

EDUCAR PERSONAS Y CIUDADANOS DEMOCRÁTICOS

Adela CORTINA

Universidad de Valencia (España).

RESUMEN

Educación para la ciudadanía democrática parece ser la meta de las sociedades pluralistas, pero no para cualquier forma de organización democrática, sino la que entienda que el ejercicio de la autonomía personal y la formación dialógica de la voluntad son indispensables. Para alcanzar tal meta parece necesario cultivar el capital humano (destrezas técnicas y conocimientos), el capital social (habilidades sociales) y la prudencia para desarrollar una vida buena. Pero no sólo eso, también un sentido de la justicia, ejercido en el marco del mutuo reconocimiento, en el marco de un diálogo no sólo lógico, sino también sentiente. Desgranar estos puntos es el objetivo del artículo.

SUMMARY

To educate citizens for democracy appears to be the goal of pluralist societies, but not for any form of democratic organization, but for one that understands that the exercise of personal autonomy and the training of the will through the logic of dialogue are indispensable. To reach this goal, it seems necessary to cultivate human capital (technical skills and knowledge), social capital (social skills) and the prudence to develop a good life. But not only that, also needed is a sense of justice, exercised within the framework of mutual recognition in the framework of a dialogue that is built not only on logic but also on sentiment. To spell out these points is the aim of this article.

1. LAS METAS DE LA EDUCACIÓN

Desde hace al menos dos décadas se viene planteando en el ámbito de la ética y la filosofía política una apasionante polémica entre dos formas de abordar la filosofía práctica, la de los «aristotélicos» y la de los «kantianos». A pesar de que con frecuencia se identifica a los primeros con los comunitaristas y a los segundos, con los liberales, tal identificación resulta inadecuada. Los aristotélicos no son necesariamente comunitaristas, como se echa de ver siguiendo los trabajos de *The Responsive Community. Rights and Responsibilities*, la revista en que vierte sus ideas el movimiento comunitarista. Pero tampoco los kantianos son necesariamente liberales, extremo que queda bien claro en el caso de la kantiana ética del discurso, que más bien podría denominarse un «socialismo pragmático» que una suerte de liberalismo¹.

1. A. Cortina, *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, Salamanca, Sígueme, 1985, 52 ss.

Lo que distingue a los aristotélicos de los kantianos es, sobre todo, que los primeros dirigen su mirada en primera instancia a las *actividades* humanas y tratan de descubrir en ellas cuál es el *télos*, cuál es la *meta* a la que se dirigen y que les da, por tanto, sentido, mientras que los kantianos se esfuerzan por descubrir la racionalidad de las *normas* por las que deberían orientarse las actividades para realizarse de forma justa. Según los aristotélicos, importan ante todo las actividades y las metas que persiguen, para descubrir qué medios es preciso adoptar para alcanzar el *télos*, el bien que las hace racionales. A juicio de los kantianos, importan ante todo las normas y los procedimientos por los que podemos asegurar que son justas, importa formar la voluntad para optar por lo correcto.

Pronunciarse por una de estas dos posiciones en exclusiva, prescindiendo de la restante, es hoy irresponsable por irracional. Los desafíos de las éticas aplicadas, que plantean sus exigencias desde la vida corriente, nos han obligado a reconocer que es preciso sumar, y no restar, echar mano de cuantos recursos filosóficos están a nuestro alcance para ofrecer respuestas². Nos han obligado a percatarnos de que en la «Sociedad del Conocimiento», cuando los recursos humanos forman parte de la mayor riqueza de los pueblos, lo que podríamos llamar el «capital filosófico», el bagaje de saber que hemos heredado de quienes nos precedieron en la reflexión filosófica, debe ser bien invertido, y nunca despreciado. De ahí que, a la hora de tratar acerca de cualesquiera esferas de la vida social, deban ser tenidas en cuenta *tanto la actividad correspondiente y el télos por el que cobra su sentido, como el marco de normas justas en que la actividad debe desarrollarse*. En nuestro caso, a la hora de hablar de la educación.

Y en este sentido, tenía razón Aristóteles en que es preciso, en primera instancia, percatarse de que «todo arte y toda investigación, y del mismo modo toda acción y elección parecen tender a algún bien»³. Pero también tiene razón MacIntyre cuando entiende que es preciso fijarse, no sólo en las actividades individuales, sino también en aquellas que requieren la cooperación social, y a las que puede denominarse «prácticas»⁴. Tales actividades se dirigen, en efecto, a ciertas metas, que son las que dan sentido a la práctica, de suerte que quien ingresa en ella se compromete a perseguir esas metas, sean cuales fueren sus móviles individuales. A mi juicio, uno de los grandes retos de nuestro tiempo consiste en sacar claramente a la luz cuáles son las metas de las distintas actividades sociales, en este trabajo, las metas de la educación.

