

Adela Cortina - España
Universidad de Valencia
Ética discursiva y Educación en valores

1. El ámbito de la ética aplicada

El ámbito en que se planteará esta reflexión es el de la ética, es decir, el de la filosofía moral, en el doble nivel que la constituye: el nivel de la fundamentación de los principios morales y el de la aplicación a la vida cotidiana de los principios hallados. Ambas partes de la ética son sin duda inseparables y ésta es la razón por la que no prescindiremos de ninguna de ellas, pero conviene advertir desde el comienzo que nuestro trabajo se referirá muy especialmente a lo que con mayor o menor fortuna ha dado en llamarse "ética aplicada" y que hoy está ciertamente de moda¹.

La ética aplicada se ocupa de reflexionar sobre la presencia de principios y orientaciones morales en los distintos ámbitos de la vida social y constituye de algún modo la aplicación de una moral cívica a cada uno de esos ámbitos; de ahí que existan desde una ética política hasta una de la información, pasando por una ética de la economía y la empresa, una ética de la educación y una ecológica, pero también la bioética o la GenÉtica. Todas ellas arrojan hoy una abundante bibliografía y tienen, entre otras cosas, de novedoso el hecho de ser inevitablemente interdisciplinarios.

En efecto, la "interdisciplinariedad", ese término que todos nombran en el campo educativo y nadie practica, es esencial en las distintas esferas de la ética aplicada, porque pasaron los tiempos "platónicos", en los que parecía que el ético descubría unos principios y después los aplicaba sin matizaciones urbi et orbe. Más bien hoy nos enseña la realidad a ser muy modestos y a buscar junto con los especialistas de cada campo qué principios se perfilan en él y cómo deben aplicarse en los distintos contextos. La interdisciplinariedad no es, entonces, una moda, sino una necesidad.

Por otra parte, no deja de ser interesante, tras haber expuesto una teoría ética, practicar la ética-ficción, como hace A. MacIntyre, e imaginar qué mundo resultaría de su puesta en vigor.

¹ Para el estatuto de la ética aplicada y su modulación en los distintos ámbitos sociales, incluido el educativo, ver: A. Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993; A. Cortina y D. García-Marzá (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas*, Madrid, Tecnos, 2003.

Esta sería, a mi juicio, la "prueba del 9" de una teoría moral. Es, pues, en este terreno de la ética, y muy especialmente de la ética aplicada a la educación, en el que se sitúa esta ponencia.

2. La forja de una ética cívica

La ética es filosofía moral, es decir, aquella parte de la filosofía que reflexiona sobre el hecho innegable de que exista una dimensión en los hombres llamada "moral"². De igual modo que la filosofía de la ciencia, de la religión o del arte se ocupan de estos objetos que los filósofos no han creado, tiene la ética por objeto el fenómeno de la moralidad, e intenta desentrañar en qué consiste y si hay razones para que exista: le preocupan, pues, su conceptualización y fundamentación.

En este sentido, la ética es quehacer de expertos, de filósofos en este caso, que utilizan para llevarlo a cabo métodos filosóficos (empírico racional, trascendental, fenomenológico, hermenéutica) y no pueden adjudicarle apellidos no filosóficos, como "civil" o "religiosa". Tales apellidos convienen, por el contrario, a la moral, que forma parte de la vida cotidiana, de eso que se ha dado en llamar el "mundo de la vida", de suerte que cabe decir con Apel que, en lo que respecta a los contenidos morales, ostenta la primacía el mundo de la vida, mientras que en el ámbito de la fundamentación racional, es la ética quien ostenta la primacía³.

Si acudimos a la vida cotidiana, encontraremos distintas morales que van configurando el vivir de los hombres. Algunas son religiosas, es decir, apelan expresamente a Dios para dar sentido a sus propuestas, y podemos decir que han sido y son numerosas; otras, por el contrario, no hacen tal apelación expresa, y son, por tanto, morales seculares, de entre las cuales podemos destacar para nuestros propósitos la moral civil. A diferencia de las morales religiosas, que tienen una larguísima historia, la moral cívica es relativamente reciente, ya que tiene su origen en una positiva experiencia, vivida a partir de los siglos XVI y XVII en Europa: la de que es posible la convivencia entre ciudadanos que profesan distintas morales religiosas o ateas, siempre que compartan unos mínimos axiológicos y normativos; precisamente el hecho de compartir esos mínimos permite la convivencia de los máximos⁴.

² J.L. Aranguren, *Ética*, en *Obras Completas*, Madrid, Trotta, II., pp. 159-502.

³ K.O. Apel, *Estudios éticos*, Barcelona, Alfa, 1986, p. 79.

⁴ A. Cortina, *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1986; *Ética aplicada y democracia radical*,

La moral cívica consiste, pues, en unos mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas concepciones de hombre, distintos ideales de vida buena; mínimos que les llevan a considerar como fecunda su convivencia. Precisamente por eso pertenece a la "esencia" misma de la moral cívica ser una moral mínima, no identificarse en exclusiva con ninguna de las propuestas de grupos diversos, constituir la base del pluralismo y no permitir a las morales que conviven más proselitismo que el de la participación en diálogos comunes y el del ejemplo personal, de suerte que aquellas propuestas que resulten convincentes a los ciudadanos sean libremente asumidas, sean asumidas de un modo autónomo. Por eso carece de sentido presentar como alternativo el par "moral cívica/moral religiosa", ya que tienen pretensiones distintas y, si cualquiera de ellas se propusiera "engullir" a la otra, no lo haría sino en contra de sí misma.

3. Éticas de máximos y éticas de mínimos.

En el amplio panorama de las éticas contemporáneas conviene hacer una distinción que, no sólo resulta sumamente fecunda, sino que nos permite entender mejor la naturaleza de la ética cívica: la distinción entre éticas de máximos y éticas de mínimos⁵.

