

La educación moral

JULIO ALMEIDA *

Si fue Platón el primero en proclamar, en su última y mayor obra, que “todo hijo de vecino, dentro de lo posible, ha de ser educado de modo obligatorio como quien pertenece más a la ciudad que a sus propios progenitores” (Leyes, 804d), la ordenación positiva de tal deseo no se hace realidad hasta después de la gran Revolución de 1789. *Liberté, égalité, fraternité*, recuerdan los euros de Francia. Dentro de lo posible, en el curso del siglo XIX, la escuela obligatoria empieza a establecerse en Europa, en Occidente, como condición necesaria para ejercer los postulados revolucionarios. Un primer paso tras la Revolución francesa, que significa el surgimiento de la clase media, va de 1789 a 1830. Al cabo de cuarenta y un años, según los

Recuerdos de la Revolución de 1848 de Tocqueville, el Antiguo Régimen es historia; en 1830 la burguesía dirige la sociedad francesa y se ha convertido en su arrendataria: es la monarquía burguesa de Luis Felipe (1830-1848), que hoy consideramos el principio de la difusión de muchos derechos. Porque la historia sigue siempre, y dentro de Francia transcurre un siglo para que se hable de *révolution scolaire*: la tranquila revolución que tiene lugar (una vez derrotados en Sedan por la pujante Prusia; por sus soldados o por sus maestros, esto se discute) con las leyes de Ferry. En 1881 y 1882 la escuela francesa comienza a ser *gratuite, obligatoire et laïque*, y cuando en 1914 estalla la Guerra Europea, que luego será la primera Guerra Mundial, el analfabetismo parece

erradicado del país que ocupa el centro geográfico de Europa occidental. Nos informan ahora que, entre Finlandia, Grecia y España, el punto geodésico central de la eurozona se halla en Francia.

¿Centro geográfico y también histórico? Recuérdese la conocida tesis de Guizot en su *Historia de la civilización en Europa* (1828): las ideas europeas se acrisolan en Francia. Cuando Karl Mannheim, muerto en 1947, afirma que la obligatoriedad escolar sólo tiene poco más de medio siglo de existencia, “si tomamos 1880 como el primer punto en el que se hizo un intento real para asegurar la asistencia obligatoria a la escuela”, da en la diana francesa. Se habían adelantado los alemanes, se habían disciplinado y unido, y por eso vencieron a los franceses en 1870, al tiempo que se retrasaban los países del sur del continente: Portugal, España, Italia y Grecia. En esa Francia de fines del XIX y principios del XX, Émile Durkheim (1858-1917) ocupa un lugar destacado en la sociología de su país y aun en la sociología toda.

Hace un siglo justo, el año 1902/03, llega a la Sorbona y dedica un curso a la educación moral, lo que me mueve a escribir esta nota. No era la primera vez que se ocupaba de este asunto; había dado cursos de educación en la Universidad de Burdeos, y tampoco dejó el tema en años posteriores. *L'éducation morale* se publicó póstumamente con un prólogo de Paul Fauconnet en Alcan, París, 1925.

Discípulo de Fustel de Coulanges en la École Normale Supérieure, donde ingresó en 1879, Durkheim, hijo de un rabino judío, pertenece a una de las primeras generaciones fundadoras de la sociología, si es que no a la primera; siguiendo la tabla de generaciones de Ortega y Marías, a la de 1856. Es la generación de Natorp (1854-1924), Small (1854-1926), Tönnies (1855-1936), Veblen (1857-1929), Simmel (1858-1918), Dewey (1859-1952), G.H. Mead (1863-1931), Sombart (1863-1941), W.I.

Thomas (1863-1947). La generación siguiente la encabeza Max Weber, nacido en 1864, como Unamuno.

