

Filosofía moral y pedagogía *

Marieta Quintero Mejía¹ y Alexander Ruiz Silva²

Resumen

El papel de la reflexión filosófica en campos específicos como el de la educación, contribuye a tomar decisiones orientadas al plano práctico. Es justamente en el ámbito cotidiano, de las experiencias educativas de todos los días, que una filosofía que se dice práctica tendría mucho que decirnos, sobre todo, en lo atinente a la orientación de decisiones y acciones concretas. La función esencial que le corresponde asumir a una pedagogía orientada filosóficamente, es el hacer realidad la idea de *comunidad crítica de comunicación*; es decir, convertir esta idea en parte esencial de la experiencia de los actores educativos y de todo sujeto que participe en procesos sociales concretos.

Palabras claves

Educación moral, filosofía moral, comunidad educativa, comunidad de comunicación, racionalidad comunicativa y racionalidad ética.

Abstract

Philosophical reflection in fields such as education has contributed with practical-oriented decision making processes. It is the so-called practical philosophy which could give sense to daily educational experiences. The essential function of a philosophically-oriented pedagogy is to make the idea of a *critical communication community* real. This is to make this idea an essential part of any participant's daily experience in concrete social processes, including the educational one.

Key Words

Moral education, moral philosophy, educational community, communication, communicative rationality, ethical rationality

* Artículo recibido el 29 de agosto de 2003 y arbitrado el 21 de septiembre de 2003.

¹ Docente de la Universidad Distrital, correo: marietaq@hotmail.com

² Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, correo: alexruizsilva@hotmail.com

1. Las éticas de la era del lenguaje³ y el mundo de la educación moral

Desde finales del siglo XIX, el lenguaje ha sido objeto de análisis en las reflexiones filosóficas sobre la moralidad. Lo que se conoce como “el giro lingüístico” representa la emergencia de un nuevo paradigma en la filosofía contemporánea⁴. De un modelo de reflexión centrado en la conciencia se transita hacia un modelo de análisis centrado en el lenguaje. De este modo, el lenguaje se convierte en el objeto y su análisis en el método a través del cual se dilucidan los problemas de la filosofía⁵.

Pero el giro lingüístico lleva a revisar no sólo los postulados fundamentales en el campo de la filosofía, también genera transformaciones fundamentales en el campo de la lingüística y de otras disciplinas de las ciencias sociales. Poco a poco se va convirtiendo en una especie de ‘movimiento’ teórico que necesariamente impacta las formas de construcción de conocimiento en las disciplinas que lo acogen.

En el campo de la ética, Moore (1959) fue el primer filósofo que se ocupó de esclarecer enunciados morales, sobre todo aquellos relacionados con el término “bueno”. En su libro *Principia Ethica* –publicado en versión original en 1903– Moore expone un método de análisis que pueda ser considerado como válido para definir este tipo de nociones. A pesar de algunos desacuerdos frente a los resultados en la aplicación de su método, la crítica en general aceptó el tipo de *análisis del significado* propuesto.

El trabajo iniciado por Moore fue posteriormente y en distintas épocas, objeto de estudio por parte de filósofos como Stevenson, Austin, Hare, Hudson, Apel, Habermas, entre otros; quienes desde distintos enfoques –algunos de ellos contradictorios entre sí– se han dado a la tarea de elaborar reflexiones sistemáticas sobre la ética, reconociendo en todos los casos, que la moralidad se manifiesta fundamentalmente a través del lenguaje.

Respecto a la estructura de los enunciados morales los distintos enfoques reconocen que al lenguaje moral pertenecen los predicados valorativos y entre otras expresiones se listan las que significan mandato, prohibición, recomendación o imposición. En términos de Ingrid Craemer (1976, 13), “las expresiones del lenguaje moral pertenecen a una clase de expresiones *sui generis*, la clase de las prescripciones”. Las prescripciones, contrario a los imperativos contienen los motivos por los cuales es razonable avalar un mandato o una prohibición. En tal sentido, mientras el imperativo nos obliga a seguir una orden, en los enunciados prescriptivos la validez de una expresión depende de las razones por las que se motiva o no a alguien a aceptar ciertas pautas de comportamiento.