Las primeras tratan de dar razón del fenómeno moral en toda su complejidad y por eso entienden la moral como el diseño de una forma de vida felicitante. Se trata del tipo de éticas que entienden lo moral desde un imperativo hipotético que diría: "si quieres ser feliz, entonces debes..."; de suerte que la pregunta "¿por qué debo?" vendría respondida por la obviedad: porque es el modo de alcanzar la felicidad, si quieres hacerlo. Habida cuenta de que todos los hombres quieren ser felices, los mandatos se convierten en cuasi-categoricos.

Ocurre, sin embargo, que entonces hemos dado por supuesto que la pregunta por el fundamento de lo moral es la pregunta "¿por qué debo?", suposición totalmente infundada ya que el fenómeno moral es mucho más amplio que el ámbito del deber. En buena ley estas éticas de máximos deberían preguntarse, no "¿por qué hay que ser feliz?", ya que esto sería preguntarse por la finalidad del fin último de la vida humana, sino "¿cómo hay que ser feliz? Y la respuesta no puede referirse al fundamento -"¿por qué?"-, sino al modo de serlo.

Las éticas de máximos son, por tanto, éticas consiliatorias, que invitan o dan consejos

caps. 11, 12 y 13; J. Rawls, *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996, Introducción.

⁵ A. Cortina, *Ética mínima; El mundo de los valores. Ética y educación*, Santafé de Bogotá, El Búho, 1997; *Alianza y Contrato*, Madrid, Trotta, 2001.

desde la experiencia vivida en primera persona o desde la experiencia heredada de quienes merecen confianza. Por eso en ellas son importantes las aportaciones científicas y contar con la ayuda de autoridades morales, es decir, de gentes a las que se cree porque se confía en su saber y hacer. Si la vida es una unidad narrativa, en su hacerse son imprescindibles la experiencia propia y ajena, las aportaciones científicas y la autoridad de personas y tradiciones. Por eso son éstos ingredientes ineliminables de una moral de máximos.

Por lo que hace a la moral cívica, se encuadra en el contexto de las morales de mínimos, es decir, de aquellas morales que únicamente proponen los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista, desde los que cada quien debe tener plena libertad para hacer sus ofertas de máximos y desde los que los miembros de esa sociedad pueden tomar decisiones morales compartidas en cuestiones de ética aplicada.

La moral cívica es hoy un hecho. No porque los ciudadanos de las democracias pluralistas respeten de hecho los derechos humanos y los valores superiores de las constituciones democráticas. La moral -conviene recordarlo- no debe confundirse con lo que de hecho sucede, sino con la conciencia de lo que debería suceder. La moral se ocupa de lo que debe ser y desde ese deber ser critica lo que sucede. Y desde esta perspectiva es un hecho que en las sociedades pluralistas se ha llegado a una conciencia moral compartida de valores como la libertad, la tendencia a la igualdad y la solidaridad, como el respeto a los derechos humanos de primera y segunda generación y, en muy buena medida, de la tercera. Una conciencia que va conformando ya una "ética cívica transnacional"⁶. Estos valores y derechos sirven como orientación para criticar actuaciones sociales y para revisar la moralidad de las instituciones que organizan la vida común, sean o no políticas.

Precisamente porque estos valores son los que dan sentido compartido a la existencia de las mencionadas instituciones, pueden ser éstas criticadas cuando no los encarnan debidamente. Precisamente porque estos valores campean en las constituciones democráticas y legitiman la obligación política, puede el derecho positivo ser reformado desde una orientación moral.

A mayor abundamiento, en los distintos ámbitos sociales van descubriéndose paulatinamente unos principios morales específicos que, precisamente por ser compartidos, permiten a los agentes de los distintos campos tomar decisiones compartidas en los casos

⁶ A. Cortina, "El quehacer público de las éticas aplicadas: Ética cívica transnacional", en A. Cortina y D. García-Marzá, Razón pública y éticas aplicadas, Madrid, Tecnos, 13-44.

concretos, aunque las razones que apoyen tales valores -las premisas de las que los valores son conclusión- sean diferentes. Rastrear principios semejantes es, a mi juicio, una de las grandes tareas de nuestro tiempo y vamos a intentarla en lo que sigue en el caso de la educación moral.

4. Los fundamentos éticos de la moral cívica.

De entre las distintas propuestas éticas de fundamentación de lo moral, dos son las corrientes capaces de dar razón de una moral cívica dotada de las características que hemos reseñado: el liberalismo político que con tanto acierto ha diseñado Rawls, entre otros, y la ética del discurso, creada en los años 70 por Apel y Habermas y que goza ya de una implantación mundial⁷. Uno y otra reconocen sin ambages que su más claro precedente ético es la ética formalista, deontológica, universalista y mínima de Kant, que son "éticas kantianas". Las diferencias existentes entre ellas proceden sobre todo del método filosófico empleado y, en consecuencia, del tipo de fundamento al que llegan.

En el caso de Kant, el método es el trascendental, que tiene sus dificultades en el campo práctico porque su modelo de deducción trascendental tiene como referente el conocimiento científico de experiencia y no una experiencia no empírica⁸. El punto de llegada -no de

⁷ Para la ética del discurso ver, entre nosotros, A. Cortina, Razón comunicativa y responsabilidad solidaria, Salamanca, Sígueme, 1985; J. Conill, El enigma del animal fantástico, Madrid, Tecnos, 1991; J. De Zan, "Pragmática del lenguaje y racionalidad comunicativa", en Buenos Aires, Stromata, 1989; M.J. Bertomeu, "Ética aplicada y problemas de aplicación en ética", en Revista Latinoamericana de filosofía, vol. XVIII, nº 2 (1992), pp. 353-364; G. Hoyos y G. Vargas, La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales, Bogotá, ICFES, 1997; D. Micheli, "Ética discursiva y legitimidad democrática" en K.O. Apel, A. Cortina, J. De Zan y D. Micheli (eds.), Ética comunicativa y democracia, Barcelona, Crítica, 1991, pp. 320-342; R. Maliandi, Volver a la razón, Buenos Aires, Biblo, 1997; J. Muguerza, Desde la perplejidad, Madrid, F.C.E., 1991; D. García Marzá, Ética de la justicia, Tecnos, Madrid, 1992; D. Blanco, J.A. Pérez Tapias y L. Sáez (eds.), Discurso y realidad, Madrid, Trotta, 1994; el número monográfico 183 de la revista Anthropos (1999), sobre "Karl-Otto Apel. Una ética del discurso o dialógica"; J.C. Siurana, Una brújula para la vida moral, Granada, Comares, 2003.