Sin afán de exhaustividad, conviene recordar sus tres grandes obras primeras. En *La división del trabajo social* (1893), que fue su tesis de doctorado, distingue entre solidaridad mecánica —la que ha existido, involuntaria, a lo largo de la historia— y solidaridad orgánica, cuando el trabajo empieza a dividirse siguiendo cada individuo su voluntad, sus inclinaciones y capacidades. La vieja sociedad estamental, que adscribía a la gente según su nacimiento, se remonta a los tiempos más antiguos; la herencia de las profesiones era con frecuencia la regla, aunque la ley no la impusiera; Hipócrates era el decimoséptimo médico de su familia. Pero tras la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 26 de agosto de 1789 (trece años antes, al otro lado del Atlántico, la Declaración de Derechos de Virginia, 12 de junio de 1776, entre otras), a lo largo del siglo XIX los hombres empiezan a ser considerados iguales ante la ley. Abolida la esclavitud en Occidente, desde el siglo XIX —la escuela actuando como factor concomitante— la posición social de cada uno es menos adscrita que adquirida; y la novedad mayor sucede en el siglo XX, cuando las mujeres salen de casa, se emancipan de una sujeción milenaria y se incorporan al proceso general, masculino, iniciado en el XIX. Para Robert Nisbet, que estudia la formación del pensamiento sociológico, *La División* es la más fascinante de sus obras, y en un estudio posterior, *La sociología como forma de arte*, el profesor de Columbia declara al pasar que “nosotros no hemos producido todavía a alguien que le supere en las ciencias sociales”.

Dos años después, en busca del seguro camino de la ciencia, publica *Las reglas del método sociológico*, pequeña biblia donde anticipa que estamos hechos de sustancia social. Estimaba que los métodos de la ciencia natural son aplicables en la ciencia

social; el sociólogo debe ponerse en el mismo estado de espíritu que físicos, químicos o fisiólogos. Hay unas maneras de actuar, de pensar y de sentir que existen fuera de la conciencia individual y se nos imponen. Es decir, al igual de la presión atmosférica, hay una presión social ineludible; ante la presión social, uno se somete y se adapta o resiste y se rebela; hay casi tantas actitudes como individuos. Anticipando ideas que desarrollará más adelante —sobre todo en Educación y sociología—, afirma con rotundidad: “Cuando se miran los hechos tal como son y han sido siempre, salta a los ojos que toda la educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar, a las que no hubiera llegado espontáneamente. Desde los primeros momentos de su vida, lo compulsamos a comer, a beber, a dormir dentro de horarios regulares, lo constreñimos a la limpieza, a la calma, a la obediencia, más tarde lo obligamos a tener en cuenta a los otros, a respetar las costumbres, las conveniencias, lo forzamos a trabajar, etcétera”. Por cierto, en este breve catálogo de obligaciones, ¡cuántas diferencias van de ayer a hoy! Y entre unas clases sociales y otras, o entre niños de la misma edad de distintas naciones, ¿no se ve el acierto durkheimiano? (Su padre le dijo claro que si quería estudiar, tenía que trabajar duro, cosa que hizo. Véase la biografía de Steven Lukes, *Émile Durkheim: His Life and Work*. ¿Pero no fue lo mismo que le pasó a su coetáneo Ramón y Cajal, que en ocasiones tuvo que trabajar de barbero y de zapatero?) Lo que ya no parece de recibo es su idea del alma colectiva. Como dice Ortega en *El hombre y la gente*, no hay un alma colectiva. “La sociedad, la colectividad es la gran desalmada —ya que es lo humano naturalizado, mecanizado y como mineralizado—”. Y Xavier Zubiri, en su magna obra *Sobre el hombre*, después de alabar el gran libro de la división del trabajo, afina el diagnóstico: la sociedad no tiene una

realidad sustantiva. “Como realidad sustantiva no hay más que la de los individuos que la componen”.

En fin, para demostrar la fuerza de los hechos sociales, en 1897 Durkheim investiga El suicidio. Compara, “sólo se explica bien comparando”, y descubre que acto tan íntimo como quitarse la vida coincide con circunstancias sociales aparentemente externas, con roles profundos: con el sexo, con el estado civil, con la confesión religiosa, con la nación: se suicidan más los hombres que las mujeres, los solteros que los casados, los protestantes que los católicos, los franceses que los españoles. El psiquiatra Luis Rojas Marcos, que vivió el 11 de setiembre en Nueva York y se libró de la muerte por poco, decía este verano que, aunque cueste reconocerlo, la violencia es más de hombres que de mujeres. Y si bien no es el creador del concepto, Durkheim pone en circulación la “anomía” (o anomia: conjunto de situaciones que derivan de la carencia de normas sociales o de su degradación, dice el Diccionario) para explicar los motivos que llevan a ciertas personas a suicidarse. Quien carece de normas, ¿cómo se comportará?

