la autonomía. Pero, por otra parte, el imperativo categórico sigue la forma lógica de la universalidad a la que he de atenerme si quiero obrar moralmente. Libertad y universalidad estarían, pues, en una tensión no fácil de resolver.

En la teoría de Russell, y su interpretación de Freud, habría, en cambio, una autonomía de la persona pero sin universalismo. Me parece que esta alternativa es la de Michel Foucault; habría también una ética autónoma basada en la libertad pero sin universalismo. La base de la ética es la libertad, explica Foucault. Y desde ese impulso intrasferible de la libertad nos constituimos a sí mismos. La ética es cuidado de sí. Es verdad que los sujetos pasan por sujeciones (Foucault juega con los dos significados de 'sujeto'), pero su impulso libertario lo llevaría a ir superando esas sujeciones y constituyéndose a sí mismo como ser libre y autónomo. *Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.* ^{xvii}

En mis observaciones finales quisiera expresar lo siguiente: 1. Puesto que nadie nace bueno ni malo, virtuoso o vicioso, entonces es necesidad ineludible la educación que los padres han de dar a sus hijos, incluyendo en ella la educación moral. Pretender, como ciertas formas de liberalismo nos han hecho creer en las últimas décadas, que no es necesaria ninguna enseñanza de valores es no sólo un error sino una grave falta de responsabilidad para con nuestros hijos y para con la sociedad. 2. La idea platónica del modelo real de virtud como el mejor método de comunicarla es sin duda excelente y necesaria. Dichoso Platón y la Atenas de su tiempo que tuvieron dicho modelo. Dichosos los estudiantes de la Escuela Normal de Santo Domingo y de otros centros educativos de Chile, Venezuela y Puerto Rico que vieron en Hostos un modelo

socrático a seguir. Desdichados de nosotros cuyos modelos reales o son boxeadores, o estrellas de la farándula que brillan por el esplendor de la pura apariencia pero que en su humanidad concreta la virtud brilla por su ausencia. Los modelos no se imponen, sino que “los jóvenes los escogen por una de dos razones: una persona que yo quiero mucho, o a una persona que yo veo que tiene mucho poder”. (Villarini, 2004, p. 60)

3. Se ha calificado de autoritaria la idea aristotélica de la educación moral sin explicación racional. Pero se olvida que ello ocurre en el ambiente del hogar. “El análisis de las virtudes morales en Aristóteles incorpora la facilidad para relacionarse simpáticamente con los demás y ofrece un lugar importante a la calidad de los lazos afectivos”. (A. M. Salmerón, 2002, p. 36) No es por casualidad que el Estagirita dedica mucha atención a la amistad como virtud ética; lazos de amistad del esposo y la esposa, de los padres para con sus hijos e hijas, además de los amigos propiamente tales. Ángel Villarini escribe: “Por eso en gran medida, como comprendía con perfecta claridad Aristóteles, la formación moral consiste en ligar los afectos a la idea del bien. El resultado de este proceso son las virtudes. En otras palabras, cuando los valores se interiorizan no solo verbal sino afectivamente, es decir ligados a afectos, se desarrolla la conciencia moral”.^{xviii} Entre las emociones que influyen en el desarrollo moral, Villarini enumera: el miedo, el resentimiento, el apego y la empatía. La empatía es la base de sentimientos morales como la compasión y la solidaridad. El apego sirve de base a sentimientos morales como el agradecimiento y el amor. En cambio, el miedo y el resentimiento ejercen una presión negativa y sirven de base a un desarrollo moral basado en castigos.

4. Tanto Platón como Aristóteles confiaban en el hecho de que las buenas leyes de la sociedad contribuyen al clima moral. La idea básica, en ambos pensadores, es que el ser humano moral sólo puede formarse en una sociedad buena y justa. Y por esto, ellos dedicaron profundas reflexiones a la búsqueda de la idea de una sociedad buena y justa. Independientemente de si hallan acertado no /lo más probable es que no/ en bosquejar ese horizonte ideal de justicia, es válida la idea de la necesidad de un clima moral adecuado en cada