⁸ A. Cortina, "Estudio Preliminar" a I. Kant, La Metafísica de las Costumbres, Madrid, Tecnos, 1989, XV-XCI.

fundamentación trascendental, por cuestiones metodológicas- es la autonomía de cada ser racional. Frente al resto de la creación, los seres racionales son capaces de darse sus propias leyes, hecho por el cual tienen un valor en sí, es decir, un valor absoluto en sentido moral y, en consecuencia, no se les puede utilizar como medios con vistas a fines egoístas porque son en sí mismos fines⁹. La fundamentación kantiana de lo moral sufre una transformación en las otras dos éticas a las que me he referido.

El método empleado por Rawls, aunque él mismo no le denomine método, es el "equilibrio reflexivo", un método hermenéutico-coherencial, que parte del hecho de que ya existe en los países democráticos occidentales un "consenso solapante" entre distintas posiciones, creyentes y no creyentes, que -como hemos dicho- comparten determinados valores. La tarea del filósofo consistirá entonces -cree Rawls- en ayudarnos a comprender mejor lo que ya compartimos, y propone con tal fin rastrear en nuestras tradiciones cuál o cuáles darán mejor razón de ello, para pasar después a configurar conceptualmente con su ayuda un modelo que pueda devolverse a la sociedad para llevar a cabo la "tarea social práctica" de reforzar sus convicciones morales.

La tradición encontrada será la contractualista de cuño kantiano y el concepto en torno al cual gira la configuración aludida, el de "persona moral" en sentido kantiano. Es decir, el de un ser dotado de autonomía, que tiene el derecho de decidir las leyes de su sociedad, pero a la vez un ser inteligente que prefiere la cooperación al conflicto en la relación social.

No es posible entrar en los detalles del rawlsiano liberalismo político¹⁰, que ha marcado sin duda nuestra época en el campo de la filosofía práctica, sino sólo destacar el método empleado para mejor comprender y reforzar ese consenso mínimo, que compone una moral cívica, método que no pretende tener fuerza metafísica, sino sólo política.

Por su parte, la ética discursiva pretende ir más lejos porque, a su entender, el método trascendental filosófico puede acceder a la entraña de los tipos humanos de racionalidad y descubrir en ella que no sólo existe una racionalidad estratégica, que preside las relaciones sociales, sino una comunicativa, que ofrece base racional suficiente para lo que yo llamaría una

⁹ I. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, IV, cap. 2 .

¹⁰ J. Rawls, El liberalismo político; Collected Papers, Cambridge, Harvard University Press, 1999; La justicia como equidad. Una reformulación, Barcelona, Paidós, 2002.

"moral cívica dialógica"¹¹. El método empleado es entonces la reflexión trascendental, aplicada a un hecho incontrovertible: el hecho de que realicemos acciones comunicativas o bien el hecho de la argumentación. Reflexionando sobre él trascendentalmente descubrimos el carácter dialógico de la razón humana que, para descubrir la corrección de las normas morales, se ve obligada a establecer un diálogo presidido por unas reglas lógicas y, en último término, por un principio ético procedimental, que viene a decir: "una norma sólo será correcta si todos los afectados por ella están dispuestos a darle su consentimiento tras un diálogo, celebrado en condiciones de simetría, porque les convencen las razones que se aportan en el seno mismo del diálogo".

Naturalmente este principio se refiere a una situación ideal de diálogo, que constituye un presupuesto contrafáctico pragmático del habla cuando realizamos una acción comunicativa, viniendo entonces a ser un idea regulativa, que proporciona una dirección para la acción y un canon para la crítica de nuestras realizaciones concretas.

Cada afectado, entonces, se nos presenta ahora como un sujeto autónomo en la medida en que tiene autonomía para elevar pretensiones de racionalidad con cada acción comunicativa y en la medida en que tiene autonomía para rechazar las pretensiones elevadas por otros interlocutores. Con lo cual se nos presenta como un interlocutor válido, como alguien que debe ser tenido en cuenta de modo significativo a la hora de decidir normas que le afectan. De modo que cualquier norma que se decida sin tener en cuenta a todos los afectados por ella es inmoral. Y todos los afectados son, no sólo los que pueden participar en los diálogos, sino todos aquellos en quienes la decisión tendrá repercusiones: material y culturalmente pobres, generaciones futuras. De ellos se debe intentar, no sólo tener en cuenta sus intereses, sino posibilitar que los expongan y defiendan ellos mismos siempre que sea posible. Lo cual obliga -a mi juicio- a comprometerse en la elevación del nivel material y cultural de cada interlocutor virtual para que pueda participar personalmente en los diálogos.

