

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

**“De la Educación Moral a la Ética Cívica.
Posibles aplicaciones del modelo ético
discursivo de Karl-Otto Apel”**

Tesis para optar al Grado académico de Magíster en
Filosofía con mención en Axiología y Filosofía política

Autor:

Hanny Jeria Bravo

Profesor Patrocinante: Raúl Villarroel

Santiago, diciembre de 2010.

Dedicatoria . .	4
Agradecimientos . .	5
Introducción . .	6
Cuatro Consideraciones Hermenéuticas Previas . .	10
A) La Herencia de Ortega y Gasset como Marco Reflexivo para una Ética Dialógica . .	10
B) Aproximaciones al panorama que nos conduce a la abulia moral y al estatus instrumental del actuar humano. . .	12
C) Acercamiento preliminar a la existencia humana con vistas a una desapropiación del sí mismo. . .	14
D) UNA VIDA INAUTÉNTICA . .	14
Capítulo Primero . .	16
I. La propuesta de Karl-Otto Apel . .	16
I.1 El Origen de la Propuesta Apeliana y la Transformación Histórico-Hermenéutica de la Filosofía Trascendental Kantiana. . .	16
I.2 Racionalidad comunicativa. . .	18
I.3 Una ética de la solidaridad . .	21
I.4 Apel y la dimensión histórica de la ética. . .	22
CAPITULO II . .	27
II. Analítica de la Teoría Moral y la Comunidad y la Educación. . .	27
II.1 La estructura moral desde la educación . .	31
II.2 La Estructura Moral y las Emociones . .	36
II.3 La necesidad de un cambio de paradigma educacional . .	37
II.4 Nuevos Paradigmas para enfrentar la enseñanza y lo moral . .	40
II.5 El rol del Profesor . .	42
II.6 La posibilidad fáctica de la propuesta de Apel en nuestra educación. . .	44
II.7 La Propuesta de Apel y un aula democrática . .	46
Capítulo III . .	48
III. De la Educación Moral a la Ética Cívica. . .	48
III.1 Adela Cortina y la herencia kantiana en el debate . .	49
III.2 Sobre la moral cívica para una ciudadanía cosmopolita. . .	50
III.3 Los modelos para una ética cívica . .	53
III.4 Formar sujetos, formar ciudadanos . .	54
Bibliografía . .	57
Fuentes primarias . .	57
Fuentes Secundarias . .	57

Dedicatoria

A Miguel

Agradecimientos

Al profesor Raúl Villarroel, por su acompañamiento y sinceridad en momentos complejos del presente trabajo.

A Felipe Berríos, por brindar la fuerza, la credibilidad y entrega generosa de su tiempo y conocimiento a este proyecto.

A todos aquellos que participaron de una u otra forma desinteresada del proceso de la búsqueda que emprendí.

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la posibilidad de aplicar el modelo ético discursivo del filósofo alemán Karl-Otto Apel¹, en el contexto de la educación primaria y secundaria de nuestro país.

El planteamiento de Apel nos parece sin duda una filosofía acorde a nuestros tiempos; una ética propositiva, clara, que aspira a la resolución de los diversos problemas que nos atañen, apelando a la razón dialógica y la cooperación entre los individuos. Responsabilidad en relación con las consecuencias y derivaciones de todas nuestras acciones, abandonando todo tipo de violencia desde nuestras plataformas comunicativas.

Apel asume la lectura weberiana al señalar que las problemáticas en las que nos hemos vistos envueltos son, sin duda, originadas en la modernidad. Es justamente en ella donde la sociedad ha sufrido una fractura producto del desarrollo científico-técnico y la verdad es objetivada conforme el proceder de las ciencias de la naturaleza, interviniendo una relación *originaria* del individuo con el mundo, extraviando su sentido de pertenencia para con la comunidad y manifestando un individualismo que afecta el campo ético. El correlato de esto corresponde al surgimiento de un *politeísmo axiológico*² y un escepticismo individualista que -al disponerse como arbitrariedad valórica- no es capaz de discernir rigurosamente un fundamento moral que evite el gobierno de la confusión y el vacío en el territorio del actuar de los individuos.

Este sesgo, que es parte de la herencia de la racionalidad instrumental, ha venido desplazando todo cuanto no puede ser validado dentro de los límites del *cálculo objetivante*, propio de una racionalidad científica sobre la que parece descansar toda posibilidad de progreso humano. No significa esto que haya que deslegitimar de forma a priori las ciencias, sino más bien, atender a las posibles consecuencias negativas que de ellas pudieran derivar.

Si bien es cierto, a las ciencias se le deben grandes avances para la humanidad (curas para enfermedades, desarrollo que nos permiten descubrir el mundo en que nos encontramos, prolongación de la vida etc.) se le critica lo poco cuidadoso de su actuar a la hora de efectuar algunas investigaciones o de ejecutarlas. Es sabido -por ejemplo- que varios avances técnicos, como el desarrollo de las investigaciones acerca el núcleo del átomo y que resulta en la producción de la bomba atómica, nacieron con un cierto propósito, sin embargo, su utilización final no es sino un claro ejemplo de los despropósitos

¹ Düsseldorf, 1922. Realizó sus estudios universitarios en Bonn, donde fue discípulo de Erich Rothacker y condiscípulo de J. Habermas, con quien ha seguido trabajando de manera permanente. Hizo su habilitación en Maguncia, con Gerhard Funke. Ha sido profesor en las universidades de Kiel, Saarbrücken y Frankfurt, en la que es actualmente emérito. Su pensamiento ha estado influido por diversas fuentes: la hermenéutica de la línea de Dilthey (a través de su maestro Rothacker) y la de Heidegger; la fenomenología de Husserl, la filosofía lingüística de Peirce, Wittgenstein, Austin, Searle y otros; la Escuela de Frankfurt, la Escuela de Erlangen, Max Weber, Karl Popper, Lawrence Kohlberg y algunos clásicos como Leibniz, Hegel y, fundamentalmente, Kant. Sus investigaciones recorren también diferentes campos como la filosofía del lenguaje o la teoría de la racionalidad, aunque se ha orientado cada vez más al campo de la ética.

² Cfr. Cortina, Adela. Razón Comunicativa y responsabilidad Solidaria.

resultantes toda vez que los fines mutan movidos por la emergencia técnico-política del acontecer contemporáneo.

Un contexto como este, evidencia la necesidad de un urgente llamado al ser humano a hacerse partícipe del debate abierto en el ámbito moral, puesto que es él quien encarna los vaivenes de la razón. Así también lo entiende Adela Cortina cuando reseña las investigaciones de Apel,

“Efectivamente, desde sus primeros trabajos, recuerda nuestro autor [Apel] aquellos problemas (ecológicos, bélicos, alimentarios) que, planteados a la humanidad en su conjunto, suponen hoy un desafío insoslayable para nuestra capacidad moral”³

Es en esta dirección que el presente trabajo intenta asumir el problema de lo moral tal como lo plantean Weber, Apel y Habermas. Es decir, asumiendo una problemática que nace producto de la racionalidad en la modernidad y que, podríamos decir, nos encontramos *padeciendo* en más de algún sentido.

Sin duda, uno de los territorios más sensibles de este *padecimiento* corresponde al de la educación. Aunque es sabido que el problema del estatus ético en las relaciones humanas y con el mundo en general no es una esfera nueva en el ámbito educativo, la forma en que tal cuestión se presenta en nuestros días llama la atención por cuanto muestra, al parecer, una fisura temprana en las relaciones intersubjetivas y que opera como frontera inmediata de una relación con el otro ya determinada por el cálculo *medios/fines*.

“Esa ruptura es el resultado de la invasión de las tecnologías de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la comunicación y las nuevas tecnologías de la información, y de los programas de televisión, los nuevos centros de reunión en particular de los jóvenes –los antros-que pregonan un pragmatismo exacerbado, un estado de “placer” o “satisfacción” inmediato y una visión de lo útil”⁴

Queremos situar aquella problemática ética y sus requerimientos de fundamentación moral en nuestra educación, haciendo una lectura crítica, propositiva y aplicada, desde la propuesta del filósofo alemán Karl-Otto Apel. Se asume, por tanto, la inquietud de investigar qué acontece en el ámbito educativo chileno, considerando la nacional aspiración de incorporarse a los cánones de los países desarrollados e insertando sus prácticas concretas en los marcos que los avances tecnológicos, dirigidos por una racionalidad instrumental, establecen como requerimiento de validación.

Para el desarrollo de tal objetivo, el trabajo ha de dividirse en dos partes: por un lado, la descripción general de los dispositivos filosóficos de Apel. Por otro, un análisis de nuestra pedagogía desde una perspectiva más propiamente moral, a la luz del planteamiento apeliiano. En ese momento, tres preguntas dirigirán nuestro estudio:

¿Hasta qué punto le compete a la educación hacerse cargo y partícipe de las problemáticas morales que nos suceden a nivel país, y planetario?

¿Por qué preocuparse por la educación moral?

¿Es posible una educación moral en nuestra educación primaria y secundaria, que permita la posibilidad fáctica, de la propuesta moral apeliiana?

La primera de estas interrogantes ha de tener presente que dentro del marco curricular de la educación existe sin duda un ámbito valórico. Sin embargo, el tópico de central interés

³ Op. Cit., Pág.16

⁴ Díaz Barriga, A. Revista Electrónica 2006

para este estudio radica en cuánto le compete a la educación la formación moral en los estudiantes, asumiendo que no es el único estamento social importante para ese desarrollo.

La segunda pregunta es tomada de Miquel Martínez, quien hace referencia a esa necesidad que nace desde la vísceras, por cuestionarse la importancia que tiene el desarrollo moral en los estudiantes a la hora de enfrentar las diversas problemáticas, que la mayoría de las veces se ven relegadas a un autismo y silencio sin cabida alguna en la sala de clases.

Finalmente, la pregunta neurálgica de nuestro trabajo es si realmente existe un espacio, hoy, para poder utilizar la propuesta Apeliana en nuestra educación. De éste modo el presente escrito nos invitará a la reflexión y al intento de plantear un posible camino resolutivo o, por lo menos colocarnos en vías de, ya que es de nuestro vital interés pronunciarnos al respecto, considerando que un tema delicado y urgente como este no puede parecer indiferente a las preocupaciones propias del ámbito de la educación.

Apel, ha propuesto a lo largo de sus estudios una ética basada en la *responsabilidad solidaria*, como respuesta y solución a la inquietante situación que estamos viviendo como comunidad humana global y como comunidad política. Él señala que la manera enfrentar los dilemas de nuestra comunidad, es explorar la posibilidad de una fundamentación filosófica moral última, sostén de una ética de la responsabilidad. En palabras de Cortina,

“A juicio de Apel, la alternativa es clara: sólo el intento de hallar una fundamentación filosófica última para los principios morales de una ética de la responsabilidad solidaria puede garantizar a los hombres, no sólo la supervivencia- que incluso ella está en juego- sino una supervivencia verdaderamente humana”⁵

En este sentido y dirección, intentaremos dar con un sustento filosófico y una construcción racional autónoma de principios y normas morales, pertinente al contexto de nuestra educación. Aunque bien es cierto, el filósofo alemán, no lleva su propuesta, de forma particular, hacia la dimensión de la educación en general, se puede establecer una relación o lectura con el propósito de obtener, por una parte, la posibilidad fáctica de ella en nuestra educación y, por otra, otorgar una mirada acerca de una moral que parece más adecuada a nuestros tiempos: aquella que considere tanto los caracteres de la racionalidad como los de la *solidaridad* en tanto márgenes.

De lo que se trata, es de abrir un espacio dentro de la educación chilena primaria y secundaria a su propuesta, asumiendo -por lo demás- que en todo lugar donde se hable de ella es desde ya un paso para la posibilidad de su realización, pues,

“(…) si se quiere conseguir una visión adecuada del significado de la colaboración que se ha exigido en el progreso moral, [...], hay que remitirse de nuevo a nuestra primera ilustración exotérica sobre la actualidad de la ética discursiva en nuestro tiempo: allí aludimos a las numerosas, cuando no innumerables conversaciones y conferencias en las que hoy se recurre, al menos ideológicamente, a una norma procedimental en el principio ético del discurso. En mi opinión, se conseguirá mucho si se pudiera contribuir a que esta anticipación ideológica pudiera realizarse a largo plazo y aproximativamente, por ejemplo, haciendo que los componentes estratégicos de la negociación se conviertan paulatinamente en elementos discursivos”⁶

Dicha conversión de los denominados *componentes estratégicos de negociación* hacia un estatus de *elementos discursivos* es, precisamente, uno de los centrales núcleos de

⁵ Cortina, Adela. “Razón Comunicativa y Responsabilidad solidaria” Editorial Sígueme 1995. Pág. 16

⁶ Apel, Karl-Otto. “Teoría de la verdad y ética del discurso” Ediciones Paidós. 1998 Pág. 184

la propuesta de Apel, y es esto mismo aquello que situaremos como un procedimiento fundamental y posible en el ejercicio del ámbito educativo.

Cuatro Consideraciones Hermenéuticas Previas

El debate general que contextualiza las reflexiones éticas en torno a los conceptos de corresponsabilidad y solidaridad, involucra una cierta mirada y comprensión de la *vida* y el *ser humano* que están implícitamente referidas en el desarrollo de este trabajo, a modo de una activa intertextualidad, con aquellas nociones que ya tempranamente instalaran José Ortega y Gasset y Martín Heidegger. Esta base reflexiva requiere ser reseñada con objeto de mantener un marco hermenéutico claro y preciso, pues de él pende aquello que reconocemos como una ‘necesidad’ que emerge y urge el actuar de nuestros tiempos, en relación con las modificaciones de los actuales parámetros puramente individualistas que circunscriben las ideas de ‘progreso’ y ‘crecimiento’ desde una perspectiva estrictamente económica y técnico-política.

Cuatro son las consideraciones que en este respecto hemos de esclarecer:

A) La Herencia de Ortega y Gasset como Marco Reflexivo para una Ética Dialógica

José Ortega y Gasset señala que la construcción de la vida, el ser humano no la hace a espaldas del mundo o encerrado en sí mismo, sino por el contrario, ha de hacerla *con* el mundo y *en* el mundo, habitando una mutua dependencia.

El mundo señalado por el filósofo español es un mundo que se yergue delante del hombre y le permite o proporciona un repertorio de posibilidades vitales para él. Ahora bien, es un mundo que se encuentra empañado, encubierto de humanidad, es decir, un mundo que el hombre no conoce desde una perspectiva inmediatamente originaria. Es para él un enigma⁷ que solo *cree* conocer; dice Ortega, es una *interpretación* que él ha hecho: son las *ideas* y *creencias*.

Dicho enigma se presenta, a su vez, con una gama de posibilidades respecto de las cuales el ser humano debe permanentemente escoger, y estas decisiones van influyendo tanto en la construcción del mundo, como en la constitución de su propio ser.

En otros términos, este mundo, dice Ortega, no solo se le presenta como un enigma y una variedad de posibilidades, sino que también es un mundo que él tiene que construir: es un mundo que lo acoge en su totalidad, pero al mismo tiempo lo expulsa con toda su fuerza. Es por ello que el hombre se ve en la necesidad de interpretarlo y construirlo, al contrario de lo que le sucede a los animales, pues ellos encuentran un hábitat que les brinda lo necesario para su existencia, y dentro de ese hábitat – instintivamente- saben lo que tienen que hacer; saben cómo defenderse, saben cómo conquistar, etc.; el ser humano, en

⁷ Ortega y Gasset, José. “Obras Completas” Tomo V Pág. 399 SS.

cambio, debe construir su propio mundo, su lugar, el hogar donde pueda ser precursor de su vida y del mundo.

El sujeto se encuentra en relación con el mundo. Dicha relación es obligada ya que, como señala Heidegger⁸, el hombre es arrojado al mundo y tiene la obligación de construir su proyecto de vida a lo largo de toda su existencia. Esta afirmación es apoyada por Ortega, quien manifiesta que el sujeto sin previo aviso se encuentra en el mundo teniendo una relación con él, ya que ambos no solo se constituyen como ser, se deben lo que son⁹, sino que el hombre logra hacer su vida solo sobre esta determinación. Podríamos decir con Ortega que hay un *yo* y *unas circunstancias* a las que se deben el ser. Entonces señalaríamos que el ser humano convive con el mundo y la *vida* solo la puede hacer en función del mundo:

“(...) la vida es esencialmente un diálogo con el contorno; lo es en sus funciones fisiológicas más sencillas, como en sus funciones psíquicas más sublimes, vivir es convivir, y el otro que con nosotros convive es el mundo en derredor”¹⁰.

Ahora bien, en la relación que el ser humano tiene con el mundo, éste se encuentra permanentemente escogiendo entre las posibilidades que se le presentan y, a su vez, determinando cómo finalmente será lo que constituya su vida. Es decir, en cada acto se nos va mostrando cómo es el ser humano, ya que éste es lo que hace y no solo sus intenciones, lo que se piensa de él o lo que pudiese ser; por el contrario, se escoge a sí mismo:

“(...) la circunstancia nos presenta siempre diversas posibilidades de hacer, por tanto, de ser. Esto nos obliga a ejercer, queramos o no, nuestra libertad. Somos a la fuerza libres. Merced a ello es la vida permanentemente encrucijada y constante perplejidad. Tenemos que elegir en cada instante, si el instante inmediato o en otro futuro vamos a ser el que hace esto o el que hace lo otro. Por tanto, cada cual está eligiendo su ser-incesantemente”¹¹

Estos argumentos utilizados por Ortega evidencian que el ser humano no tiene una esencia que lo determine como tal, como lo señala la teoría de las ideas de Platón o la *ousía* Aristotélica, es decir el soporte, es lo que hace ser al ser humano¹² y a su vez su vida está predeterminada por la misma. Por el contrario Ortega señala que el hombre no tiene una esencia, sino que tiene *historia*, puesto que al construir su vida, en cada decisión que toma, también construye su historia, la cual va cambiando según las decisiones que él tome. Por ello, podemos afirmar que la vida del sujeto es cambio:

“vida es peculiaridad, cambio, desarrollo; en una palabra: historia”¹³.

Dentro de todo lo que hay en el mundo, por ejemplo, el ser de la piedra no tiene historia, es un ser estático, petrificado en sí mismo, sin posibilidad de cambio; el ser de los animales se encuentra determinado por una condición fisiológica, solo mutable a través de una mutación genética hecha con anterioridad, por lo tanto ellos no tienen historia, ellos simplemente son lo que son. Es en este punto donde debemos detenernos para hacer

⁸ Heidegger, Martín. “El Ser y el Tiempo”. Editorial. Fondo de Cultura Económica, México, 1977 Pág. 12

⁹ Ortega y Gasset, José. “Obras Completas”, Tomo IX Pág. 784

¹⁰ Op. Cit., Tomo III Pág. 291

¹¹ Op. Cit., Tomo VII, Pág. 114

¹² Ver Aristóteles, “Metafísica” Libro VII Pág. Editorial. Iberia 1971

¹³ Ortega y Gasset, José. “Obras Completas”, Tomo III. Pág. 198

hincapié en que vivir es inevitablemente vivir en función de lo real. El ser humano se construye en función de ello y lo real se construye en función del ser humano.