³ Adela Cortina y Emilio Martínez (1998) denominan ‘éticas de la era del lenguaje’ a aquellas teorías que en el campo de la ética privilegian al lenguaje como lugar fundamental de análisis.

⁴ Entendida la noción de paradigma a la luz de la *Posdata* de Tomas Kuhn (1992); es decir, como la constelación de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad dada.

⁵ A juicio de Rorty (1990, 50), desde el ‘giro lingüístico’ se pueden sustentar tesis filosóficas altamente controvertibles como aquella que sostiene que el lenguaje ordinario es adecuado para describir y explicar “cualquier cosas que exista”. Para este filósofo norteamericano, el análisis que toma al lenguaje como objeto y método, permite aclarar los significados de las expresiones que tradicionalmente hacen parte de la filosofía, sobre todo, las inconsistencias en la que se incurre en los sistemas filosóficos tradicionales.

Las justificaciones que solemos ofrecer sobre *lo que para nosotros significa formar en valores* expresan rasgos importantes de la vida moral en general, los cuales por lo demás, se encuentran presentes en estudios provenientes de las más antagónicas posturas filosóficas, que van desde los análisis adelantados por filósofos del lenguaje, hasta las teorías sobre la estructura discursiva del lenguaje de corte neoracionalista. De estas dos corrientes de pensamiento y de la manera como caracterizan las justificaciones morales se tratará a continuación.

2. Justificaciones sobre lo que significa formar en valores

Tugendhat indica que “los juicios morales siempre requieren de una justificación, y la requieren hasta tal punto, que esta necesidad de justificación casi parece hacer parte del sentido de la moral” (2002,110). Buena parte de la tarea de los filósofos analíticos ha sido analizar –desde distintos marcos de referencia o bien centrándose en el contenido o bien en la forma– qué significa justificar una acción moral. Sin embargo, la justificación de las acciones morales no es un interés exclusivo de los filósofos de la ética, es un interés de todas las personas en el horizonte de sus vidas cotidianas, para el caso, de todos los maestros en el ejercicio de su profesión y en el desarrollo de sus proyectos de vida. Todos, por lo tanto, nos valemos de juicios morales para justificar o criticar acciones y creencias.

No obstante, la justificación moral de un filósofo cuando realiza su oficio difiere en su contenido y propósito de la justificación que realizan las personas en la vida cotidiana. Adhiriendo a la distinción de Adela Cortina, hablamos en el primer caso de una moral reflexionada y en el segundo caso de una moral vivida. A menudo, el filósofo se vale de los razonamientos que realizan las personas para explicar el significado de las justificaciones morales. Los resultados de las reflexiones filosóficas en ocasiones sirven para orientar procesos de educación moral. Así, se asume que el estudio del significado de las justificaciones morales, en el mundo de la vida, realizada desde la filosofía moral, puede, en principio, mantener un vínculo de correspondencia con los procesos de aprendizaje llevados a cabo en contextos situados de formación en valores.

Al respecto, Hudson sostiene que el ‘moralista’ –persona que participa de la justificación– toma parte de la argumentación frente a lo que se considera acertado o equivocado, bueno o malo. El moralista, por tanto, justifica, valora y critica lo que la gente hace y lo que él mismo realiza. Por su parte, el filósofo moral “piensa y habla acerca de las maneras como los moralistas utilizan los términos morales” (Hudson, 1974, 38); en otras palabras, indaga acerca del significado de las justificaciones morales. De este modo, algunos de lo interrogantes que animan su investigación son: ¿en el discurso se apela a la razón o a la emoción?, ¿Qué hace que un determinado juicio sea moral, la forma o el significado? En el caso de la importancia que tiene para los maestros formar en valores, una buena parte de sus justificaciones responden a criterios que bien podrían ser entendidas a la luz de teorías morales del significado o bien intuicionistas, o bien emotivas⁶. Veamos:

⁶ Las justificaciones que hacen parte de los dos acápites siguientes son el resultado del estudio empírico: *Análisis de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos en los procesos de formación en valores*. Proyecto realizado por los investigadores del grupo Moralía. Marieta Quintero y Alexander Ruiz. Financiación Colciencias (2000-2002).