A diferencia de otros países europeos, el Estado francés posrevolucionario se distanció de la religión católica, y tanto en la escuela como en la universidad imperó el laicismo. *Laïcité* y *cléricalisme* son palabras que se forman hacia 1865, dice Antoine Prost en su notable *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Ya Napoleón quería una escuela que recibiera sus directrices de París, no de Roma. En cuanto a la universidad, que la Revolución había querido abolir, fue creada por decreto de 7 de marzo de 1808, y Napoleón “la concibió según el modelo de una vasta congregación laica, una especie de Compañía de Jesús civil, cuyo general sería él”. Hemos vuelto a Durkheim, a su póstuma *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, largo título cuyo original dice

meramente *L'évolution pédagogique en France* (1938), pero ilumina en efecto (no va descaminado Guizot) cómo pudo ser toda la educación europea.

Un decenio después del *année terrible* de 1870, siendo Jules Ferry ministro de Instrucción Pública, una ley del 16 de junio de 1881 establece en Francia la enseñanza primaria como servicio público totalmente gratuito. Pero la gratuidad no bastaba. (El 27 de noviembre de 1597, en Roma, adonde había ido en busca de una canonjía, san José de Calasanz tuvo la admirable ocurrencia de abrir una escuela para niños pobres y no volvió a España; la asistencia era voluntaria, pero en 1618 ya atendía a unos 1.500 niños romanos.) La novedad posrevolucionaria, en Francia y en todas partes, radica en la obligación. El 28 de marzo de 1882 otra ley obliga a los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela de 7 a 13 años. Finalmente, la laicidad aparece como corolario de la obligación. “C’est surtout la laïcité des programmes —escribe Prost—, corollaire de l’obligation, instituée par la même loi et qui se traduit en pratique par la suppression de l’enseignement du catéchisme. Ce sera enfin la laïcité des locaux scolaires, interdits aux ministres des cultes par la loi de 1882, et celle du personnel, édictée par la loi du 30 octobre 1886”.

Durkheim no es ajeno a todo esto, al contrario. La lección introductoria de su *Educación moral* se titula “*La moral laica*” y se inscribe en “la revolución pedagógica que persigue nuestro país desde hace unos veinte años”. ¿De qué se trata? “Decidimos dar a nuestros hijos, en las escuelas, una educación moral que fuera puramente laica. Debe entenderse por esta forma de educación, una que se prohíbe a sí misma toda referencia a los principios sobre los cuales se basan las religiones reveladas y que se apoya, exclusivamente, sobre ideas, sentimientos y prácticas justificables por la sola razón”. Se dice pronto, pero después de centurias de religión que va de

suyo, la modernidad y la posmodernidad se caracterizan por distanciarse de la religión obligatoria y predominante. En Francia primero y en España después, el *instituteur*, el maestro de escuela, se libra de la tutela del cura. La religión va siendo paulatinamente menos obligatoria y oficial, más voluntaria y estrictamente personal.

La educación moral se desarrolla en dos partes, dieciocho lecciones en total. La primera (lecciones 2-8) trata de los elementos de la moralidad; la segunda (9-18), de cómo formar en el niño esos elementos. De entrada, lo siguiente: “Contrariamente a la opinión demasiado difundida de que la educación moral compete ante todo a la familia, estimo que la obra de la escuela en el desarrollo moral del niño puede y debe ser de la mayor importancia”. Esto al establecer el primer elemento de la moralidad: el espíritu de disciplina, principiando la segunda lección; y en la decimoquinta, al comparar el medio familiar, y aun los grupos de amigos, con la sociedad política a la que el niño debe ser llevado, reitera: “El medio escolar es el mejor que se pueda desear”. Volviendo al principio: “Conducirse moralmente significa actuar siguiendo una norma, determinando la conducta a observar en el caso dado, incluso antes de vernos obligados a tomar partido. El dominio de la moral es el dominio del deber, y el deber es una acción prescrita”. Continuando el espíritu de disciplina, en la tercera lección dice que “la moral es un vasto sistema de prohibiciones”. Hoy pocos se atreven a hablar de disciplina, pero Durkheim considera que “la disciplina es, por sí misma, un factor *sui generis* de la educación”. Esta lección tercera concluye así: “El deber de formar la voluntad es, pues, tarea común de la escuela”. Al comenzar la lección cuarta, “Segundo elemento de la moralidad: la adhesión a los grupos sociales”, insiste en que la moral es esencialmente una disciplina. Más todavía. “La disciplina es útil, pues, no sólo en interés de la sociedad, como medio indispensable sin el cual no habría

cooperación regular, sino también en interés del mismo individuo. Mediante ella aprendemos a moderar el deseo, sin lo cual el hombre no podría ser feliz”. Esta hermosa disciplina que sabe moderar el deseo la vemos en Cervantes, cuando dice esa frase que conmueve a Julián Marías: “Con poco me contento, aunque deseo mucho”.