La fundamentación racional que ofrece la ética discursiva es, a mi juicio, la más acabada filosóficamente para dar cuenta de una moral cívica como la que ha llegado a configurarse en

¹¹ K.O. Apel, La transformación de la filosofía, Madrid, Taurus, 1985, vol. II, pp. 341-413; K.O. Apel, Verdad y responsabilidad, Barcelona, Paidós, 1991; J. Habermas, Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Península, 1985; La inclusión del otro, Barcelona, Paidós, 1999.

nuestras sociedades a través de un largo proceso histórico de evolución social, precisamente por la superioridad de su construcción teórica frente a otras. Pero además de ella se desprenden conceptos tan valiosos para dirigir la acción común como el de persona, entendida como ese interlocutor al que hay que escuchar a la hora de decidir normas que le afectan, compromiso en la elevación del nivel material y cultural de los afectados por las decisiones, libertad de los interlocutores, entendida como autonomía, solidaridad, sin la que un individuo no puede llegar a saber siquiera acerca de sí mismo, aspiración a la igualdad, entendida como simetría en el diálogo, y realización de todos estos valores en la comunidad real en que vivimos, abierta a la comunidad humana universal.

5. Los metas de la educación: ¿individuos hábiles o personas íntegras?

La educación moral ha planteado desde antiguo un buen número de problemas, de los cuales tal vez el más antiguo, al menos en la civilización occidental, consista en la clásica pregunta por el aprendizaje de la virtud: ¿puede enseñarse la virtud? ¿puede enseñarse, en suma, el comportamiento moral?

Sin duda es ésta una pregunta para la que hoy todavía carecemos de respuestas palmarias, pero lo curioso no es tanto la permanencia del problema, propia de todas las cuestiones clásicas, como el hecho de que hoy en día aquellos "a quienes corresponde" parecen haber sustituido la ancestral pregunta "¿es posible enseñar la virtud?" por una bastante más ramplona: ¿vale la pena enseñarla?

La metamorfosis de la pregunta parece obedecer a uno de los "signos de los tiempos" -el del progreso técnico y su creciente complejidad-, que lleva a padres y responsables políticos de la educación a convencerse de que más vale transmitir a los jóvenes cuantas habilidades técnicas sean capaces de asimilar para poder "defenderse en la vida" y alcanzar un nivel elevado de bienestar. El triunfo de la razón instrumental, que Adorno y Horkheimer detectaran, parece ser un hecho indiscutible, y además con repercusiones en el campo político, ya que la distinción entre países pobres y ricos no guarda ya relación con la riqueza de los recursos naturales, sino con la capacidad tecnológica.

Razones como éstas parecen, pues, hacer aconsejable una educación en destrezas técnicas, que harán apto al individuo concreto para alcanzar un grado de bienestar y, a la vez, permitirán configurar un país con un grado de desarrollo elevado. Teniendo en cuenta siempre que el potencial tecnológico parece aumentar las posibilidades sociales de libertad y bienestar.

Ciertamente, los pedagogos "concienciados" gustan de escandalizarse ante estos proyectos de educación tecnológica, pero es menester ir más allá del escándalo y la protesta, y reflexionar. En primer lugar, porque es preciso transmitir habilidades y conocimientos, ya que una sociedad bien informada tiene mayor capacidad de aprovechar sus recursos materiales, es menos permeable al engaño que una sociedad ignorante, y puede ofrecer alternativas al actual proceso de globalización. Pero, en segundo lugar, conviene reflexionar porque maestros, padres y políticos -en suma, nuestra sociedad- tienen que plantearse en serio la pregunta: ¿vale la pena enseñar a comportarse moralmente? ¿creemos que vale la pena -por decirlo en el lenguaje clásico- enseñar la virtud? En realidad, la transformación de la pregunta "¿es posible enseñar la virtud?" en la pregunta "¿vale la pena enseñarla?" no es tan reciente como pudiera parecer. Como muestra podemos recordar al menos aquellas palabras de la *Grundlegung*:

"En la primera juventud nadie sabe qué fines podrán ofrecérsenos en la vida; por eso los padres tratan de que sus hijos aprendan muchas cosas y se cuidan de darles habilidad para el uso de los medios útiles a toda suerte de fines cualesquiera, pues no pueden determinar de ninguno de éstos que no ha de ser más tarde un propósito real del educando, siendo posible que alguna vez lo tenga por tal; y este cuidado es tan grande, que los padres olvidan por lo común reformar y corregir el juicio de los niños sobre el valor de las cosas que pudieran proponerse como fines"¹².

Vemos, pues, que el afán por educar en toda suerte de habilidades técnicas no es precisamente nuevo y que ya Kant se lamentaba de que los padres se preocuparan más por hacer a sus hijos diestros que por invitarles a la moralidad, es decir, a la valoración de los fines últimos.

Sin embargo, no es ésta la única razón por la que la pregunta por el aprendizaje de la virtud ha podido quedar trasnochada. Cualquier padre y educador responsable sabe que para "defenderse en la vida" más le vale al niño hacerse con otro tipo de habilidad técnica, antiquísima por otra parte: la habilidad de situarse bien socialmente. Consiste tal aptitud, como es sabido, en aprender desde la escuela a entablar buenas relaciones con los niños mejor situados, dejando a su suerte a los que no puedan prestar una ayuda para el ascenso social. Con ello irá el tierno infante tejiendo una tramita de relaciones, que crecerá en densidad con el

¹² I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, IV, 415.

tiempo inevitablemente, porque ya desde niño habrá adquirido lo importante: la aptitud para tejerla.

Dígase lo anterior con amargura o con alegría, lo bien cierto es que es ésta una cuestión previa a todo intento de educación moral: ¿está convencida nuestra sociedad de que vale la pena emprenderla, o un individuo dotado de destreza técnica y social ha adquirido sobradamente cuanto precisa, no sólo para defenderse en la vida, sino para triunfar en ella?, ¿no está actuando irresponsablemente cualquier educador -padre o maestro- que intente dejar al niño como herencia una invitación a la reflexión sobre fines y valores últimos, es decir, sobre la moralidad?

En una civilización como la nuestra, en que la lucha por la vida sólo permite sobrevivir a los técnicos y socialmente diestros, es una pregunta anterior a toda otra en el terreno de la educación moral la de si creemos en serio que merece la pena, a pesar de todo, enseñar a apreciar aquellos valores por los que pareció luchar la Modernidad: la libertad -entendida como autonomía, la igualdad, la solidaridad o la imparcialidad.

