

# CONCIENCIA ÉTICA Y LIBERTAD

Pompeyo Ramis\*

## Resumen

Nos proponemos considerar la conciencia ética bajo tres aspectos. 1. Teniendo en cuenta que siempre está en crisis la estimación de los valores éticos y morales, presentar algunas ideas clarificadoras acerca de la conciencia ética. 2. Mostrar que ésta es un hecho operante en la interioridad del ser humano, aunque no siempre, infortunadamente, se le preste la debida atención. 2. Observar cómo los valores ético-morales se amortiguan en la conciencia debido a las actitudes subjetivistas. 3. Educar la conciencia ética según el postulado kantiano de la razón práctica en orden al recto uso de la libertad.

**Palabras clave:** conciencia, valores, educación, libertad, moral

---

Doctor en Filosofía. Profesor Titular. Ha impartido sus enseñanzas de Lógica y Filosofía en la Maestría y en el Doctorado de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es autor de numerosos libros, traducciones y artículos publicados en revistas filosóficas nacionales e internacionales. Conferencista en eventos filosóficos nacionales e internacionales. *ramis4@hotmail.com*

## ETHICAL CONSCIOUSNESS AND LIBERTY

### Abstract

We will consider the ethic consciousness under three points: 1. Since is always in crisis the estimate of moral and ethical values, man must clarify some ideas about the ethical consciousness. 2. So we will intent to manifest that the ethical consciousness is a real fact operating in our human interiority, even we do not always –unfortunately- pay enough attention to it. 3. The education of ethical consciousness is possible, having as a guide the Kantian categorical imperative, with a special regard to the due use of human liberty.

**Key words:** consciousness, values, liberty, ethics, moral.

## 1.- El problema

Hace más de setenta y siete años, desde que tengo memoria de pequeñas y grandes cosas, oigo hablar de “la crisis por la que estamos atravesando”. Es de suponer, por tanto, que en siglos pasados las lamentaciones sobre este tema de la crisis hayan sido semejantes a las nuestras. Lo cual nos indica que el estado de crisis es una situación constante de la humanidad.

Pero en el centro de los estados críticos se halla siempre una determinada conducta humana, o tal vez un conjunto de ellas. Crisis económicas, sociales, políticas, religiosas, psicológicas, etc., son producto de actos, decisiones u omisiones que el hombre comete, a veces con la intención de obtener un éxito, otras con la de provocar un fracaso, y no pocas con la de ser protagonista de algún acontecimiento en marcha. Como en todos los acontecimientos, individuales o sociales, subyace una finalidad, un propósito humano consciente o inconsciente, la crisis a la que me refiero conlleva siempre una crisis moral, es decir, ética para expresarlo en un sentido que abarque tanto lo individual como lo colectivo. O para decirlo en términos de Marciano Vidal, la crisis ética es una “desmoralización del mundo actual y cambio de estimativa de los valores morales”<sup>1</sup>. Este es precisamente el problema a resolver, aunque yo no lo reduciría al mundo actual sino que lo extendería a todas las épocas de la historia, puesto que el estado de crisis es un constitutivo esencial de la especie humana. Tampoco lo mediría con métodos estadísticos, pues las crisis, siendo múltiples y universales, no son fácilmente computables, ni son tantos los espíritus de rectitud intachable que valga la pena contarlos. Es mejor ir directamente a la génesis de la amoralidad: allá donde se forjan los corruptores y los corrompidos del mundo que es y del que fue. Hay en el mundo crisis de ética debido a tres factores que son a su vez otros tantos campos de la crisis universal: la conciencia ética, los sistemas educativos y los usos de la libertad.

## 2.- Conciencia ética

Sin reduccionismos ni posiciones exclusivistas, es posible hablar de conciencia ética sin someternos a ninguna moral positiva. Nos basta saber que la ética está en el género de la moral. Bien sabemos que hay espíritus rectos que asimilan en el foro interno de su conciencia lo que se les impone en la moral positiva y en los códigos de derecho. Pero para que alguien sea llamado ciudadano probo, no se exige tanto; basta con que su proceder se adecue *externamente* a los preceptos legales. En la conciencia no entran los jueces. Sin embargo el ideal de la conducta ética está en lo dicho antes: asimilación concienzuda de los preceptos jurídicos y morales. Anoto, para evitar malentendidos, que aquí no tomo la palabra conciencia en sentido fenomenológico, sino ateniéndome a su derivación del verbo latino *conscio*, que significa conocer un conjunto de circunstancias

<sup>1</sup> *Moral de actitudes*, PS Ed., Madrid, 1974, I, p. 14

necesarias para estimar la conveniencia o inconveniencia de un acto, sea jurídico o moral. Tampoco quiero confundir la conciencia ética con la psicológica, es decir como conocimiento reflejo del propio Yo, sino que quiero partir de esta definición que propongo de conciencia ética: *facultad que nos hace estimar los preceptos justos como valores a los que hay que ajustar nuestra conducta.*

La conciencia ética puede manifestarse en dos momentos: en el de la creación de la norma y en el de su cumplimiento. El primero pertenece sólo a los legisladores y el segundo a los súbditos, incluyendo en éstos a los legisladores mismos en cuanto que ciudadanos. El legislador hace valer externa y jurídicamente su imperativo categórico, que en el terreno jurídico podría sonar así: si creas una norma positiva, elabórala de tal manera que cualquier otro legislador prudente la habría dictado en forma semejante. O dicho de otro modo: que la ley que has dictado sea estimada igualmente por todos según su valor absoluto o relativo.

El valor de las normas jurídicas o morales se estima de dentro hacia fuera, no al revés; es decir, que las leyes justas no entran en la conciencia y se instalan allí como residentes, sino que su domicilio propio está en la misma conciencia. Son en cierta manera prejurídicas. Cuando un legislador apela a los principios éticos del obrar, no sólo refleja lo que él percibe como bueno o conveniente, sino lo que *es* esencialmente bueno o conveniente según el alcance de nuestra experiencia, sin acudir a ulteriores razones filosóficas acerca del bien y del mal. Sólo de esta manera nos libramos del subjetivismo jurídico, y por ende del subjetivismo ético.