2.1. *Intuicionismo en situaciones de formación moral*

Una de las tesis fundamentales del intuicionismo moral es que existe una especie de facultad por medio de la cual podemos conocer actos correctos e incorrectos y distinguir unos de otros. Otra de las tesis que con mayor vigor defienden los intuicionistas es que cuando las justificaciones morales reciben un consenso general, estamos ante un tipo de conocimiento especial que sería algo así como un conocimiento sobre el comportamiento moral.

Frente a estas dos tesis, tendríamos que decir, que las condiciones de verdad que satisfacen la justificación de una acción moral, dependen, de un lado, de que los individuos perciban como correctos o incorrectos ciertos hechos, y del otro, dependen del hecho de que una vez que alguien considera por ejemplo, que algo es incorrecto, lo mira también en relación a que tanto su juicio se parece o dista de los juicios que al respecto emiten otras personas.

Esta estructura se encuentra presente en las justificaciones que ofrecen algunos maestros acerca de lo que significa formar en valores: con relación a la primera tesis, tenemos que algunos maestros parecieran asumir que poseen una cierta facultad –en virtud a su experiencia y dedicación académica– para transformar al joven en sujeto moral y en sujeto político, esto es, en ciudadano. En general, este tipo de justificaciones de las acciones de los maestros parecieran comportar una facultad –innata–, por medio de la cual se puede distinguir entre actos correctos e incorrectos y en esa misma medida, entre actos justos e injustos, buenos y malos.

En referencia a la segunda tesis, los docentes en situaciones de resolución de conflictos o ante la necesidad de tomar y valorar decisiones morales en situaciones de formación en valores, por ejemplo, en la administración de una sanción, sustentan, que parte del aprendizaje moral consiste en ajustarse a las conductas socialmente aceptadas. Esta postura hace suponer que el proceso de educación moral tanto de los estudiantes, como la recibida por los mismos docentes, es y ha sido el resultado de aprender, a partir del ‘ejemplo’; por consiguiente, en los procesos de socialización primaria; es decir, en la familia, recae prioritariamente la responsabilidad de la educación moral. La escuela, por su parte “modela” o realiza los ajustes necesarios a la formación moral del niño o joven, para que éstos desarrollen la capacidad de adaptación a las circunstancias del contexto.

Se puede colegir de este tipo de justificaciones, por una parte, que la acción formativa se orienta a la simple “imitación moral”, y por la otra, que se suele desconocer la capacidad cognoscitiva de los individuos para participar activamente en la valoración moral de sus propias experiencias y de las experiencias ajenas. De este modo, sólo tendríamos que fiarnos de nuestra ‘capacidad innata’ para orientar nuestras actuaciones morales y guiarnos a la vez, por una serie de ‘consensos modelados’ acerca de lo que es correcto-incorrecto, establecidos previamente por los miembros de un colectivo social. El individuo deberá ajustar, modificar, y en general adaptar algunas de sus decisiones, en virtud de la opinión general.

Desde la perspectiva intuicionista la justificación de las acciones morales depende del contexto cultural. Si analizamos las opiniones ofrecidas por un maestro, sobre una actitud moral relacionada por ejemplo, con la posibilidad o no de sancionar a un estudiante por

haber hecho fraude en un examen, encontramos que el tipo de valoración que suele hacer el maestro de lo acontecido, depende básicamente de que la experiencia le dice que haga en estos casos. A su vez, esta justificación intuitiva, reduce el problema de la moral a la esfera de la subjetividad. Para los intucionistas, desde la mirada crítica de Hare (1997), lo que garantiza la verdad de un enunciado es su simple relación con la experiencia. Si una experiencia antecede a un juicio, el juicio debe recoger la experiencia y no habría nada más que agregar, porque allí, en la experiencia, se supone, reside la verdad del enunciado.

