

Reseña de Melania Moscoso, 2014, *Las aventuras de la legitimidad. Educación en valores y modernidad*. Madrid: Plaza y Valdés.

**ISBN: 978-84-15271-50-5**

*Las aventuras de la legitimidad*: el título de este libro es sin duda ambiguo y es el subtítulo el que podría situar medianamente al lector en cuanto a sus contenidos. De hecho, podríamos afirmar que sus principales protagonistas son Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, pero que la autora expone a estos grandes psicólogos morales enlazándolos en un denso diálogo con sus coetáneos y, en especial, con sus predecesores. Es precisamente ese trasfondo sociohistórico el otro gran protagonista del libro, tal vez el mayor de todos, es decir, el complejo trenzado de giros y revoluciones que convenimos en llamar *modernidad*. Y es ese marco el que explica el título, inspirado en un autor y una obra muy presentes en todo el texto: *La legitimidad de la Edad Moderna*, de Hans Blumenberg, donde defiende que es justamente la legitimidad, y no la secularización, la categoría definitoria de la modernidad, la que da cuenta de la transformación democrática en toda su radicalidad.

En la introducción, Moscoso resume muy bien su objetivo: "Este texto quiere ser *la crónica de una ingenuidad*, la que ha creído posible someter a norma la conducta humana mediante las representaciones de la cognición y enseñar a gestionar la libertad a la que nos enfrenta nuestra condición humana mediante el perfeccionamiento del juicio moral reductivamente entendido

como racionalidad paradigmática. Pretendemos dar cuenta de los excesos de cierta propuesta educativa, el modelo cognitivo-evolutivo de Lawrence Kohlberg, que quiso hacer una taxonomía del juicio moral que se pretendía universal y lógicamente necesaria, pero mostrando el trasfondo sociohistórico que lo hace inteligible” (pp. 19-20, la cursiva es mía).

Gran parte del libro está dedicado por tanto a desgranar la especificidad del *ethos* moderno y del tipo de racionalidad que le es propio, para comprender cómo ha podido producir a lo largo del siglo XX ese fruto maduro que compone la línea neokantiana de exploración psicológico-filosófica, de Piaget a Kohlberg, y de estos a Rawls y Habermas. Sin olvidar en ningún momento que este *fruto maduro* -discutible y discutido a lo largo del texto, aunque también salvado en muchos aspectos fundamentales- incide en una propuesta de educación moral que, a juicio de la autora, no podría entenderse debidamente sin ese trasfondo de compleja modernidad y sus “aventuras de legitimidad”.

Y es que “la educación moral surge en el contexto histórico de la modernidad”, caracterizado “por la fractura de un horizonte simbólico teológicamente fundado” (p. 193). La paulatina imposibilidad de obtener “conformidad social mediante procedimientos únicamente coercitivos hace que se institucionalice la interiorización de los valores socialmente deseables mediante la educación”, lo que implica, entre otras cosas, otorgar un mayor protagonismo a la conciencia individual en la toma de decisiones (p. 197). Es decir, expresado con la mayor claridad: “Se ha dado el nombre de educación, cívica o moral, al *intento institucionalizado de que las nuevas generaciones quieran hacer lo que deben*. Que antaño no se extrañase la hoy tan manida educación en valores se debe entre otras cosas a que había poco entre lo que elegir. Cabría preguntarse si la pertinencia de la educación en valores hoy día viene dada por la posibilidad de escoger entre distintas opciones vitales, todas ellas frágiles y precarias” (p. 336, la cursiva es mía).

¿Qué se pretende, en definitiva, con esa educación moral? “Tiene que ver con la necesidad de estimular la participación cívica de los ciudadanos y de predisponerlos hacia el desempeño de las responsabilidades correlativas a los derechos cívicos. Pretende, aunque casi nunca lo consiga, lograr la maestría en el ejercicio de la libertad responsable y hacer tolerables niveles crecientes de ambigüedad.” (p. 33). Moscoso insiste a menudo en ello, en que la educación moral “tendría por objeto

enseñar a reapropiarse de forma responsable lo que se gana en la modernidad: enseñar a escoger de manera consecuente entre los diversos proyectos vitales que se le abren al ciudadano" (p. 160).