Prosiguiendo la cuestión de la adhesión a los grupos sociales, quinta lección, para que haya solidaridad y no guerra, Durkheim considera eso de que “fuera del individuo sólo existe un ser psíquico, un solo ser moral empíricamente observable, a quien pueda referirse nuestra voluntad: la sociedad”. Ya hemos comentado tamaño desliz. “La sociedad es un ser psíquico que tiene su forma especial de pensar, sentir y actuar, diferente a la de los individuos que la componen...”. Es demasiado, ¿no? Pero convengamos con él en que cuando los lazos que unen al individuo con la sociedad se refuerzan, disminuyen los suicidios. Al relacionar los dos primeros principios de la moralidad —el espíritu de disciplina y la adhesión del individuo a los grupos sociales—, objeto de la sexta lección, entiende que no son sino dos aspectos de una misma realidad. Acabáramos. “La idea de que los romanos hubieran podido practicar una moral distinta a la suya es un verdadero absurdo histórico”. ¿Tendría presente *La ciudad antigua* de su maestro Fustel? Estando la sociedad por encima de los individuos, toda autoridad emana de ella. En las lecciones séptima y octava llegamos al tercer y último elemento de la moralidad: la autonomía de la voluntad. Y ahora surge por fin el nombre de Kant.

En 1902, el sociólogo francés veía que atravesamos una etapa crítica. “Incluso no se da en la historia una crisis tan grave como la que vienen atravesando las sociedades europeas desde hace más de un siglo. La disciplina colectiva, en su forma tradicional, ha perdido autoridad...”. Y como para alimentar el

sociologismo que tanto se le imputa, Durkheim reconoce: “Entre la moral de la Edad Media y la actual, existen rasgos comunes. Pero, por otro lado, como la sociedad, aun siendo la misma, evoluciona sin cesar, la moralidad se transforma paralelamente”. En la octava lección, terminando la primera parte, Durkheim entiende que aún hay un tercer elemento de la moralidad. “Para actuar moralmente no basta, y sobre todo no basta ya respetar la disciplina, el estar adherido a un grupo; aún es necesario que, ya sea ofreciéndonos a la regla, o dedicándonos a un ideal colectivo, tengamos conciencia, la conciencia más clara y completa posible, de las razones de nuestra conducta... Podemos pues decir que el tercer elemento de la moral es la comprensión de la moral... Este tercer y último elemento de la moralidad constituye la característica diferencial de la moral laica, pues, lógicamente, no tiene cabida en una moral religiosa. Implica la existencia de una ciencia humana de la moral y, en consecuencia, que los hechos morales son fenómenos naturales revelados por la razón”. Recuérdense las dos cosas que llenaban el ánimo de admiración y respeto al viejo Kant de la *Crítica de la razón práctica* (1788): “El cielo estrellado sobre mí y la ley moral dentro de mí”. Esa ley moral inamisible, que no se puede perder, ¿de dónde viene, de arriba o de abajo? En 1998 replantea la cuestión desde el punto de vista biológico Edward O. Wilson, profesor emérito de la Universidad de Harvard. Quien como biólogo se declara un empirista, entiende en el capítulo 11 de *Consilience* que las creencias éticas y religiosas se crean de abajo arriba. “Durante más de mil generaciones han aumentado la supervivencia y el éxito reproductor de los que se adaptaron a la fe de la tribu... Los códigos éticos son preceptos a los que se llega por consenso bajo la guía de reglas innatas de desarrollo mental... Las creencias éticas y religiosas se crean de abajo arriba, de la gente a su cultura. No proceden de arriba abajo, de Dios u otro origen no material al pueblo a través de la

cultura”. Sea como fuere, venga de donde viniere, la moral está dentro de mí.