6. Educar en valores en una sociedad democrática y pluralista

Pero además de intentar dar una respuesta a una pregunta como la formulada, hay otra tarea que debe emprender cualquier educador deseoso de determinar qué tipo de educación moral es apropiado para construir una sociedad democrática: la de tratar de dilucidar en qué consiste una auténtica democracia. Porque, aunque es éste un tema que ha originado ríos de tinta, no parecen tomarlo en cuenta quienes organizan la vida social, sino darlo por supuesto. Y no es de espíritus críticos y responsables, sino de espíritus dogmáticos, dar por supuesto lo que prácticamente nadie tiene claro, en este caso qué tipo de democracia queremos construir.

En principio de ley es admitir que no existe un único modelo de democracia y éste será un dato ya importante para tomar conciencia de la dificultad del tema¹³. Pero además tendremos que averiguar cuál de los modelos posibles es moralmente deseable y técnicamente viable; pesquisa que no puede llevarse a cabo -a mi juicio- si no es imaginando qué tipo de hombre

¹³ C.B. Macpherson, La democracia liberal y su época, Madrid, Alianza, 1981; K.O. Apel/A. Cortina/J. De Zan/D. Michelini, Ética comunicativa y democracia, Barcelona, Crítica, 1991; R.A. Dahl, La democracia y sus críticos, Barcelona, Paidós, 1992; La democracia, Madrid, Taurus, 1999; D. Held, Modelos de democracia, Madrid, Alianza, 1992; La democracia y el orden global, Barcelona, Paidós, 1997; A. Cortina, Ética aplicada y Democracia radical, sobre todo I y II.

produce un modelo u otro y cuál de ellos nos parece que merece la pena propiciar.

Con lo cual invertimos el planteamiento del tema, porque no se trata entonces de indagar qué tipo de educación moral hemos de fomentar para construir una sociedad democrática, como si hubiera que poner a los individuos al servicio de un tipo de organización social, sino, por el contrario, qué modelo de educación es menester adoptar para configurar una sociedad que "produzca" un modelo de hombre deseable. A mi modo de ver, y frente a lo que Rorty propone, las instituciones -incluyendo la educativa- han de estar al servicio de los individuos, y no viceversa¹⁴.

Ciertamente, resulta imposible en el breve espacio del que dispongo hacer un seguimiento del tema más debatido hoy en día en el ámbito de la filosofía política, hecho por el cual tendré que contentarme con resumir las conclusiones de lo tratado más ampliamente en otro lugar¹⁵: es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnica y socialmente diestros, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega, valores como la autonomía y la solidaridad, que componen de forma inevitable la conciencia racional de las instituciones democráticas.

En relación con estos valores conviene precisar que entiendo por "autonomía" en este contexto el ejercicio tanto de la "libertad de los antiguos" como de la "libertad de los modernos", en el sentido de Constant; es decir, el derecho a gozar de un espacio de libre movimiento, sin interferencias ajenas, en el que cada quien puede ser feliz a su manera, y también el derecho a participar activamente en las decisiones sociales que me afectan, de suerte que en la sociedad en que vivo pueda saberme "legislador". No lejos de estos conceptos, sino estrechamente ligado a ellos, se encontraría el de libertad como "no dominación", que con tanto empeño defiende Philip Pettit, caracterizando con él a la tradición republicana¹⁶.

Y entiendo "solidaridad" en un doble sentido: como la actitud personal dirigida a potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de una sociedad, pero no por afán

¹⁴ R. Rorty, "The Priority of Democracy to Philosophy", en M. Peterson y R. Vaughan (eds.), *The Virginia Statute of Religious Freedom*, Cambridge, 1987.

¹⁵ A. Cortina, *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997, cap. 7.

¹⁶ Ph. Pettit, *Republicanism*, Barcelona, Paidós, 1999; J. Conill y D. Crocker (eds.), *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, Granada, Comares, 2003.

instrumental, sino por afán de lograr con los restantes miembros de la sociedad un entendimiento¹⁷, y también como la actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, habida cuenta de que es preciso intentar una igualación, si queremos realmente que todos puedan ejercer su libertad. En un mundo de desiguales, en que la desigualdad lleva a la dominación de unos por otros, sólo políticas que favorezcan la igualación de oportunidades pueden tener legitimidad.

A mi juicio, una auténtica democracia sólo es posible sobre la base del fomento de la autonomía y la solidaridad, valores para los que la racionalidad instrumental, experta en destrezas, es totalmente ciega. Por eso deberíamos preguntarnos antes de entrar en otras cuestiones si lo que queremos realmente son individuos diestros, que saben manejarse para lograr su bienestar, o individuos autorrealizados, porque no es lo mismo el bienestar que la autorrealización. Para lograr el primero basta con las destrezas, para conseguir la segunda, es necesaria una educación moral, en el más amplio sentido del término "moral".

7. Modos de entender lo moral

Lo moral acompaña a la vida de los hombres y ha ido siendo captado por la reflexión filosófica desde distintas dimensiones. Para una filosofía del ser, que tiene en la ontología y en la antropología filosófica su mayor peso, una dimensión del hombre recibirá el nombre de dimensión moral; para una filosofía de la conciencia, como la iniciada en la Modernidad, una forma peculiar de conciencia será moral; para una filosofía que haya aceptado el giro lingüístico, existe un tipo de lenguaje al que llamamos "lenguaje moral". Precisamente porque este lenguaje a nadie resulta incomprensible, podemos decir con G.H. Warnock que el término "amoralismo" es vacío.