Cabe señalar, que dicha interdependencia entre el ser humano y el mundo no es una relación estática y que se encuentre predeterminada, sino que ambos se encuentran construyendo esta relación permanentemente; es más, ambos definen su ser en esta correspondencia. Es por ello que el sujeto al amar, al percibir, al odiar, al querer etc., todo aquello que él hace y es, lo es siempre en función de lo real.

Cabe debe destacar que lo real aparece ante el ser humano como una presencia imponente, que muchas veces lo atrapa y lo aplasta de tal modo que no sabe cómo reaccionar, ni qué hacer; lo real simplemente le cae encima, sin que él -aparentemente- pueda hacer algo al respecto. Sin embargo, esta no es una constante de lo real, puesto que lo real también se le muestra permeable; gracias a ello el ser humano puede, en primer lugar, construir su vida; puede elaborar los diversos conocimientos, puede hacer ciencia, puede desarrollar la técnica etc. A pesar de que en algunas ocasiones lo real se pueda mostrar adverso, igualmente tiene un lado que lo acoge y le permite ejercer su vida.

Así es como el hombre cargado de quehaceres inevitables llega a un mundo que se manifiesta con toda su fuerza, encarándole -dice Ortega- que son distintos. El mundo le señala que es su alter, es un otro que constantemente lo incita y lo arrastra hacia él provocándole una alteración continua. Lo saca de sí mismo, llevándolo al afuera, al mundo, lo provoca. Esto no puede sino mostrar al ser humano su condición radical, dice Ortega, es decir su *desorientación*, puesto que como se le presenta el mundo al hombre, no puede sino hacerle sentir perdido sin saber qué hacer, sin saber a qué atenerse. En este contexto, la *razón vital* es aquella necesaria expresión del hombre para con el mundo.

Sobre la base de esta analítica, podríamos nosotros preguntar ¿ha sido esta *razón vital* el elemento hipotecado por la modernidad al tomar un rumbo más bien instrumental?

B) Aproximaciones al panorama que nos conduce a la abulia moral y al estatus instrumental del actuar humano.

El despliegue del mundo moderno “que estaba movido por los progresos conjuntos de la ciencia, la razón, la historia, la economía, la democracia” ha sido, al mismo tiempo, el escenario en que tales indicadores de un cierto progreso revelan los efectos de un resorte incalculable:

“Ya hemos aprendido con Hiroshima que la ciencia es ambivalente; hemos visto a la razón retroceder y al delirio estalinista tomar la máscara de la razón histórica; hemos visto que no había leyes en la Historia que guiaran irresistiblemente a un porvenir radiante; hemos visto que el triunfo de la democracia definitivamente no estaba asegurado en ninguna parte; hemos visto que el desarrollo industrial podía causar estragos culturales y poluciones mortíferas; hemos visto que la civilización del bienestar podía producir al mismo tiempo

malestar. Si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en la ciencia, en el desarrollo económico, entonces esta modernidad está muerta”¹⁴

La racionalidad instrumental, al convertirse en la principal herramienta para el desarrollo tecnológico y científico, ha sido gestora, también, de eventos conducentes a variados desastres, tanto ecológicos como humanos, que desembocan en una situación nefasta. Ejemplo de ello son la contaminación ambiental, hambrunas, guerras, etc. expresando, al mismo tiempo, un desinterés frente al debate moral que se abre en cada caso, obstaculizándolo y ahogándolo en un desconcierto de principios ético-políticos, a partir de lo cual las tentativas soluciones se mantienen a la deriva de una fundamentación moral última.

La modernidad también ha generado los espacios para una diversidad de mundos morales y de relativismo valórico conducentes a caminos que, muchas veces, son opuestos pero [se presentan como] igualmente válidos, generando confusión en el intento de resolución de problemas comunes.

Dentro de este panorama, bastante complejo (tanto como para llegar a establecer que la vida humana esté en juego), crece y se conforma la estructura moral de un niño, de un adolescente que intenta encontrar una identidad que conlleva un actuar frente a las diversas circunstancias y modelos que se le van presentando. El mundo que heredamos se encuentra tan enmarañado que no se sabe muy bien qué acciones seguir, cuáles serían aquellas estructuras morales acordes a nuestros tiempos y si, realmente, podemos saltar la valla del individualismo. Ello ha generado una *abulia* caracterizada por su impotencia ante la necesidad de revertir situaciones que pueden volverse adversas para la sociedad. Cambiar aquella problemática moral, tener presente el futuro de la humanidad y del planeta, no parece ser una prioridad; llama profundamente la atención el modo en que la *insensibilidad* se torna una condición normal, bajo la cual ni siquiera la muerte pareciera poseer importancia.

Por otra parte, es posible notar una falta de comprensión de la propia existencia y la construcción de la vida humana; incluso, se podría afirmar que hay una suerte de huída de aquello que llamamos mi vida, eso que soy yo, por tanto una subestimación de mi incidencia en el mundo y en los otros, precisamente en la dimensión en que estos últimos debieran aparecer en su determinación humana de igualdad conmigo.

En síntesis, vivimos *deshumanizadamente* si consideramos que no nos interesamos por el otro, por nuestro planeta o por nuestra propia existencia. Estamos en un escenario complejo que nos arrastra por laberintos de difícil solución. “La propuesta de Apel puede ser insuficiente, pero las cuestiones a las que enfrenta continúan provocativamente abiertas y sólo una respuesta en línea indicada, sólo una respuesta responsable y solidaria, puede encontrarse a la altura del género humano”¹⁵.

En medio de todo lo planteado anteriormente, se gesta y se desenvuelve la educación en nuestro país. Es un terreno difícil, en cuanto a cómo educamos moralmente a nuestros estudiantes en una sociedad como la nuestra. Cabe, entonces, la pregunta *¿Es posible una educación moral que permita revertir dichas circunstancias desde una ámbito racional dialógico y solidario?*

¹⁴ Morin, Edgar “Los Siete Pilares Necesarios para la Educación del Futuro”. Epistemología de la educación y ética UNESCO 1999 Pág. 38

¹⁵ Cortina, Adela. “Razón comunicativa y responsabilidad solidaria” Editorial. Sígueme 1995 Pág. 16

C) Acercamiento preliminar a la existencia humana con vistas a una desapropiación del sí mismo.

Para plantear una ética dialógica, es necesario tener presente, cómo el ser humano en su ontología-existencial, es un ser capaz de constituirse a sí mismo en tanto sujeto y -agregamos- como sujeto moral. Es una vida que está lejos de concebirse bajo el concepto de naturaleza humana, es decir que el ser humano contiene en sí mismo una determinación que lo hace actuar de manera condicionada, porque -por el contrario- estamos ante un sujeto que crea su vida: un sujeto libre. Debe, por tanto, habérselas con ella quiera o no. Es esta ya una referencia a las nociones de Ortega, quien sostenía: “por ésta razón he dicho muy formalmente y no como simple metáfora que la vida es drama; el carácter de su realidad no es como el de ésta mesa cuyo ser consiste no más que estar ahí, sino en tener que írsela cada cual haciendo por sí, instante tras instante, en perpetua tensión de angustias y alborozos, sin que nunca tenga la plena seguridad sobre sí misma”¹⁶. Un sujeto que posee conciencia de sí mismo, de su propia existencia, es un ser que se encuentra abierto tanto a sí mismo como al mundo en derredor.

Este dato existencial, desde donde se constituye el ser humano, ha de permitirnos un sujeto consciente y gestor de su propia vida, por ende responsable de sus acciones. Debido a lo anterior, es fundamental que se le guíe, a través de criterios morales reflexivos y conscientes, que impliquen para él, a su vez, un desarrollo autónomo que le permita desenvolverse en una sociedad, que también debiera inducir la autonomía personal.

Ahora bien, es evidente que comprendemos todo el problema bajo una concepción en que el sujeto no sólo se gesta a sí mismo, sino que también es un ser que pertenece a un mundo, es decir, mantiene una relación de co-dependencia con la realidad en la que se desenvuelve. Esta, significa que no sólo el mundo interviene en el individuo, sino que este último, también genera cambios en su entorno. El mundo no es una cosa, que existe independiente del sujeto (como lo planteara Aristóteles, por ejemplo), tampoco es una pura proyección de mi conciencia, al modo de un solipsismo subjetivo. En este mundo se engendra mi vida y todo el acontecer. Es el escenario que nos permite estar con los otros sujetos en un espacio común, compartiendo la existencia, estableciendo relaciones dialógicas. Este diálogo implica una apertura de conciencia, que sirve para saber quién es ese otro, cuáles son sus necesidades, estimaciones, valoraciones, todas condiciones que llevan a construir mundo y a ser responsables de lo que allí ocurre, e intentar -finalmente- encontrar un bien común; una existencia que debe abogar por la carencia de una preocupación acerca de nuestro actuar moral.

En otras palabras, el mundo al que nos referimos no es una cosa que aparece ante mí, que solo se presta de forma utilitaria que a veces necesito conocer y entender por medio de la razón. Por el hecho de vivir como si el mundo fuese un objeto hemos caído en la profanación de él: desvinculación y racionalización tal como lo comprendiera Weber¹⁷.

D) UNA VIDA INAUTÉNTICA

¹⁶ Ortega y Gasset, José. “Obras Completas” Tomo V p 31; Revista de Occidente, España 1955

¹⁷ Teoría que se desarrolla en el apartado I.2

Hemos establecido que el ser humano tiene una vida que debe ser hecha *por él* y *en* el mundo; desarrollar una autonomía a lo largo de su vida durante la cual la sociedad incide en la conformación final de un sujeto responsable capaz de decidir con vistas a un bien común. El punto es que el sujeto no parece estar capacitado para vivir con ello auestas. Si observamos el panorama, más bien da la impresión que él no asume su existencia como protagonista de ella; por el contrario, parece vivir una suerte de inercia al modo de un hombre-masa. En otras palabras, es un vivir sin vivir, dejándose arrastrar por lo que hace y dice el resto, sin comprender muy bien qué hay de trasfondo, estimulado por el placer inmediato, actuando por sus impulsos e influencias del momento.

Aquí existiría un punto en que el sujeto no vive una vida *auténtica*, es decir una vida donde él es quien decide conscientemente cada una de sus acciones y fundamentalmente aquellas que son determinantes para él. Sin embargo el sujeto se abandona a sí mismo, a una vida enajenante que lo desvía y arroja a su propia suerte, inseguro de sus actos: en ese contexto, ¿qué podemos exigir moralmente a ese sujeto suspendido sin cuidado en la superficie de la vida?

Estos puntos son mencionados como parte de aquello que nos obstaculiza resolver actuales dilemas éticos o morales, ya que en primera instancia existe un impulso de evasión que prima y que da cabida a comprender la vida de forma individualista, sostenidos de convicciones provenientes de diversos segmentos circundantes, sean estos familia, amigos, etc., quedando la fuente del desarrollo moral del individuo arrojada a un mundo cívico vacío. El relativismo de valores reina y los mismos niños, jóvenes y adultos se pierden en esa maraña. En otras palabras estamos frente a un sujeto que convive con la posibilidad de fragmentarse; el mundo cambia permanentemente a una velocidad inimaginable, estamos en un siglo en que sin duda se ha menoscabado profundamente el planeta y a los seres humanos. De éste modo, no es difícil que el ámbito moral decaiga y pierda su rumbo, sobre todo cuando se trata de revertir o detener acciones que son nefastas para la existencia, en tal escenario nos preguntamos ¿hacia dónde se puede dirigir moralmente éste sujeto con dichas características que son propias del momento social que se encuentra viviendo?

Capítulo Primero

I. La propuesta de Karl-Otto Apel

“Pues de lo que hoy se trata, por vez primera en la historia del hombre, es de asumir la responsabilidad solidaria por las consecuencias y subconsecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres”¹⁸

Nuestro interés está en instalar propositivamente la filosofía apeliana en el horizonte de la educación chilena, en cuanto a lo moral se refiere. Apel en éste último sentido, ha creado una ética de la co-responsabilidad que fue gestando desde su tesis doctoral, en la que propone el *discurso intersubjetivo* como el procedimiento más efectivo para la resolución de los conflictos y las consecuencias que se producen en la era de la ciencia. En el fondo, Apel plantea la posibilidad de establecer una razón dialógica que nos permita resolver los problemas morales del mundo de la vida, encontrando a través del diálogo una fundamentación filosófica última de los principios morales de una ética de la corresponsabilidad, la que se funda entre la filosofía trascendental kantiana y en la función pragmática del lenguaje, o sea,

“consiste en pensar dialécticamente esa tensión entre dos polos de la idealidad y la facticidad (la universalidad y la individualidad, la reflexión y la praxis, la razón y la historia)”¹⁹

I.1 El Origen de la Propuesta Apeliana y la Transformación Histórico-Hermenéutica de la Filosofía Trascendental Kantiana.

En principio, Apel manifiesta interés por el concepto de sujeto que propone M. Heidegger, (*Sein und Zeit*), y desde de ahí construye parte importante de su propia concepción.

El sujeto, según Heidegger, es ser-en-el-mundo. Su horizonte trascendental contiene el “yo pienso” y el “a priori” de todo acto intencional posible del sujeto, “con ello se alcanza el punto de partida y objeto de la analítica del ser-ahí, que Apel interpreta de modo trascendental-teórico del conocimiento” (La Transformación Histórico-Hermenéutica de la Filosofía Trascendental Kantiana) En otras palabras -y de acuerdo a esta interpretación-, se obtiene el “yo pienso” kantiano desde el “yo estoy ahí”. Esta condición de sujeto viene a entregarle el sustento concreto poseedor de la temporalidad, abierto a las diversas posibilidades, pero que se gestan en la vida misma. En palabras de Ortega sería la vida del sujeto, la cual es peculiaridad, cambio y desarrollo: la vida es historia.

Apel, al proponer una ética dialógica, se instala en la negación de la individualidad propuesta por Kant y otros; ya que el individuo no puede hacerse cargo o responsable en la soledad de la conciencia del acontecer moral en el mundo de la vida, puesto que lo supera como tal, y además debido a que ello no le da la objetividad necesaria al actuar y

¹⁸ Apel, Karl-Otto. “La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación posmetafísica de la ética de Kant”. Ediciones Paidós. Pág. 148

¹⁹ Apel, Karl-Otto “Semiótica trascendental y filosofía primera” Editorial Síntesis. Pág. 11

la objetividad ética de la argumentación se alcanza y se sustenta en la intersubjetividad, es decir, basada en el lenguaje y en la argumentación, la cual debe ser válida además de estar formulada lingüísticamente.

El principio subjetivo de la razón no permite ninguna fundamentación trascendental de la ética desde sí mismo, tampoco puede proporcionar un fundamento para la constitución de una ley moral, ya que ella -a diferencia de toda ley natural- obtiene evidentemente su sentido en la regulación de las relaciones intersubjetivas. Para reafirmarlo, Apel señala, contrariamente a lo que indica Kant,

“los otros yoes, que habría que suponer, como co-sujetos, del conocimiento objetivo mediado comunicativamente, no aparecen en absoluto en función trascendental; tienen que “constituirse” –como diría Husserl- como objetos del yo-sujeto trascendental, en el sentido de objetos del mundo de la experiencia, o bien, tienen que suponerse –como en el caso de la ética- como puras entidades racionales no trascendentales, sino metafísico-inteligibles que junto con Dios, forman el “reino de los fines”²⁰.

A partir de tal observación, Apel reemplaza el “yo pienso” Kantiano por el “yo argumento” o por el “nosotros argumentamos” y, en tal giro, se hace posible una fundamentación última de la moral entendida como la explicitación de aquellos principios que resultan ser de validez irrebasable para cualquier argumentante. Tales principios pueden ser “reconstruidos” mediante una “reflexión trascendental” sobre las condiciones de posibilidad de la argumentación. Es decir, contar con sujetos que estén dispuestos a encontrar un consenso frente a las diversas temáticas morales mediante el discurso argumentativo.

A pesar de su crítica al solipsismo kantiano, Apel reconoce cierta herencia de él, basada en el *deber* ideal que éste plantea; sin embargo, ese ideal se resuelve en la intersubjetividad para lograr la fundamentación de la ética y la condición histórica o, dicho de otra forma, la posibilidad de aplicación de la ética.

Ahora bien, la filosofía de Apel, estipula que lo que se debe hacer en aquel discurso en primera instancia es explicitar lo que se encuentra presupuesto al momento de argumentar. De ahí nace la idea de un principio regulador que funcionaría como aquella meta inalcanzable, en el sentido en que se darían todas las condiciones necesarias para poder alcanzar la resolución de los conflictos a través de él y todos los argumentantes encontrarán el consenso, debido a que hay una interpretación correcta de todos los intérpretes posibles. Así se constituye lo que Apel llama la “*comunidad ideal de la comunicación*” . Dicha comunidad no existe y tampoco lo hará realmente, pero se debe presuponer y anticipar contra fácticamente, en cuanto a todas las posibles problemáticas que se refieren en el discurso argumentativo, y que a su vez es utilizada como un regulador

de la “comunidad real de la comunicación”²¹ . En la medida en que tal regulación es aplicada siempre a la historia es posible configurar un canon que permita resolver los problemas entre todos los individuos.

²⁰ Apel, Karl-Otto “Teoría de la verdad y ética del discurso” Ediciones Paidós. Pág.152

²¹ Esto será tratado en los apartados posteriores.

De esta posibilidad de consenso intersubjetivo, planteada por Apel, surge una máxima que funcionaría como un parámetro en el que todos los seres humanos lograrían llegar al ideal.

Apel advierte, que hay un giro entre su planteamiento y lo que postula Kant,

“el momento principal de la transformación es el siguiente: en lugar de la aptitud legal de las máximas de acción -que los individuos han de querer, según Kant- aparece ahora la idea reguladora de la capacidad de ser consensuadas todas las normas válidas por parte de todos los afectados, idea reguladora que tienen que aceptar como vinculante todos los individuos, pero que a ser posible, hay que realizar aproximativamente en el discurso real”²²

logrando obtener la idea de regulación que proporciona la comunidad ideal de la comunicación, pero siempre con vista a la creación de normas concretas planteadas por los afectados o representantes de la ética del discurso.

Apel, reconoce que el individuo en su fuero interno puede, de alguna manera, llegar a una fundamentación de normas consensuales universalmente, lo cual a simple vista se asemejaría al procedimiento de prueba recomendado por Kant en el imperativo categórico. No obstante, señala que ello se podría prestar a confusión, debido a que si sólo se entiende de dicha manera, más bien nos encontraríamos, como él mismo lo señala, ante una vuelta colectivista del paradigma kantiano. Sin embargo, ello no ocurre de ninguna manera, puesto que para Apel la ética del discurso se mueve entre el comunitarismo-colectivo y el autonomismo monológico de la conciencia y, esta última, no es entendida al modo kantiano, sino que lo es en tanto que el individuo entiende su autonomía desde la intersubjetividad y reciprocidad que nos conducen a la posibilidad de llegar al consenso.

I.2 Racionalidad comunicativa.

Para fundamentar racionalmente una ética del discurso o de la corresponsabilidad, es necesario preguntarse, según Apel: ¿Existe una racionalidad especial de la interacción social que no puede ser reducida a la racionalidad medio-fin del actuar de los sujetos particulares?²³ Esto, ya que pareciera haber razones suficientes para negar la posibilidad de una racionalidad ética, en tanto no consideremos otra forma de racionalidad humana fuera de las reducciones de carácter puramente teleológico del mundo de las acciones de los sujetos particulares.