2.2. *Emotivismo en las actitudes y la conducta moral en la escuela*

El filósofo A. J. Ayer, en su texto *Lenguaje, verdad y lógica*⁷ presenta buena parte de las discusiones de los miembros del Círculo de Viena (positivismo lógico) sobre las proposiciones normativas. En la primera parte de su exposición, Ayer asume que el carácter de los juicios morales es meramente expresivo, dado que es a través de ellos que expresamos sentimientos de aprobación o desaprobación. Por tal razón, las descripciones de los juicios morales aluden a pautas de comportamiento. Dado que los juicios normativos expresan sentimientos no susceptibles de verdad o falsedad, las proposiciones normativas consisten en pura emotividad.

No obstante, para Ayer, el emotivismo no es equiparable al subjetivismo, porque al menos sobre nuestros estados subjetivos podemos dar información verdadera o falsa. Por ejemplo, la sentencia “estoy triste” aporta un conocimiento específico acerca de mi estado interno. Los enunciados morales, en cambio, expresan el sentimiento o la actitud de un sujeto hacia un acto o hacia una persona, pero en este caso la diferencia reside en que expresar un sentimiento es diferente de enunciar que se tiene (Hare, 1999, 117), esta diferencia puede ilustrarse mejor si imaginamos la hipotética conversación surgida del ejemplo anterior, entre el maestro y el estudiante, a quien se ha sorprendido haciendo fraude en un examen. Pensemos que en un primer caso le dijese: “estoy decepcionado de ti por lo que hiciste”, y que en un segundo caso, le increpase: “eres un tramposo”. En el primer caso, anuncia que tiene un sentimiento (decepción, disgusto, etc.), en el segundo, el maestro simplemente expresa el sentimiento que tiene. Esta sería la diferencia entre el subjetivismo y el emotivismo.

Las justificaciones que damos frente a un hecho moral generan sentimientos y actitudes y a través de éstos buscamos influir en otras personas para que se comporten moralmente de determinadas maneras. En efecto, en contextos educativos, al lado del innatismo de los valores expuesto en el acápite anterior, los docentes asumen que las creencias y las actitudes previamente elaboradas, definen el carácter de los sentimientos morales esenciales en el proceso de formación moral. Bajo este supuesto, la escuela pasa a ser el ámbito de formación que contribuye por excelencia a la reafirmación de sentimientos morales y la labor del docente consiste principalmente en ayudar a esculpir, a “pulir”, los sentimientos morales de los jóvenes y con ello, la totalidad de su vida moral.

Los docentes consideran que los enunciados morales empleados para formar en valores deben afectar los sentimientos y actitudes que determinan la conducta de los jóvenes. De

⁷ AYER. A. J., *Lenguaje, verdad y lógica*, Barcelona, 1971.

esta visión de la educación moral, se deriva, en primer lugar, que los juicios morales –para los docentes– expresan principalmente el acuerdo y el desacuerdo; en segundo lugar, que los juicios morales son asumidos como un instrumento a través del cual logramos “*influir*” o generar “*reacciones*” en el otro.

El valor del lenguaje moral se reduce a su poder psicológico. La fuerza moral que tienen los enunciados éticos conduce a que en procesos de formación y en situaciones de toma de decisiones, se logre *persuadir* al otro para que realice determinada acción y la valore como justa, buena o correcta. Los niños y jóvenes aprenden el código de una conducta moral, porque existen unos mecanismos de aprobación y desaprobación en su comunidad, que motivan el seguimiento o el desacato de las normas establecidas. Finalmente, las expresiones “bueno”, “deber” u “obligación” adquieren valor moral cuando están vinculadas a contextos que convocan a su realización.