En la segunda parte —decía— se trata de cómo formar en el niño los elementos de la moralidad. Pero la acción educadora no se ejerce sobre una tabla rasa. Como observa Zubiri, el niño es infantilmente moral. Enarbolando la autoridad de Darwin, nuestro sociólogo ve al pequeño furioso y animalito, y como anticipándose a Norbert Elias, escribe: “Esta enorme distancia que la humanidad requirió siglos en recorrer, la educación debe hacérsela salvar al niño en algunos años”. Milenios de civilización deben recorrerse en unos pocos años. Esta segunda parte está llena de sabiduría. No conviene —como se ha planteado recientemente, precisa— dejar al niño toda su vida en manos del mismo maestro. “El niño no podría dejar de reproducir pasivamente al único modelo que se le puso ante la vista” (final de la novena lección). El error contrario, que hemos cometido al implantar la EGB, fue introducir infinidad de maestros; porque si ninguno de ellos puede dar bien todas las asignaturas, tampoco hay que creer que deben multiplicarse sin necesidad, para desconcertar a los pequeños con tanto modelo. Al comenzar la décima lección insiste en que la escuela libera al niño de las particularidades y rasgos de la familia. ¿No era eso precisamente lo que buscaba la famosa *public school* británica? Aunque verdaderamente privada, esa escuela pública buscaba desvincular al niño de su familia, quitarle el pelo de su dehesa particular, socializarlo junto a los demás. Hoy sabemos que la escuela es el principio de las primeras obligaciones sociales. Por primera vez en su vida el niño “debe ir regularmente a clase, llegar a horario, tener modales y actitudes convenientes; en la clase no puede alterar el orden, debe saber su lección, hacer sus deberes con suficiente dedicación, etc.”. Y esta perla: “La clase es una pequeña sociedad” y tiene, por tanto, su moral propia: la disciplina es esta moral, y los niños la necesitan y se hallan a gusto. “Los niños también necesitan sentir una

regla que los contenga y sostenga... La ausencia de disciplina produce, por el contrario, una confusión que sufren aquellos mismos que parecieran beneficiarse con ella. No se sabe ya ni lo que está bien o mal, ni qué debe o no hacerse, ni qué es lícito o ilícito”. Un alumno perplejo, grande como un armario, pregunta en clase sin venir a cuento: “Un pecado, ¿qué es?” Esta es la cuestión.

En las lecciones undécima, duodécima y decimotercera se habla de la penalidad escolar. Contra Montaigne, no cree que la educación deba considerarse un juego. “En la vida no todo es juego; por lo tanto, es necesario que el niño se prepare para el esfuerzo, para la pena, y en consecuencia sería desastroso hacerle creer que todo puede hacerse jugando”. Ha sido el error de algunas concepciones, creer que los frutos de la educación pueden alcanzarse sin pena ni trabajo algunos. ¿Entonces, castigar? Por lo pronto, esto: “Efectivamente, cualquiera que tenga experiencia de la vida escolar, sabe muy bien que una clase disciplinada es una clase en la que se castiga poco”. Con buen criterio, no quiere castigos corporales, prefiere la reprobación, la reprensión. Y al concluir esta penosa dificultad, se pronuncia contra las “clases de malos”, porque seguramente se harán peores. “Nunca es conveniente poner en íntimo contacto a sujetos de mediocre valor moral: sólo se envician mutuamente. La promiscuidad de esas clases artificiales, integradas por pequeños delincuentes, no es menos peligrosa que la promiscuidad carcelaria”.

Aduje estas palabras irrefutables en el número 119 de *Cuenta y Razón* para conjurar el peligro de organizar clases separadas de niños inmigrantes potencialmente conflictivos. Hay que ayudarlos, desde luego; pero las clases de transición que la madrileña Consejería de Educación pretende experimentar para el curso que entra, podrían correr ese peligro. Un editorial de *ABC* del 7 de agosto dice que “el proyecto ha sido concebido para integrar

alumnos que en el peor de los casos permanecerán en estas aulas por un espacio nunca superior a los cinco meses”. Ya veremos. En Alemania y en otros países, una clase de transición (Übergangsklasse: durante seis años yo regenté dos en dos Länder) fue pensada hace más de tres decenios para que el niño pasara por ella un año; a lo sumo, *höchstens*, dos años. Pues bien, con frecuencia permanecían tres o cuatro..., y oí hablar de niños españoles que hicieron la escolaridad completa en la sedicente escuela española con la convivencia de todos. Antes de cumplir un mes consideré que la solución era equivocada, y así lo dije de palabra y por escrito a mis superiores alemanes y españoles y, naturalmente, a los niños y a los padres y utilizando la Prensa accesible. (Después llamada clase preparatoria, en 1975 una revista de Frankfurt, *Erziehung und Wissenschaft*, y otra de Stuttgart, *Lehrerzeitung Baden-Württemberg*, me dejaron escribir artículos censurados contra la Vorbereitungsklasse. También en *Cuadernos para el Diálogo* escribí un artículo; sin censura.) Hoy esas clases se han suprimido, y muchachos que ya son hombres casados suspiran: “¡Ah, si yo hubiera entrado dos años antes en la escuela alemana!” Lógicamente, me miraban con perplejidad cuando pedía su disolución. El julio de 1994, aprovechando el congreso mundial de Sociología que se celebraba en Bielefeld, llamé por teléfono a quien había sido mi director veintiún años atrás, que seguía en el mismo sitio. El Rektor me invitó cordialmente a comer en su casa, alquilé un coche y hablamos largamente. Cuando se lo recordé, se justificó alegando que no tenían experiencia: “Herr Almeida, wir hatten keine Erfahrung!” Pero la experiencia duró demasiados años. Pensé aquello de Ortega: los alemanes se embarcan en una idea como en un trasatlántico. Esas 115 aulas para niños inmigrantes que se proyectan en la Comunidad de Madrid corren el peligro de que se configuren como tales, de que estorben la misión de integrar al niño inmigrante en la sociedad española.