El filósofo alemán plantea la necesidad de la existencia de un tipo de racionalidad que sea distinta de la instrumental (ya caracterizada como heredera de esta racionalidad teleológica) y que admita encontrar un común acuerdo a través del lenguaje o discurso que traduzca una racionalidad especial, posibilitadora de una fundamentación filosófica moral última.

Al indagar acerca de la posibilidad de la existencia de una racionalidad de la interacción social, Apel, toma en un comienzo los postulados de Max Weber, quien propone en su libro *Economía y Sociedad* (1922), diferentes grados de racionalidad, distinguiéndolos de la siguiente manera:

racionalidad teleológica o medio-fin, en la que al actuar, los sujetos han de tener presente los medios y los fines en un horizonte definido para optar de la mejor manera

²² Ape, Karl-Otto. Op. Cit. Pág. 158

²³ Apel, Karl-Otto. “Estudios éticos”. Editorial Alfa. Barcelona 1986. Pág. 27

teniendo claras las consecuencias que puedan tener sus acciones, tanto particulares como en una sociedad o comunidad.

racionalidad valorativa, la que se demuestra cuando el ser humano elige los medios y los fines sin tener presente las consecuencias secundarias, ni el modo de llevarlas a cabo, puesto que está convencido del valor de su acción. Podemos establecer que este tipo de racionalidad se encuentra inscrito el deber kantiano, y que Weber critica en el sentido que impone normas sin distinción alguna y por otra parte no considera las consecuencias y sub consecuencias de las acciones humanas, otorgándole un nivel inferior. Porque, por muy convencido que el sujeto se encuentre haciendo un acto beneficioso, igualmente este tipo de racionalidad cae en axiomas valorativos del individuo, vinculados a un asunto de fe pre racional o irracional.

La racionalidad teleológica, al tener como característica la previsión de las consecuencias y sub consecuencias, lleva en sus entrañas una ética de la responsabilidad que finalmente Apel incluye en su propuesta, encontrando el soporte de aquella comunidad humana capaz de hacerse cargo de sus propias acciones y consecuencias y que toma medidas al respecto.

Según Weber, el proceso occidental de racionalidad teleológica ha cobrado fuerza en la cultura y la sociedad, dejando atrás la racionalidad-valorativa y se acerca a un “proceso de desencantamiento”²⁴

Apel se apoya en Weber señalando que se ha llegado a una racionalidad de la acción social, que

“consiste en que los que la llevan a cabo son sujetos de racionalidad teleológica aplican su pensamiento medio-fin a objetos acerca de los cuales ellos saben que, en tanto sujetos de la racionalidad teleológica, hacen lo mismo con respecto a ellos mismos. En esta reciprocidad reflexionada de la instrumentalización consiste manifiestamente la peculiar estructura de reciprocidad de la interacción estratégica”²⁵

Este es el epicentro de un tipo de racionalidad sobre la base de la cual puede establecerse un tipo de interacción entre los sujetos.

A pesar de lo planteado, según Apel, aún no está claro que se pueda establecer una racionalidad de este tipo en la ética. Sin embargo, él mismo dice que en el momento actual en que nos encontramos, sumergidos en problemas ecológicos y otros, no estaría mal proponer una ética estratégicamente fundada acerca de las condiciones de supervivencia. De ese modo se podrían establecer acuerdos donde se consideren los pro y contra de las diversas decisiones que se toman. Eso no estaría mal, pero presenta un nuevo problema y éste sería que, si apelamos de dicho modo a la razón estratégica, más bien se estaría estableciendo -al modo de Hobbes- un contrato social que se respeta para que la especie humana no perezca. Por tanto, no es una solución satisfactoria para encontrar una fundamentación para la ética, ya que lo que se está buscando es una racionalidad que permita fundamentar la ética propuesta por Apel, por tanto, si bien el filósofo alemán toma a Weber, por una parte también lo abandona y lo critica, debido a que no se encuentra en la dirección que él necesita.

²⁴ Apel, Karl-Otto. “Estudios éticos”. Editorial Alfa. Barcelona 1986. Pág. 32

²⁵ Op. Cit., Pág. 34

Lo anterior, ha implicado que Apel busque en la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas²⁶ aspectos que van a actuar como puente entre la teoría de la comunicación y la ética.

La TAC (Teoría de la Acción Comunicativa), propone una interacción entre los individuos a través de la mediación comunicativa, lo que implica que no está hablando de actos lingüísticos y actos de comprensión, sino, de aquello que resulta en “coordinación” de las acciones extralingüísticas y las acciones teleológicas, en la que utiliza una racionalidad que no es la *medio-fin* propuesta por Weber, sino que es una racionalidad de la comprensión a través de actos lingüísticos de comunicación. Así se define una ética basada en *acciones teleológicas extralingüísticas*.

Apel toma un segundo punto de Jürguen Habermas que sería útil para lo que él propone, aquel que vendría ubicándose entre los tipos de racionalidad de la acción y las pretensiones de validez del discurso:

La dimensión de la racionalidad medio-fin del actuar orientado hacia el éxito, cuya posible eficiencia técnica, en última instancia, se basa en la verdad del conocimiento de las ciencias naturales, en el sentido de la referencia del mundo de la relación sujeto-objeto

La dimensión de la corrección normativa del actuar social, en el sentido de la referencia al mundo, por así decirlo en tanto relación sujeto/cosujeto, cuya legitimación racional, en última instancia, se basa en la moral.

La dimensión de la adecuada auto presentación en el llamado *actuar dramático*, cuyo criterio de racionalidad reside, por una parte, en la veracidad y, por otra, en la estéticamente relevante autenticidad de la autoexpresión.

Según Habermas la clave de esta tricotomía de tipos de racionalidad de la acción de acuerdo con los tres tipos referencia al mundo de los actores, reside en la pragmática universal o formal del lenguaje²⁷.

Esto da pie para que Apel señale que puede haber una racionalidad consensual-comunicativa de la interacción a nivel del discurso argumentativo, al ser una grada superior en cuanto al marco de acciones se refiere y que abarca las acciones sociales, aunque supone una estructura especial entre los actores toda vez que debe haber un nivel de conciencia importante junto con un tipo de racionalidad.

No obstante, nuevamente pareciera ser que el discurso argumentativo carece de la posibilidad de engendrar normas, por lo cual es puesto en duda, pues no manifiesta las acciones teleológicas referidas al mundo. Ese hecho es precisamente lo que actúa como medio para una libre disposición de la racionalidad del discurso al servicio de una posible solución de conflictos de la praxis vital. En otras palabras, Apel quiere señalar que el

²⁶ Düsseldorf, 1929. Estudió en Göttingen y en Bonn, doctorándose con una tesis sobre Schelling. Es asistente de Theodor W. Adorno de 1956 a 1959 en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt. Profesor en Heidelberg de 1961 a 1964, profesor titular de Sociología y Filosofía en Frankfurt de 1964 a 1971, dirige a partir de este último año el Instituto Max Planck de Starnberg, volviendo a Frankfurt en 1983. Tomada en su conjunto, la obra de Habermas es de difícil acceso. Su temática es tanto sociológica como filosófica, científica y política. Estuvo influido por el Heidegger de *Ser y Tiempo* y los jóvenes hegelianos, el Lúkacs de *Historia y conciencia de clase*. Lee a Marx y los sociólogos del conocimiento, los textos de Bloch, Benjamin, Marcuse y, naturalmente a Horkheimer y Adorno. Por sus estudios de Sociología entra en contacto con trabajos sobre comunicación de masas y socialización política, y con la obra de Durkheim, Weber y Parsons. Se interesa también por la hermenéutica de Gadamer, la filosofía del lenguaje y la teoría analítica de la ciencia. Todo ello, incluido el programa de Chomsky, la teoría de la acción lingüística de Austin sistematizada por Searle, lo conducen a la idea de una pragmática universal desarrollada ampliamente en su obra *Teoría de la Acción Comunicativa*.

²⁷ Apel, Karl-Otto. “Estudios éticos”. Editorial Alfa. Barcelona 1986. Pág. 68

principio formal de la racionalidad discursiva comunicativo-consensual supera el postulado de Weber en cuanto a la racionalidad teleológico-estratégica se refiere, ya que según él, solo la norma básica universalmente válida de la fundamentación consensual-normativa de las propias normas, es la que puede posibilitar la convivencia de los individuos y pueblos que tengan diferencias valorativas en los mundos vitales.

Es decir, es todavía insuficiente sostener una ética fundada en una racionalidad teleológico-estratégica, pues es sabido que la intención que hay detrás de ella es, aún, un beneficio calculado y particular. Ello dificulta el actuar moral que tenga por objeto una ética de la negociación y del compromiso con un mínimo de intereses vitales bajo ella.

En el fondo lo que habrá que hacer es proponer la racionalidad comunicativa como la alternativa de la interacción social y de los problemas éticos de la humanidad. Como correlato de ello, la Democracia Deliberativa como el modelo ético dialógico de formación de consenso y opinión crítica. Apel tiene un interés por la comunicación consensual entre las personas, posibilitada por el lenguaje; lo que intenta es inaugurar un parámetro guía de las acciones morales en el mundo de la vida, la cual tiene como objetivo orientarse a un acuerdo basado en argumentaciones racionales y con pretensión de validez y universalidad: la *racionalidad comunicativa*.

1.3 Una ética de la solidaridad

El filósofo alemán ha propuesto la ética discursiva como una ética solidaria por excelencia, puesto que se asume en conjunto la responsabilidad por las consecuencias y sub consecuencias que pueda tener el actuar humano a nivel mundial o colectivo.

Apel señala, junto con Weber, que en la ética de la convicción el ser humano es motivado en su actuar moral por un deber que lo condiciona, sin cuestionamiento alguno y sin importar las consecuencias (recuérdese el carácter formalista del imperativo categórico kantiano). El problema de ello, es que no considera a un ser humano corriente con una vida a costas determinado por la historia y, que en su fuero interno, por muy convencido que esté de aquella estructura formal, encontrará dificultoso poder hallar una gran máxima que lo conduzca en su obrar.

Según Weber, el que actúa por convicción no se siente responsable frente a las diversas consecuencias morales, más bien delega esta responsabilidad a la voluntad de Dios, a los otros, a un tercero; sobre todo si las consecuencias son negativas.

En otras palabras, tanto para Apel como para Weber, la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad son éticas diametralmente opuestas:

“(…) hay una diferencia abismal entre obrar según la máxima de una ética de la convicción, tal como la que ordena (religiosamente hablando) el cristianismo “obra bien y deja el resultado en manos de Dios”, o según una máxima de la ética de la responsabilidad,²⁸ como la que ordena tener en cuenta las *consecuencias* previsibles de la propia acción”

En este sentido, Apel agrega que la ética de la responsabilidad considera el mundo de la vida, lo contingente del individuo en su quehacer diario. Es importante considerar la

²⁸ Weber, Max. “El Político y el científico”. Editorial Alianza. Madrid 2001 Pág.164

evolución histórica-moral de los sujetos, es decir, que desde una ética de la responsabilidad todos los ciudadanos estarían y deberían estar instalados en una misma intención e historia moral para resolver los problemas. Pues es difícil que un sujeto piense y actúe en pro del bien común si él mismo percibe que la sociedad en que vive, actúa de forma individualista y calculadora. Dadas esas condiciones no es posible sustentar una ética de la responsabilidad.

La ética de la convicción deja vacíos importantes, como puede verse en el imperativo categórico kantiano, en que el deber se posa sobre los hombros de un individuo a-histórico. Por el contrario, Apel sostiene que el sujeto no puede evadir la propia historia ni la historia de la sociedad en la que se encuentra inmerso. Esta historia es vital para que exista una moral responsable, solidaria, y que se ejecuta en conjunto con los otros sujetos.

En síntesis, la ética discursiva se propone como una ética solidaria por excelencia, que asume la responsabilidad en conjunto de las consecuencias y sub consecuencias que pueda tener el actuar humano a nivel mundial o colectivo.

Pero, ¿cómo puede incorporarse una dimensión histórica en tanto parámetro del actuar ético de los individuos? Una determinación tal, exige -al propio Apel- la descripción de un esquema del principio ético dividido en dos partes, así como un soporte de carácter evolutivo del desarrollo moral del individuo, rastreado en las teorías psicológicas de Piaget y Kohlberg.

I.4 Apel y la dimensión histórica de la ética.

Individuo, historia y psicología.

Apel plantea, que la ética de la corresponsabilidad se divide en una parte A que sería la parte teórica, y en la parte B, que es la ética referida a la historia. Ambas son complementarias y se diferencian en que la parte B, o la comunidad real de la comunicación, se encuentra referida a la aplicación de ella y en donde cada participante se instala desde su contexto histórico y social al cual pertenece.

Según Apel, el problema de la moral kantiana consiste en orientar metafísicamente la ética de principios, por tanto no se encontraba preparada como para concebir el problema de la ética referida a la historia. En otras palabras, estamos frente a una ética abstracta sin un sustento histórico concreto, en específico esa historia que proporciona la conciencia moral generada desde lo social, ya que es ello lo que permite esclarecer las condiciones necesarias para ser realmente aplicada. Entonces, podemos decir que la ética de Kant posee una fundamentación sólo en la parte A de la ética de la responsabilidad, o sea en la parte teórica; no obstante la parte B -que es la parte de la ética aplicada responsablemente y referida a la historia- no estaría contemplada.

Ahora bien, es evidente que nos enfrentamos a circunstancias como el engaño, la falta a la palabra, entre otros, que restringen la aplicación de la comunidad real de la comunicación. Sin embargo, Apel aspira a que poco a poco se vaya revirtiendo dicha situación de forma concreta para, finalmente, lograr las condiciones reales para una ética de la comunicación

Apel señala que de alguna manera Kant deja a un lado la parte concreta de la ética, pues,

“Desde este punto de partida, se obtiene que la suposición de un a priori de la intersubjetividad, que en Kant estaba prefigurado en el “reino de los fines” de carácter metafísico, hay que hacerla valer, desde un principio, en el entrecruzamiento pragmático trascendental del a priori de la comunidad ideal de comunicación, anticipada y la comunidad real, históricamente condicionada”²⁹

Con esta observación, Apel, pretende contravenir el dualismo kantiano de los dos mundos y aterriza el a priori universal del discurso que pertenece a un legado y evolución cultural, además de incorporar la historia de la moral y la del derecho. Apel critica a Kant en este sentido por fundamentar una moralidad de principios altamente abstracta ya que abandona la parte histórica.

Se trata de observar, en la evolución histórica, alcances positivos para resolver las problemáticas morales, porque nos ayudan a vislumbrar -en el camino- modos de operar a la hora de tomar ciertas resoluciones o iniciativas para revertir situaciones que nos hagan sucumbir frente a las diversas problemáticas.

Ahora bien, la forma en que el carácter histórico del individuo se expresa de manera concreta, dice relación con las descripciones del desarrollo evolutivo moral presentes en las teorías de Piaget³⁰ y Kohlberg. Dichas descripciones apuntan a que el grado del desarrollo de la conciencia moral alcanzado por cada ser humano, depende del nivel de sociabilización de ellos y del desarrollo de la eticidad colectiva, pues estos aspectos son condición de posibilidad para la existencia de una evolución moral.

En el caso de Kohlberg, se realiza una división basada en niveles y etapas, los que se deben entender como una escala ascendente, según la cual, en la medida que se avanza en ellas, se evoluciona en el desarrollo moral. Así, encontramos:

Nivel pre convencional (etapas I y II), cuya característica principal radica en el egocentrismo e individualismo, por tanto se subentiende que cada uno tiene sus propios intereses y que el intercambio con los otros es sólo por conveniencia.

Nivel convencional (etapas III y IV), que es caracterizado por una moral en donde el ser humano es un ser racional con derechos y valores previos a cualquier pacto social y, lo justo, pasa por respetar la diversidad de valores; en este momento, es importante cuidar el pacto establecido, tanto por un bien común, como por un bien social.

Por último, nos encontramos con el nivel post convencional o moral de los principios (etapas V y VI), según el cual cada individuo reconoce al otro como un fin y no como un medio y; los principios, derechos y valores son aceptados por todos, en lo que se podría considerar una sociedad justa.

²⁹ Apel, Karl-Otto. “Teoría de la verdad y ética del discurso”. Pág. 164

³⁰ (Neuchâtel, Suiza, 1896-Ginebra, 1980) Psicólogo suizo. Jean Piaget se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París, donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento. Publicó varios (estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa.

Según Kohlberg, la mayoría de la población mundial se encuentra en las etapas tres y cuatro de judicativa de la moral.

La teoría de Jean Piaget, considerando su obra “*El criterio moral del niño*”, (1932) parte del supuesto de que la conciencia moral no es innata. Sin embargo, los niños(as) tienen ciertas tendencias a aquello que les produce simpatía. Si bien estas tendencias no corresponden a estadios morales, se puede admitir que son la base para las posteriores estructuras del ámbito moral y que se construyen en sociedad. Por ello, para Piaget, lo moral se engendra a través del desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales de una vida colectiva.

Ello implica que al existir una variedad de relaciones interpersonales en cualquier colectividad, se darán inevitablemente dos tipos de morales: una moral basada en relaciones de coerción, y otra fundamentada en relaciones de cooperación; una sucede a la otra evolutivamente hablando. Es decir, el niño pasa de una moral heterónoma a una autónoma.

La primera se entiende como las órdenes y reglas que recibe un niño o un joven. En cambio la moral autónoma se encuentra basada en relaciones interpersonales estructurada por relaciones de igualdad, de reciprocidad, cooperación y diálogo. Así nace la conciencia de cada sujeto de aquellas normas ideales que regularían las conductas necesarias para la vida cotidiana.

Si bien es cierto, ambas teorías comparten que los sujetos pasan por estadios y evolucionan de acuerdo a ellos, Piaget sustenta su teoría tanto en la maduración biológica como en la intelectual.

No obstante esta coincidencia teórica entre Piaget y Kohlberg, cabe la interrogante ¿hasta qué punto dicha estructura moral se puede gestar en el individuo, considerando, el que no se den las condiciones históricas o sociales para que estos puedan actuar en conjunto y no en soledad? En palabras del propio Apel,

“¿cómo debe aplicar, por ejemplo, un individuo, la competencia de una Law and Order –como la de un funcionario fiel cumplidor de sus obligaciones- en una sociedad en la que el Estado de derecho no se ha realizado o no funciona?, ¿Debe renunciar, a costa de las necesidades de su familia, a defenderse ilegalmente o a métodos de corrupción, cuando apenas nadie lo hace?, ¿Ha de pagar honradamente los impuestos cuando los demás no lo hacen?”³¹

La respuesta de Apel, entonces, instala la brecha público/privada como un eje del cual penden las posibilidades reales de configurar un escenario apropiado para una ética de la responsabilidad. A saber, si el individuo -puesto que no están dadas las condiciones históricas para un actuar corresponsable- se vuelca hacia el carácter puramente formal, propio de una ética de la convicción para determinar su actuar, censura con ello la ponderación necesaria de un actuar conforme la generación de esas mismas condiciones históricas aún inexistentes. Con ello, no queda sino esperar que tal contexto histórico aparezca o bien fortuitamente, o -en el mejor de los casos- producto del actuar de otros: en ambos momentos, la corresponsabilidad no sería el antecedente motriz de la acción misma.