Sucede, sin embargo, que esas metas se modulan a lo largo de la historia, en virtud de los cambios sociales y en virtud del progreso moral, que lleva a plantear de forma diversa las exigencias de justicia en las distintas épocas. De ahí que resulte indispensable atender al marco normativo en cuyo seno debe desarrollarse

2. A. Cortina, «El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica transnacional», en A. Cortina y D. García-Marzá (eds.), *Razón pública y éticas aplicadas*, Madrid, Tecnos, 2003, 11-44.

3. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, I, 1, 1094 a 1-2.

4. A. MacIntyre, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987, cap. 14.

la actividad, como insisten los kantianos, un marco que no debe ser sólo jurídico, sino también ético. Moral y derecho se complementan y, más aún, se entrelazan⁵.

¿Cuáles serían, pues, las metas de la actividad educativa, en sociedades democráticas, moralmente pluralistas, situadas institucionalmente en ese marco normativo que es el del nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral, y cuáles serían los medios más adecuados para alcanzarlas?

2. CAPITAL HUMANO Y CAPITAL SOCIAL

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

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

La metamorfosis de la pregunta parece obedecer a uno de los «signos de los tiempos» —el del progreso técnico y su creciente complejidad—, que lleva a padres y responsables políticos de la educación a convencerse de que más vale transmitir a los jóvenes cuantas *habilidades técnicas* sean capaces de asimilar para poder «defenderse en la vida» y alcanzar un nivel elevado de bienestar. El triunfo de la razón instrumental, que Adorno y Horkheimer detectaran, parece ser un hecho indiscutible, y además con repercusiones en el campo político, ya que la distinción entre países pobres y ricos no guarda ya relación sólo con la riqueza de los recursos naturales, sino también con los recursos humanos, que suelen traducirse en la capacidad para la gestión del conocimiento⁶.

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

Ciertamente, los docentes «concienciados» suelen escandalizarse ante estos proyectos de educación técnica, ante la idea de que la educación consista únicamente en la formación de habilidades. Y tienen razón en que no sólo se debe educar en habilidades, pero a la vez es verdad que es preciso educar también en

5. J. Habermas, «Über Moralität und Sittlichkeit -Was macht eine Lebensform ‘rational’», en H. Schnädelbach (Hg.), *Rationalität*, Frankfurt, Suhrkamp, 1984, 218-236; N. López Calera, *¿Es posible un mundo justo?*, Universidad de Granada, 2003, 117 ss.

6. P. F. Drucker, *La sociedad postcapitalista*, Barcelona, Apóstrofe, 1993.

habilidades, al menos por tres razones: porque una sociedad bien informada tiene *mayor capacidad de aprovechar sus recursos materiales*, es *menos permeable al engaño* que una sociedad ignorante, y puede ofrecer *alternativas al actual proceso de globalización*. Personas y sociedades carentes de habilidades y conocimientos aprovechan mal sus recursos, resultan engañadas con facilidad, y pueden organizar protestas sin cuento ante lo que consideren injusto, pero son incapaces de ofrecer alternativas viables. Cuando ofrecerlas y tratar de ponerlas en marcha es el único modo de hacer que otro mundo mejor sea posible⁷.

Sin embargo, y con ser esto cierto, también es verdad que transmitir habilidades y conocimientos no es lo mismo que enseñar la virtud moral, no es lo mismo que enseñar a comportarse moralmente. Y es muy dudoso que esto último es lo que quieran los padres para sus hijos, también en sociedades democráticas. A este respecto siguen siendo totalmente actuales aquellas palabras de Kant, recogidas en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*:

«En la primera juventud nadie sabe qué fines podrán ofrecérsenos en la vida; por eso los padres tratan de que sus hijos aprendan *muchas cosas* y se cuidan de darles *habilidad* para el uso de los medios útiles a toda suerte de fines *cualesquiera*, pues no pueden determinar de ninguno de éstos que no ha de ser más tarde un propósito real del educando, siendo *posible* que alguna vez lo tenga por tal; y este cuidado es tan grande, que los padres olvidan por lo común reformar y corregir el juicio de los niños sobre el valor de las cosas que pudieran proponerse como fines»⁸.

El afán por educar en habilidades técnicas no es precisamente nuevo y ya Kant se lamentaba de que los padres se preocuparan más por hacer a sus hijos diestros que por invitarlos a la moralidad, es decir, a la valoración de los fines últimos. Sin embargo, no es ésta la única razón por la que la pregunta por el aprendizaje de la virtud ha podido quedar trasnochada. Si atendemos a la situación presente, cualquier padre y educador responsable sabe que para «defenderse en la vida» más vale adquirir otro tipo de habilidad técnica, antiquísima por otra parte: la habilidad para lograr un considerable *capital social*, para uso individual.