Este marco de descripción y análisis acerca de la formación en valores coincide con la postura ética emotivista del filósofo estadounidense, C. H. Stevenson. En su libro *Ética y lenguaje*, publicado en 1944, este autor parte de la pregunta ¿qué es lo que distingue a los enunciados éticos de los científicos? Los enunciados éticos poseen un significado ‘imperativo’ que está relacionado con el estar de acuerdo o en desacuerdo con algo. Si los estudiosos de las justificaciones morales lograran aislar las oraciones con contenido ético de otro tipo de oraciones, se darían cuenta de que en aquellas encontrarían las creencias, afirma Stevenson. Las oraciones con contenido ético se usan para generar cambios de actitud, para corregir comportamientos o modificar la conducta de la persona a la que se dirigen dichas oraciones. El modelo de razonamiento ético adoptado aquí gira en torno a: 1) el significado emotivo de las palabras y 2) el significado descriptivo de las mismas.

Stevenson (1971, 37) entiende el significado emotivo de una palabra como “la aptitud que esa palabra posee –sobre la base de su empleo en situaciones de tipo emotivo– para promover o expresar actitudes, como algo distintos de describirlas o designarlas”. Por su parte, se tiene un significado descriptivo cuando la respuesta de quien recibe el estímulo origina procesos mentales cognitivos. Como cognitivo, debe considerarse aquello que designa tipos específicos de actividad mental, tales como creer, pensar, suponer, presumir, entre otros. En síntesis, el significado emotivo y el significado cognitivo constituyen los juicios morales.

De este modo, el significado de una justificación moral puede ser definido en términos de reacciones psicológicas de las personas que llevan a cabo la justificación. No obstante, es necesario que esta reacción psicológica no cambie el significado de una manera “incontrolada”. Dentro de un marco de opciones semánticas, el significado de un término debe ser algo relativamente constante.

Stevenson se propone dar cuenta de dos aspectos, que a la luz de su análisis, las teorías éticas tradicionales no han logrado resolver: en primer lugar, atiende el asunto de los desacuerdos en la vida moral de las personas; destacando, que para reconocerlos es necesario explicitar los intereses de los involucrados. Estos intereses o el enfrentamiento de los mismos, generan controversias que sólo son resueltas cuando alguien logra convencer o persuadir a los demás sobre un rumbo de acción a seguir. En segundo lugar, señala que las teorías éticas deben resolver el problema del significado de la palabra “bueno”. Para esta

autor, la palabra “bueno” posee una especie de “magnetismo”. Su significado se puede estudiar a partir del uso de dos tipos de expresión lingüística, éstas son: la expresión descriptiva y la expresión dinámica. Es descriptiva una expresión cuando se tiene en cuenta el interés de quien la usa, pero es dinámica cuando genera reacción en otra persona al ser usada. Aunque este último aspecto tiene que ver con el uso del método de verificación empleado en las teorías científicas, Stevenson afirma que no se puede acudir al método de la verificación para explicar una conducta moral.

Estas consideraciones están en gran medida presentes, en las justificaciones de los maestros sobre lo que entienden debe ser la formación moral, dado que buena parte de sus justificaciones recae en aquellos enunciados, que se supone, generan un cambio o una reacción en el otro. La *responsabilidad moral* entendida en el marco de la *voluntad* para seguir una norma general, para identificarse con ella, suele ser menos determinante en los procesos de formación en valores. En oposición a ello, se asume que la educación moral se encuentra inspirada en la capacidad de “*persuasión*” de los enunciados y las acciones morales; persuasión que define la aceptación o no de un individuo a una comunidad moral y su eventual incorporación a la misma.