Si bien es cierto, podría interpretarse esto como una nueva forma del imperativo categórico kantiano, por cuanto el actuar considerando que en cada acción se juega la posibilidad de generar las condiciones histórico sociales para una ética de la responsabilidad escondería un determinado concepto de *deber* idéntico al concebido por

³¹ Apel, Karl-Otto. “Teoría de la verdad y ética del discurso”. Ediciones Paidós. Pág. 171

Kant, hemos de destacar que ya el propio Habermas ha reinstalado la noción hegeliana de una ética sólo posible en los márgenes de una comunidad. Vale decir, sin la ponderación de una totalidad comunicativa concreta, la ética permanece en un cierre individualista.

De alguna manera, Apel se encuentra en la perspectiva de las revisiones críticas respecto de la fundación del estatus ético de las comunidades políticas sobre la base de las interpretaciones contractualistas del origen de la sociedad. Por el contrario, existe una revaloración de las disposiciones ético-naturalistas del individuo que han de ser canalizadas como condición de posibilidad de la realización de una comunidad ética³². En la soledad de la conciencia, tal como aparece planteado en Kant, Descartes y otros, se encuentra un tentativo cierre de la corresponsabilidad.

En otros términos, a pesar de que las condiciones aún no estén dadas para una ética de la corresponsabilidad, ya que se encuentra sujeta -entre otros factores- a la evolución moral como lo señalaran Piaget y Kohlberg, no hay impedimento para un acercamiento paulatino y efectivo hacia las condiciones que sean necesarias. No obstante, para que eso se lleve a cabo es imprescindible que exista un compromiso de parte de todos los sujetos, imponiendo la tarea, de que cada uno de ellos sea un gestor real de dicha ética, y de ese modo vaya acortando la brecha aproximativamente a una ética de la corresponsabilidad. Todos los avances que se gesten en pro de buscar racionalmente un bien común, son un eslabón para el desarrollo moral, y en la medida en que se vayan dando las condiciones necesarias para una ética de la corresponsabilidad, entonces nos iremos acercando, aunque sea a largo plazo, a una posible resolución de dichas problemáticas.

Apel tiene la fuerte convicción de que los conflictos morales se pueden resolver alejados de toda violencia, garantizando una convivencia realmente humana y perdurable en el tiempo. Esta se obtiene a través del discurso reflexivo-argumentativo, un a priori irrefragable que reconoce un principio criteriológico de la ética, que nos permitiría resolver los problemas y a su vez presupondría que se puedan consensuar todas las soluciones.

Ahora bien, aquella finalidad que emerge de encontrar el axioma irrefragable, no implica que el axioma no se pueda revertir o volver a analizar. Por el contrario, la fundamentación última que plantea Apel es siempre y absolutamente revisable. De no ser así, caeríamos en dogmas inargumentables, los cuales se deben dejar de lado, pues lo que no se quiere es justamente caer en ello. Se intenta dar argumentos racionales a lo que lo se propone, es decir, una especie de marco que nos ayude a vislumbrar desde qué perspectiva instalarnos. En otras palabras, la ética Apelina no nos dice qué hacer, sino más bien, que existe la posibilidad de ponernos de acuerdo a través del discurso argumentativo encontrando así la forma para resolver los conflictos morales universales.

En resumen, por medio del discurso argumentativo, como fundamentación concreta de las normas en el mundo de la vida, ha de generarse el a priori racional de fundamentación para el principio de la ética, ya que el discurso argumentativo es el que permite la fundamentación de las normas consensuales de la moral. A dicha ética discursiva se le agrega la cooperación solidaria de los individuos en las normas morales, gestando así una ética de la corresponsabilidad. Apel ha señalado que esta parte mencionada en la ética del discurso es lo que él llama una dimensión exotérica.

³² Cfr. El debate planteado por autores como Honneth, en relación con el establecimiento de puentes comunicantes entre el pensamiento hegeliano (Filosofía de Jena: sección II eticidad natural y espíritu subjetivo) y el proyecto habermasiano inscrito en la Teoría de la Acción Comunicativa.

La segunda dimensión es la llamada dimensión esotérica y “es propiamente filosófica, consiste en que la idea del discurso argumentativo-de su irrefutabilidad (*Nichtintergebarkeit*) por parte de cualquier pensamiento con pretensión de validez-debe posibilitar también la fundamentación última del principio ético que debe conducir ya siempre todos los discursos argumentativos, en tanto que discursos prácticos de fundamentación de normas”³³. Así es cómo en el discurso argumentativo se pretende un a priori irrefutable tanto para el pensamiento filosófico como para el principio criteriológico de la ética.

No obstante, ello no se podría llevar a cabo si todos los participantes no estuviesen interesados en resolver, por medio de dicho discurso, los conflictos, dejando a un lado los propios intereses y la subestimación de cualquier interlocutor. Solo se debe comparecer con la intención primaria y urgente de resolver todos los problemas que se presenten en el mundo de la vida postergando las pretensiones, los propios deseos, en post de un bien común. De ese modo Apel es enfático al señalar que el discurso argumentativo no puede ser rechazado por un escéptico, debido a que éste no argumenta. El escepticismo no permite saber cosa alguna y contraviene el intento de elaborar soluciones para todo aquello que pueda ocurrir en el mundo de la vida. Con un escéptico o relativista poco o nada se puede hacer al respecto.

Si tenemos presente que lo que está en juego en la era de la ciencia es la propia existencia humana y planetaria, es necesario reaccionar frente a dicha situación. Aunque actualmente nos encontremos con criterios morales como los religiosos, o de ciertas naciones, tales hasta ahora parecen ser infructuosos. Es por ello, que entendemos la ética de la responsabilidad como un posible camino.

³³ Apel, Karl-Otto. “Teoría de la verdad y ética del discurso” Ediciones Paidós. 1998 Pág.150

CAPITULO II

II. Analítica de la Teoría Moral y la Comunidad y la Educación.

“Una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas (...), necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo (...).”³⁴

Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política”.

Hasta ahora hemos descrito de una forma somera el planteamiento de la filosofía moral de Apel. El paso siguiente es su relectura en el contexto de la educación, considerando que este ámbito describe un espacio importante para intentar gestar aquella propuesta moral en los sujetos.

Los actuales procesos de configuración global en que se encuentran nuestras sociedades, describen un escenario tensionado por el desarrollo técnico-político que encabezan grandes potencias económicas (sean ellas naciones o comunidades internacionales) en relación con aquellas comunidades que aún se encuentran en procesos de desarrollo o bien derecho desmedro producto de su incipiente grado de industrialización y relaciones comerciales. Mayormente, en este contexto, las voluntades preocupadas por los reveses que los avances técnicos pudieran provocar a la relación hombre-mundo en términos de desarrollos sustentables o armónicos con el entorno ecológico o natural, se encuentran de algún modo perplejos o impotentes frente los enormes despliegues que la racionalidad técnica es capaz de movilizar.

Cierto es que gran parte de las posibilidades de crecimiento tanto económico como humano de las sociedades en cuestión, dependen de las direcciones que tomen las políticas educacionales en tanto vectores basamentales de los proyectos sociales y comunitarios que rigen las formas de inserción hacia el espectro de un mundo finalmente global a cabalidad. En este sentido, y dada la orientación del presente trabajo, hemos de preguntarnos ¿hasta qué punto le compete a la educación hacerse cargo y partícipe de las problemáticas morales que nos suceden a nivel país y planetario?

Desde un inicio, bien podríamos señalar que no solo ha de competir a la educación tomar en cuenta la problemática del desarrollo ético y moral de los individuos, sino que posiblemente haya de ser este ámbito el que, por excelencia, deba escrutar este tópico, pues es allí donde los sujetos en su gran mayoría se conforman como tales y comienzan un importante período de gesta de sus propias vidas,

“(…) Existe en las escuelas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar en nuestra sociedad. Puede que en autobuses y cines haya más hacinamientos que en las aulas, pero las personas rara vez permanecen en sitios tan masificados durante largos períodos de tiempo y, mientras se encuentran allí, no suelen trabajar o interactuar entre ellas. Ni siquiera los obreros de una fábrica están tan juntos como los alumnos de una clase corriente. Imagínense además lo que sucedería si en una fábrica de las dimensiones de una escuela primaria típica hubiese 300 o 400 obreros. Con toda seguridad no lo

³⁴ Freire, Paulo. *“La educación como práctica de la libertad”*

permitirían. Sólo en las escuelas pasan varias horas 30 o más personas, literalmente codo a codo”³⁵

Ahora bien, no solo cabe destacar las proporciones de tiempo y las características físicas que contextualizan el habitar en los recintos educacionales, sino poner atención en uno de sus aspectos fundamentales, a saber, el hecho de que tal convivencia contempla las directrices cognitivas, procedimentales y actitudinales concentradas en un determinado *currículum*.

En nuestro caso concreto, como país, la última reforma educacional gestada en 1990 ha planteado explícitamente el llamado “currículum para la vida” en el que afloran expectativas como la equidad e igualdad de la educación en cuanto a la calidad de ella se refiere. Se parte de la suposición que una vez declarado como política nacional la calidad de la educación proporcionada a los individuos no depende de los niveles socioeconómicos que ellos posean; además agrega que se necesitan individuos preparados para el futuro no tan solo en cuanto al conocimiento, si no que también en cuanto a la parte valórica y para ello ha creado los llamados los Objetivos Fundamentales Transversales. Estos consisten en lo siguiente:

En relación con la formación ética:

Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.

En relación con el crecimiento y autoafirmación personal:

Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica.

Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.

Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia.

Desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje.

En relación con la persona y su entorno:

Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.

Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.

Según dicho currículum estos valores son imprescindibles para cuidar la democracia y fortalecer moralmente a los estudiantes para enfrentar un nuevo futuro que se prevé bastante alentador, con aires de crecimiento y de un sujeto pensante, crítico, que es capaz de dialogar y de ser autónomo.

³⁵ Jackson, Ph. “La vida en las aulas”. Ediciones Morata. 2001. Pág. 48

Sin embargo, en esa misma propuesta curricular se intenta disminuir las horas de la asignatura de filosofía³⁶ con la fundamentación de que en los objetivos transversales se encuentran ya contenidos aquellos aspectos relacionados al quehacer propiamente humano que fueran, otrora, considerados pertinentes al desarrollo reflexivo que esta asignatura encarna. Por ende, ella se ha vuelto paulatinamente innecesaria. Entonces ¿no resulta paradójico que se espere como resultado de la educación un sujeto con un pensamiento crítico y creativo, pero no obstante se le quita a su vez la posibilidad de tener la asignatura que es justamente la que invita a la reflexión y a la crítica entre otros aspectos propios de la filosofía?; ¿sobre qué terreno se quiere sustentar la propuesta moral de nuestra educación?

Aparentemente hay un discurso que es explícito y formal que se jacta de la nueva propuesta curricular, el propio subsecretario José Weinstein Cayuela señalara en el año 2002 lo siguiente:

“Puesto que el objetivo de estas charlas es discutir sobre el rol de la educación respecto de la inculcación de valores de responsabilidad social y reflexionar sobre el rol que juega la educación en la generación de ciudadanos responsables socialmente, quisiera en primer lugar referirme al enfoque educativo que se requiere para asumir este desafío.

Una educación para la responsabilidad social necesita de un enfoque amplio, integral y humanista. La verdad es que esto no es fácil. Hay una tendencia muy recurrente a buscar un enfoque educativo extraordinariamente restrictivo, en el cual lo único que pareciera interesar sería que hubiese más conocimientos de una u otra disciplina o bien que hubiese solamente una formación para la producción económica, para formar buenos trabajadores o buenos profesionales” (“Educación para la responsabilidad social”)

Empero, ¿se está planteando un verdadero currículum para la vida? O como señalara Fernando Longas, es un currículum para sobrevivir³⁷. Después de veinte años de dicha reforma educacional, más bien parece que aquello que se estableció no tiene si no que ver con los mismos objetivos de las grandes potencias. Apunta a un mero desarrollo económico a costa de la calidad de vida y del sometimiento en el que se involucran tanto a nuestro país como al planeta.

Si la educación se encuentra sustentando aquellas bases políticas, los valores que se estipulan se quedan en un ámbito de discurso, de papel y lápiz. No cabe duda que lo primordial sigue siendo el conocimiento, sobre todo aquel que lleva al desarrollo económico y el ámbito valórico -si bien es transversal y cada profesor debe asumir tal responsabilidad de inculcarlos, promoverlos- queda suspendido en el territorio de cierta arbitrariedad para su trato. En este sentido, bien podríamos pensar que el denominado *currículum oculto* pudiese resultar más fructífero.

El currículum oculto se caracteriza por contener aquello que está de forma tácita en la educación y especialmente dentro de la sala de clases. Por ejemplo, el cómo afecta a los estudiantes en su intimidad el conocimiento, la forma de enseñar de cada profesor o profesora, las diversas discusiones que se gestan a la hora del almuerzo o en el patio del colegio; es decir, aquello que muchas veces parece irrelevante y que forma parte del cotidiano de un colegio, es una instancia propicia para resolver problemáticas morales y hacerlo mediante el diálogo. Como señala Perrenoud, el currículum oculto no es una

³⁶ Después de un largo proceso de mesas de diálogo entre directores de la carrera de pedagogía en filosofía y representantes del gobierno y protestas de diversa índole se continuó con las tres horas del programa de filosofía.

³⁷ Revista Intramuros; número 7

práctica en secreto: es sabido que en la escuela se aprende a vivir en sociedad, a ser un buen ciudadano, a trabajar seriamente. En otras palabras, es una especie de currículum moral y, agrega, en ese sentido el currículum no es tan oculto.

Cada lugar que se encuentre relacionado con la educación, ya sea de forma explícita o no, es una instancia propicia para poder enfrentar los diversos problemas morales que nos acontecen tanto en nuestro país como a nivel planetario. La vida de los estudiantes se efectúa ahí; es un lugar de importancia vital dentro de una sociedad, pues ahí se genera parte de ella, es en “la educación donde existe en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad social de la vida”³⁸. No obstante, para ello es necesario replantear el tema de manera concreta y que no quede supeditado al rol del profesor como esto también perteneciera a la esfera del currículum oculto, por ende condicionada a la casualidad, a la buena disposición, a lo que ocurrió en el momento. Por el contrario debe haber una unificación de criterios que sean parte práctica y no teórica.

Apel, al proponer una ética de la corresponsabilidad sustentada en el diálogo, nos está proporcionando un camino factible en el sentido de que si el currículo nacional estipulara y destinara un par de horas para aclarar y reflexionar en la sala de clases los diversos conflictos que se suscitan (que son muchos y variados, tales como el robo de una prueba, el bullying contra un compañero o profesor, la intolerancia entre otros), se estaría realizando -aunque claramente a pequeña escala- lo que Apel denomina la *comunidad real de la comunicación*. Ello puede parecer pueril, más, por alguna parte se ha de comenzar si se quiere contar con ciudadanos participativos e involucrados con los diversos acontecimientos. Pues, ¿cómo podemos exigir una participación cívica y que sepa solucionar problemas si no se les ha enseñado, si no se les ha solicitado ni convocado a los individuos desde tempranas etapas de su vida y desde experiencias concretas y cotidianas, el sentirse parte de una comunidad y un mundo real?

A partir de ello parece redundante preguntarse, al modo de Josep M^a Puig y Miquel Martínez: *¿Por qué preocuparse por la educación moral?*³⁹, toda vez que aparentemente es un tema que siempre ha estado en la educación, pero sigue pesándonos un contexto en que vivimos al borde del desastre.

Esta preocupación es un tema que entre los contenidos que se deben enseñar y evaluar parece perderse. Evidencia de ello es cada momento en que surgen problemas en donde lo moral está de por medio: nos encontramos con niños, jóvenes y adultos que no son capaces de llegar a un acuerdo o solución satisfactoria, pues no existe la autonomía, ni la claridad de cómo resolverlo, sino más bien existe el autoritarismo, la confusión, y una escasa reflexión que no conduce a una evolución o avance moral que reconocemos sumamente necesaria.

Grosso modo, puede bosquejarse así la problemática que surge entre nuestra educación y lo moral. Se necesita un ser humano que gradualmente se vaya responsabilizando de sus acciones y sea consciente de ello, para poder aspirar a un país mejor, a un mundo mejor, y ser una contribución verdadera y real. Por ello es menester que el aparato educativo en su conjunto apunte en la misma dirección y de forma real.

Actualmente la educación en Chile avanza. Hay cambios dentro de la propia reforma de 1990, se evalúa permanentemente a los estudiantes a través del SIMCE y PSU, se evalúa al profesorado, pero todas esas evaluaciones obedecen al manejo de los contenidos y a la hora de escoger un recinto educativo los padres son los primeros en conocer

³⁸ Dewey, John “Democracia y Educación” Una Introducción a la filosofía de la Educación. Editorial Losada. Pág.10

³⁹ Josép M^a Puig Roviera., Miquel Martínez “Educación Moral y Democracia” Editorial. Laertes Pág. 11

dichas evaluaciones y estadísticas para que sus hijos reciban una “buena educación”. Lo preocupante es no observar a ningún apoderado o padre preguntando por los valores que recibirá su hijo, o si se puede esperar un buen ciudadano después de largos años de estudio. Lo único que relevante y prioritario es que su hijo sea un buen profesional y que pueda optar por la “mejor carrera”. En definitiva, los padres llegan felices aspirando al productivo y maravilloso futuro de su hijo o hija, pero ¿cuál futuro?

El ser humano habita una sociedad abierta y diversa, heredada de la modernidad y el capitalismo, la cual evidentemente sigue creciendo a pasos agigantados, ello ha implicado que el ser humano ya no sabe donde pertenece, se ha desvinculado del mundo.

Este paulatino alejamiento de una *razón vital* motor de nuestras acciones, vuelve a surgir como necesidad de ser responsables frente a los acontecimientos señalados, y la educación es un campo favorable para estimular y engendrar una posible estructura de la personalidad que proceda con miras a un sujeto responsable, autónomo y consciente, tanto de su actuar, como de la implicancias que esto tiene.

Hemos de señalar, entonces, el punto neurálgico de nuestro trabajo: ¿Es posible una educación moral en nuestra educación primaria y secundaria, que permita la posibilidad, de inspirarse en la propuesta moral apeliana?

Si se admite la posibilidad fáctica de la ética de la responsabilidad, es necesario que exista una estructura de la personalidad moral que sea acorde con sus planteamientos.

Sabemos que no es fácil educar a un ser humano, pues cuando ello se lleva a cabo, nos enfrentamos a una tarea muy compleja: se debe tener presente la complejidad del entramado que en principio lo determina, es decir, su familia, la sociedad a la que pertenece, sus sueños, aspiraciones, en fin. La educación no puede pasar inadvertido al hombre interior, es decir al ser humano que piensa que siente que desea y quiere, para poder establecer un sujeto comprometido consigo mismo y con los otros, con el lugar al que pertenece.

II.1 La estructura moral desde la educación

Para abordar el tema de la estructura moral, es necesario realizar una revisión de algunas propuestas de la estructura de la personalidad moral. De esta manera podremos establecer aquellas teorías, que nos conduzcan hacia la posibilidad de un planteamiento moral como el que señala Apel.