Es Rousseau el primero que, al deshacer los presupuestos de la teodicea y trasmutar el mal en categorías políticas de desigualdad e injusticia, reflexiona en clave moderna sobre esa educación moral ideal. Moscoso repasa su propuesta, tanto en el *Emilio* como en el *Contrato social*, para acabar alertando de esa "enajenación de los derechos del individuo por la comunidad" (p. 77). Pero es Emile Durkheim y su *Educación moral* el exponente principal de esa institucionalización de la conformidad social mediante la escuela, tan cara al proyecto moderno. El libro estudia cómo sobre "la base de la racionalidad, la laicidad y la orientación a la realidad, Durkheim construye un modelo de educación moral que gravita sobre el concepto de obediencia y preconiza la disciplina, la abnegación y la libre sumisión de la voluntad individual al colectivo" (p. 21).

En los años 30 del siglo XX, Piaget revoluciona el panorama con *El criterio moral en el niño* y otras obras en las que retoma "el proyecto crítico kantiano para abordarlo desde la ontogénesis, más concretamente estudiando el despliegue del conocimiento cognitivamente válido a través del desarrollo psicológico del niño" (p. 97). El texto analiza en profundidad la propuesta de Piaget (pp. 79-140), enriqueciéndola por ejemplo con la comparación de su teoría con la del antropólogo Levy-Bruhl y su obra *How natives think*. Pero es sobre todo la base kantiana de la concepción piagetiana de la moral como *respeto a la norma*, y la heteronomía y la autonomía moral como formas de conciencia de la regla lo que interesan a Moscoso, hasta el punto de que presenta la psicogénesis desarrollada por aquél como "una verdadera *historia natural del juicio determinante kantiano*" (p. 101). Y continúa: "Del mismo modo que hay quien considera que la obra de Max Weber, con su concepto de diferenciación funcional, es un despliegue horizontal del programa trascendental kantiano en sociología, podría considerarse a Piaget como un despliegue vertical del programa especulativo trascendental de Kant en el ámbito de la psicología" (p. 98).

Unas décadas más tarde, de los 50 a los 80, Kohlberg retomaría y culminaría el proyecto piagetiano, diseñando una investigación en la que planteaba diversos dilemas morales a niños y adolescentes, con el fin de analizar sus niveles de

razonamiento en torno a las cuestiones de justicia. Siguiendo el modelo de su predecesor (y de otros muchos que desarrollaron también una estructura de estadios, como Hobhouse, mucho menos conocido y al que Moscoso presta una especial atención, pp. 168-178), Kohlberg rastrea la evolución psicológica de los estadios de razonamiento moral, "a la manera de tipos ideales weberianos" (p. 211) y, una vez más, a la manera del "juicio determinante en sentido kantiano" (p. 215). Así, la mayoría de los adolescentes pasarían del nivel preconvencional (estadios 1 y 2) al convencional (estadios 3 y 4), y algunos pocos irían evolucionando hacia el nivel posconvencional (estadios 5 y 6).

Lo decisivo de Kohlberg, y también lo que le diferencia de Piaget, es que presenta "su investigación a modo de verificación empírica de la adecuación filosófica de las teorías que van desde Kant a Rawls" y "convierte la secuencia ontogenética del juicio moral en criterio de validez normativa, esto es, trata de demostrar por qué un estadio que aparece más tarde en el desarrollo moral del niño es éticamente mejor, o viceversa, por qué los distintos sistemas éticos pueden evaluarse en función de su mayor o menor semejanza con los juicios morales de una persona de sexto estadio" (p. 223). La discusión en torno al supuesto sexto estadio, que ha hecho correr ríos de tinta, ocupa también un lugar fundamental en este libro. Como el propio Kohlberg equipara ese estadio superior, ese culmen del modelo cognitivo-evolutivo, al planteamiento de John Rawls (pp. 237-251) y al de Jürgen Habermas (pp. 268-301), Moscoso expone asimismo con detalle la posición de ambos filósofos.