El concepto de *capital social*, que hunde sus raíces en las reflexiones de Tocqueville, es sin embargo una aportación de James S. Coleman. Coleman amplía el concepto de capital humano, propuesto por Gary Becker, que es ya una segunda forma de capital, junto al físico, y añade una tercera forma: el capital social⁹. De esta ampliación resultan tres formas de capital, que facilitan la actividad productiva en el siguiente sentido: 1) El *capital físico* —formado por terrenos, edificios, máquinas, tierra— se crea mediante cambios para construir herramientas que facilitan

7. A. Cortina, «Educar para una ciudadanía cosmopolita», *El País*, 11 de febrero de 2004, p. 11.

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

9. J. S. Coleman, «Social Capital in the Creation of Human Capital», *AJS*, vol. 94 Supplement (1988), 95-120; G. Becker, *Human Capital*, New York, National Bureau of Economic Research, 1964.

la producción; 2) el *capital humano* —compuesto por las técnicas y los conocimientos de los que dispone una empresa o sociedad, lo que ha dado en llamarse «recursos humanos»— se crea mediante cambios en las personas, produciendo habilidades y capacidades que les permiten actuar de formas nuevas; 3) el *capital social*, sin embargo, se produce por cambios en las relaciones entre las personas, cambios que facilitan la acción. No se localiza en los objetos físicos, no es tangible como el capital físico, sino que, como el capital humano, es intangible¹⁰. Pero —podríamos decir— todavía es «menos tangible» que el capital humano, porque existe en las relaciones entre las personas, y no en las personas mismas. Situar el capital social en las relaciones entre las personas, aunque ello implique a las personas, y no en las personas mismas, es una de las características de la concepción de Coleman¹¹.

Por lo que respecta a la educación, conviene recordar que el capital social, igual que los capitales físico y humano, puede ser un recurso tanto para las personas, que pueden utilizarlo exclusivamente para sus fines individuales manipulando al resto de los agentes, como para las organizaciones. En el caso de que el capital social refuerce las redes sociales y beneficie a la sociedad en su conjunto, no exclusivamente a algunos individuos o grupos, es un recurso fundamental para los pueblos. Hasta el punto de que algunos científicos sociales afirman que las economías nacionales dependen al menos de las tres formas mencionadas de capital; y tanto los teóricos del republicanismo como los del comunitarismo proponen aumentar el capital social¹².

Sin embargo, la pregunta sigue siendo: ¿se trata sólo de un recurso para alcanzar ciertas metas, o es algo también valioso por sí mismo? En una civilización como la nuestra, en que la lucha por la vida sólo permite sobrevivir a los técnicos y socialmente diestros, es una pregunta anterior a toda otra en el terreno de la educación moral la de si creemos en serio que merece la pena, a pesar de todo, enseñar a apreciar ciertos valores por los que pareció luchar la Modernidad y que, bien entendidos, no se dejan instrumentalizar, sino que valen por sí mismos: la libertad, la igualdad, la solidaridad y el respeto activo.

La sutil, pero esencial diferencia, entre lo que «vale para» y lo «en sí valioso», sigue siendo un reto para la educación moral. La diferencia que lleva a autores como Sen a distanciarse del utilitarismo y a recordar que no todo es medio para otra cosa, que hay valores como la libertad valiosos por sí mismos. Recordando a Tocqueville, «quien pregunta ‘libertad, ¿para qué?’ es que ha nacido para servir»¹³.

10. A. Cortina, *Alianza y Contrato*, Madrid, Trotta, 2001, cap. 6.

11. F. Herreros y A. de Francisco, «Introducción: el capital social como programa de investigación», en *Zona Abierta*, 94/95 (2001), pp. 1-46.

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

13. A. Sen, *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta, 2000; *Rationality and Freedom*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 2002; J. Conill, «Bases éticas del enfoque de las capacidades de Amartya Sen», en *Sistema*, núm. 171 (2002), pp. 47-64.

Sin duda, «hasta un pueblo de demonios» se percata de que, en general, es más rentable la cooperación que el conflicto. Hasta un pueblo de seres dotados en exclusiva de racionalidad estratégica comprendería que utilizar el capital humano y social, cooperar en el marco de un buen ambiente es más agradable que estar en perpetua guerra, excepto en casos patológicos¹⁴. Por eso los educadores, tanto en la escuela como en la empresa, enseñan a «resolver conflictos», a encontrar salidas para esos callejones que parecen no tenerla. Y es tarea relacionada con la salud, en la medida en que uno de los factores para medir la salud de una persona es la autoposesión, la capacidad que demuestra de ser dueña de sí misma, capacidad que pierde cuando la atenaza la angustia del conflicto. Educar en la resolución de conflictos significa enseñar a la persona a afrontarlos con la voluntad positiva de no permitir que le arrebaten la capacidad de ser dueña de sí misma. Y es materia indispensable en la educación porque, sin la habilidad suficiente para hacerlo, la persona sufrirá a lo largo de su vida situaciones de dolor evitables.