Sin duda, aspiramos hacia una moral que se encuentre instalada desde la libertad, el compromiso, la autorrealización, la acción-reflexión y responsabilidad para vivir en el presente siglo. Con respeto al planeta y a la humanidad, conviviendo en la solidaridad con miras a un fin común, estableciendo ciertos acuerdos que nos lleven a una vida y a un mundo mejor. O sea,

“El prototipo moral al que aspiramos es una estructura de la personalidad moral madura la que solo se alcanza si se ha vivido de modo libre y creativo y cooperativo una cantidad suficiente de experiencias sociales”⁴⁰

⁴⁰ Puig, José M^a y Martínez, Miquel; 1999 Pág. 167.

Emile Durkheim⁴¹ plantea que una estructura moral debe tener como base una escala valórica establecida por la sociedad, la que los sujetos asumen en primera instancia de forma heterónoma, pero posteriormente con el paso del tiempo, se gesta de forma autónoma en ellos. Es decir, de alguna manera se hace propia, se encarna en ellos como si hubiese nacido de ellos mismos. Cabe señalar que Durkheim establece que la sociedad tiene una naturaleza propiamente homogénea, laica, empírica y sin una connotación espiritual como se pudiera pensar. En ese sentido es superior e impositiva a todos los sujetos componentes de ella, tanto en su individualidad como en la suma de ellos; en otras palabras es la autoridad máxima que regula el actuar moral de los seres humanos.

Ahora bien, es necesario distinguir en la moral propuesta dos aspectos: uno es el acto personal y el otro son los actos interpersonales. Estos últimos -según Durkheim- corresponden a los actos propiamente morales cuyo fin máximo consiste en obrar bien en pro de una sociedad, aunque también podría ser para sí mismo. No obstante, estrictamente hablando el actuar moral se encuentra referido a la sociedad y todo lo que se gesta se debe hacer con esa intención, hay un compromiso solidario para con ella. Estimando, además, que el ser humano es y se siente parte de la sociedad porque -por un lado- sabe que es una entidad superior que es más fuerte y que lo nutre como tal, y por otro, es por medio de ella que alcanza lo que necesita, se beneficia de ella, alcanzando objetivos propios que por sí solo no lograría. Es por ello que guarda un compromiso indisoluble con ella. El sujeto acata lo que la sociedad ha establecido sin cuestionar, ni proponer nada al respecto, solo lo asume sin sentirlo como una carga individual, pues por el contrario, la sociedad es vital.

Según Durkheim, el ámbito educativo tiene la tarea de transmitir los valores de la generación mayor hacia la generación más joven, así la generación joven se adueña de esos valores y los transforma.

Por otra parte, es el profesor quien sería el representante de la sociedad en la sala de clases, es decir, que sería la autoridad máxima ya que, al ser parte de esa sociedad, de alguna manera ésta se encarna en él, por lo que vendría siendo el rostro visible de esa sociedad y es el que finalmente trasmite en el aula los valores impuestos por la misma.

A partir de lo señalado por Durkheim, el ámbito axiológico es heterónomo, por mucho que sea modificado por las generaciones jóvenes, igualmente no proviene de una estructura moral interna o autónoma que sea de una conciencia moral propia. Por ende, el sujeto se respalda en la sociedad a la cual pertenece, podríamos decir que su responsabilidad moral queda relegada a ella. Esto no significa que los individuos no sean sujetos morales, y no posean dicha estructura, lo que queremos decir es que no es cercana a la propuesta apeliana, así como lo señala Durkheim más bien parece una ética de la convicción.

Ahora bien, analizando el planteamiento de Durkheim, en verdad estimamos que vivimos en una sociedad que dista bastante de su teoría, pues la sociedad se nos presenta diversa, plural, más que homogénea. Es ahí, justamente, donde queremos colocar el énfasis, ya que si aspiramos a darle cabida a la pluralidad y diversidad social es necesario que los individuos se desarrollen de forma autónoma; que aprendan a hacer juicios valóricos

⁴¹ (Épinal, 1858 - París, 1917) Sociólogo y antropólogo francés. En 1879 Émile Durkheim ingresó en la Escuela Normal Superior de París, y se licenció en filosofía en 1882. Terminados sus estudios en la Normal se dedicó plenamente a la sociología. En 1896 se le otorgó la cátedra y fundó la revista *L'année sociologique*. En 1902 fue nombrado profesor de la cátedra de ciencias de la educación de la facultad de letras de París, enseñanza que simultaneó con la sociología hasta su muerte. La primera obra importante de Durkheim es su tesis doctoral, *De la division du travail social* (1893). En 1895 publicó su segunda obra fundamental, *Les règles de la méthode sociologique*, que constituye un verdadero breviario de sociología.

aceptando la diversidad y su propia responsabilidad siendo un ciudadano que coopera con el Estado beneficiando a cada uno de los que lo componen.

La escuela es una de las principales instituciones de una sociedad. En ella se desarrollan los valores y se moldea al ser humano de acuerdo a lo que esa misma sociedad espera de sus miembros.

“Las relaciones que se establecen entre los alumnos, y entre ellos y sus profesores, constituyen una fuente básica de aprendizajes morales, y actúan además como marco que da sentido al resto de intervenciones educativas en el ámbito moral⁴²

Como habíamos señalado, el filósofo alemán Karl-Otto Apel ve viable que por medio de la estructura de la personalidad moral que plantea Piaget junto con Kohlberg, podría alcanzarse de facto su propuesta. Recordemos que ambos plantean que la finalidad de la educación, en cuanto a lo moral se refiere, es estimular la evolución moral del sujeto que se genera al reorganizar los estadios de modo evolutivo. El se va alcanzando en el tiempo junto con el amor propio, y con una autoconciencia que le permite conocerse, valorarse, para finalmente poder emitir juicios sobre realidades morales y sustentar una escala de valores propia.

Según ambos autores, la moral surge necesariamente en la relación de la interacción social de una vida colectiva, el que va acompañado de un desarrollo cognitivo en el que finalmente se debe llegar a un ser humano totalmente autónomo.

En Kohlberg la evolución de los estadios se plantea de la siguiente manera.

⁴² Puig, Josép M^a y Martínez, Miquel; 1999 Pág. 167

“De la Educación Moral a la Ética Cívica. Posibles aplicaciones del modelo ético discursivo de Karl-Otto Apel”

<p>I Nivel Preconvencional</p>	<p>Orientación a la obediencia y el castigo. Hedonismo Instrumental</p>	<p>Deferencia egocéntrica hacia un poder o prestigio superiores, o conjunto para evitar jaleo. Responsabilidad Objetiva. La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo, y ocasionalmente las de los otros. Igualitarismo ingenuo y orientación al cambio y la reciprocidad.</p>
<p>II Nivel Convencional</p>	<p>Orientación de buen chico Orientación de ley u Orden</p>	<p>Orientación para conseguir la aprobación y para complacer y ayudar a los otros. Conformidad con imágenes estereotipadas del comportamiento mayoritario o natural y juicios por intenciones. Orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, porque es valioso en sí mismo</p>
<p>III Nivel Posconvencional</p>	<p>Orientación jurídico contractual Orientación de Principios éticos universales</p>	<p>La acción justa se define en función de los derechos individuales y de las pautas que han estudiado y acordado originariamente por toda una sociedad. Preocupación por el establecimiento y mantenimiento de los derechos individuales, igualdad y libertad. Se hacen distinciones entre valores que son de aplicación obligatoria universal y valores que son específicos de una sociedad determinada. Lo justo se define como decisión de la conciencia, de acuerdo con principios éticos que ella escoge y que pretenden amplitud, universalidad y consistencias lógicas. Estos principios son abstractos, no son normas morales concretas. Son principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de derechos humanos como personas individuales.</p>
<p>34</p>	<p>Jeria Bravo, Hamy</p>	

(Fuente: Turiel, E "Conflict and in adolescent Moral Development", en Chile Development, 1974. pp 14-19. Traducido por Puig Rivera y Martínez Martín "Educación Moral y Democracia" Pág.93

Es evidente que ellos no compartirían el postulado de Durkheim. Por el contrario, Piaget y Kohlberg señalan que la moral debe estar basada en relaciones de cooperación y el bien por sobre la imposición heterónoma y el deber para con la sociedad; en cambio para Durkheim está asentada más bien en la dominación sobre los sujetos por medio de la sociedad. Respecto esto último Piaget sostiene que la tesis de Durkheim presenta un vacío al no justificar el desarrollo de una moral autónoma, cuando el sujeto se apropia de ella por herencia de las generaciones más antiguas, por lo cual termina basándose siempre en un sustento heterónomo.

Kohlberg, para sustentar la teoría de los estadios ideó un procedimiento de investigación en el que se le presentan al individuo distintos problemas morales y se les pregunta qué solución ellos le darían y por qué les parecen más correctos las soluciones que ellos presentan. A partir de este procedimiento postuló y determinó los seis estadios por los que pasa el juicio moral.

Piaget por su parte, realizó varias experiencias, una de ellas es el estudio de las *normas morales de origen adulto* mediante unos ejemplos sobre las torpezas, el robo y la mentira. Su interés en esta serie de investigaciones fue comprobar de qué modo conciben los niños los deberes y los valores morales. En estos temas constató que también se produce el tránsito de una etapa inicial -basada en el realismo moral- a otra etapa de juicio autónomo. El realismo moral supone considerar que los deberes y los valores se imponen obligatoriamente con total independencia de la conciencia y circunstancias del sujeto. Las notas más destacadas del realismo moral son: el carácter heterónomo del deber, la definición del bien como obediencia a la normas adultas, la necesidad de observar las normas al pie de la letra y no en su espíritu, y por último la concepción objetiva de la responsabilidad, que impide evaluar los actos en función de la intención y lo hace en cambio de acuerdo de sus resultados.

Respecto al estudio sobre las torpezas y el robo, Piaget preguntaba a los niños, a partir de ciertas historias breves, qué acciones les parecían peores y por qué. Comprobó la existencia de dos tipos de personalidad: la objetiva, que se manifiesta predominantemente -aunque no exclusiva- en torno a los siete años, y que juzga los actos por resultados. Y la responsabilidad subjetiva, cuyas manifestaciones dominan alrededor de los nueve años y son exclusivas a partir de los diez, que juzga los actos por la intención de su ejecutor. En cuanto a las mentiras, encontró también ambos tipos de responsabilidad: objetiva, que valora como peores las afirmaciones que las afirmaciones inverosímiles, y la responsabilidad subjetiva que valora como peores las afirmaciones que habilidosamente pretenden disimular su falsedad. Según Piaget las manifestaciones del realismo moral son resultado de la síntesis de la presión adulta, el respeto unilateral y el egocentrismo. En consecuencia, parece posible y conveniente limitar pedagógicamente tales manifestaciones potenciando la cooperación entre iguales y reduciendo la presión unilateral de los adultos y educadores⁴³.

⁴³ Extraído del texto "Educación Moral y Democracia" Josep M° y Miquel Martínez Martín Pág. 78, 79, 80. Piaget, también hace otros estudios llamados "reglas del juego de canica" él aquí realiza dos investigaciones una está referida a la práctica de las reglas, o al modo cómo los niños aplican efectivamente las reglas; y la segunda dedicada a las consecuencia de las reglas. Otro estudio que el mismo autor realiza se llama "el desarrollo de la noción de justicia" Lo hizo mediante pequeñas investigaciones que abordan dicho tema.

El rol del profesor en las teorías descritas, consistiría en construir los valores entre los alumnos(as) y él, optando por el acuerdo establecido entre ellos y bajo ningún punto de vista impuesto. No obstante para ello, los alumnos(as) deben contar con una autonomía, un espíritu crítico, consciencia de sus actos y consecuencias; de aquella manera se va creando e incentivando el desarrollo moral en ellos. Así, poco a poco ellos mismos pueden solucionar problemas y encontrar salidas por medio de razones reflexionadas y consensuadas de forma cooperativa entre ellos.

Es evidente que ellos no compartirían el postulado de Durkheim, por el contrario Piaget y Kohlberg señalan que la moral debe estar basada en relaciones de cooperación, el bien por sobre la imposición heterónoma y el deber para con la sociedad.

Ahora podemos comprender por qué Apel manifiesta, en su planteamiento filosófico, su cercanía intelectual con Kohlberg y Piaget, ya que ellos al establecer una estructura de la personalidad moral, con las características antes mencionadas, permiten o abren las puertas para que el planteamiento apeliano se geste de facto. Puesto que es imprescindible para que realmente sea una ética de la responsabilidad y no de la convicción, la existencia de una evolución socio-cognitiva en los distintos estadios propuestos por Piaget y Kohlberg; Apel señala al respecto que parte de la población mundial ha alcanzado el nivel posconvencional⁴⁴, lo que permite una ética de la corresponsabilidad referida a la historia o a la parte B de ella, pues si no se diera el desarrollo moral que plantean los psicólogos mencionados, entonces la ética no se podría realizar, quedaría postergada solo a la parte A o la parte teórica y abstracta.

Llevado al ámbito de la educación, para que la propuesta de Apel se realice, es necesario que dentro de la sala de clases, en el mismo establecimiento y en los planes y programas propuestos en nuestro país se otorgue el espacio para trabajar con la intención de estimular a los alumnos(as) con una conciencia moral responsable de sus actos y de las consecuencias de los mismos. Para ello, es imprescindible que su estado de conciencia moral sea alto para poder reflexionar, y llegar a un acuerdo a la hora de resolver los diversos conflictos.

II.2 La Estructura Moral y las Emociones

En el desarrollo de la estructura moral, no se debe dejar a un lado el ámbito emocional. Si bien es cierto que las emociones suenan a irracionalidad, y Apel no se refiere al respecto, pareciera ser que ellas serían un buen camino para iniciar una ética de la corresponsabilidad, ya que al generar la empatía o vivenciar los acontecimientos que afectan de forma negativa a los individuos, se genera una cierta pro-vocación que –aunque pudiese ser muy visceral en un primer momento- puede de alguna manera movilizar, estimular y muchas veces funcionar como una puerta más asequible sobre todo en los primeros años de vida de los alumnos(as); así los niños de primaria podrían involucrarse directamente desde las emociones con lo moral.

Es imposible que las experiencias directas no causen algún efecto en los estudiantes, pues vivenciar la injusticia, la violencia entre otras tantas situaciones, no dejan de remecer aunque sea en silencio. Y ello podría ser el germen más básico y primario de lo que posteriormente podríamos llamar una ética de la corresponsabilidad. Claro está, que para que esas emociones que son consecuencias de alguna situación específica, sean valiosas en el ámbito moral, es vitalmente necesario que el profesor saque el mayor provecho. Por

⁴⁴ Véase al respecto de Apel Karl-Otto “Teoría de la Verdad y ética del Discurso” Editorial Paidós Pág. 171

ejemplo, podría detenerse en cuanto a la enseñanza de algún contenido y analizar junto con los estudiantes la situación dada; ir explorando y dirigiendo los distintos discursos que se vayan generando, a modo de intermediario, para así llegar a un nivel más racional que permitiera una eventual solución en base al diálogo, consenso y compromiso por parte de todos los alumno y alumnas.

Sin duda, la ética de la corresponsabilidad es mucho más que eso y que se logre generar aquella situación en cada sala de clases de nuestro país no significa que se haya instalado fácticamente la propuesta apeliana. Sin embargo, si ese hecho se llegase a producir realmente, entonces estaremos dando grandes pasos en la educación chilena para una convivencia mejor. Es por ello, que insistimos que en una primera instancia es un camino fructífero para instalar poco a poco el postulado apeliano, podríamos decir que de alguna manera sería preparar el nido que eventualmente pudiese acunar el futuro de los ciudadanos corresponsables.

Las emociones podrían servir de mucho; podrían ser consideradas sin problemas como ese lugar previo a la reflexión moral como señalábamos anteriormente. Sería una suerte de preámbulo del desarrollo de una estructura moral más acabada en que se involucren tanto los sentimientos como la reflexión racional, por supuesto que una razón dialógica. Desde ésta perspectiva se podría contribuir de alguna manera, sin abandonar la razón, a encontrar un juicio moral bien formado, ayudando a vislumbrar y a comprender las situaciones morales.

La estructura moral se construye y se hace desde la infancia, es un momento crucial en donde los niños y niñas más que nadie deben ser exigidos desde dicho ámbito y no dejar escapar ninguna instancia donde se pueda experimentar o reflexionar acerca del tema. Es importante crear momentos de participación en la propia sala de clases para estimular el desarrollo de dicha estructura, por tanto es importante que el establecimiento brinde la posibilidad de que éstos espacios se den y por supuesto sean parte del proyecto educacional de nuestro país; estimamos que un país que incentiva la democracia y la participación ciudadana ofrece mayores posibilidades para un mundo que necesita por una parte, frenar los acontecimientos nefastos que están ocurriendo como señalaría ángel Díaz Barriga: Agresiones entre grupos étnicos, manifestaciones de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato de personas, entre familiares y el ámbito escolar⁴⁵ Y por otra parte prever las consecuencias negativas a corto y largo plazo que involucren tanto a los seres humanos como al planeta.

II.3 La necesidad de un cambio de paradigma educacional

Los diversos tipos de propuestas de la estructura moral se han sustentado a lo largo de la historia educacional, es decir que la educación nunca ha estado exenta de la preocupación del ámbito valórico o moral. No obstante, es necesario estipular que ante la situación que vive la educación chilena, como es pertenecer mayoritariamente a un estilo clásico y conductista, no se ha preparado a los alumnos y alumnas para reflexionar. Por el contrario se les limita, no se les permite el diálogo democrático; todavía existen lugares en nuestro país en donde “la letra con sangre entra” y en que se ha perdido el respeto de alumno-profesor, donde solo hay cabida para el placer de lo inmediato y poca preocupación por revertir situaciones perjudiciales.

⁴⁵ Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 8, No.1 2006

Estudios desde el currículum oculto hechos por Ph. Jackson nos señalan que los estudiantes se encuentran sometidos bajo la estructura del poder del profesor y que en ese sentido el estudiante mantiene una obediencia y docilidad que no es muy distinta a la de las fábricas u oficinas; en el fondo a los alumnos y alumnas se les prepara para la vida, pero no aquella vida auténtica que mencionábamos al comienzo de nuestro trabajo, si no que es más bien para una vida económicamente productiva.

Por otra parte, en ese mismo estudio que Jackson denominó “*La vida en las aulas*” se devela que los estudiantes -en un alto porcentaje- no quiere asistir al colegio, evidentemente también existe un porcentaje que lo desea y lo hace feliz. Ese hecho de no sentir los deseos de asistir a la escuela ¿no tendrá muchas veces que ver con temáticas que tiene relación con el ámbito moral?