Volvamos a la introducción: "Este texto quiere ser *la crónica de una ingenuidad...*", leíamos. ¿De qué ingenuidad estamos hablando? El tercer y último capítulo del libro retoma las deficiencias del modelo cognitivo-evolutivo, ya apuntadas en el segundo. La *gran* cuestión -la que esconde esa ingenuidad- es: ¿por qué no es suficiente con *razonar bien* -de acuerdo a criterios de universalidad y reversibilidad- para *actuar bien*? ¿Por qué el nivel de razonamiento alcanzado no garantiza por sí sólo la conducta moral, ni la activa necesariamente, ni la guía siempre de la manera correcta? ¿Por qué sería insuficiente una educación moral basada únicamente en esos supuestos cognitivistas? Kohlberg trató de responder a estos interrogantes los últimos años de su vida, alegando que en efecto se necesita asimismo fuerza de voluntad, un principio de responsabilidad, etc., pero dejando todavía insatisfechos a muchos de sus críticos.

Ante esa gran cuestión, Moscoso no trata, como tantos otros, de desembarazarse del legado kantiano, sino de rescatarlo desde un punto de vista menos riguroso. El problema de Kohlberg es que "recoge una interpretación exclusivamente epistemológica del legado kantiano, que trata de fundamentar la *praxis* en la razón teórica" (p. 328), y ello es problemático "porque la atalaya de lo pensable en la que nos sitúan las contenciones meramente lógicas de la primera formulación del imperativo categórico kantiano no consigue librarnos de la concreción con que se desarrolla nuestra vida, y con ella, los dilemas morales de la vida real, que exigen de nosotros respuestas morales efectivas y no meramente no-contradictorias". Y es que "la opción más universal en el dilema hipotético" no tiene porque luego ser "la más deseable en un dilema moral de la vida real" (p. 339).

Lo que propone la autora, en definitiva, es mirar hacia el Kant de la tercera Crítica, donde en consonancia con el juicio reflexionante (de lo particular a lo universal, y no al revés), el *pensar* se convierte en un *arte*. Y "si el pensar es un arte no sorprende que la definición que Kant hace de educación por oposición a la mera instrucción en la *Antropología en sentido pragmático*, recuerde al tratamiento que Gadamer hace de la *phronesis* en *Verdad y Método*. La educación, al igual que la *phronesis*, es un saber de alcance general que consiste precisamente en saber cuándo una determinada regla es de aplicación" (p. 326). Como reza la primera de las máximas del entendimiento común expuestas en la *Crítica del Juicio*, el "pensar por sí mismo" o el *pensar consecuente* es fundamental, tanto como la disposición de ánimo para actuar en consonancia. "Por esta razón la transmisión de los principios morales, *educare* en su acepción etimológica, debe complementarse con el paciente cultivo de las predisposiciones anímicas del educando *ex ducere*. Tal unidad sintética del razonamiento y la conducta moral no podrá nunca ser descrita en un modelo cognitivo evolutivo", sentencia Moscoso (p. 330).

Esta vía crítica, rescatando parte de la lección kantiana, está únicamente esbozada en la última parte del libro. Se echa en falta, tal vez, una discusión con otros pensadores que han abogado por esa alternativa de la *Crítica del Juicio*, interpretándolo no ya como juicio estético, sino como juicio moral y político, empezando por Hannah Arendt y Seyla Benhabib. Pero eso daría para otro libro, y lo que de ningún modo se puede achacar a éste es que no sea rico en matices y debates, rico en ambición teórica y capacidad retórica. Y además rescata a Piaget y Kohlberg, pensadores citados por tantos, pero deduzco que leídos por pocos, y

cuyos libros en castellano son ya casi inencontrables. ¿Por falta de demanda? Es de agradecer que Melania Moscoso los haya puesto -nos los haya puesto- en el jugoso centro de su diana.

**Belén Altuna**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

[belen.altuna@ehu.eus](mailto:belen.altuna@ehu.eus)