Sí, cuando la escuela general recién nacida, estuvo bien afirmar que el medio escolar es el mejor que se pueda desear. Está bien recordar la evidencia de que el niño se transforma en la escuela, ya lo creo, una transformación que después se ha estudiado infinitamente. Para terminar con este libro egregio, interesa una página de la lección 16, una página que toca un tema grave, una tarea pendiente de nuestra enseñanza pública. Como los maestros que se suceden son muy diversos y cada maestrillo tiene su librito, Durkheim razona: es preciso que las sucesivas influencias de los maestros no se contradigan. “Es preciso que, en cierta medida, exista entre ellas un vínculo, y que el niño sienta la continuidad de la acción, aunque diversa, que sobre él se ejerce. Esta tarea corresponde sobre todo al director de la escuela. No para que la cree íntegra y arbitrariamente, así como el maestro no debe crear íntegramente el espíritu de la clase. Debe, por el contrario, poner en contacto a los maestros, impedir que cada uno considere su tarea como un todo autosuficiente, cuando no hace más que continuar y preparar las tareas de los otros. En una palabra, al director corresponde representar el espíritu y la unidad moral de la escuela y al maestro representar el espíritu, la unidad moral de la clase”. Pero en España hemos subestimado la dirección de los centros públicos de enseñanza. Temiendo el autoritarismo, ningún Gobierno se ha planteado en serio su profesionalización, y la Ley de Calidad parece que quiere enmendar este yerro gravísimo. Ojalá acertemos, porque nuestros directores espurios, elegidos por sus colegas para una breve temporada, carecen de autoridad y las cosas no pueden ir bien. La enseñanza privada no incurre en tal desvarío y, prescindiendo de otras variables, funciona mejor.

Hasta aquí Durkheim, mal que bien parafraseado.

Y mejor o peor conocido. En España lo conocemos tal vez más que en Estados

Unidos. Un libro colectivo dirigido por Geoffrey Walford y W.S.F. Pickering, *Durkheim and Modern Education*, publicado simultáneamente en Londres y Nueva York en 1998, empieza confesando: “Émile Durkheim's teaching and writing on education has traditionally been a neglected area of research.” Así será en los países de habla inglesa. Ha pasado un siglo de *La educación moral*, o tres cuartos desde su publicación original (he citado por la edición, regularmente impresa, de Schapire, Buenos Aires, 1972), y las cuestiones morales continúan en España y en todas partes. Retrasada durante decenios la generalización de la escuela en España, sin duda durante los últimos veinticinco años, los de la monarquía parlamentaria, hemos avanzado mucho para cancelar viejas diferencias que procedían del siglo XIX. España no es tan diferente como hace 25 ó 50 años y converge y armoniza por momentos con los otros países de la Unión Europea (si exceptuamos los toros y los horarios). Sin embargo, habría que estar ciego para no ver que una buena parte de nuestros jóvenes carecen de normas morales, y aun de maneras cívicas, debido probablemente a que se trata de niños huérfanos de padres vivos (según fórmula de Marías), pero también a que no han recibido nociones bastantes de ética ni de religión en la escuela ni en el instituto. Su orfandad espiritual —nueva forma de anomía, que ellos reparan coligándose en sus botellones—, ¿quién podrá negarla? A veces consideramos malnacidos a quienes sólo están malcriados.