Samuel Tenenbaum, profesor de una escuela secundaria en Nueva York, elaboró un cuestionario constituido por veinte ítems que fue contestado por profesores y alumnos(as). Un ítem característico efectuado a los estudiantes es el siguiente:

- a) Soy feliz en la escuela
- b) Todo el tiempo
- c) La mayor parte de tiempo
- d) Muy A menudo
- e) Casi Nunca
- f) Nunca

Fue elaborado y aplicado con el máximo cuidado -para evitar el sesgo- a 639 alumnos de sexto y séptimo grado de tres escuelas de Nueva York de ingresos altos, medios y bajos los que tenían que responder de forma anónima y desarrollar la siguiente pregunta ¿Te gusta la escuela? A lo cual respondieron:

Les gusta la escuela niños 48,6% niñas 69,0 Total 58, 8%

Les desagrada la escuela 23,8% 10,3 17,1

Sentimientos ambivalentes 27,6% 20,7% 24,1%

Si bien es cierto, que en dicho estudio hay un porcentaje alto que va feliz a la escuela, es a su vez considerable el grupo que no lo desea, es probable que esa infelicidad no solo pase por factores de aprendizaje, estamos seguro que tiene que ver con los diversos tratos que existe entre el alumnado y profesores, entre pares en el que se ven involucrado aspectos morales como sería el ejercicio de poder constante que ejerce el profesor frente a sus alumnos, o la violencia entre pares entre otras.

A modo de ejemplo, se les pidió éste año en una clase de cuarto básico -en nuestro país- que inventaran una canción en la clase de música, cuya temática era libre y las cuatro mejores alumnas de la clase escribieron y cantaron así:

“Estoy aburrido, no sabes lo que viene, lo paso muy mal esperando que la miss ponga una letra en la pizarra aburrido, aburrido. Yo no sé lo que me dicen, la miss dicta y yo no escribo porque es algo aburrido, aburrido. La hora nunca pasa no sabemos qué hacer, aburrido, aburrido. La miss ve que estoy cantando y me manda castigado sin recreo y yo me quedo aburrido, aburrido. El aburrido al final se desvanece”

Si bien es cierto que no podemos extraer desde aquí un instrumento fidedigno y fehaciente de lo que ocurre a nivel país en las salas de nuestros colegios, si podemos

afirmar que la mayoría de los estudiantes se han sentido identificados con aquella letra y no nos cabe duda que si la cantaran en otro lugar, sin duda causaría gran aceptación como fue en su momento. Esto nos lleva a plantear que, está claro que el colegio no es el recinto de entretenimiento como lo sería un circo, o un cine, sin embargo, tememos que ese aburrimiento más bien podría pasar por lo poco involucrados que se encuentran los estudiantes en la educación y lo poco que se les toma en cuenta en las diversas áreas en que se desarrolla en nuestra educación. Por lo menos eso fue lo que respondieron las autoras de dicha canción cuando se les preguntó, qué las había inspirado a escribir tal canción.

Si los alumnos y alumnas se encuentran desmotivados en cuanto al aprendizaje, lo más probable es que también ello alcance el ámbito moral, ya que generalmente son los profesores los que terminan decidiendo lo que se hace frente a una situación moral, por tanto las resoluciones son unilaterales y autoritarias en donde no se escucha prácticamente a los que están involucrados. Ahora bien, es cierto que el cuerpo de profesores con los años ha cambiado, en el sentido que se han vuelto más comprensivos y empáticos, pero no parece ser suficiente a la hora de involucrar y dialogar los diversos problemas que aquejan al alumnado.

En pocas palabras, existe un contexto histórico que obstaculiza el desarrollo de una estructura moral que vaya acorde a la situación que estamos viviendo a nivel planetario y, como señala Adela Cortina, la educación moral significaría de alguna manera ayudar a las personas que se sientan deseosas de proyectar, encariñadas con sus proyectos de vida, incentivadas y creyendo ser capaces de llevarlos a cabo, conscientes de que ellos no lo hacen en soledad, puesto que necesitan contar con otros igualmente estimables y para ello es importante que exista un equilibrio en el ser humano, entre la consideración de sí mismo como un ser importante y obviamente la consideración del otro como un igual.

Ese análisis podría ir acompañado de la siguiente pregunta ¿no tendrá muchas veces que ver con temáticas que tiene relación con el ámbito moral? ¿Cuántos estudiantes de nuestra educación tienen fobia escolar por la violencia a que se encuentran sometidos? Recientemente en nuestra educación ha comenzado a haber una preocupación de aquella temática.

Para que exista un real cambio del paradigma educacional se ha de partir por lo más simple e inmediato que sería generar los espacios dentro de la sala de clases para que los alumnos(as) se desarrollen de forma autónoma, reflexionen y consideren a los otros estudiantes como sujetos dignos de un diálogo que los lleve a un encuentro común. Así, engendrar paulatinamente una conciencia, pues ¿cómo podríamos aspirar al planteamiento Apeliano en nuestra educación, si en la base de su construcción teórica estamos en niveles de conciencia que son inferiores a los que se necesitan para establecer una comunidad de la comunicación, que permita realmente ponernos de acuerdo a la hora de resolver diversas problemáticas?

Según lo planteado, es necesario dar un giro o un cambio de paradigma que conlleve lo señalado, pues debemos contar con seres humanos que se relacionen de modo simétrico y con la misma intención de solucionar un problema determinado sin discriminar y sin ser escéptico. Sabemos que los cambios sociales son complejos, mudar la conciencia social de un país parece ser una titánica tarea. Si postulamos la ética apeliana, como aquel ideal que nos interesaría alcanzar, es vital primero enseñar que por medio del diálogo se pueden resolver los problemas libre de toda violencia y, en segundo término, reconsiderar la situación actual que estamos viviendo a nivel mundial desde la perspectiva de una *razón vital*. Para ello debe haber una educación que genere dicha conciencia, pues "para un cambio de modelo de desarrollo es necesario una concienciación social, sobre estas

problemáticas y una respuesta por parte de los individuos, que se fundamente en una ética de la convivencia”⁴⁶

Pareciera ser que el camino más apropiado es llevar a los estudiantes hacia una escuela pluralista y democrática con miras a un bien común, y para ello es importante usar estrategias que permitan que los alumnos(as) sean personas críticas acorde a nuestros tiempos, que su formación les permita responsabilizarse realmente por los problemas sociales que están ocurriendo y solucionar realmente los problemas morales. Es decir, que se debe proyectar desde la educación a un sujeto que sea capaz de revertir situaciones, y ser transformador de la realidad en el sentido que está en sus manos crear un futuro mejor. Y aunque Apel no propone llegar a la felicidad comunitaria mediante la ética; aunque ese no es su objetivo, estimamos junto con Adela Cortina que si la felicidad es un aspecto importante y que podría ser el fin último de la convivencia sana y llevadera, entonces

“También “se propasaran en sus atribuciones” estas éticas de la norma si pretenden detentar el secreto de la felicidad, y no solo del deber, porque los ideales de hombre, los bosquejos de vida buena, que surgen de las tradiciones estéticas, morales y religiosas, siguen ostentando el primado en cuanto al proyecto de vida feliz”⁴⁷

Sin duda se quiere alcanzar el bien común y si es posible la felicidad.

La educación como formadora de generaciones tiene que enseñar a sus estudiantes a auto regularse para ser capaces de crear los propios valores que los conduzcan en su actuar responsable velando siempre por el bien común, está claro que

“un programa de estas características no puede ser fruto de la imposición heterónoma ni con meras decisiones individuales. Un proyecto de esas características supone confiar en las posibilidades de la razón para elaborar opiniones y comportamientos morales, sin excluir sin embargo el papel de las emociones en tales juicios y actos; dicho proyecto requiere también de autonomía de los sujetos durante todo el proceso de reflexión y acción; y por último se apoya en el supuesto de que son posibles acuerdos solidarios que mejoren la convivencia colectiva”⁴⁸

De éste modo en la educación moral se conjuga lo cognitivo-racional, lo emocional y la autonomía valórica.

II.4 Nuevos Paradigmas para enfrentar la enseñanza y lo moral

J. Palos señala que hay otros paradigmas desde los que se puede plantear moralmente la educación. Por ejemplo, el paradigma de una pedagogía crítica, en la cual se plantea que la sociedad no es neutral sino el resultado de procesos en que los sujetos han generado y transformado el mundo a partir de sus relaciones concretas. Así, la sociedad es una construcción que se puede cambiar por los ciudadanos, por tanto se considera que la escuela es una agente transformador de la sociedad, y si se acepta de dicha manera, entonces se debe asumir -según dicho autor- que el currículum tiene una carga ideológica implícita.

⁴⁶ Palos Rodríguez, José. “Educar para el futuro: Temas Transversales del currículo” 2º Edición Edit. Desclée de Brouwer, S.A. Pág. 7

⁴⁷ Cortina, Adela. “Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidaria 1995 Pág. 232

⁴⁸ Puig, José María y Martínez, Miquel. “Educación moral y democracia” Editorial Alertes. Pág. 12

Así los estudiantes gestan su subjetividad y el conocimiento en base a la experiencia, las relaciones sociales y el marco sociocultural en que se mueven. Un paradigma tal pareciera ser más favorable para el desarrollo propuesto de la estructura moral, pues se prepara a un sujeto autónomo y consciente que puede transformar su sociedad; si contamos con una educación de tales características se podría vislumbrar un sujeto responsable de lo que acontece.

Un segundo paradigma sería el ecológico, este se plantea frente a la necesidad de un desarrollo y avances tecnológicos como el que estamos teniendo, por tanto se debe considerar la preocupación por el cambio planetario donde se incluye la supervivencia colectiva junto con tener presente una justicia social para las futuras generaciones.

El paradigma ecológico tiene los siguientes puntos que plantea J. Palos⁴⁹:

Debería basarse en el pensamiento crítico, promoviendo la transformación y la participación en la construcción de la sociedad al tiempo que desarrolla una conciencia local y planetaria sobre los problemas medioambientales.

Debería tener en cuenta el medio natural y social de forma sistémica en todos sus ámbitos de análisis: ecológico, político, económico, tecnológico social, legislativo, cultural, psicológico, estético y ético.

Debería ser un proceso de intervención continuo y permanente tanto en el marco escolar como en el extraescolar.

El enfoque debería ser interdisciplinar con tendencia a la transdisciplinabilidad, es decir, a la superación de un discurso de síntesis interdisciplinar, hacia una comprensión y reconocimiento de la interconexión de todos los aspectos de la realidad.

Debería tratar simultáneamente la concienciación ciudadana y la construcción de conocimientos, hábitos habilidades y valores específicos con el objetivo de capacitar a las personas para tomar decisiones e intentar solucionar problemas.

Debería clarificar orientar y reforzar el sentido de los principios éticos y de los valores ambientales contribuyendo al bienestar de la colectividad y a la supervivencia de la especie humana tanto en el presente como en las generaciones futuras.

Debería hacer hincapié en una participación activa en la prevención y en la resolución de los problemas. La resolución de problemas debería plantearse desde el principio de la cooperación para la convivencia.

Debería centrarse en la comprensión de situaciones ambientales de actualidad y las perspectivas del futuro.

Es notorio que estamos ante una propuesta que desea abandonar el antiguo paradigma que divide el conocimiento y los valores en temas donde cada uno percibe y transmite la realidad desde su propia perspectiva, abordando las diversas problemáticas de forma lineal, pretendiendo una objetividad y confianza a ciegas con la seguridad absoluta que servirá para resolver todos los problemas que se presenten.

Se debe aclarar que es evidente que desde la educación Chilena, no se van a solucionar los diversos problemas, no obstante es un intento de ocupar éste espacio para acortar los problemas progresivamente a través de principios éticos como los señalados, a modo de potenciales transformadores de nuestra realidad. En el fondo, la educación tiene por deber -entre otros- ayudar a promover en conjunto los valores y actitudes cívicas que incentiven a los estudiantes moralmente responsables que aprenden a convivir en paz.

⁴⁹ Palos, José. "Educar para el futuro: Temas Transversales del Currículum. Editorial Declée De Brouwer. Pág. 21 y 22

Si observamos, la educación no está exenta de política, ya que es un rol dentro de ella fundamental crear y estimular ciudadanos para un país democrático, asumiendo un rol social el que no solo se debe desplegar cuando se cumplen los 18 años y pretende inscribirse en el registro electoral. Contrariamente a ello, es ciudadano desde que asume la responsabilidad de lo que ocurre en su sociedad, así debe ser un sujeto participativo en diversas índoles. Obviamente para que aquello sea efectivo es necesario que también se generen las condiciones de posibilidad de tal sujeto y la educación es el ámbito pertinente para ello. Kohlberg propone al respecto una “*comunidad escolar justa*”⁵⁰ La que se plantea de la siguiente manera:

El centro funcionará democráticamente, de forma que los alumnos y profesores tienen el mismo voto.

El centro no podrá ser excesivamente grande para posibilitar reuniones semanales.

Los profesores y alumnos actuarán conjuntamente para construir un espíritu de comunidad en el centro.

Los miembros del claustro aprenderán la teoría del desarrollo moral para poder aplicarla en sus respectivas clases y reuniones de la comunidad.

Incluyen por la experiencia propia

Una vez que la normativa no es respetada, las sanciones que han de imponer han de ser reguladas abiertamente por toda la comunidad.

Para dar credibilidad al modelo de organización todos tienen que sentir que las decisiones de la comunidad se van a llevar a cabo.

Todos se han de sentir responsable de un cargo, ver su funcionalidad que sentir que se respeta.

Se debe mantener el interés de los alumnos por las actividades escolares y para ello han de ser informado lo máximo posible sobre las programaciones, objetivos y actividades. Por otro lado han de poder participar en el diseño de muchas de estas actividades especialmente las que tienen relación con el medio.

Los posibles cambios en el modelo necesitan una lenta y profunda transformación en la mentalidad de los ciudadanos. Es imprescindible que el aprendizaje y la estructura moral sean significativos para los profesores y los alumnos, de lo contrario tratar de instalar una propuesta como la de Apel sería prácticamente imposible, pues para llegar a ello necesitamos contar -como él mismo lo señala- con un cimiento social donde todos y todas se encuentren en un contexto que nos permita confiar en el otro, de modo de comprendernos para resolver las problemáticas que vayan surgiendo.

II.5 El rol del Profesor

El profesor es fundamental para nuestro planteamiento, ya que él encarna en su que hacer educativo gran parte de dicha transformación. Es vital que se encuentre a la altura de los tiempos en que estamos viviendo; es uno de los que más debería contribuir a que la educación en Chile vaya tomando el rumbo que esperamos y que de alguna manera se sueña. El profesor(a) es un gestor vital, si bien es cierto debe seguir ciertos parámetros que son propios de la institución escolar a la que pertenece y los objetivos transversales que se

⁵⁰ Op. Cit. Pág. 72

encuentran establecidos en nuestro país, es sin duda el dueño de su sala de clases. Es él quien tiene el compromiso consigo mismo y con los alumnos(as), lo cual no significa que deba dejar a un lado los contenidos que han de ser vistos en su área, por el contrario ellos pueden ser un puente perfecto para abordar otras problemáticas, como por ejemplo, las desigualdades sociales se pueden abordar desde un punto de vista matemático, biológico, filosófico, histórico, etc. Y en medio de aquello se puede crear un ambiente reflexivo, crítico que estimule una conciencia moral. Es por ello que el profesor es un motor importantísimo dentro de nuestra propuesta, es en definitiva el que más debe contribuir a “*optimizar estas habilidades de forma crítica, reflexiva, global e interdisciplinario*”⁵¹

Según Miquel Martínez el profesor(a), en cuanto a su rol se refiere, supone un compromiso social y ético o -como él lo llama- un: *contrato moral*. Ya que si bien es cierto cuando él firma un contrato que le protege sus derechos y le otorga deberes como el cumplimiento de horas, diversas responsabilidades, que en el fondo son su quehacer laboral, y le ha servido para regular formalmente su profesión, no parece ser suficiente, el profesor(a), ahora necesita de ese contrato moral.

En el fondo, el rol de los profesores tiene una intención, esto es establecer y suponer vínculos de responsabilidad en relación con la sociedad, con la persona que se está educando, con el momento sociocultural y con el futuro, ya que ellos tienen en sus manos la relación más directa con el alumnado. Paulo Freire señala en su texto *Currículo Formal, Currículo Real, Currículo Oculto* que en la

“Aventura de Ser Alumno: tanto los grandes momentos como los instantes triviales de nuestra vida pueden ser importantes, dejan su huella en nosotros. La escolarización, como un hecho más de nuestra historia personal no tiene por qué ser una excepción. Es así, que hasta los acontecimientos diarios que pueden parecernos insignificantes respecto a la vida escolar, tienen un valor importante a la hora de valorar la influencia que tienen sobre la historia individual y colectiva de cada alumno”

Esto es así, puesto que cada momento en la sala de clases importa y es vital a la hora de engendrar nuevos ciudadanos. El profesor tiene una tarea bastante compleja, por ende ha de tener un reconocimiento desde el rol social que ejerce hasta su formación. Se debe pensar que el profesor está formando ciudadanos que da identidad personal y colectiva. No obstante, es claro que el rol del profesor en nuestro país se encuentra desgastado, justamente porque no recibe lo necesario para el incentivo de su trabajo; es cierto que en la mayoría de los casos las condiciones laborales en que se encuentra son adversas, y eso es un hecho que también se debería revertir si se quiere una educación en pro de un país mejor, en base a los valores que hemos propuesto reiteradas veces en son de Apel.

Sin embargo, eso no es todo, también se debe admitir que al profesorado le falta ganas, amor por lo que hace y a veces muy justificadamente, pues en aulas también hay diversas formas violencia hacia ellos y entre los pares, padres ausentes, largas jornadas con remuneraciones bajas, en fin; es comprensible que exista un desgaste y una desvalorización del rol que los profesores ejercen. De hecho,

“Son ya abundantes las investigaciones y las declaraciones de sindicatos y partidos políticos que ponen de manifiesto, una y otra vez, que no existen incentivos para desear permanecer en el cuerpo del magisterio; que, pese a que en un primer momento acostumbraba a existir una dosis considerable de interés por este trabajo, muy pronto un buen número de profesores y profesoras comienza a sentirse impotentes, desilusionados, sin interés por seguir esforzándose, con pocas ganas y tiempo para preparar, desarrollar y

⁵¹ Martínez, Miquel. “El contrato Moral del Profesorado: Condiciones para una nueva escuela. Editorial Desclée De Brouwer. Pág. 10

hacer el seguimiento de proyectos curriculares. Con un colectivo profesional descontento es muy difícil, por no decir imposible, mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares⁵²

En otras palabras, es un triste círculo vicioso que impide desde variadas perspectivas que se instale un currículum en que se incentive y se vele por un futuro ciudadano comprometido en su quehacer.

II.6 La posibilidad fáctica de la propuesta de Apel en nuestra educación.

Después de lo planteado, es difícil pensar en la posibilidad fáctica de la propuesta de Apel cuando las desigualdades sociales que hacen de claros obstáculos en todo momento y evidentemente en la educación se manifiestan constantemente. Si quisiéramos hablar en lenguaje apeliano, debemos establecer que en el fondo ni siquiera alcanza la parte A o teórica de su planteamiento, ya que aunque en nuestra educación se establecieron los objetivos transversales como el estandarte de la nueva base moral de los estudiantes, no son un suelo yermo.