Sin embargo, y recordando de nuevo a Kant, las técnicas de resolución de conflictos quedan en simples estrategias si no vienen moduladas por un marco moral, y por ello importa distinguir entre los consejos de la habilidad, los consejos de la prudencia y los mandatos de la moralidad.

Si tomamos las técnicas de resolución de conflictos únicamente como *consejos de habilidad*, estamos invitando a las personas atenazadas por el conflicto a que analicen si es tan relevante para sus vidas como creen, a que examinen las causas que lo originan, a que imaginen alternativas y las valoren según sus consecuencias. Todo lo cual es positivo, pero la pregunta que a todo consecuencialismo se plantea es siempre la misma: ¿desde qué meta o desde qué perspectiva es preciso valorar las consecuencias? Porque si la meta queda al albur, entonces muy bien puede ser que en ocasiones algunos individuos saquen ventaja del conflicto, y más les interese agudizarlo que disolverlo. Como es el caso de quien cuenta con el poder —de los votos, del dinero— y más gana cuanto más aplasta a la minoría o al pobre. O el caso de quien tiene una psique débil, y el psicólogo le aconseja en una situación de conflicto que mienta y calumnie con tal de salvar el pellejo.

Si el criterio de valoración es el beneficio individual o grupal, entonces el habilidoso puede ser verdaderamente perverso o psíquicamente débil o cobarde.

Ciertamente, llegados a este punto suele darse un segundo paso y recordar al afectado que su propio beneficio no es cuestión momentánea, sino ganancia que ha de planearse al medio y largo plazo. Porque debe pensar en ser feliz en el transcurso de su vida, no sólo en experimentar placer o salir con bien en un momento determinado. Una solución egoísta momentánea, en consecuencia, sea por perversidad, sea por debilidad, podría ser pan para hoy y hambre para mañana, porque los grupos sociales tampoco acogen con agrado al egoísta, o porque la tranquilidad psíquica transitoria puede perderse si se descubre el daño injustamente causado.

14. I. Kant, *La paz perpetua*, Madrid, Tecnos, 1985, 38; A. Cortina, *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Trotta, 1998.

La prudencia aconseja entonces recordar que importa la felicidad, más que la solución presente, y por eso hay que valorar las consecuencias de las posibles salidas del conflicto con vistas a la felicidad. Los *consejos de la prudencia* deben prestar calado, ampliar el horizonte de valoración y reflexión de los consejos de la habilidad. El prudente utiliza sus habilidades para ser verdaderamente feliz.

Sin embargo, se me hace a mí que la prudencia, con ser valiosa, es una virtud demasiado modesta como para pretender cosa tan radical como la felicidad. Por «felicidad» entendía Kant el conjunto de todos los bienes sensibles, por eso creía que era un ideal de la imaginación, y no de la razón. Pero tal vez resulte más adecuado llamar «bienestar» al conjunto de los bienes sensibles, a esos bienes que producen una satisfacción sensible, y reservar el término «felicidad» para una forma de vida en plenitud, en la que entran como ingredientes satisfacciones sensibles, pero no sólo ellas, entran otras dos formas de bienes, a las que —a mi juicio— conviene llamar «bienes de justicia» y «bienes de gratuidad»¹⁵.

Ocurre, sin embargo, que para alcanzar el bienestar basta con un prudente cálculo, del que pueden quedar excluidos los que no pueden dañarme. Y éste es el límite de las estrategias cuando no reflexionamos bien sobre los fines, el límite de una *racionalidad estratégica y prudencial*, cerrada sobre sí misma, que desconoce el horizonte ganado por una racionalidad comunicativa y es, por lo tanto, inevitablemente *excluyente*.

Desde la racionalidad estratégica, sea habilidosa o prudencial, un sujeto contempla a los demás desde la perspectiva de su beneficio inmediato o de su bienestar a largo plazo. Desde esa perspectiva puede aconsejarle su razón, o bien tomar los conflictos como juegos de suma cero, en los que lo que uno gana, lo pierde el otro; o bien como juegos de no suma cero, en los que todos pueden ganar. En el primer caso, la persona intentará resolver el conflicto sacando ganancia y arrebatándosela a los demás. En el segundo, intentará tomarlo como una ocasión para la cooperación, de la que todos obtienen beneficio. Sin embargo, optar por una forma de juego u otra es cosa de lo que aconseje la prudencia, contando con los datos de la situación.