La ética, aunque sea parte de la filosofía, debe mantenerse en el terreno de la razón práctica. El bien no es tan sólo un ente metafísico, sino una realidad en acto que se manifiesta en acto en las conductas. La conciencia ética no estima sólo el bien como una propiedad esencial del ser, sino sobre todo como una finalidad práctica de las acciones. La conciencia ética no busca definiciones sino que acepta o rechaza, manda o prohíbe según la rectitud que de ella mima dimana. Es como la conclusión de un silogismo práctico en el que las premisas son la *sindéresis* o capacidad de sacar consecuencias de los principios de evidencia inmediata.

De un silogismo práctico sacamos una verdad de orden práctico; pero ¿qué hacer si en su lugar tropezamos con un error? Simplemente atender a las relaciones que debe haber entre la materia y la forma de un razonamiento. En un silogismo teórico el error consiste en la ausencia de causalidad lógica entre las premisas y la conclusión; entonces, de forma análoga, la aberración de una conducta proviene de haber prescindido de la *sindéresis*, de no haber tenido en cuenta algún principio de derecho natural al que se debe adecuar una conducta.

Hay ocasiones en que la conclusión práctica se manifiesta con tanta claridad en la conciencia ética, que sólo sería posible comportarse erróneamente por perturbación

psicológica que implicara pérdida de *sindéresis*. En una sentencia penal, por ejemplo, una vez evidenciada la realidad del delito y conocida su tipificación, ya no hay posibilidad de sentencia errónea, si no es por fraude procesal.

Ya que hemos rozado materia jurídico-penal, no estará de más añadir una breve especulación filosófica. Se trata de discutir el origen intelectual o volitivo de la justificación de los actos. Nadie piense que estoy planteando una quisquillosidad como la del sexo de los ángeles. Ser intelectualista o voluntarista en cuestión de ética significa nada menos que escoger entre la justicia y la arbitrariedad. Del entendimiento procede el *deber-ser* de las acciones, y de la voluntad viene sólo el *querer que sean*. En el plano político, la opción intelectualista facilita la democracia, mientras que la voluntarista favorece el despotismo. Y es que el entendimiento y la voluntad tienen diversas maneras de dirigirse al objeto: el primero acepta el objeto en cuanto que es determinado por él, mientras que la segunda se dirige a él para apropiárselo o rechazarlo, no por otra razón que por el querer o no querer. El primero elige el acto que *debe*, el segundo escoge el que *quiere*. No estoy haciendo una escisión absurda entre el entendimiento y la voluntad, pues ambas potencias actúan inseparablemente; pero en muchas ocasiones, como en las conductas antiéticas, el sujeto humano toma una decisión que va en contra de lo que su entendimiento percibe como justo y ético. Prueba de lo que digo es la justicia *sui generis* que rige entre las pandillas de malvivientes.

Si atendemos a los sistemas políticos de gobierno, la cuestión se vuelve todavía más interesante. Aunque entendimiento y voluntad obren conjuntamente, el primero actúa como determinante y la segunda como determinada. Efectivamente, el sujeto humano obra siempre por alguna razón, consciente o inconscientemente. Pero si invertimos los agentes, colocando la voluntad como determinante y el entendimiento como determinado, resultará que los motivos de conducta dependerán de la voluntad, independientemente de la naturaleza del objeto que se busca. Como ya se sabe, el intelectualismo y el voluntarismo fueron teorías filosóficas medievales, en cuya discusión triunfaron, de momento, los voluntaristas. De ellos salió un aforismo según el cual la voluntad del gobernante es la ley: *Quod principi placet, legis habet vigorem*. Esta sentencia, como era de esperar, fue muy halagüeña para los reyes y príncipes que gobernaron posteriormente incipientes naciones: en ella se fundaron las arbitrariedades de las dinastías británicas y borbónicas. La mencionada sentencia sería válida si la voluntad del gobernante fuese la rectitud de intención (*recte velle*) que postulaba Escoto, o la voluntad buena (*guter Wille*) de Kant; pues en tal caso habría coincidencia entre lo que el entendimiento percibe como bueno y la voluntad lo acepta como tal.

Pero ¿quién daría una moneda por la voluntad buena de cualquier gobernante? O si alguien lo prefiere, le invito a recordar otro aforismo voluntarista que tomaron por lema los monarcas ingleses y franceses del Renacimiento: “Así lo quiero, así lo mando; mi

razón es mi voluntad” (*Sic volo, sic iubeo: sit pro ratione voluntas*). En estas expresiones está el origen de todas las tiranías que en el mundo han sido.

Por eso el intelectualismo supone mejor garantía para la ética de legisladores y gobernantes. Un legislador intelectualista se hace instrumento de la soberanía popular, donde según los juristas y teólogos medievales y renacentistas, se funda el origen del poder civil. De ahí resulta que el ciudadano no es súbdito de un Presidente o de una Asamblea, sino de un Estado cuya legislación se funda en la *recta ratio*, la cual se asienta, a su vez, en una realidad objetiva que impone un determinado *deber-ser*. El imperativo categórico kantiano tiene aquí plena validez, a condición de que se entienda como categoría de la mente humana, asentada en el logos de la especie a partir del *homo sapiens*, o tal vez antes. En la razón de la eticidad no valen teorías que ultrapasen la capacidad de nuestra experiencia. (Somos transportados en el vehículo de nuestro planeta que está siempre en movimiento; y aunque la fórmula de Einstein sea matemáticamente verdadera, nosotros, dentro de dicho vehículo, formulamos principios éticos absolutos, al igual que medimos tiempos y distancias absolutas.