Sin ir más lejos, cuando nos instalamos en un currículum nacional al que le interesa un sujeto que sepa usar la tecnología, que sea productivo y preparado para la globalización, la economía y la competitividad, que esté a la altura de la eficiencia internacional, nos encontramos lejos de tener un sujeto reflexivo sobre aquellos acontecimientos que nos amenazan como especie. A pesar de que existan valores planteados en los objetivos transversales como para equilibrar a éste estudiante, hemos visto en nuestro análisis que de poco sirve puesto que se trata de forma superficial. El currículum educacional de nuestro país no otorga el espacio que merece a esta dimensión del desarrollo humano; muchas veces no pasa de lo escrito. Por tanto es contradictorio, ya que, por una parte se impulsa el desarrollo tecnológico y se capacita al alumnado para ello, (no es casual que la última reforma educacional incentive la gran construcción de establecimientos y estudios técnicos) y por otra parte, se muestra el interés por capacitar al alumnado desde un ámbito moral. No obstante, además de los ejes transversales que se encuentran por escrito en el propio currículum, no se ve ninguna otra señal clara y potente de realmente incentivar una conciencia moral, puesto que aunque se encuentren estipulados los objetivos transversales poco se hace dentro la propia sala de clases.

A nivel país, entonces, nos encontramos lejos de aquellos sujetos morales interesados en resolver en conjunto los diversos conflictos, puesto que el acento de la educación en Chile se encuentra en reforzar la productividad para instalarse en los estándares mundiales. Cabe señalar que no se está en contra de ello o no por lo menos del todo, si no que se está en contra en la medida en que no se respetan ni los sujetos, ni su entorno. Es decir, cuando caemos en la destrucción, en el daño en la violencia.

En definitiva, parece distante por lo pronto, que se pueda establecer una estructura de la moral en la que se den las condiciones del diálogo a la hora de los conflictos, en que se llegue a un acuerdo y se tome el tiempo, un tiempo que ha de ser real en la sala de clases, (incluso si es necesario a veces por sobre los contenidos del momento), puesto que el mundo en que estamos viviendo exige otra temporalidad: aquella que está determinada por los niveles de producción alcanzables en el despliegue de la *economía del tiempo*.

⁵² Jackson, Ph. “La vida en las aulas”. Ediciones Morata, S. L. Madrid. 2000. Pág. 16

En el ámbito de orientación que existe dentro del currículum, podría estar destinado como un área específica para abordar estos temas, más, su cronología semanal no supera los 45 minutos, y cuando se tratan ciertas temáticas que puedan tener relación con lo moral, se tratan de forma superficial y sin la intención real de darle el tratamiento que merece.

Para cambiar nuestra situación actual o comenzar por hacerlo, es necesario que se geste como el propio Apel señala, una estructura social que evoluciona al estilo de Kohlberg, y así se vayan creando las condiciones necesarias en los seres humanos, especialmente en la educación para revertir la descrita situación. Entre esos pilares fundamentales para ir gestando esa transformación es necesario que los individuos de la educación del futuro reflexionen y aprendan una ética de la comprensión planetaria y para la comprensión humana, en el sentido que, en base al mundo en que vivimos -en el que es indiscutible que no hay vuelta atrás en cuanto a los avances tecnológico y científicos se refiere- si pueda existir una preocupación, una prevención en cuanto a las consecuencias negativas que pudiesen tener. Apel frente a dicho tema es claro, al sostener que se puede ayudar y vislumbrar las futuras consecuencias de los actos desde las propias ciencias; en sus palabras,

“De este modo se obtiene, a mi juicio, la posibilidad y necesidad de una cooperación de la filosofía con las ciencias empíricas en dos dimensiones, que están trazadas por la estructura del tiempo: por una parte se trata de cooperar con aquellas ciencias sociales y de la naturaleza que estén en situación de proporcionar un saber pronósticamente relevante y orientador sobre el futuro (como, por ejemplo, pronósticos condicionados de consecuencias y subconsecuencias previsibles a medidas, acuerdos y resoluciones legales, además de cálculos sobre la base de situaciones simuladas)”⁵³

Por otra parte, es sobre la base de la razón dialógica que se deben resolver las diversas temáticas, oponiéndose a la decisión individualista, egoísta que pueda surgir. Contempla la posibilidad de argumentar sobre aquellos aspectos que le hace daño a la humanidad, al planeta, y que divide a los sujetos cuando se encuentran ante un tema conflictivo. Opera con la capacidad de encontrar aquellas normas de convivencia en conjunto, en base al respeto, la tolerancia, la justicia e igualdad.

Apel señala al respecto que para que exista un real discurso sustentado en una razón dialógica, primero todos los argumentantes deben seguir el principio de una ética discursiva o de responsabilidad y en segundo lugar ese discurso puede apuntar a prever las consecuencias de las acciones del actuar de los sujetos.

En el mencionado discurso se debe conocer, comprender y empatizar con los intereses de los otros sujetos. Así se puede llegar a conocer cuáles de ellos son universalizables en concordancia con los propios para, finalmente, exponerlos como pretensión de validez normativamente obligatorias. A diferencia de Kant, la propuesta apeliana exige una idea reguladora que sería la conciliación discursiva, Universalizando la reciprocidad de la pretensiones de los sujetos, lo cual demanda según Apel y Habermas un estado de conciencia moral muy alto.

Apel, nos señala que es complejo no dudar, de alguna manera, de la palabra del argumentante. Él mismo escribe:

“¿Cómo se *debe* actuar en una situación en la que uno no puede o no debe calcular que las contrapartes con las cuales hay que tratar sigan la norma básica de una ética comunicativa no estratégica? (Por lo demás, esto no se debe primariamente a que justamente los demás sean tan inmortales sino al hecho de que ellos- en el sentido

⁵³ Apel, Karl-Otto. “Teoría de la Verdad y ética del discurso” Editorial. Paidós. Pág. 169

de una responsabilidad ético-política-tampoco *deben* contar con que uno mismo ha de obedecer la norma básica de la ética de la comunicación. Aún cuando ambas partes estuvieran plenamente dispuestas hacerlo, no podrían saberlo con seguridad con respecto a al contraparte y por ello no *deberían* suponerlo con respecto a ella. En esto reside, entre otras causas, la paradoja ética de las negociaciones de desarme)”⁵⁴

Es importante preparar, desde la educación, las condiciones para la resolución de diversas problemáticas en base al discurso, con la intención de conciliar y encontrar un acuerdo común que conduzca por un buen camino.

II.7 La Propuesta de Apel y un aula democrática

Miquel Martínez, plantea la profunda necesidad -en vista y considerando la realidad de la educación- de una democracia dialogante como una forma de espacio público en la vida cotidiana; en la que es posible vivir junto al otro en la tolerancia, cambiar el uso de la violencia y fuerza por el uso de la palabra. De otro modo, nuestra realidad seguirá siendo la misma, por lo cual es imprescindible que la educación moral deba estar basada en la democracia, que se gesta en la sala de clases desde la educación primaria; ahí los alumnos(as) aprenderán que tienen el derecho y la obligación de participar en las diversas problemáticas, en la conformación de normas que se establecen conjuntamente. Así los alumnos y alumnas de nuestro país aprenderán a ser responsables de la colectividad en que viven.

Bajo el prisma planteado, se advierte de antemano que la democracia no ha de ser vivida cuando se cumplen los dieciocho años y se siente el individuo interpelado a votar ejerciendo “su derecho civil” -si es que lo hace- ella ha de vivirse de otra forma, a saber,

“La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no está educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios, y éstos sólo pueden crearse por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente”⁵⁵

No obstante, para que ello ocurra se debe transformar el aparato educacional en cuanto al modelo de valores que se encuentran instalados. Aún más la forma de llevarlos a cabo debe también ser repensada, por cuanto no potencian las actuales prácticas un sujeto libre, autónomo, responsable de sí y del resto: comprometido con su actuar.

Pues si se estima que los sujetos son transformadores de realidad, antes de ello se debe transformar a los sujetos, (en este caso a los que se encuentren involucrados en al ámbito educacional). Cabe señalar que si bien es cierto Apel no remite a la educación como el epicentro de su propuesta moral, si le da validez a cualquier estamento donde se pueda gestar y aproximar “las condiciones de aplicación de la ética discursiva”⁵⁶ con objeto de desplegar una convivencia humana sana y que nos lleve a un encuentro con la felicidad. A juicio de Apel la alternativa es clara: sólo el intento de hallar una fundamentación

⁵⁴ Apel , Karl-Otto “Estudios Éticos” Editorial Alfa, Pág. 97

⁵⁵ Dewey, John. “Democracia y Educación una introducción a la filosofía de la educación” Editorial Losada. Pág. 94

⁵⁶ Apel, Karl-Otto, “Teoría de la verdad y ética del discurso”. Editorial Paidós. Pág. 184

filosófica última para los principios morales de una ética de la responsabilidad solidaria, puede garantizar a los hombres una supervivencia verdadera.

Es necesario que nuestra educación protagonice un vuelco y apuesta por seres humanos que autónomos que dejen de actuar de forma heterónoma. Que exista un diálogo constructivo entre los alumnos y los profesores, es decir, verdaderas relaciones interpersonales, en sustitución de una antigua subordinación. Sin embargo ello no implica que el profesor se transforme en un *laissez-faire*, es más bien un mediador que puede manejar situaciones sin por ello cometer actos de autoritarismo: es un mediador en el diálogo comunitario a la hora de establecer ciertos acuerdos.

Para que ello se geste ha de pasar un tiempo, pero para comenzar ha de ser instalada en el currículum de nuestro país, de lo contrario difícilmente se puede alcanzar una autonomía que conlleva democracia. Como el propio Piaget señalara: para aprender física es necesario hacer experimentos, para aprender lengua es necesario analizar textos, para aprender a vivir en colectividad es necesario tener la experiencia de vivir en ella donde se vivan experiencias comunes de auto organización de la colectividad. Agregamos, ser solidarios, y co-responsables de lo que ocurre, pues si logramos alcanzar dicho objetivo en nuestra educación, entonces estaremos ante la presencia de un sujeto que vela por la comunidad.

Nos encontramos, como señala Adela Cortina, en un vacío de criterio y actitudes compartidas, donde la filosofía moral se ha vuelto más necesaria que nunca. De ahí que la escuela no pueda quedar al margen de ello y se debe gestar un currículum acorde a la superación de aquellos vacíos morales. El aula misma es un buen escenario para ayudar a los sujetos hacerse corresponsables de lo moral y desde donde ellos puedan tanto comprender como desarrollar una forma concreta de enfrentar los diversos conflictos. Desde la primera infancia y a lo largo de su vida es importante que los alumnos(as) desarrollen dicha capacidad de forma crítica, pero también esperanzadora y poco a poco ellos vayan evidenciando la importancia de ser responsables de lo que ocurre tanto consigo mismo y con el resto vivencia “del modo de ser más humano que otros: el *ethos* responsable y solidario”⁵⁷

⁵⁷ Cortina ,Adela “Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidaria” Ediciones Sígueme-Salamanca 1995. Pág. 12

Capítulo III

III. De la Educación Moral a la Ética Cívica.

Se debe hacer una diferencia en cuanto a lo que se entiende por educar: la distinción entre inculcar y educar, la primera parece indeseable, mientras que la educación es necesaria y valiosa, pero ¿cuál es la diferencia entre ellas? J. Wilson señala al respecto que la diferencia entre ambas no reside en el método sino en el contenido porque el método, en el caso de los niños no puede ser el racional, es decir la argumentación. Solo se puede llegar a ellos, mediante métodos no racionales como modelos de conductas y sentimientos que se considerarían agradables y necesarios, estos modelos son racionales porque derivan de la realidad más que de los valores, temores y prejuicios de los individuos, lo difícil es encontrar a la persona idónea para ello.

El inculcador pretende transmitir valores con el objetivo de que los niños lo incorporen y se cierren a otros contenidos posibles, pretende darles las respuestas ya hechas, de ese modo evitar que los alumnos sigan pensando, en palabras bergsonianas sería una moral cerrada. El educador, por el contrario se propone como meta, que el niño piense moralmente por sí mismo -cuando el desarrollo lo permita-, obteniendo así una moral abierta. Por tanto, la diferencia entre ambas, más bien sería de meta. Sin embargo, el problema que se plantea hoy en día es, en qué valores educar en sociedades moralmente pluralistas, cuáles serían los más adecuados en este tipo de sociedades, cuáles deben transmitirse en la educación pública y en cualquier otro lugar en donde sea necesario tomar esa decisión. Dichos cuestionamientos implican la necesidad de tomar conciencia de cuáles son los valores que realmente aprecian.

Los especialistas en educación, hicieron una “clasificación de valores” los cuales ayudan a entender bien a los niños que han aprendido fuera de la escuela, y dentro de ella también, pero los valores se convirtieron en una técnica útil más que un verdadero método educativo, puesto que como método produce la sensación de relativismo y subjetivismo totalmente ajeno a la vivencia moral.

Por otra parte, el procedimentalismo entiende que la moral la vida cotidiana en forma de norma, permiten descubrir los procedimientos necesarios para discernir que normas de entre las ya existentes son válidas. Cuando una norma se pone en cuestión, importa discernir cuál es el procedimiento adecuado para señalar cuál para determinar qué es lo justo y que no lo es.

Sin embargo, el procedimentalismo recibió críticas; y se advirtió la necesidad del concepto de ciudadanía, por tanto, ¿qué valores debe incorporar el ciudadano auténtico?

La pregunta es entonces, cuál debería ser el punto de partida de la educación en valores de la ciudadanía, si deberían ser los valores de la comunidad local, los del “patriotismo” o los de una ciudad mundial “cosmopolitismo”, o en el caso de haber un conflicto entre la lealtad a la propia comunidad política o la lealtad a la humanidad ¿a cuál se le debería prestar la lealtad fundamental? En la vida cotidiana también se presentan estos estilos por una parte están los tribalismos, los nacionalismos radicales, patriotismo, mientras que las tradiciones estoica, cristianas y socialista abordarían el

terreno del cosmopolitismo, siendo así, optarían por la universalidad, de ello resultan dos aberraciones: el “parroquianismo” son aquellos que solo aprecian sus propios valores y los “abstraccionismo” de cuantos apelan a la humanidad en su conjunto y carecen de sensibilidad en su conjunto, por tanto lo que interesa aquí es armonizar las propias identidades.

Es necesario que la educación haga un avance hacia lo mejor, y no solo a través de la educación escolar formal, también ha de hacerlo a través de la familia, los grupos de edad, los medios de comunicación.

III.1 Adela Cortina y la herencia kantiana en el debate

Kant proponía tres ejes de la educación: las habilidades técnicas que permiten al individuo dominar los medios para alcanzar los fines que se proponga; las habilidades sociales propia de hombres prudentes, para ayudarse unos a otros para lograr una convivencia pacífica; y al sabiduría moral, en la cual los sujetos se reconocen entre sí como sujetos valiosos dotados de dignidad y respeto.

Kant señala que por nacimiento a una comunidad política con que tiene contraído un deber moral sería el de intentar convertir esa comunidad en un Estado de Derecho donde todos los ciudadanos pueden ejercer la autonomía; ahora bien no solo es un ciudadano de derecho también es una persona, lo que implica que es capaz de regirse por sus propias leyes y va diseñando los trazos de un reino de los fines que para cada sujeto es absolutamente valioso, ello es lo que le confiere la dignidad y el sustento racional de la misma.

Si se pretende educar en el cosmopoliteismo se subentiende que la pertenencia fundamental de la persona es la pertenencia a la comunidad universal, por tanto nacer en un país u otro es indiferente lo que importa es la especie humanidad.

El universalismo abstracto es partidario de deberían haber sido arrastrados por las fuerzas universalistas del Estado moderno desde sus ideales de igualdad, libertad y fraternidad. Ante las afirmaciones de un universalismo abstracto existen las diferencias entre el que educa en lo local como por ejemplo el sentido religioso, como en el sentimiento de arraigo en las comunidades concretas que precisan de una buena dirección en cuanto a no privarlas de su identidad que intenten anularlas; de ese modo impide terminar en actos intolerantes o violentos.

El recurso al universalismo puede tener otro inconveniente de generar una “hipocresía interna”: la de utilizar el amor universal como coartada para no amar a los hombres concretos, para no amar a los cercanos. Cabe añadir a favor de empezar la educación en un contexto cercano que lo difícil no es hoy transmitir un sentimiento abstracto de solidaridad universal, sino construir lealtades en un mundo atomizado. A fin de cuentas el núcleo ético de nuestras sociedades, es el individualismo hedonista, cada sujeto siente que él y sus deseos constituyen el centro de la vida social y que, por tanto, merece la pena crear y mantener lazos que redunden en ese bienestar, lo cual queda en el triunfo del individualismo que se autocomprenden como átomos separados entre sí que les conviene tener lazos instrumentales. Las democracias no lo son tanto de personas como de átomos convencidos de que importa extraer la vida el máximo posible de placer y el mínimo de dolor. Bajo esta premisa y orden de cosas, no es difícil provocar, un difuso sentimiento de solidaridad universal, una indignación abstracta ante las violaciones de los derechos humanos; lo

difícil es generar lealtades a las comunidades concretas, construir responsabilidades por el entorno.

Cortina propone educar en el cosmopolitismo arraigado cobijando en ello lo mejor del particularismo arraigado. Una propuesta de esta índole no existe, por tanto, barreras infranqueables entre las personas, sean nacionales, sean religiosas, sean lingüísticas (determinadas culturas y lenguas) En cuanto a eso no se puede obviar el carácter comunitario, creer que el sujeto es átomo entre los que medio un abismo, lleva el lado perverso del cosmopolitismo abstracto en que ha caído la ilustración.

¿Por qué hay que tener raíces?- preguntaba Alain Renaut en el debate que siguió a una conferencia. La respuesta es porque quien no aprende las lealtades concretas difícilmente aprenderá las que son cosmopolitas.

Construir un cosmopolitismo arraigado en las comunidades concretas, que no se deje embaucar por los ideales vagos del universalismo abstracto, pero tampoco el parroquialismo de las comunidades cerradas, solo puede hacerse introduciendo grandes transformaciones en los hábitos personales y sociales.

Resulta imprescindible encontrar formulas que hagan posible vivir de forma armónica las distintas identidades de la ciudadanía política, para que cobre su auténtico valor el hecho de vivir con lealtad en cada una de las comunidades prestando la fundamental a la comunidad humana.

En segundo lugar pasando de la identidad personal a la de las comunidades de distinto tipo, es verdad que vivimos en un mundo totalmente atomizado, en el que urge revitalizar y recrear las comunidades de sentido. Se necesita la calidez de las comunidades familiar, vecinal, religiosa, escolar política para aprender a degustar en ellos los valores que permiten hacer de la vida habitable.

Las comunidades deben ser abiertas a cuantos deseen integrarse a ella, nunca cerradas, deben ser dinámicas, acogedoras de los que pertenecen a ella, empezando por los escolares y familiares, así es posible establecer un auténtico cosmopolitismo arraigado.

III.2 Sobre la moral cívica para una ciudadanía cosmopolita.

Las últimas décadas del siglo XX han conducido a la filosofía práctica a ocuparse del tema de la ciudadanía. En los años setenta y parte de los ochenta las polémicas entre la modernidad y postmodernidad, las crisis del capitalismo tardío, la “revolución neoconservadora”, la elaboración de teorías de la justicia de diversa índole, son testigo del nacimiento de una nueva ética, e innovadora: es la ética aplicada

En los ochenta, saltó a la palestra la “querrela de los universalistas y los comunitarios”, en el mundo germano la crítica se encarna en el enfrentamiento entre los partidarios de Kant (Apel, Habermas, Kohlberg) y los defensores de Hegel (Spaemann, Burner, Marquard), los primeros son acusados de un universalismo abstracto replicaban a los hegelianos que llegan a un grado de concreción tal en su universalismo que acaba ligándolo a rasgos de una comunidad política concreta.