Desde estas perspectivas ha ido la ética extrayendo conclusiones sobre la naturaleza de lo moral que, a mi juicio, podrían esquematizarse diciendo que la realización moral de los hombres, a la altura de nuestro tiempo, ha de tener en cuenta al menos tres acepciones de lo moral:

1) Lo moral puede entenderse, siguiendo una tradición hispánica, representada ante todo por Ortega y Aranguren, como la formación del carácter individual, que lleva a los individuos a

¹⁷ J. Habermas, "Justicia y solidaridad", en K.O. Apel, A. Cortina, J. De Zan, D. Michelini, *Ética comunicativa y democracia*, Barcelona, Crítica, 1991, 175-208.

adoptar ante la vida un estado de ánimo determinado: a tener la moral alta, o bien a estar desmoralizado ante los retos de la vida¹⁸.

En este nivel resulta fundamental para un individuo, como también para las sociedades, tener un proyecto vital propio de autorrealización -o de felicidad, si queremos decirlo así- y confianza suficiente en sí mismo como para intentar llevarlo a cabo. Cuantos trabajos se lleven a cabo en el terreno de la enseñanza en la línea del autoconcepto, con vistas a fomentar la autoestima de los individuos, serán siempre pocos. Porque entre un altruísmo mal entendido, que exige del individuo el olvido de sí mismo, y un egoísmo exacerbado, que lleva al cabo al desprecio del resto, se encuentra el quicio sano de una autoestima por la que un individuo se encuentra antes alto de moral que desmoralizado.

2) Por otra parte, tiene la moral una dimensión comunitaria indiscutible, en la medida en que un individuo se socializa y aprende a vivir unos valores en el ámbito de una comunidad, que se nutre culturalmente de un entrecruzamiento de tradiciones. Los valores y normas de las respectivas tradiciones cristalizan en costumbres, normas legales e instituciones, que componen el ethos de las comunidades. Sin duda, como muestra la mejor ala del comunitarismo, el desarrollo de las virtudes y la identificación del propio yo exigen una vida comunitaria integrada, frente a una existencia desarraigada: exigen que cada individuo enraice en el humus de las tradiciones de una comunidad concreta¹⁹.

Estas comunidades constituyen, a mi juicio, lo que una ética dialógica del tipo de la ética discursiva llamaría una comunidad real de comunicación, y son necesarias para el desarrollo de la vida de un individuo y, por tanto, para su educación moral. Sin embargo, quien se limite a vivir la solidaridad de que antes hablábamos en una comunidad concreta no trasciende los límites de una solidaridad grupal, que es incapaz, entre otras cosas, de posibilitar una vida democrática. Una democracia auténtica precisa ese tipo de solidaridad universalista de quienes, a la hora de decidir normas comunes, son capaces de ponerse en el lugar de cualquier otro.

¹⁸ J.L. Aranguren, *Ética*, en *Obras Completas*, Madrid, Trotta, II., pp. 159-502.

¹⁹ A. MacIntyre, *Tras la Virtud*, Barcelona, Crítica, 1987; A. Etzioni, "The Community of Communities", *The Responsive Community*, 7 (1996/97), pp. 21-32; *La Nueva Regla de Oro*, Barcelona, Paidós, 1999.

Precisa de un "cosmopolitismo arraigado"²⁰.

Una educación integral tiene, pues, que tener en cuenta la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización.

3) En efecto, reducir lo moral a los dos niveles anteriores supone no haber dado el paso al nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral. Mientras que en el nivel convencional el individuo identifica las normas morales correctas con las propias de su comunidad, en el postconvencional el individuo es capaz de distinguir las normas comunitarias, convencionales, de los principios universalistas, que le permiten criticar incluso las normas de su comunidad.

Las éticas universalistas ("liberales" o "socialistas"), que intentan dar cuenta de este nivel, se niegan hoy a reducir lo moral a los "hábitos del corazón" de los individuos y las comunidades, y proponen, frente a las tradiciones, principios legitimadores de normas. Sin embargo, a mi juicio, resulta absurdo contraponer principios y tradiciones, porque las éticas universalistas también están enraizadas en tradiciones. Sólo que en el caso de una ética universalista, como la dialógica que propondré, además de la comunidad real en que la persona aprende a comportarse a través del humus de tradiciones, cada individuo tiene que contar con una comunidad ideal de comunicación, que hace referencia en definitiva a todo hombre en cuanto tal, es decir, en cuanto interlocutor válido²¹.

De cuanto venimos diciendo creo se desprende que una educación moral, en una sociedad democrática, tiene que tener en cuenta los tres niveles mencionados en el siguiente sentido.

8. Sociedad democrática y nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral

La educación en una auténtica democracia exige a los educadores que tomen conciencia de que sólo es posible educar desde un tipo de conciencia moral que ha accedido al nivel post-

²⁰ A. Cortina, Alianza y Contrato, Madrid, Trotta, 2001, cap. 8.

²¹ K.O. Apel, La transformación de la filosofía, Madrid, Taurus, 1985, vol. II, 341 ss.; Estudios éticos, Barcelona, Alfa, 1986.

convencional de Kohlberg, entrañado en las instituciones de las democracias liberales. Y, según la ética del discurso, parece exigirles también que asuman exclusivamente una educación formal o procedimental. Educar en el procedimentalismo sería la tarea. Una tarea que, si bien tiene su sentido, también tiene sus límites.

Tiene su sentido porque tomarse en serio el procedimentalismo ético significa reconocer que no hay principios materiales, principios con contenido, que todos los miembros de una sociedad acepten, porque en lo que afecta a tales principios es patente la existencia del pluralismo y la obligación racional de respetarlo. Si no fuera así, si existieran principios morales materiales compartidos, entonces la educación moral debería consistir en la inductinación en tales principios. Pero precisamente la peculiaridad de una organización democrática consiste en el descubrimiento de que es posible la convivencia entre grupos que aceptan principios materiales distintos, porque a todos ellos unen unos principios procedimentales, que exigen el respeto a la diversidad.