Según una tradición cuyo fundamento ignoro, si es que lo tiene, Montesquieu (el enciclopedista de criterio más neutro) dijo en un acto público que el mejor acontecimiento jurídico de la historia era la definición de ley dada por Tomás de Aquino<sup>2</sup>. Según ella la ley es expresión de un orden *racional* orientado hacia el bien de la comunidad. Pero es un orden que está en la racionalidad de la especie humana como tal, no en el entendimiento de una sola persona ni de un Parlamento. Cuando un cuerpo legislativo, situado en esta conciencia ética, dicta una ley, ésta será mandatoria si es vista como tal por la comunidad entera, es decir, si la comunidad la percibe como emanada de la *recta ratio*.

El punto de discrepancia entre intelectualistas y voluntaristas está en que los primeros fijan su atención en la materia sobre la cual hay que hacer el juicio práctico de la conciencia ética, mientras que los segundos entienden esta conciencia sólo como como hábito de la voluntad, a la que corresponde decidir, dejando en segundo plano el contenido material de la decisión. Los intelectualistas interpretan la conciencia ética de acuerdo a la etimología de la palabra, derivada de *con-scire*, equivalente a conocer un conjunto de circunstancias que nos ayudan a decidir con *con-ciencia*. Esto es, que la conciencia ética es fruto del conocimiento de un conjunto de situaciones que llevan a una decisión que, si no es la más acertada, es al menos la más conveniente en un momento dado.

Modernamente se tiende a relacionar la conciencia ética con los valores. En tal caso hablaríamos de una *ética axiológica*, que en su fondo no discrepa de la conciencia ética. Sólo que partiendo de los valores se da una nueva objetivación de los contenido de

---

<sup>2</sup> I-II, q. 90, art.4.

conciencia; porque al hablar en términos axiológicos conectamos con el ámbito jurídico. Las leyes, aparte de ser un producto de la *recta ratio* —cuando lo son en verdad— no sólo se contemplan como un imperativo categórico sino que se ligan con preceptos que tienen una estimación muy particular como necesarios para la preservación del orden exterior social. Por eso precisamente los llamamos valores, porque no nos permiten quedar indiferentes ante ellos, puesto que de ellos depende la estabilidad de las comunidades. Haciendo una analogía con la moneda, los valores *valen* porque de su estimación depende que recibamos algo a cambio por el hecho de mantenerlos en vigencia.

Los valores que encarnan el derecho y la moral aumentan el peso que el *deber-ser* ejerce sobre la conciencia. La conciencia ética como valor actúa de regulador de la subjetividad en materia de criterios últimos de acción u omisión. El hombre ético, aun en su actitud más crítica ante los preceptos, sentirá siempre la presión interior que le inclinará hacia el acatamiento de un determinado dictamen al percibir cuánto vale el cumplimiento del mismo. No en vano decimos cuando somos víctimas de una falsa imputación: “yo tengo la conciencia tranquila”. Sabemos lo que perdemos si se descubre lo contrario. En tal caso la situación subjetiva del sujeto humano concuerda con la objetividad del valor que está en juego. Este supuesto nos lleva a distinguir, ante la estimación de los valores éticos, dos tipos de conciencia ética: la objetiva y la subjetiva. La objetiva es la que contempla los contenidos éticos como manifestación de la *recta ratio*, y la subjetiva es la que vulgarmente solemos llamar voz de la conciencia, que en lo íntimo de nuestro ser nos atestigua la bondad o malicia de los actos cometidos. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando tildamos de prevaricador a un juez que ha emitido una sentencia que no nos place, sin que tengamos conciencia cierta de las razones de tal acusación. Teniendo esto en cuenta, habrá que afirmar que la única conciencia ético-axiológica válida es la objetiva.

### **3.- La formación de la conciencia ética**

Para prevenir que la conciencia ética entre en crisis, hay medios de la más diversa índole, habida cuenta de los distintos ámbitos en que los individuos se mueven. La conciencia ética está en crisis porque cada día son más las conciencias individuales que entran en crisis consigo mismas; y como la tendencia humana siempre se inclina hacia el abuso de la libertad, siempre habrá un motivo para sospechar de la eticidad de cualesquiera actos, sobre todo los provenientes de las entidades públicas.

Uno de los principales medios para prevenirnos, está en contar con la velocidad de las comunicaciones y sobre todo con su frecuente tendenciosidad. Las malas acciones son las que primero se conocen. Si nos situamos en el plano social, veremos que, a partir de la Revolución Industrial, las democracias modernas han acostumbrado a los ciudadanos a sentir como causa común los reclamos por soluciones justas. Al redactar un proyecto de ley, lo primero que se calcula son las reacciones adversas que puedan

presentarse. La sensibilidad social hace que los legisladores afinen la suya para no caer inconscientemente en este escollo. Por eso los legisladores son los actores sociales más urgidos de conservar la rectitud de su conciencia ética. Una reacción concomitante suele ocurrir en los ciudadanos comunes ante los imperativos éticos que provienen de una ley. Saben que pueden ser sorprendidos en infracción. El hecho de convivir en sociedad hace que el ciudadano se prevenga cuando siente la tentación de hacer colar un procedimiento éticamente sospecho.

Pero no basta la prevención del miedo para que la eticidad de los actos sea perfecta. La buena conducta externa es suficiente ante la ley, pero no siempre ante la conciencia ética. Hay procedimientos para justificar las conductas antiéticas frente a la sociedad, pero ¿hasta cuándo esta justificación será sostenible en el tiempo? Esta es la pregunta que nos hace pensar en la necesidad de educar la conciencia ética. En principio, se impone una voluntad eficaz de estimar el valor del aforismo kantiano: *obra de tal manera que tus actos puedan convertirse en ley universal*. Lo que dicho más llanamente suena así: haz que tu conducta sea tan irreprochable que devenga en modelo para todas las demás. Para que el sujeto humano se convenza de esta sentencia no son necesarias reflexiones filosóficas; le basta darse cuenta de que el más alto nivel de la autoestima está en apreciar el valor de la naturaleza racional y de su consecuencia natural, que es vivir en sociedad. Sólo sobre esta base la conciencia ética es una facultad educable. En apariencia, lo que acabo de decir es una recomendación infantil; tal como parecen infantiles los primeros principios del ser y del obrar. Sin embargo no hay ningún error, sea teórico o práctico, que no se deba al olvido de alguno de ellos. Nada es más fácil de olvidar que toda cosa es igual a sí misma; que nada puede ser y dejar de ser a un mismo tiempo; que no hay efecto sin causa. Calificalas, si quieres, de obviedades: pero ten en cuenta que siempre que te equivocas es porque te has olvidado de alguna de ellas.