La ética aplicada avanza y los problemas de fundamentación de la moral va quedando en un segundo término en comparación con el crecimiento de la aplicación de sus diferentes vertientes: bioética, ética de la economía, y de la empresa GenÉtica, ética de la información, ética ecológica, ética de las profesiones.

En los años noventa el concepto de ciudadanía sale a la luz por razones de ética y política vividas como de ética y política pasada. La configuración de unidades transnacionales, como la Unión Europea genera un estado distinto al del Estado Nacional, por tanto surge la pregunta por el tipo de ciudadano, que debe compaginar dos identidades ciudadanas lo cual conlleva plantear cuál está por encima de la otra y una historia común de acuerdo a la nueva identidad ciudadana transnacional.

Otra razón es el fenómeno de las migraciones forzadas, todo ello invita a preguntarse por las distintas formas de pertenecer a un Estado nacional y por los derechos que genera cada una de ellas, uno de ellos sería la pertenencia, sin embargo la ciudadanía también sería una forma de pertenecer.

Se ha hecho necesario ir aclarando paulatinamente qué se entiende por un verdadero, en el sentido de Hegel daba a esta acepción de verdad, como acuerdo que se deja a su vez criticar por la realidad.

El concepto de ciudadanía es que contiene en ella una dialéctica de inclusión y exclusión de identidad y diferencia que exige reformular el concepto. En efecto, el ciudadano es el miembro de una comunidad política lo que lo hace igual, pero a la vez diferente de los que son miembros de esa comunidad, lo cual se entiende en un nivel convencional en el desarrollo de la conciencia moral. Pero ¿puede mantenerse esta dialéctica externo-interno, inclusión-exclusión en sociedades situadas en el nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral?

Si las bases de un Estado nacional postconvencional son las que Kant propone como propias de una constitución republicana (libertad de cada miembro de la sociedad, en cuanto a hombre; la igualdad de éste cualquier otro, en cuanto súbdito. La independencia de cada miembro de una comunidad, en cuanto a ciudadano) con ello se afirma que esas sociedades deben entender por justo lo que corresponde a principios universalistas con el que no se puede mantener el principio de exclusión. Una vez que se introduce el universalismo es difícil abolirlo, por tanto cabe la pregunta ¿no puede haber un ideal ciudadanía que vaya más allá del cosmopolitismo desarraigado y del parroquialismo inhumano, es decir un cosmopolitismo arraigado? ¿Es el cosmopolitismo un punto de vista moral, o viene obligado políticamente por ese “patriotismo de la Constitución, que va más allá de las eticidades concretas?

Como respuesta podría ser la dada por Habermas tanto en la facticidad y validez como en la inclusión del otro: la noción de ciudadanía, al ser política, se remitiría a un principio de legitimación distinto al moral. El principio de legitimación de normas jurídico-políticas se aplicaría a las comunidades políticas concretas y tendría fuerza en el pacto social. El principio moral, se aplicaría a las normas para cuya justificación se debe tener presente los intereses de toda la humanidad, incluso Habermas plantea un principio racional supremo el Principio del Discurso en el que hace dos especificaciones del mismo: el Principio moral que “resulta de una especificación del principio general del discurso para aquellas normas de acción que solo pueden justificarse desde la perspectiva de tener en cuenta a todos los afectados”.

Cortina se limita a recoger el hecho de que la noción de ciudadanía sea política y en ese sentido se refiera a la pertenencia a una comunidad concreta. La tradicional distinción entre “ciudadano” y el “hombre” permitiría a los ojos de Habermas limitar la ética política al ámbito del ciudadano y orientarla por el principio de la Democracia mientras que el hombre se regiría por el Principio de Moral.

Un tercer camino, que es el que propone Beiner, para la ciudadanía propia de una religión cívica todavía no existe, que combinaría el universalismo del cristianismo y el carácter cívico de las religiones nacionales.

La necesidad de una ética universal fue anunciada claramente por Apel, en su texto la “Transformación de la filosofía” indica que los efectos universales de la racionalidad científico-técnica deberían ser dirigidos por una razón moral y universal debido a que vivimos en un mundo globalizado. Al respecto se esbozan algunos caminos el primero de ellos sería el propuesto por Rawls trata de diseñar un concepto moral de la justicia, la que fue aceptada por distintas doctrinas comprensivas del bien que conviven en una sociedad democrática y pluralista y desde ahí extenderse a todos los pueblos que hay democracia liberal, pero si respetan los derechos humanos.

En segundo camino sería el que postula Walzer, con raíces socio históricas, el que consiste en construir un punto de vista universal que consiste en elevarse kantianamente a la abstracción, resulta inconveniente, ya que las personas viven en las comunidades concretas, donde los distintos valores y bienes tienen sus connotaciones muy determinadas.

Tercero sería al ética discursiva, ligada a la tradición kantiana se presenta como ética de la justicia, similar a la rowlsiana, deja lo que entiende por vida buena, pero es universalista en sus pretensiones, en la medida en que entiende que la estructura comunicativa y argumentativa de los seres humanos hace que cada uno de ellos sea un interlocutor válido con el que es posible sintonizar.

Una cuarta posibilidad sería tomar como punto de partida la ética cívica ya presente en las sociedades con democracia liberal habría que develar sus rasgos para y tratar de advertir en qué medida pida podría compartirse en distintas edades con distintas culturas, este modelo dialógico tendría por base el triplete kantiano: el ideal (moral) del reino de los fines solo puede alcanzarse en comunidades políticas concretas fomentando una comunidad ética con “leyes públicas de virtud”.

La ética cívica constituye, el background ético de una sociedad moralmente pluralista y por ello crea en torno a ella cohesión social, en otras palabras es una ética entre la ética personal, la ética de las distintas esferas de la vida social el derecho

Los rasgos de ésta ética cívica son los siguientes.

La ética civil es una realidad social, y no un constructor filosófico forruposma parte de una sociedad pluralista, porque consiste en el conjunto de valores y principios que comparten los grupos de esa sociedad que proponen modelos de vida buena.

Es el tipo de ética que vincula a las personas en tanto que ciudadanas y por eso únicamente puede tener implantación en país cuyos miembros son ciudadanos, y no súbditos ni vasallos.

Es dinámica. Es la cristalización de los valores compartidos por distintas propuestas de vida buena. Esas propuestas podrían denominarse “éticas de máximo” ya que proponen una jerarquización de bienes capaz de proporcionar una vida buena. La ética civil es una “ética de mínimos” compartidos por la ética de máximos y por la cultura política propia de Estados de Derecho.

La ética cívica es una ética pública -aunque no hay ética privada- todas son públicas y se dan a conocer al público a través de la opinión pública con razones comprensibles y admisibles.

Por tanto al diferencia entre ética cívica de mínimos y éticas de máximos es la forma en que obligan: el cumplimiento de la ética cívica puede exigirse moralmente a la sociedad, mientras que las éticas máximos deben invitar a seguir su modelo de vida buena, pero no puede exigir su cumplimiento, ni menos imponerlo mediante sanción externa.

La ética civil es una ética de los ciudadanos, propia de la sociedad civil, por lo que se necesita establecer sus diferencias.

a) Como ética de los ciudadanos, no se identifica con la “moral civil” de la que habla Durkheim y que no es sino una ética estatal.

b) Tampoco se identifica con el modelo de “ética pública” esto se entiende un tipo de moralidad que tiene la vocación de incorporarse al derecho positivo, orientando sus fines y sus objetivos, por eso también recibe el nombre de “moralidad crítica” cuando todavía no se ha incorporado al derecho positivo y sirve como criterio para juzgar a éste recibe el nombre de “moralidad legalizada o positivizada” y se dice que alcanza la perfección cuando se convierte en derecho.

c) La ética cívica guarda semejanza con la de Rawls, pero se diferencia en que la meta ética no es política en el sentido liberal de la expresión. No pretende asegurar la estabilidad de una constitución democrática, lo que hace es posibilitar que los ciudadanos refuercen aquellos valores que ya les unen y que son expresión de una razón que los ha ido reconociendo-creando históricamente.

En segundo lugar la ética cívica no nace con el afán de resolver los conflictos judiciales, aunque pueden ayudar hacerlo, ni tiene por modelo de racionalidad el del tribunal modelo de justicia.

En tercer lugar entre la ética cívica y la concepción moral de la justicia rawlsiana existe una diferencia de nombre, que también lo es a nivel lógico de reflexión puesto que la expresión “concepción moral de la justicia” es una expresión filosófica que recoge hermenéuticamente los contenidos de un consenso entrecruzado y es introducida en el mundo vital y eso permite institucionalizarla de forma más clara

III.3 Los modelos para una ética cívica

La tarea de la filosofía en relación a la ética cívica es en un principio, tratar de descubrir su contenido en las esferas de la vida social y en segundo lugar, dilucidar si se puede exigir vivir con ellos, si tiene fuerza normativa. En cuanto a ellos existen cuatro modelos:

El modelo hermenéutico-coherencia, es propio del constructivismo político intenta comprender el “factum” de la cultura política de las sociedades con el pluralismo, mediante conceptos persona o moral, sociedad bien ordenada y posición original y desde dicha comprensión se intenta construir los principios de de la justicia contando con el punto del equilibrio reflexivo moral.

En el contexto comunitarista está la tendencia a adoptar como método de investigación, un método socio-histórico o de “interpretación crítica” (Walzer) o bien pragmático (Etzioni) o bien político (Barber).

El pensamiento comunitario presenta problemas, en el sentido de al tener una pretensión de universalidad que se contiene en la ética cívica, puesto que esos valores y principios pretenden valer universalmente, pretenden traspasar los contextos concretos de acción, lo que implica un cosmopolitismo.

El modelo de pragmática trascendental o universal está capacitado para sustentar el carácter de obligación de la ética cívica, ya que reconstruye las condiciones irrefragables de la acción comunicativa, por tanto accede al nivel de exigencias racionales y su reconstrucción, propia de la hermenéutica crítica, permite reconocer el carácter dialógico de la razón, a través del reconocimiento recíproco, al que se obliga a cualquier ser dotado de competencia comunicativa para coordinar comunicativamente sus acciones para dilucidar si una norma de acción es vigente o válida.

Sin embargo, la ética del discurso, por su pretensión de ser “axiológicamente neutral” y de limitarse a los procedimientos racionales para la justificación de normas, ha caído en un procedimentalismo escueto que corre el peligro de perder las dimensiones de lo moral que le confieren una fuerza motivadora y no solo al obligatoriedad racional.

En este sentido se puede extraer lo siguiente: la libertad, entendida como autonomía de los hablantes, que no es solo pragmática, sino también moral; libertad entendida como participación en las distintas esferas en las que se toman decisiones que afectan a una persona; el reconocimiento de que un hablante competente es una persona y debe ser tomada en cuenta en las decisiones que le afectan; el imperativo de la no instrumentalización recíproca, como condición necesaria para tener conciencia de lo justo e injusto; la igualdad de condiciones del diálogo, la solidaridad con las redes sociales que hacen posible la supervivencia de los “pronombres personales”; el valor de la comunidad lingüística de pertenencia pero, de una comunidad de hablantes universal.

“Desde esta perspectiva pueden exigirse, aunque no imponerse mediante coacción externa los contenidos de una ética cívica que tiene su fundamento, no en el consenso fáctico, sino en la exigencia racional del conocimiento recíproco. Habida cuenta que ese reconocimiento no se limita a los miembros de comunidades políticas concretas, sino que se extiende a todo ser dotado de competencia comunicativa, tal vez sea éste el modelo de ética cívica, que puede servir de base moral para ir construyendo una ciudadanía cosmopolita. Hacer público su contenido sería indispensable para hacer efectivo el fin de la política (la paz perpetua) y el de la ética: un reino de los fines sin exclusión”⁵⁸.

III.4 Formar sujetos, formar ciudadanos

En síntesis, podría plantearse que la primera tarea de la educación moral consiste en formar a los niños como hombres e interesarles más tarde en los valores de la ciudadanía, pero para el proceso de sociabilización se necesita unas señas de identidad que nacen desde distintas formas de pertenencia a la sociedad y la ciudadanía ofrece dos ventajas específicas:

1) El ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo porque la participación en la comunidad destruye la inercia y la consideración del bien común alimenta el altruismo,

2) La ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto.

Para formar hombres es necesario formar ciudadanos. Pero, aquello no tendrá que ver con que podría ser un procedimiento para formar ciudadanos dóciles, manejables, que no causen problemas al poder político? , pero ¿es ése el objetivo de la educación cívica?

⁵⁸ Cortina, Adela. “Ética y Política: Moral cívica para una ciudadanía cosmopolita” ENDONXA: Series filosóficas nº 12.000.

No obstante, siempre las escuelas han enseñado a los niños a ser buenos ciudadanos, por diversas vías, por ejemplo el currículum oculto u otro, mucho del ethos de una escuela tiene que ver con fomentar a un buen ciudadano.

El modelo se podría configurar de la siguiente manera: autonomía personal (ciudadano no es vasallo, ni súbdito) conciencia de derechos que deben ser respetados; sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, es decir conciencia de los derechos y de las responsabilidades; y a la vez sentimiento del vínculo con cualquier ser humano y participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente la “aldea global”.

Este modelo de ciudadanía, presenta dificultades ya que por una parte cultiva una identidad propia, y por otra la identidad globalizada implica proyectos comunes. Educar en la ciudadanía supone introducir afectivamente el doble simbolismo e implicar a los niños en proyectos locales y otros de alcance universal.

La moral aristotélica sigue recordando que la dimensión moral de los hombres consiste en la búsqueda de la felicidad. Cortina señala que nadie puede colocar en duda aquello que el alcance de ella no está cien por ciento en las manos de los sujetos, pero la felicidad exige la formación del carácter, ya que tener un buen carácter requiere entrenamiento, puesto que los hábitos, han de conseguirse por una repetición de actos.

Ahora bien, lo que hace felices a los hombres no es universal, por tanto en la educación no se le puede imponer al estudiante su modo de ser feliz. Solo caben las experiencias ajenas, enseñar a deliberar bien y en último término que la felicidad es jansenista:

“el don de la paz interior, espiritual, de la reconciliación o reconciliación con el todo y con todos, y para empezar y terminar en nosotros mismos”⁵⁹

No obstante, la tendencia a la felicidad, entendida como autorrealización (eudaimonía) puede entenderse también como tendencia al placer (hedoné) entonces caer en el hedonismo. Si bien es cierto que todos los hombres buscan la felicidad, no se puede decir que es lo mismo que el placer, ya que la felicidad es el término que logra las metas. De ahí que algunas corrientes filosóficas entienden la felicidad como autorrealización para distinguirla de que entienden por felicidad obtención de placer, que es el caso de los hedonistas.

Placer significa satisfacción sensible causada por un logro de una meta o por el ejercicio de una actividad, por ejemplo quien come manjar experimenta placer, quien cuida a un leproso no obtiene el placer, pero si puede ser feliz cuando en ello se ve envuelto su proyecto de autorrealización. Pero, desarrollar la capacidad de experimentar placer es clave para la educación moral, porque es injusto tratar con la realidad de forma frívola, como también no valorizarla, ni disfrutarla. Entender la educación moral como preparación para el sacrificio es un error, injusto con el ser del hombre y con el de la realidad, no obstante identificar el placer con al felicidad también lo es.

Volviendo a la pregunta cuando se señala que la situación carece de sentido moral ¿a qué se refiere? Se podría establecer las siguientes posibilidades:

“Las personas están bajas de ánimo vital; no están integradas en la comunidad en la que viven; no saben cómo ser felices; no saben disfrutar; no tienen internalizada la convicción de que se deben obedecer ciertos deberes morales. Generalmente con dicha

⁵⁹ Cortina, Adela. “La educación del hombre y del ciudadano”. Revista Iberoamericana de Educación número 7. 1995 Pág.54

pregunta se está refiriendo a la última posibilidad, por es necesario preguntar cómo encontrar la motivación para interesarlas en la moralidad”⁶⁰.

Sin embargo, plantearlo así es entender que las normas morales vienen desde fuera, cuando lo que se afirma es que las normas deben brotar del propio sujeto se daría a sí mismo. Esas normas no van a indicar que hay que hacer para ser feliz, sino cómo hay que obrar para ser sujeto, pregunta que va más allá del placer o del bienestar individual, incluso más allá de una ciudadanía nacional o cosmopolita.

La moral, en una tradición kantiana es, en principio, capacidad de darse leyes a sí mismo desde el punto de vista intersubjetivo, de normas que las leyes sean universales. Lo que muestra que los individuos racionales están cerrados sobre sí mismos, sino que cada persona es un encuentro entre la subjetividad y la intersubjetividad.

Para que la norma sea correcta tienen que haber participado en el diálogo todos los afectados por ella, y se tendrán por correcta solo cuando todos o la mayoría la hayan presentado porque les parece que satisfacen intereses universales. Por tanto se está bajo un diálogo que se busca encontrar acuerdos propios de una racionalidad comunicativa y no bajo un pacto o un acuerdo, es por ello que la persona con altura humana a la que se ha referido asumirá una actitud dialógica.

La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta la dimensión comunitaria de las personas, el proyecto personal y la capacidad de universalización que debe ser ejercida y responsable de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar cualquier otra persona como un fin y no simplemente como un medio, como un interlocutor válido con el que quiere construir el mejor mundo posible.

⁶⁰ Op., Cit. Pág. 55

Bibliografía

Fuentes primarias

- Apel, Karl-Otto (1985) **La transformación de la filosofía**. Editorial Taurus. Madrid.
- Apel, Karl-Otto (1986) **Estudios éticos.**, Editorial Alfa. Barcelona 1986.
- Apel, Karl-Otto (1991) **Teoría de la verdad y ética del discurso** Editorial, Paidós Barcelona.
- Apel, Karl-Otto (1992) **Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia**. Editorial Almagesto.
- Apel, Karl-Otto (2000) **Semiótica trascendental y filosofía primera** Editorial Síntesis. Madrid.
- Cortina, Adela (1995). **Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y Política en Karl-Otto Apel**. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Dewey, John. **Democracia y Educación Una Introducción a la filosofía de la Educación**. Editorial Losada.
- Jackson, Ph. (2001). **La vida en las aulas**. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Miquel Martínez (1998) **El Contrato moral del profesorado condiciones para una nueva escuela**. Editorial Desclée De Brouwer. Bilbao.
- Miquel, Martínez y Josep, Puig. (1999) **Educación moral y democracia**. Editorial Laertes. Barcelona.
- Ortega y Gasset José. (1961-1973)**Obras Completas** Tomo III, V, VII, IX. Editorial Revista de Occidente. Madrid.
- Palos, José (1998) **Educar para el futuro: Temas transversales del currículum**. Desclée De Brouwer. Bilbao.

Fuentes Secundarias

- Aristóteles, **Metafísica**. (1971) Editorial. Iberia.
- Giddens, Anthony. **Un mundo desbocado Los efectos de la globalización en nuestras vidas**. Editorial Taurus.
- Heidegger, Martín (1977) **El Ser y el Tiempo**. Editorial. Fondo de Cultura Económica, México.
- Morin Edgar, **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro Epistemología de la Educación y ética**. UNESCO.

Weber, Max. (2001) **El Político y el científico**. Editorial Alianza. Madrid.