A esto es a lo que llega, en buena ley, un *egoísmo ilustrado*, incluso una *razón prudencial*; pero a uno y otra resulta imposible tomar en serio la relación de reciprocidad que exige una democracia. Desde la racionalidad individual, calculadora o prudencial, el otro es objeto de cálculo, una pieza cuyo valor tiene que ser ponderado desde la perspectiva del propio bienestar, pero no es un igual al que se reconoce desde el origen como parte irrenunciable del propio hacerse personal y social. De ahí que educar personas y ciudadanos democráticos exija recurrir a lo que en la tradición ética occidental se ha denominado el «momento deontológico»: el momento de una racionalidad comunicativa, que exige dar un paso más allá de la prudencia, sin perderla, para ingresar en el ámbito de la justicia.

15. A. Cortina, *Alianza y Contrato*, Madrid, Trotta, 2001, cap. 11.

No se trata sólo de encontrar soluciones para los conflictos que rebajen la tensión psicológica de los individuos, ni tampoco de obedecer a las normas de la comunidad para lograr la aceptación del grupo. Se trata sobre todo de encontrar soluciones *justas* para los que se encuentran implicados, porque las relaciones humanas se producen entre sujetos que, aún «antes» de saberse en confrontación, se reconocen mutuamente como seres humanos. Sin ese reconocimiento mutuo, nadie aprende a saberse persona. Educar en ese mutuo reconocimiento, educar en la consideración de todas y cada una de las personas como seres que aspiran a una vida digna y plena y merecen lograrla, es el procedimiento para orientar los pasos de una sociedad democrática.

3. LA PERSONA Y EL CIUDADANO EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

Responder a la pregunta por las metas de la educación exige, como apuntamos al comienzo, aclarar cuál es el marco normativo en que esas metas deben ser alcanzadas, puesto que el marco modula las metas de una forma decisiva. Obviamente, en sociedades como las nuestras se da por sabido que es preciso educar para la ciudadanía, y además para una *ciudadanía democrática*, que es la propia de una sociedad pluralista, situada en el nivel postconvencional en el desarrollo de la conciencia moral. Sin embargo, lo que parece una obviedad no lo es tanto. Como muy bien dice Kohlberg, las instituciones de los países con democracia liberal se sitúan en el nivel postconvencional, pero no así los individuos. De entre ellos bien pocos han accedido en realidad a ese nivel, de forma que existe un auténtico desequilibrio entre los individuos, situados en el nivel preconvencional o en el convencional, y las instituciones que deben ser mantenidas justamente por esos individuos¹⁶.

El problema no es menor, porque son los individuos (padres, maestros) los que educan a los jóvenes. La pregunta es: ¿para una sociedad democrática, sustentada en principios universalistas de justicia, o para una convivencia hobbesiana, en que cada cual persigue su bienestar y, por lo tanto, coopera con los conciudadanos cuando le interesa, y oficia de gorrón cuando deja de interesarle?

Si educáramos para la situación actual, seguramente educaríamos gorriones ilustrados, que cooperan si les conviene y atacan cuando llevan las de ganar. Pero es preciso educar para una situación mejor, que se encuentre ya en germen aunque no realizada, de forma que las predisposiciones se orienten hacia la mejor realización pensable de cada ser humano¹⁷, como persona y como ciudadano. Como persona que busca su autorrealización y como ciudadano que quiere vivir en el

16. L. Kohlberg, «The just community approach to moral education in theory and practice», en M. Berkowitz y E. Oser (eds.), *Moral education: theory and application*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1985.

17. I. Kant, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, 36.

marco de una sociedad justa. Para lograrlo, la meta de la educación no sólo debe consistir en transmitir habilidades técnicas y sociales —capital humano y social—, sino también en enseñar a incorporar valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, que abren el campo de una democracia capaz de cultivar personas en el más hondo sentido de la palabra¹⁸.

Cierto que no existe un único modelo de democracia, sino que a lo largo de la historia se han ido proponiendo bien diversos, e incluso en el momento actual existen distintas propuestas¹⁹. Pero además tendremos que averiguar cuál de los modelos posibles es moralmente deseable y técnicamente viable; pesquisa que no puede llevarse a cabo —a mi juicio— si no es imaginando qué tipo de persona produce un modelo u otro y cuál de ellos nos parece que merece la pena propiciar.

No se trata de indagar qué tipo de educación moral hemos de fomentar para construir una sociedad democrática, como si hubiera que poner a los individuos al servicio de un tipo de organización social, sino, por el contrario, qué modelo de educación es menester adoptar para configurar una sociedad que «produzca» un modelo de persona deseable. A mi modo de ver, y frente a lo que Rorty propone, las instituciones —incluyendo la educativa— han de estar al servicio de los individuos, y no viceversa²⁰.