Sin embargo no faltan casos en que la determinación volitiva resulta éticamente dudosa, en el sentido de que no hay claridad sobre la eticidad de una determinada acción. ¿Le está permitido a un juez recibir una recompensa por haber dictado una sentencia justa? En términos absolutos, no, ni siquiera contando con de la buena fe del donante. Sin embargo el caso se vuelve dudoso si al donante le consta que el juez ha tenido que superar graves inconvenientes y riesgos físicos y morales para lograr el éxito del proceso. En coyunturas semejantes estamos ante una conciencia ética *dudosa*, pues nadie está moralmente obligado a exponerse por ninguna causa a graves riesgos contra su integridad. Hay, pues, aquí, una probabilidad de que el acto sea éticamente admisible.

Dado que la duda puede venir de varios aspectos de la legalidad o la moralidad, el sujeto puede entrar en duda teórica o práctica. La duda teórica versa sobre la verdad o falsedad de una proposición hipotética. Tal sería, por ejemplo, dudar de si es o no antiético negarse a dar limosna a los pobres. La duda práctica, en cambio, ocurre en casos de objeción de conciencia. Por ejemplo, ¿es éticamente lícito que un médico se niegue a

practicar un aborto allí donde la ley lo permite? En semejantes situaciones hay siempre unos contenidos de conciencia que se ponen en acción. En el caso referido, la negación sería fruto de una educación ética no sólo frente a la ley positiva, sino también ante los contenidos de conciencia de cada individuo. Pero para este tipo de sensibilidad ética hay que haber pasado por un proceso educativo más largo y profundo. Se supone que los sistemas educativos pueden orientar las conciencias en este sentido, pero a condición de que la colectividad educanda sea inducida a convertir en contenido de conciencia la instrucción ética que reciba.

La educación de la conciencia ética conlleva el buen uso de la libertad y libre albedrío. Todo en conjunto forma parte de la educación de la voluntad. El entendimiento no es susceptible de educación porque el acto de entender no es libre. Lo que percibimos intelectualmente lo percibimos necesariamente, como ocurre en la evidencia de los primeros principios. En cambio lo que sí debe ser educado es la capacidad de aceptar o rechazar lo que nos es propuesto, ya sea desde fuera o del fondo de nuestra conciencia. En esto estriba la diferencia entre educar y enseñar. Con el entendimiento aprendemos lo que nos enseñan y con la voluntad decidimos las acciones. Según la manera en que un acto se adecue a lo percibido intelectualmente, el resultado ético de la acción podrá ser bueno, malo, indiferente o absurdo.

Como ya se ha insinuado, la educación de la conciencia ética se dirige principalmente a la voluntad; pero antes hay que salvar el primer obstáculo que origina el desorden de los actos volitivos: el temperamento. El temperamento de una persona es el primer fenómeno visible que nos indica la calidad de su potencia volitiva. Por eso conviene que nos refiramos a él antes de tocar el problema de la libertad y el libre albedrío. Educar el temperamento es el primer paso para la educación de la conciencia ética en vistas al uso de la libertad. Hay temperamentos que gozan de especial disponibilidad para la aceptación de los preceptos, y al mismo tiempo de la capacidad para interpretarlos ecuánimemente. Como dice Noble, “Hay personas que nacen naturalmente prudentes, vale decir, dotadas de un buen sentido y de un juicio recto y una fácil atención hacia todos los aspectos de una situación; son circunspectos, precavidos, previsores, etc.”<sup>3</sup> De ser cierta de esta afirmación, tales individuos tendrían pocos obstáculos para llevar una conducta ética. Pero lo general es que el temperamento tienda al desorden casi por inclinación natural. Hay individuos que, al contrario de los anteriores, son por naturaleza inquietos, perturbadores, irreflexivos, dotados de una imaginación viva que a menudo anteponen a la reflexión.

Afectados de una emotividad desmedida, tienden a juzgar las cosas según les agraden o desagraden. Si al mismo tiempo están dotados de un buen sentido analítico, su recurrencia a los apriorismos les impide la debida estimación de los hechos y sus circunstancias. Estos defectos inherentes al temperamento son corregibles con buenas

<sup>3</sup> *Les passions dans la vie morale*, París, 1932, p. 2. Véanse también las páginas 122, 124ss.

ayudas psicológicas, y si fuere el caso, también psiquiátricas. La consulta a los sabios se hace necesaria, más que nunca en estos tiempos de bombardeo emocional.

Nunca como hoy fue tan necesaria la educación ética; hoy, cuando más que nunca se habla de democracia y libertad. Aun con lo mucho que se ha adelantado en estos campos, el problema de la libertad permanece irresoluto. La libertad está tan unida a la sociabilidad, que se puede afirmar que la educación de una implica la de otra. Somos educados, bien o mal desde el momento en que socializamos. Si nos educamos socialmente mal, nos educamos para el libertinaje. Para no empezar con una mala educación ética que dé paso al libertinaje, es preciso tener idea clara de lo que el hombre es en su integridad. Dejemos las definiciones filosóficas y antropológicas del ser humano, pues aquí necesitaríamos una que fuera directamente al individuo concreto que está aquí y ahora. Pero esa es imposible de formular, no por falta de materia sino por sobra. Necesitamos una idea de lo humano que no abarque sólo la sustancia sino que vaya principalmente a los accidentes. En pocas palabras, una noción del hombre en cuanto que individuo. Siendo imposible definir al individuo con toda su carga de atributos intransferibles, la pedagogía de todos los tiempos ha naufragado, a pesar de la sobreabundancia de programas y ensayos metodológicos; sólo ha logrado inducir en la mente del educando una cantidad invertebrada de conocimientos. Según algunos programas educativos contemporáneos, hay adolescentes obligados a perder horas de sueño dibujando complicados planes arquitectónicos mientras ignoran la tabla de multiplicar y la conjugación de los verbos. Las reformas educativas oscilan de polo a polo: o una libertad sin límites metodológicos o un rigor desmesurado que llega hasta la perturbación de la vida hogareña. A pesar de que los Ministerios cuentan con educadores multigraduados, no existen ideas claras ni en la noción de lo que es educar, ni en su objeto ni en sus fines.