Esto supone introducir la ya célebre distinción entre dos dimensiones del ámbito moral, cuya necesidad no siempre es fácil apreciar, la distinción entre lo bueno y lo justo, entre los proyectos personales y grupales de autorrealización y las normas mínimas compartidas por todos, que son normas de justicia. Precisamente una de las experiencias de las que nace la democracia en su vertiente liberal es la de que es posible el pluralismo, la convivencia de distintos proyectos de vida feliz, siempre que los miembros de una sociedad compartan unas normas y valores mínimos, desde los que se exige precisamente ese respeto del pluralismo.

Aunque los límites entre lo bueno y lo justo son difíciles de trazar, y aunque la línea que los separa va cambiando de posición al hilo del tiempo, no hay convivencia democrática si los ciudadanos no tienen conciencia de que es preciso respetar determinadas condiciones de justicia, entre ellas el derecho de cada cual a ser feliz como bien le parezca, siempre que con ello no obstaculice los proyectos de felicidad de los demás. Todo ello significa sin duda aceptar:

1) Que tomamos nuestras decisiones sobre normas inevitablemente desde una noción de la justicia, de modo que los juicios morales son ineludibles y no podemos prescindir de ellos en la educación, contentándonos -como dijimos- con las destrezas técnicas y sociales.

2) Que tal noción de la justicia corresponde al nivel postconvencional, en el que nos situamos en el lugar de cualquier otro para comprobar si una norma es justa.

3) Que éste es el nivel de conciencia alcanzado por las instituciones de las democracias liberales y, por tanto, que los juicios acerca de la justicia constituyen un componente ineludible

de nuestra racionalidad ético-política, aunque los individuos que forman parte de tales instituciones no alcancen en la mayor parte de los casos tal nivel y haya una verdadera esquizofrenia en nuestras sociedades entre los valores que legitiman nuestras instituciones, propios de un nivel postconvencional universalista, y los valores por los que se orientan los individuos que las dirigen y que en ellas viven; valores que son más propios del nivel convencional y preconvencional.

Por eso, a mi juicio, a pesar de las afirmaciones de Fukuyama, la historia no ha terminado, porque todavía existe al menos una contradicción por resolver: la que se produce entre los valores por los que dicen legitimarse nuestras instituciones, y que en definitiva configuran su conciencia social a la hora de pronunciar juicios en torno a la justicia, y los valores que orientan el juicio y la acción de los individuos y grupos, situados las más de las veces en los niveles preconvencional y convencional.

Para lograr que los individuos puedan acceder al mismo nivel al que, al menos verbalmente, se encuentra el tipo de conciencia que legitima las instituciones democráticas, considero que el tipo de ética más adecuado es una ética dialógica, que asume el método de Kohlberg desde la perspectiva de la dialogicidad.

9. Ética del discurso y educación democrática

La ética del discurso, como es sabido, consiste en una "transformación" de la ética kantiana, que ahora se interpreta en clave dialógica. A pesar de las disensiones entre Apel y Habermas acerca de algunos de sus puntos centrales²², en lo que aquí nos importa la posición de ambos es compartida.

El paso del formalismo al procedimentalismo supone fundamentalmente el paso del monólogo al diálogo, la afirmación de que no es cada sujeto moral, con independencia del resto, quien ha de decidir qué normas consideraría moralmente correctas, sino que para llegar a tal decisión ha de entablar un diálogo con todos aquellos sujetos que resultan afectados por la norma puesta en cuestión. En la base de tales afirmaciones se encuentra toda la elaboración de la llamada "ética discursiva", especie del género "ética dialógica", que no sólo descubre el

²² K.-O. Apel, *Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes*, Frankfurt, Suhrkamp, 1998, 649 y ss.; A. Cortina y J. Conill, "Pragmática trascendental", en M. Dascal, *Filosofía del Lenguaje II. Pragmática*, Madrid, Trotta, 137-166.

carácter dialógico de la racionalidad humana, sino que saca a la luz las condiciones que hacen de un diálogo un discurso racional, empeñado en hallar la verdad de las proposiciones teóricas y la corrección de las normas prácticas²³.

Las implicaciones de estos "hallazgos" para lo moral en general, y muy concretamente para la educación moral, serían -a mi juicio las siguientes (y debo advertir que en esta conclusiones me distancio a menudo tanto de Apel como de Habermas):

1) No existen principios éticos materiales y, por tanto, la indoctrinación moral es contraria a la racionalidad humana.

2) Los principios éticos son procedimentales, lo cual significa que sólo indican qué procedimientos deben seguir los afectados por una norma para decidir si la consideran moralmente correcta.

3) Los afectados han de tomar la decisión en condiciones de racionalidad, es decir, tras haber participado en un diálogo, celebrado en condiciones de simetría, en el que al cabo triunfe la fuerza del mejor argumento y no alguna coacción interna o externa al diálogo mismo. Las condiciones de racionalidad del discurso serían algunas de las expuestas por R. Alexy en su *lógica de la argumentación*²⁴.

4) Las decisiones sobre la corrección de normas son siempre revisables, porque los afectados pueden percatarse de que cometieron un error, de que alguien participó con mala voluntad (es decir, no motivado por la satisfacción de intereses generalizables), pueden producirse descubrimientos en el campo de que se trataba, etc.

5) Esto significa que las normas morales pierden ese carácter de absolutez y definitividad, que parece asistirles desde antiguo, y que -a mi modo de ver- quedan como puntos centrales de lo moral los principios procedimentales, los valores que acompañan necesariamente a esos principios (autonomía, igualdad, solidaridad, imparcialidad), los derechos de los participantes en el diálogo, y las actitudes de quienes participan en el diálogo, actitudes que

²³ K.O. Apel, "La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación postmetafísica de la ética de Kant", en *K.O. Apel. Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*, Barcelona, Paidós, 1991, 147-184.

²⁴ R. Alexy, *Teoría de la argumentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales 1989; J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985, 57-134.

pueden ir presididas por el interés "moral" de satisfacer intereses universalizables, o bien por el interés egoísta de favorecerse en exclusiva a sí mismo o al propio grupo.