Cuando leí por primera vez *La rebelión de las masas*, al promediar la década feliz de los 60, veía que el diagnóstico no podía ser más actual. España crecía deprisa y los españoles empezaban a cuestionar el legado recibido, fundamentalmente cristiano, a veces más aparente que evangélico. Y de la religión oficial el péndulo nos ha llevado a desconfiar de toda enseñanza moral. Siendo todavía la Religión

materia obligatoria, había profesores que abusaban intolerablemente, suspendiendo por nimiedades. El Concilio Vaticano II cambió muchas cosas, aunque la inercia siguió incluyendo por algún tiempo la Religión en cuatro cursos de Filosofía y Letras, en todos menos en primero. En mayo del 68 Julián Marías daba una conferencia en Sevilla presentado por don Francisco López Estrada, nuestro profesor de Literatura en segundo de Comunes. No se cabía. Habló de la Universidad, y recuerdo que alguien le preguntó por la Religión en los estudios. Como puede suponerse, Marías no quería Religión obligatoria. “Es indebida, y eso me basta”, dijo, si la memoria no me es infiel.

Pero el núcleo de la preocupación de Ortega, como dice Marías y no vemos, es que “Europa se ha quedado sin moral”. Ahí les duele a muchos, que se refugian en las drogas, por ejemplo; pero *grosso modo* todos nos condolemos de los males nuevos. En la segunda parte de la *Rebelión* se pregunta el filósofo “¿Quién manda en el mundo?” Ya hecha en la primera parte la disección del hombre-masa —sobre todo en el capítulo titulado “*Vida noble y vida vulgar, o esfuerzo e inercia*”—, es ahora cuando desemboca en la verdadera cuestión. “El hombre-masa carece simplemente de moral, que es siempre, por esencia, sentimiento de sumisión a algo, conciencia de servicio y obligación. Pero acaso es un error decir 'simplemente'. Porque no se trata sólo de que este tipo de criatura se desentienda de la moral. No; no le hagamos tan fácil la faena. De la moral no es posible desentenderse sin más ni más. Lo que con un vocablo falto hasta de gramática se llama amoralidad, es una cosa que no existe. Si usted no quiere supeditarse a ninguna norma, tiene usted, *velis nolis*, que supeditarse a la norma de negar toda moral, y esto no es amoral, sino inmoral.” Ahora bien, ¿no es lo que estamos viendo cada día y cada noche? Es lo que pensaba el gitano del chiste, citado por él páginas atrás, cuando el cura le preguntó si

cumplía los mandamientos de la ley de Dios: “Misté padre; yo loh iba a aprendé; pero he oído un runrún de que loh iban a quitá.”

Durkheim vivió la transición de la modernidad a la posmodernidad. Y algunos pensarán que la posmodernidad es o va a ser irreligiosa, pero no es así. José Luis Pinillos, que ha estudiado a fondo la cuestión en *El corazón del laberinto. Crónica del fin de una época* (1997), dedica un capítulo final, “*El postmodernismo y los santos*”, para decirnos que “la teología (es) una de las disciplinas que más se ha interesado por la postmodernidad y ha adoptado ante ella una actitud ejemplarmente crítica, de discernimiento y buena fe”. Entre muchos otros autores, aparece André Malraux: “La période postmodern où nous entrons sera une époque religieuse”. Yo diría que muchos de nuestros jóvenes van a las discotecas con devoción, con la devoción humana de siempre; y son bastantes los que confiesan que se aburren en ellas, pero no se atreven a discrepar de la fortísima presión social de sus grupos de iguales. Pinillos concluye con buen humor: “Pero es que a veces me pregunto si, a la vista de cómo han ido las cosas tras la muerte de Dios, no habrá llegado el momento de pedirle que resucite”.

Rememoro *La educación moral* de Durkheim, porque la echo de menos, aunque la pedantería vigente y aun la pedantocracia (palabra de Auguste Comte, *pédantocratie*) hablen de educación transversal en valores; y porque lamentablemente muchos profesores creen que educar a sus alumnos no les concierne; ceñidos a su asignatura, no se dignan ocuparse de más. Así están algunos: en estado de naturaleza, como dicen los teólogos en otro contexto. Da la impresión de que se quiere olvidar a Jerusalén y a Atenas, lo cual es absurdo, y en España quizá vemos más claramente las cosas porque hasta ayer vivíamos en una situación de retraso. La mitad de los niños españoles no iban a la escuela