Es evidente, pues, que son muy complejos los aspectos en que hay que educar al futuro hombre para que asimile el imperativo de la eticidad. Las posibilidades del hombre rebosan, pero no por la riqueza que de su ser sino también por las carencias. El hombre no es un ser social sólo *per se*, en virtud de su definición, sino porque necesita compartir para que le compartan. Somos sociales porque somos carentes. Al compartir socialmente la vida, el hombre recibe mucho más de lo que da, aunque esta afirmación no sea siempre comprensible a simple vista. Porque cuando un hombre se vale de otros para remediar una necesidad, hace ver a sus semejantes lo que ellos también son en el orden de las carencias. Si esta consideración no se hace con respecto a los otros sino consigo mismo, ocurre algo parecido, es decir, que descubrimos mejor nuestra verdadera condición humana a través de las carencias que de las abundancias. Muñoz Alonso, decía en uno de sus arrebatos poéticos: “El hombre es una realidad póstuma e inédita de sí mismo. Un sepulturero de posibilidades que han muerto y una especie de prestidigitador de realidades imprevistas. De la caja del hombre nunca se sabe lo que puede salir. Pero

tampoco ningún hombre sabe el cúmulo de muertos que ha enterrado y que podrían ser vivos.”<sup>4</sup> El aforismo socrático “conócete a ti mismo” tenía precisamente este sentido: hazte un autoexamen para que sepas cuánto te falta para completar tu ser humano.

Una vez que el hombre conoce sus carencias, ya sabe la trayectoria de su perfectibilidad y cuáles son sus proclividades de las que se debe educar. Se encuentra ante todo poseedor de dos principales potencias que lo constituyen en ser racional: la libertad y el libre albedrío. Pero entonces, paradójicamente se da cuenta de que son precisamente estas dos facultades las que le hacen transgresor, es decir irracional. Es cuando advierte que la educación de su conciencia ética fue deficiente en el arte del buen uso de la libertad y libre albedrío. No importa que externamente pueda exhibir un currículum pedagógico de alta calidad, porque la más prestigiosa institución educativa puede haber pasado de largo ante el problema el problema de la libertad. Sin embargo algo de él deben haber barruntado los pedagogos que en su tiempo hablaron de la “educación liberadora”. Aunque ellos ya forman parte de la historia de las modas metodológicas, nos han enseñado, cuando menos, que el problema de educar para la libertad sigue siendo principal.

Libertad y libre albedrío son las dos facultades que mejor expresan la esencia del hombre en todos los ámbitos de su conducta. Pero “ser libre” no es una expresión unívoca, por lo que dichas facultades deben ser educadas hacia finalidades positivas. Doy por descontado que no podemos contentarnos con halagar al sujeto educando enumerándole las cosas que tiene derecho a exigir de la sociedad y de los gobiernos. Por encima de cualquier exigencia legítima está la necesidad de que la idea de libertad penetre de tal modo en las mentes juveniles, que cuando lleguen a la adultez sean capaces de elegir en pleno uso de su libre albedrío. Con frecuencia la sociedad crea rémoras contra la libertad, pero son mucho más recias las barreras internas que le oponemos nosotros mismos, las cuales pueden llegar a enturbiarnos la visión de la realidad. A veces las perspectivas ilusorias nos falsean las decisiones haciendo que las veamos como una libre elección de nuestra voluntad, cuando lo cierto es que hemos sido impelidos por intereses de los que hemos dependido por largo tiempo. Confundimos las acciones ajenas con las nuestras: creemos haber ido cuando en realidad nos han llevado.

Zubiri llama al hombre “animal de realidades”; afirmación que ennoblecería la especie humana si tales realidades fueran consecuencia de un conjunto de libres elecciones. Como el ámbito de la libertad humana es muy restringido, tampoco es demasiado extenso el campo de acción que los educadores deben recorrer para convertir esa poca libertad en objetivo primario de su quehacer. Se trata de modelar al hombre en función de esa pequeña libertad, porque, precisamente debido a que es pequeña, es más grande el peligro de usarla malamente, debido a la desproporción entre el campo de lo elegible y la capacidad de elegir. Tal es el reto ante el cual los educadores de todos los

<sup>4</sup> *Crisis. Revista española de Filosofía*, 37-40 (1963), p. 6.

tiempos han fracasado; por eso cada generación repite el mismo estribillo “la juventud de hoy está descarriada.” Naturalmente: tiene problemas de orientación en cuanto a la libertad *de* y la libertad *para*. El uso irracional de la libertad está siempre bajo amenaza, no sólo ante la evidencia de que tenemos poca libertad, sino ante la previsión de que cada vez tendremos menos. Y como el mercado nos ofrece a diario nuevos ingenios para mejorar nuestra calidad de vida, resulta de aquí otra paradoja: que ante la abundancia de objetos seductores, no sólo se nos complica la libertad de elegir sino también la de prescindir. Porque ante una situación seductora, es más libre el que se resiste que el que cede. Sócrates y Diógenes decían sentirse más libres cada vez que salía al mercado un producto nuevo, que hacía que los mirones ante las vitrinas dijeran: “eso es precisamente lo que yo necesitaba.” Aquellos filósofos, en cambio, pensaban al revés: “He aquí una cosa menos que necesito”. El supuesto razonamiento que hacían es evidente: si a las necesidades que vienen de la de indigencia o de la coacción añadimos las creadas por la ambición, somos doblemente esclavos.