Si las personas deben poder ejercer su libertad, desde una igualdad básica y en vinculación solidaria, si respetar activamente las diferencias y resolver los conflictos mediante el diálogo encaminado a descubrir lo justo es el camino adecuado, entonces la forma de organización democrática es la que compone el estilo de persona deseable. Pero no cualquier forma de organización democrática, sino una que entienda que el ejercicio de la autonomía personal y la formación dialógica de la voluntad son indispensables. Lo cual, por desgracia, tiene bien poco que ver con el funcionamiento de las actuales democracias de partidos, en que los individuos se saben y sienten relegados.

Ciertamente, resulta imposible aquí hacer un seguimiento de uno de los asuntos más complejos hoy en día en el ámbito de la filosofía práctica, como es el de discernir qué sea una democracia moralmente deseable y técnicamente viable, hecho por el cual tendré que contentarme con resumir las conclusiones de lo tratado más ampliamente en otros lugares²¹: *es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando sólo con individuos técnica y socialmente diestros, que buscan únicamente su bienestar, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad o el respeto activo, que no se*

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

19. C. B. Macpherson, *La democracia liberal y su época*, Madrid, Alianza, 1981; D. Held, *Modelos de democracia*, Madrid, Alianza, 1992; *La democracia y el orden global*, Barcelona, Paidós, 1997; R. A. Dahl, *La democracia*, Madrid, Taurus, 1999.

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

21. A. Cortina, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1990, cap. 9; *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993, parte II; *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997, cap. 7.

dejan instrumentalizar, sino que valen por sí mismos. A mi juicio, una auténtica democracia sólo es posible sobre la base del fomento de estos valores, por eso deberíamos preguntarnos antes de entrar en otras cuestiones si lo que queremos realmente son individuos diestros, que saben manejarse para lograr su *bienestar*, o personas con sentido de *autorrealización*, porque no es lo mismo el bienestar que la autorrealización. Para lograr el primero basta con las destrezas, para conseguir la segunda, es necesaria una educación moral, en el más amplio sentido del término «moral».

4. DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN MORAL

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

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

1) Lo moral puede entenderse, siguiendo una tradición hispánica, representada ante todo por Ortega y Aranguren, como la *formación del carácter individual*, que lleva a los individuos a adoptar ante la vida un estado de ánimo determinado: a tener la moral alta, o bien a estar desmoralizado ante los retos de la vida²².

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

22. J. Ortega y Gasset, «Por qué he escrito *El hombre a la defensiva*», en *Obras Completas*, Madrid, Revista de Occidente, 1966 (6ª ed.), IV, 69-74; J. L. Aranguren, *Ética*, en *Obras Completas*, Madrid, Trotta, II, pp. 159-502.

La autoestima, como bien dice Rawls, es uno de los bienes primarios, de los que los individuos no pueden prescindir para llevar adelante sus planes vitales, y es deber de una sociedad justa pertrechar a los ciudadanos de las bases indispensables para su autoestima.

2) Por otra parte, la moral tiene una dimensión *comunitaria* indiscutible, en la medida en que un individuo se socializa y aprende a vivir unos valores en el ámbito de una comunidad, que se nutre culturalmente de un entrecruzamiento de tradiciones. Los valores y normas de las respectivas tradiciones cristalizan en costumbres, normas legales e instituciones, que componen el *êthos* de las comunidades. Sin duda, como muestra cada vez más el comunitarismo, no sólo reactivo, sino también propositivo, el desarrollo de las virtudes y la identificación del propio yo exigen una vida comunitaria integrada, frente a una existencia desarraigada: exigen que cada individuo enraíce en el *humus* de las tradiciones de una comunidad concreta²³.

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

Precisa de un marco cosmopolita que se configure como un «cosmopolitismo arraigado»²⁴. Tanto el cosmopolitismo abstracto como el comunitarismo provincial no cercenan las posibilidades de desarrollar una vida personal en plenitud y una democracia auténtica, de ahí que importe educar en un cosmopolitismo capaz de implicarse en la comunidad local dentro del horizonte universal.

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

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

Las éticas universalistas («liberales» o «socialistas»), que intentan dar cuenta de este nivel, se niegan hoy a reducir lo moral a los «hábitos del corazón» de los individuos y las comunidades, y proponen, frente a las tradiciones, principios legiti-

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

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

madores de normas. Sin embargo, a mi juicio, resulta absurdo contraponer *principios* y *tradiciones*, porque las éticas universalistas también están enraizadas en tradiciones. Sólo que en el caso de una ética universalista, como la dialógica que propondremos a continuación, además de la comunidad real en que la persona aprende a comportarse a través del *humus* de tradiciones, cada individuo tiene que contar con una *comunidad ideal de comunicación*, que hace referencia en definitiva a todo hombre en cuanto tal, es decir, en cuanto interlocutor válido²⁵. El núcleo de la vida social no es, pues, el individuo, ni tampoco la comunidad, sino el reconocimiento recíproco de quienes se saben y sienten igualmente personas²⁶.