6) Ciertamente algunos lamentan como una dolorosa pérdida la de los principios materiales o las normas absolutas, sin embargo, no es ésta una razón para lamentarse, sino para recordar que el hecho de no contar con principios dados y normas intocables pone en nuestras manos la decisión acerca de la corrección de las normas, y que tales normas serán más o menos respetuosas con todos y cada uno de los hombres según la actitud que cada quien lleve al diálogo. Con lo cual cobra una relevancia inusitada en el terreno moral la actitud de los sujetos, el ethos de los individuos.

7) El ethos que llevará a decisiones moralmente correctas puede ser calificado de dialógico, atendiendo a lo dicho, y podría caracterizarse como la actitud de quien: sabe que para llegar a pronunciarse sobre lo correcto necesita tener conocimiento de las necesidades, intereses y argumentaciones de los demás afectados por una norma; es consciente de que debe recabar la máxima información posible, no sólo a través del diálogo, sino también a través del estudio y la investigación; está dispuesto, a su vez, a informar de sus necesidades e intereses a los demás afectados, y a respaldar sus propuestas con argumentos; piensa tomar su decisión desde lo que Kant llamaría una "buena voluntad", es decir, desde la voluntad de satisfacer intereses universalizables y sólo dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento; está presto a tomar responsablemente la decisión, porque sabe que sólo él puede decidir sobre lo que considera moralmente correcto²⁵.

8) Y, en este sentido, creo necesario introducir una precisión que escapó a los creadores de la ética del discurso: el principio procedimental de esta ética debe aplicarse para determinar la corrección de normas morales; estas normas tienen, entre otras cosas, de peculiar que obligan al sujeto que tiene conciencia de ellas sin necesidad de coacción externa; lo cual significa que solamente pueden obligar a su cumplimiento si el sujeto tiene conciencia de que él considera la norma como moralmente correcta²⁶.

²⁵ Para las técnicas dialógicas ver H. Salinas y J.M. Puig, "Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo", en M. Martínez y J.M. Puig (coords), La educación moral, Barcelona, Graó, 1991, pp. 161-170; J.M. Puig, Aprender a dialogar, Madrid, CI&E, 1995.

²⁶ Apel ha tenido que recitificar en este sentido en Teoría de la Verdad y Ética del Discurso, 161 y 162.

No hay que confundir, pues, los términos y creer que "ética dialógica" significa algo así como "ética que considera moralmente correctas las normas que se acuerdan en grupo", ni todavía menos "ética que considera moralmente correctas las normas que como tales ha decidido un colectivo tras una votación en que la decisión se ha tomado por mayoría". Los acuerdos y las mayorías, con todas sus limitaciones, tienen un sentido -aunque sumamente revisable- en la decisión de normas legales y políticas, pero determinar la obligatoriedad de una norma moral es cosa de cada sujeto, siempre que esté dispuesto a escuchar, replicar y decidir según los intereses universalizables, que es en lo que consiste un ethos dialógico.

Porque el "consenso" por el que se aprueba una norma moral no significa ese tipo de consenso político en que todos ceden una parte y concuerdan en otra, de modo que nadie queda satisfecho, sino que el consenso por el que se decide que una norma es moralmente correcta es aquel en que cada uno de los afectados por ella se siente invitado a dar su consentimiento porque le han convencido plenamente las razones aducidas, en el sentido de que ciertamente la norma satisface intereses generalizables. No son, pues, los acuerdos fácticos los que llevan a decidir la corrección de una norma moral, sino la convicción del sujeto moral de que da su asentimiento porque a él le parece totalmente justificada.

En este sentido me parece paradigmática la posición de los objetores de conciencia, los desobedientes civiles o los insumisos que, desde una disconformidad moral con las normas legales vigentes, exigen su revocación o su modificación precisamente porque creen que, aunque la mayoría todavía no se haya percatado de ello por múltiples causas, es moralmente incorrecto mantener una determinada legislación. Y cuando digo "moralmente incorrecto" me refiero a que no satisface intereses generalizables, es decir, que no sería el tipo de norma que aprobaríamos situándonos en el lugar de cualquier otro, sino que sólo tiene sentido desde la defensa de intereses grupales, con perjuicio de los restantes afectados.

9) Precisamente esta importancia de las actitudes exige una educación moral dirigida a ayudar a los hombres y a los ciudadanos a desarrollarse como personas críticas, capaces de asumir el propio juicio moral desde el que poner en cuestión el orden vigente, tras un diálogo abierto con los demás afectados para poder optar por intereses universalizables.

Es a través de ese diálogo como podrá ejercerse la doble dimensión de cada persona: la dimensión de autonomía, por la que es capaz de conectar con todo otro hombre, y la de autorrealización que a cada uno conviene. Porque el diálogo y la decisión personal última son el lugar en que se concilian universalidad y diferencias, comunidad humana e irrepetibilidad

personal.

10) Sin embargo, y a pesar de que Apel y Habermas han presentado la ética del discurso como exenta de valores, como si fuera una "ética sin moral", yo considero que el procedimentalismo lleva entrañado un conjunto de valores, que nunca ha sido ni es ahora axiológicamente neutral.

Por eso importa sacar a la luz los valores entrañados en los procedimientos e ir componiendo con ellos los trazos de un nuevo hilo conductor para la educación -el concepto de ciudadanía-, capaz de unir el procedimentalismo de las actitudes con la "materialidad" de los valores entrañados en los procedimientos²⁷. Éste sería el fundamento de un programa fecundo de educación en valores, aprovechando la riqueza de la ética del discurso.

²⁷ A. Cortina, Ciudadanos del mundo, cap. 8; A. Cortina y J. Conill (eds.), Educación en la ciudadanía, Valencia, Institución Alfonso El Magnánimo, 2001.