El problema del uso racional de la libertad ha sido una de las mayores perplejidades que han debido sufrir los teóricos de la “Educación liberadora.” La libertad y el libre albedrío está en la frontera que divide el reino animal de la especie humana. Sólo el hombre, dotado de razón y libertad, sabe que sus actos libres tienen consecuencias. Este es el punto de donde tiene que arrancar la educación de la libertad en vistas a la conducta ética: hacerle ver al muchacho que el déficit de libertad no está en la escasez de lo que se puede elegir sino en su abundancia; y es en ella donde el sujeto racional libre puede hacer su mejor o peor elección. El éxito de la educación liberadora debiera haber consistido en que el eligiente se decidiera sólo por lo que está en el orden de la racionalidad. Quien elige un acto irracional muestra que es un ser libre, pero precisamente por eso se hace sujeto de imputación jurídica o moral. Una libertad ilimitada es un imposible metafísico, porque en tal caso no existiría la libertad ni siquiera como idea, pues ninguna cosa es pensable sino es a través de los términos que la limitan.

Visto así el panorama de la libertad y el libre albedrío, no se parece mucho a lo que nos ofrecen desde las tribunas políticas. Como los tribunos también han recibido una mala educación de la libertad, nos la limitan a través de ideologías exclusivistas. No saben que la verdadera libertad está subsumida en la razón, y que la razón no es privativa de la especie humana, sino del universo, que está constituido de razón. Por consiguiente la razón humana, aunque sufra limitaciones en el correlato de la libertad, es la porción consciente de la razón que está en todo el universo. Por eso no es ético restringir la mente humana a un solo sistema de pensamiento. Aquí la radica el error de los pedagogos que infunden a sus pupilos una exagerada veneración por los nacionalismos o regionalismos. Estamos concordes en que las connotaciones de lugares patrios reciban pedagógicamente la atención que les corresponde, pero a condición de que el amor patrio no equivalga a una reclusión en los “ídolos de la caverna”. La educación que

no infunde en el muchacho una visión universal del hombre y de las cosas, desconoce incluso la etimología de la palabra educar, que significa “sacar al hombre hacia fuera”, es decir —sigo la alegoría de Platón— hacia donde luce el sol que lo ilumina todo. Si nos dejáramos orientar por esta idea, no mantendríamos la educación en dimensiones prefabricadas, educando sólo para un pensamiento o para una patria, sino para una visión del hombre universal. Esta educación no excluye ninguna connotación patria, pero requiere que todas las patrias fomenten la libertad del hombre universal. Que no haya miedo al contagio de las ideologías ni de las doctrinas. De estas dos, cuantas más conozcamos, mejor. Todas las naciones del mundo han recibido influencias y hasta invasiones, pero todas ellas serían bienvenidas si dejaran bienes materiales y espirituales. Hay naciones que por un mal destino viven en una intemperie material y espiritual tan dramática, que necesitarían una intervención benigna que les devolviera la dignidad. Por descontado que no estoy hablando de intervenciones e invasiones en el sentido usual. Pero hoy día hay intervenciones que se llaman -y son- “intercambios”.

Bajo esta perspectiva cualquier institución pedagógica puede conducir a sus educandos a la libertad que está implícita en el imperativo categórico kantiano. En efecto, si todos los humanos se educaran de modo que su conducta pudiese devenir en ley universal, entonces el hombre se convertiría en custodio de la libertad universal. Porque la ética es a la libertad lo que el entendimiento a la voluntad. Por consiguiente no hay ética sin libertad ni libertad sin ética.

Una orientación pedagógica en este sentido no contamina ningún sentimiento de patria, pero puede ensanchar los ámbitos de una patria sin que sus miembros se desplacen de ella. Emmanuel Kant realizó su “segunda revolución copernicana” sin haberse movido jamás de su aldea. En la Historia hay al menos un ejemplo: una pequeña parte de Grecia -parte que ya murió- es la madre de la casi totalidad de nuestra educación en casi todas las ciencias especulativas y prácticas que seguimos cultivando; y eso aun teniendo en cuenta que su producción científica y literaria es una de las menos voluminosas. Francisco de Vitoria concibió la idea de un derecho internacional -universal-, sin abandonar su cátedra de la Universidad de Salamanca. Su doctrina jurídica sigue viva después de quinientos años.

#### **4.- Sentido ético de la libertad**

Si las ideas de libertad y libre albedrío se entienden bien desde su formulación, como potencias derivadas de la racionalidad, quedará entendido que de su uso depende la conciencia ética de los ciudadanos. Desde ahora tratamos de ahondar en el humanismo de la educación de la libertad, y entrando en el humanismo inmediatamente conectamos con la educación de la conciencia ética. Libertad y libre albedrío, uso racional de los mismos al tiempo que los humanizamos. Realizados estos pasos, ya estamos de lleno en la conciencia ética, pues la humanización conlleva la rectitud del comportamiento ético-

social. Ya está el esquema completo. De esto nos damos cuenta no sólo por la educación ética que hayamos recibido sino también y principalmente por la deshumanización que caracteriza nuestros tiempos. Estamos aprendiendo gracias a lo que hemos desaprendido. Llegamos a la humanización a la vista de la deshumanización. Y como es natural, de la pérdida de ésta deviene la de la conciencia ética. Por eso las sociedades han tenido que crear sus códigos para salvaguardar la libertad y el libre albedrío, pues del mal uso de la libertad que hacen unos deviene siempre la mengua –si no la pérdida- de la libertad de otros. No por otra razón se formularon teorías sobre la confraternidad de la especie humana, ya desde el estoicismo, o del cristianismo u otras doctrinas y creencias. La meta de una buena educación para la conciencia ética debería responder al clásico verso: “nada de lo humano me es ajeno”.