comunidad humana para la mejor formación de los ciudadanos. Sólo en un ambiente de calor humano se aprende positivamente valores que han de perdurar a lo largo de la vida, mientras que los ambientes de tensiones y negatividades provocan rebeldías y contradicción de los valores recibidos, como muestran Freud y Russell. 5. Aristóteles, Kant y Hostos coinciden en la necesidad de buenos hábitos en la infancia para la formación moral. 6. Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant, Hostos y la psicología cognitiva coinciden en la tesis según la cual a partir de un momento dado de la evolución psicológica, la razón contribuye al desarrollo moral. 7. Hoy debemos estudiar con mayor detenimiento el impacto del modelaje que los medios de comunicación tienen en la formación moral de la infancia y la adolescencia. 8. Además de los dos modelos griegos del comunitarismo y del iluminismo se ha pensado en un modelo, derivado del iluminismo puesto que insiste en la autonomía, pero sin el universalismo de Kant. No hay que olvidar que también en Sócrates estaba incluida la universalidad, puesto que toda la primera parte del *Menón* está dedicada a la definición de la virtud. No se trata de presentar un *enjambre* de virtudes, sino de la virtud misma, replica Sócrates a Menón. Así que el iluminismo desde su origen habría estado unido a una búsqueda de un principio universal de moralidad. Pero la tensión que hay entre autonomía de la persona y universalismo de las normas ha conducido a un iluminismo que se mantiene fiel al ideal de autonomía pero que ya no se hace ilusiones con respecto al universalismo de las normas morales. (Dejo para otra ocasión oportuna la cuestión de la universalidad de los valores).

(®) Derechos Reservados – Dr. Carlos Rojas

El Dr. Carlos Rojas Osorio es Catedrático de Filosofía en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Humacao. Puede escribirle a su correo electrónico: rojasosorio2002@yahoo.com

ⁱ Platón, *Menón* 100a, *Diálogos* vol. II, Madrid, Gredos, 1992. (Traducción de F. J. Olivieri).

ⁱⁱ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, (VI, XIII, 7). Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970. (Traducción de María Araujo y Julián Marías).

ⁱⁱⁱ Aristóteles, *Ética Eudemia* 1120a, México, UNAM, 1994. (Introducción, traducción y notas de Antonio Gómez Robledo).

^{iv} Dennis Alicea Rodríguez, "Moral education in Aristotle", *Cupey*, (Vol. II, Núm. 2, 1987), p. 133.

-
- ^v Ana María Salmerón, *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2000, p. 35.
- ^{vi} Immanuel Kant, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1991, p. 67. (Traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual).
- ^{vii} Adela Cortina, *Educación en valores y responsabilidad cívica*, Bogotá, Editorial el Búho, 2002, p. 73-74.
- ^{viii} Hostos, *Obras completas*, edición facsimilar de 1969, vol. XII, p. 63.
- ^{ix} Hostos, "El propósito de la normal", en Manuel Maldonado Denis, *Hostos, sociólogo y maestro*, Río Piedras, Editorial Antillana, 1981, p. 212-213.
- ^x Hostos, *Tratado de moral*, Edición Crítica, Río Piedras, Edición de la Universidad de Puerto Rico, 2000, p. 339.
- ^{xi} Eduardo Suárez, "El pensamiento crítico y los valores morales", en Ángel Villarini y Adalexis Ríos, *Ponencias. Primer encuentro Nacional sobre la investigación y la enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*, Río Piedras, 1989, p. 61.
- ^{xii} A. Schopenhauer, *Los dos problemas fundamentales de la ética*, México, Siglo Veintiuno, 1993. (Traducción, introducción y notas de Pilar López de Santa María), p.83.
- ^{xiii} Lev Vigotsky, *Obras escogidas*, Madrid, Visor, 1996, p. 91.
- ^{xiv} Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, crítica, 1978, p. 138.
- ^{xv} R. Hersh, J. Reimer, D. Paolitto, *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea Ediciones, 1979.
- ^{xvi} Bertand Russell, *Education in the Social Order*, Londres, 1932. Incluido en: *Escritos básicos*, Madrid, Aguilar, 1969, p. 631. (Recopilación de Robert Egner y Lester Denonn; traducción de Juan García Puente).
- ^{xvii} Michel Foucault, *El sujeto y el poder*, Bogotá, Carpe Diem, 1991, p. 69 (Trad. de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa).
- ^{xviii} Ángel Villarini, *Desarrollo de la conciencia moral y ética: teoría teoría y práctica*, Río Piedras, organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento, 2004, p. 34.