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

5. SOCIEDAD DEMOCRÁTICA Y NIVEL POSTCONVENCIONAL

La educación en una auténtica democracia exige percatarse de que sólo es posible educar desde un tipo de conciencia moral que ha accedido al nivel postconvencional de Kohlberg, entrañado en las instituciones de las democracias liberales. Y, según la ética del discurso, parece exigirles también que asuman exclusivamente una educación *formal o procedimental*. Educar en el procedimentalismo sería la tarea. Una tarea que, si bien tiene su sentido, también tiene sus límites.

Tiene su sentido porque tomarse en serio el procedimentalismo ético significa reconocer que no hay principios *materiales*, principios con contenido, que todos los miembros de una sociedad acepten, porque en lo que afecta a tales principios es patente la existencia del *pluralismo* y la obligación racional de respetarlo. Si no fuera así, si existieran principios morales materiales compartidos, entonces la educación moral debería consistir en la indoctrinación en tales principios²⁷. Pero precisamente la peculiaridad de una organización democrática consiste en el des-

25. K. O. Apel, *La transformación de la filosofía*, Madrid, Taurus, 1985, vol. II, 341 ss.; *Estudios éticos*, Barcelona, Alfa, 1986; K. O. Apel: *Verdad y Responsabilidad*, Barcelona, Paidós, 1992; J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985; *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós, 1999. Para la ética del discurso ver, entre nosotros, A. Cortina, *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1986; *Ética sin moral*; *Ética aplicada y democracia radical*; J. Conill, *El enigma del animal fantástico*, Madrid, Tecnos, 1991; J. Muguerza, *Desde la perplejidad*, Madrid, F.C.E., 1991; D. García-Marzá, *Ética de la justicia*, Madrid, Tecnos, 1992; D. Blanco, J. A. Pérez Tapias y L. Sáez (eds.), *Discurso y realidad*, Madrid, Trotta, 1994; J. C. Siurana, *Una brújula para la vida moral*, Granada, Comares, 2003, y el número monográfico 183 de la revista *Anthropos* (1999), sobre «Karl-Otto Apel. Una ética del discurso o dialógica».

26. A. Cortina, *Alianza y Contrato*, Madrid, Trotta, 2001, cap. 10.

27. J. Wilson, «Education and Indoctrination», en T. C. B. Hollins (ed.), *Aims in Education*, Manchester, UP, 1964; R. M. Hare, *Essays on Religion and Education*, Oxford, Clarendon Press, 1992, cap. 7; A. Cortina, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana y Aula XXI, 1994, cap. 4.

cubrimiento de que es posible la convivencia entre grupos que aceptan principios materiales distintos, porque a todos ellos unen unos principios procedimentales, que exigen el respeto a la diversidad.

Esto supone introducir la ya célebre distinción entre dos dimensiones del ámbito moral, cuya necesidad no siempre es fácil apreciar, la distinción entre lo *bueno* y lo *justo*, entre los proyectos personales y grupales de *autorrealización* y las *normas mínimas* compartidas por todos, que son normas de *justicia*²⁸. Precisamente una de las experiencias de las que nace la democracia en su vertiente liberal es la de que es posible el *pluralismo*, la convivencia de distintos proyectos de vida feliz, siempre que los miembros de una sociedad compartan unas normas y valores mínimos, desde los que se exige precisamente ese respeto del pluralismo.

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

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

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

3) Que éste es el nivel de conciencia alcanzado por las instituciones de las democracias liberales y, por tanto, que *los juicios acerca de la justicia* constituyen un *componente ineludible de nuestra racionalidad ético-política*, aunque —como hemos comentado— los individuos que forman parte de tales instituciones no alcancen en la mayor parte de los casos tal nivel y haya una verdadera *esquizofrenia* en nuestras sociedades entre los valores que legitiman nuestras *instituciones*, propios de un nivel postconvencional universalista, y los valores por los que se orientan los *individuos* que las dirigen y que en ellas viven; valores que son más propios del nivel convencional y preconvencional.

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

28. A. Cortina, *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1986; J. Rawls, *Liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996, conf. VI.

Para lograr que los individuos puedan acceder al mismo nivel en el que, al menos verbalmente, se encuentra el tipo de conciencia que legitima las instituciones democráticas, considero que el tipo de ética más adecuado consiste en una peculiar versión de la ética del discurso.