Cuando los jóvenes llegan a la universidad se les suele hablar de la “búsqueda de la verdad”, como si se entrara en una nueva educación que deja la anterior como fase superada, cuando debería ser continuada con más intensidad. Vale decir, que la calidad de conocimientos que hace que una educación se llame superior consista en una mayor profundización de los valores humanos; de tal manera que ya no haya necesidad de repetir que nada de humano nos es ajeno, debido a que ya poseemos la totalidad de lo humano. La sentencia evangélica que dice que la verdad nos hace libres concentra en un momento intuitivo todo cuanto puede decirse de la educación de la libertad a través de las verdades aprendidas. Entonces la conciencia ética realizará su trabajo específico en la convivencia social, cambiando la consigna hobbesiana de *homo homini lupus* por la estoica de *homo res sacra homini*.

Si nos situamos en un plano ideal, los técnicos en educación, que suponemos habrán adquirido noción de lo que significa buscar la verdad para ser libres por ella, deberían investigar en técnicas pedagógicas orientadas a este fin. Pero nuestro primer obstáculo está en no saber qué es la Verdad. La pregunta de Poncio Pilato: “*Quid est veritas*”; (¿Qué es la verdad?), es una gran pregunta, pero no tiene respuesta concreta. Podemos tener un concepto ideal de Verdad, pero esto no soluciona el problema de la verdad según la capacidad de nuestra experiencia. Nuestro modo de entender las cosas no depende directamente de una verdad absoluta, sino de la adecuación de pequeños o grandes sucesos con nuestra capacidad de entenderlos. Hasta este punto llega lo que podríamos llamar *verdad funcional*. Las verdades que hay en los principios de la conducta moral -haz el bien y evita el mal, dale a cada uno lo que le corresponda, etc.- se aceptan como verdades absolutas y objetivas si se contemplan sólo en sí mismas y como tales, pero se vuelven relativas y subjetivas al confrontarlas con las realidades concretas, que son las grandes trituradoras de los ideales. No hay ninguna sentencia judicial que se vea justa por dondequiera que se mire, pero el juez no puede enfocarla más que desde un solo cristal. En la mayoría de los casos, nuestra capacidad de ser verídicos y veraces no alcanza hasta donde se debe sino hasta donde se puede.

Lo dicho anteriormente no niega el ideal de una educación para la verdad, ni mucho menos supone una recomendación hacia el relativismo absoluto al estilo de Protágoras. No podemos ser relativistas a ultranza, pero ello no implica cerrar los ojos a lo que necesariamente hay que relativizar. El dicho antiguo decía: “tantas opiniones cuantas cabezas” (*tot capita quot sententiae*). Cierto que sí, y cierto también que no todas las opiniones son aceptables; sin embargo es inevitable que convivamos con ellas. Es necesario aceptar -que no es admitir- la diversidad de opiniones, al menos como actitud provisional cuando hay esperanza de la que la “verdad verdadera” en un momento dado pueda lucir. Por consiguiente, dentro de un mundo de opiniones, educar para la libertad es también educar para la tolerancia, virtud social que consiste en soportar con dignidad los efectos desagradables de hechos y dichos ajenos que nos resultan incómodos.

Y puesto que hemos aludido a la virtud social, no lo es solamente la tolerancia sino todas las conductas que conllevan al reconocimiento de que la libertad de cada individuo debe estar socialmente garantizada. Un sistema social de libertades significa que cada uno tiene la suya no identificable con la de otro. La libertad de cada uno sigue el principio metafísico de la *incomunicabilidad* de las personalidades. El dicho popular según el cual la libertad de uno termina allí donde empieza la de otro, no significa una limitación de la libertad, sino una extensión social de la misma. Cuando te convences de esta verdad y piensas en el bien social que de ello deriva, significa que has entrado en la conciencia ética. Esta comienza por un convencimiento íntimo, que ha ido creciendo dentro de ti, hasta que ha llegado el momento en que te rebasa a ti mismo, pasando de conciencia moral a conciencia ética. Has logrado la culminación de tu perfectibilidad individual y tu conciencia moral individual se ha convertido en conciencia ético-social.

Pero como todo este proceso ha comenzado con la educación para la libertad, es preciso que los educadores, que se suponen dueños de su propia conciencia ética, se decidan por una enseñanza libre. Suponemos, al menos teóricamente, que en un Estado libre debe haber libertad de enseñanza. Ello implica que los centros educativos sean varios y que cada uno tenga la libertad de enfoque ideológico para la cual fue fundado. Y aquí salta la controversia. ¿Puede el Estado, con sus propias instituciones educativas ofrecer esta garantía? En principio diré lo que ya todos saben: que compete al Estado permitir y autorizar todas las tendencias educativas que no contravengan la legalidad ni induzcan a crear un pensamiento que interese sólo al Estado. Si el Estado, en su correspondiente Ministerio, sólo dispone de técnicos pedagogos al servicio de su solo interés ideológico, ese Estado posee una conciencia ética errada que puede incluso llegar a ser perniciosa. No niego que el Estado pueda tener sus centros pedagógicos adonde los educandos vayan *libremente* para ser instruidos según el pensamiento oficial. Lo que no es admisible es el intervencionismo del Estado en la Educación como tal. No pretendo ser yo el primero que haya hecho esta afirmación, pero deseo añadir algo más: que el binomio Estado-Educación es incompatible, por no decir una contradicción en términos.

Y esto, no sólo porque el Estado no es educador, sino porque no puede serlo. En primer lugar porque una educación “estatal”, aunque sea libremente elegida, tiende a invadir las conciencias, lo cual, pensando éticamente, el Estado no puede hacer ni siquiera a través de su instrumento más moral, que es el derecho.