hacia 1950; un millón aún sigue fuera hacia 1960, y sólo a mediados de los 70 la escolaridad es completa o casi. Mientras los bisabuelos de los niños franceses ya fueron a la escuela, muchos padres de los universitarios españoles carecieron de posibilidad escolar. Explícitamente informó el Banco Mundial en 1962 que la educación española estaba muy por debajo de las necesidades de la economía. Cuando escribo estas líneas muere en Madrid, a los 98 años, Manuel Lora Tamayo, que fue ministro de Educación de 1962 a 1968; con él, el ministerio pasó a llamarse de Educación y Ciencia. En el excelente libro *España: Sociedad, política y civilización (Siglos XIX y XX)*, de José María Jover Zamora, Guadalupe Gómez-Ferrer y Juan Pablo Fusi, en un capítulo del último sobre la década del desarrollo (1960-1970), leemos: “Si en 1962 España gastaba en educación sólo el 1,42 por 100 de su renta nacional, en 1973 gastaba el 2,68 por 100. En 1964 el ministro Lora empezó, además, una intensa campaña de alfabetización de adultos y extendió la escolaridad hasta los 14 años”. Esa campaña nacional comenzó el curso 1963/64 con cinco mil maestros alfabetizadores. Y lo más importante: “Entre 1962 y 1968, el número de alumnos en la enseñanza primaria aumentó en un millón; la universidad se duplicó en el mismo tiempo (87.608 estudiantes en 1962; 168.992 en 1968)”. Sea recordado con honor Manuel Lora Tamayo (¿el Ferry de España?), durante cuyo ministerio la escuela española emprendió el camino justo de la totalidad.

Pero con toda la población en las aulas, los problemas morales se agudizan, es decir, se escolarizan: un reto de índole y magnitud nuevas, que en España hemos vivido en tiempo récord. En el transcurso de pocos decenios la población entera ha sido escolarizada en España, lo que está bien; pero en la secundaria los años lectivos no duran lo suficiente y se sobrecargan, combinación de rancio abolengo que se está demostrando fatal. En cualquier caso tiene razón el viejo Galbraith cuando pide al terminar uno

de sus últimos libros que se disponga generosamente de dinero para la enseñanza: “Dinero para escuelas, para equipamiento y profesores, y sobre todo para la preparación de profesores”. Si historiando la escuela francesa de mediados del XIX, el citado Prost escribe que “la médiocrité de la formation des institutrices démontre a contrario l'importance des écoles normales”, el prestigioso Nobel de Harvard echa de menos en *Una sociedad mejor* a los buenos profesores. “Un cuerpo internacional de preparadores de profesores —profesores de profesores— es una de las principales necesidades del desarrollo económico”. Como antiguo alumno de la Escuela Normal y desde hace veinticinco años profesor en la misma, me resulta fácil estar de acuerdo con ambos.

¿Nos hemos quedado sin moral? La vida nos ha sido dada, pero no nos ha sido dada hecha, enseña Ortega. El homo sapiens es la única especie que sufre exilio psicológico, escribe Wilson. Y ha sido un cardenal de la Iglesia católica quien —convencido de que existen no pocas personas que se comportan con rectitud, sin referencia a ningún fundamento religioso de la existencia humana— hace preguntas espinosas. El cardenal Martini pregunta a Umberto Eco: “Sé también que existen personas que, sin creer en un Dios personal, llegan a dar la vida para no abdicar de sus convicciones morales. Pero no consigo comprender qué tipo de justificación última dan a su proceder”. Léase su libro dialógico: *¿En qué creen los que no creen?* Un diálogo sobre la ética en el fin del milenio (1997).

Muchos ni se plantean cosas tan morrocotudas; pero todos nos entenderíamos mejor y las conductas serían más coherentes, creo, si no se pretiriera la educación moral, como hay una educación física (en esto hemos mejorado: nuestros jóvenes son más altos, más fuertes y obtienen numerosas medallas en los juegos), una educación lingüística y otras educaciones particulares.

En fin, todas las clases son también de lengua, se dice bien, y yo añadiría que en ninguna se debe olvidar la educación moral, para no hablar de la urbanidad, palabra *démodé*. En clases especiales, en la escuela y en el instituto, educar moralmente es una necesidad tan elemental, empezando por los padres (frecuentemente pluriempleados y en el bar), que no se comprende su ausencia. No se comprende que un hombre de veintitantos o de treinta y tantos años sea invitado por sus padres a parasitarlos, para que ninguna idea de supeditación o de servicio perturbe su ánimo. Parasitar es un verbo transitivo —biológico y social— que podría ir al Diccionario.

Medítese *La educación moral* de Durkheim. A decir verdad, “educación moral” es un pleonismo, y la ausencia de moral, una inmoralidad inadmisibile.