6. RECONOCIMIENTO RECÍPROCO Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

La ética del discurso, como es sabido, consiste en una «transformación» de la ética kantiana, que ahora se interpreta en clave dialógica. A pesar de las disensiones entre Apel y Habermas acerca de algunos de sus puntos centrales²⁹, en lo que aquí nos importa la posición de ambos es compartida, pero además modularemos la posición de ambos desde la nuestra.

Ciertamente, el paso del formalismo al procedimentalismo supone fundamentalmente el paso del monólogo al diálogo, la afirmación de que no es cada sujeto moral, con independencia del resto, quien ha de decidir qué normas consideraría moralmente correctas, sino que para llegar a tal decisión ha de entablar un diálogo con todos aquellos sujetos que resultan afectados por la norma puesta en cuestión. En la base de tales afirmaciones se encuentra la elaboración de la ética discursiva, especie del género «ética dialógica», que no sólo descubre el carácter dialógico de la racionalidad humana, sino que saca a la luz las condiciones que hacen de un diálogo un discurso racional, empeñado en hallar la verdad de las proposiciones teóricas y la corrección de las normas prácticas³⁰.

Las implicaciones de estos «hallazgos» para lo moral en general, y muy concretamente para la *educación moral*, yendo más allá de las posiciones de Apel y de Habermas, serían —a mi juicio— las siguientes:

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

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

3) Los afectados han de tomar la decisión en *condiciones de racionalidad*, es decir, tras haber participado en un *diálogo*, celebrado en condiciones de simetría, en el que al cabo triunfe la fuerza del mejor argumento y no alguna coacción interna o externa al diálogo mismo. Las condiciones de racionalidad del discurso serían algunas de las expuestas por R. Alexy en su lógica de la argumentación³¹.

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

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

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

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

5) Esto significa que las normas morales pierden ese carácter de absolutez y definitividad, que parece asistirles desde antiguo.

De suerte que, *a mi modo de ver*, quedan como puntos centrales de lo moral los *principios* procedimentales, los *valores* que acompañan necesariamente a esos principios (autonomía, igualdad, solidaridad, imparcialidad), porque el procedimentalismo no es axiológicamente neutral, sino que está cargado de valores, los *derechos* de los participantes en el diálogo, y las *actitudes* de quienes participan en el diálogo, actitudes que pueden ir presididas por el interés «moral» de satisfacer intereses universalizables, o bien por el interés egoísta de favorecerse en exclusiva a sí mismo o al propio grupo³².

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

7) El *êthos* que llevará a decisiones moralmente correctas puede ser calificado de *dialógico*, atendiendo a lo dicho, y podría caracterizarse como la actitud de quien: sabe que para llegar a pronunciarse sobre lo correcto necesita tener conocimiento de las necesidades, intereses y argumentaciones de los demás afectados por una norma; es consciente de que debe recabar la máxima información posible, no sólo a través del diálogo, sino también a través del estudio y la investigación; está dispuesto, a su vez, a informar de sus necesidades e intereses a los demás afectados, y a respaldar sus propuestas con argumentos; piensa tomar su decisión con lo que Kant llamaría una «buena voluntad», es decir, con la voluntad de satisfacer intereses universalizables y sólo dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento; está presto a tomar *responsablemente* la decisión, porque sabe que sólo él puede decidir sobre lo que considera moralmente correcto³³.

8) Y, en este sentido, creo necesario introducir una precisión que escapó a los creadores de la ética del discurso: el principio procedimental de esta ética debe aplicarse para determinar la corrección de normas *morales*; estas normas tienen, entre otras cosas, de peculiar que obligan al sujeto que tiene conciencia de ellas sin

32. A. Cortina, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1990.

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

necesidad de coacción externa; lo cual significa que solamente pueden obligar a su cumplimiento si el sujeto tiene conciencia de que *él* considera la norma como moralmente correcta³⁴.

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

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

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

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

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

34. Apel ha tenido que rectificar en este sentido en *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*, 161 y 162.

10. De ahí que, a pesar de que Apel y Habermas hayan presentado la ética del discurso como exenta de valores, como si fuera una «ética sin moral», yo considere que el procedimentalismo lleva entrañado un conjunto de valores, que nunca ha sido ni es ahora axiológicamente neutral.

Por tanto, importa sacar a la luz los valores entrañados en los procedimientos e ir componiendo con ellos los trazos de un nuevo hilo conductor para la educación —el concepto de ciudadanía—, capaz de unir el procedimentalismo de las actitudes con la «materialidad» de los valores entrañados en los procedimientos³⁵. Éste sería el fundamento de una educación que se propone acceder a una situación mejor, a través de personas libres y solidarias que en su comunidad política se expresan como ciudadanos democráticos.

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