Sin embargo vemos que todos los Estados se consideran educadores, pues todos cuentan con un Ministerio de Educación. ¿Significa esto que les compete algo en este terreno? Si nos atenemos a una visión macropolítica, indudablemente que sí. Fomentar el desarrollo intelectual y moral de los asociados es una de sus grandes misiones. En este sentido, es del Estado de donde debería irradiar una conciencia ética. Si esto fuera una realidad, quedarían sobradamente justificados los Ministerios de Educación. Pero cuando el Estado, en su tendencia siempre expansionista, pretende constituirse en pedagogo, surgen entonces las complicaciones. Los actuales Ministerios de Educación son difíciles de gestionar no por la dificultad que venga de ellos mismos, sino por haberse introducido en campos que les rebasan. Difícilmente puede ser pedagogo un Ministerio de Educación, aunque todos sus miembros se hayan especializado en los lugares de mayor excelencia, porque los Ministerios -y el de Educación mucho más- están politizados. Sólo en una región angélica sería posible un Ministerio de Educación que fuese educativo, y sólo *educativo*. No trato de negar al Estado el derecho a poseer instituciones educativas, pues siempre hay una clientela que elige libremente una educación estatal. Lo que el Estado no debe es convertir en monopolio suyo el *espíritu* de la enseñanza. Si el Estado la monopoliza, deja de ser libre. Necesariamente se impondrá una epistemología pedagógica obligatoria para los docentes, que no se podrán desviar de ella so pena de perder el oficio. Entonces vendrá para ellos el conflicto entre la necesidad y la conciencia ética.

Pero es un hecho -algunos me objetarán- que es el Estado quien organiza el sistema educativo de todo el país; incluso elabora los programas de cada asignatura. También eso es cierto: es una realidad que debemos aceptar de buen o mal grado. Lo antes dicho es lo mejor que podría ocurrir, pero de hecho sucede lo contrario. El Estado quiere hacerse educador y tiene a su servicio maestros y profesores que actúan como funcionarios públicos, en cierta manera politizados. Por otra parte, ellos aducen razones a su favor. La enseñanza es un servicio público; por tanto sus funciones deben considerarse de derecho público. La enseñanza está en el género de los asuntos de utilidad pública; por tanto es el Estado a quien compete juzgar cuáles son los contenidos y métodos de enseñanza públicamente útiles. El saber y la instrucción son bienes comunes, que el Estado es el único administrador del bien común. De sobra está calificar de triviales estas razones. Sin embargo, conviene prevenir a los incautos con algunas consideraciones que suelen pasar inadvertidas debido a su palmaria evidencia. Las atribuciones del Estado en materia de educación se limitan a tutelar el derecho de los educandos a recibir la enseñanza según sus preferencias. Libertad de enseñanza y aprendizaje. El hecho de que

la enseñanza sea una función pública no incluye *dependencia* de la autoridad pública, pues también son públicas muchas otras actividades como la industria, el comercio y las profesiones liberales, y ninguna de ellas es cuentadante del Estado. Para que el Estado tuviera derecho de intromisión en la programación de los estudios, debería convertirse en factor activo del progreso científico y defensor de la universalidad del saber, pero no lo es. Y no porque el Estado sea enemigo de la ciencia, sino porque la finalidad de sus actividades tiende más a la conservación de la clientela política que al progreso de la ciencia. Aquí naufragan la libertad y la ética. El progreso científico y humanístico crece mejor con la libre iniciativa de los particulares y el sentido de sana emulación entre las Escuelas, tanto de ciencias como de artes. Dicho brevemente: el saber se desarrolla mejor cuanto menos dependa del poder.

Por cierto que la tendencia a monopolizar la educación es propia de todos los Estados, sin que en este sentido sea mucha la diferencia entre dictaduras y democracias. Los regímenes democráticos, aunque más tolerantes que los dictatoriales, no siempre están éticamente a salvo respecto al control de la enseñanza. Hay formas sibilinas de orientar las ideologías so pretexto de reestructuraciones hábilmente justificables, de las cuales sólo las mentes muy conspicuas logran percatarse. Un ejemplo muy elocuente: durante el apogeo de Hegel, en las universidades prusianas era extremadamente difícil que un profesor no hegeliano ganara una cátedra. Pero cuando el positivismo logró dominar la escena, las hostilidades se volvieron contra los neo-hegelianos. En ambos casos libertad y ética naufragaban. En recientes tiempos nuestros, el marxismo imponía su acepción de personas no solamente en las cátedras y en los trabajos académicos, sino también en otras tareas menos especializadas. No siempre estos casos ocurrían por implícita voluntad del Estado, sino por iniciativa de grupos que ejercían alguna autoridad delegada, cuyos excesos el Estado no tenía interés en refrenar. Otro naufragio de la libertad y la ética.

La cuenta final que podemos esperar de cuanto llevamos dicho, es que el Estado nos permita la libre activación de nuestro principio de perfectibilidad personal. La mejor sociedad posible es la de unos ciudadanos educados para la conciencia ética y el buen uso de la libertad. De individuos bien constituidos se hacen sociedades bien constituidas. No es la sociedad la que hace excelente al individuo, sino al revés. La primacía del Estado es siempre es un concepto sofisticado, sobre todo cuando se presenta revestido de paternalismo o se empecina en un ideal revolucionario. Es entonces cuando se siente con derecho de educar y adoctrinar en exclusiva reverencia suya. “Quien no está conmigo está contra mí”. Al fin los individuos se cansan de esperar el paraíso terrenal y de ser piezas de recambio para el buen rodamiento de la “nomenklatura.

**Bibliografía**

Noldin, H., *De Principiis*, Feliciani Rauch, Innsbruck, 1940

Ramis, P., *Verdad y libertad en la educación*, en “Revista de Filosofía N° 12 (2001).

—*De la libertad y sus apariencias*, en “Dikaiosyne n° 15 (2005).

—*Conciencia jurídica y axiología de lo legal*, en “Cuadernos de Derecho Público”. 9 (1988).

Vidal, M., *Moral de actitudes*, P.S. Ed., Madrid, 1977.