3. A propósito de la relación filosofía moral y pedagogía: vínculos entre la teoría ética y el constructivismo del aprendizaje moral

Si bien John Dewey formuló, por primera vez, la idea de que los principios éticos y psicológicos contribuyen en la escuela para la “edificación del carácter libre y fuerte de los individuos”⁸ y Piaget realizó los primeros esfuerzos en definir los estadios del razonamiento moral, tenemos que reconocer también que desde la filosofía moral, en particular desde la *teoría de la acción comunicativa* (Habermas y Apel), se han hecho invaluable aportes a la comprensión teórica del problema del desarrollo moral. Pues bien, el punto de encuentro entre la psicología moral y la filosofía moral ha sido el enfoque del *constructivismo* del aprendizaje moral. Este enfoque, a juicio de Habermas (1985,179), descansa sobre los siguientes presupuestos:

- El conocimiento –en especial el moral– es un producto del aprendizaje.
- El aprendizaje es la solución de problemas.
- El aprendizaje es dirigido por las opiniones o argumentaciones de quienes aprenden.

Desde este enfoque del *aprendizaje constructivo de la moral*, se asume que existe una *lógica del desarrollo moral*, la cual explica que los individuos avanzan de una etapa inferior a otra superior, de manera que aquellos que alcanzan un nivel moral más avanzado, se encuentran en capacidad de explicar por qué los juicios en esta etapa son más apropiados que los de las etapas anteriores. Así mismo, una teoría filosófica de la moral explica por qué la última etapa, la posconvencional, es la más adecuada.

Las cuestiones morales, en buena parte, estudiadas por los filósofos, se convierten en asuntos susceptibles de investigación empírica, cuando se llevan al campo aplicativo los siguientes postulados:

⁸ Cfr. DEWEY, John, *What Psychology can do for the teachers*, New York, Randon House, 1964.

- a) La conciencia moral posconvencional requiere la percepción de la autonomía de la esfera moral. La tradición de la filosofía moral de carácter deontológico, considera que una moralidad adecuada está basada en principios. En términos de las investigaciones empíricas constructivistas estos principios pueden ser universalizables, esto es, aplicables a toda la humanidad. Este carácter universalista del desarrollo moral, permite, que la descripción de cada etapa posea un soporte conceptual y empírico desde donde demostrar que las secuencias del desarrollo satisfacen las condiciones de todos los afectados.
- b) Además del universalismo, tanto los filósofos como los psicólogos y seguidores del constructivismo del aprendizaje moral, reconocen que los asuntos práctico-morales tienen un contenido cognitivo, en tanto en cuanto que los juicios morales expresan las actitudes, las preferencias y las decisiones de los individuos. El carácter cognitivo posee una doble importancia: en primer lugar, implica la capacidad del individuo para resolver problemas; y en segundo lugar, significa que la interpretación que realiza cada sujeto, la hace apoyado en criterios racionales.
- c) Tanto el filósofo como el psicólogo e investigador constructivista coinciden en señalar que el razonamiento lógico es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral. En términos de Kohlberg (1987, 94), "...no se puede seguir los principios morales si no se entienden, sin embargo se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios". El razonamiento moral ocupa, en síntesis, el lugar central del análisis.
- d) Las reconstrucciones racionales llevadas a cabo en las investigaciones empíricas desde el enfoque en cuestión, se fundamentan en un tipo de teoría normativa proveniente de la tradición kantiana, en el sentido en que recurren a "pautas de corrección normativa para determinar la validez de sus enunciados." (Habermas, 2000 a, 51). En los estudios empíricos se presupone la validez de la teoría normativa que se emplea. Esta validez normativa orienta –en gran medida– las interpretaciones de las evidencias prácticas del enfoque constructivista.
- e) Tanto las teorías filosóficas como las constructivistas tienen un carácter procedimentalista, el cual satisface la condición de que para cada etapa existe una lógica interna de operaciones que hace que ésta se conciba de forma estructurada. En consecuencia, cada etapa se asume como un todo constituido por criterios e indicadores que le son propios, de manera que es posible realizar distinciones cualitativas entre una etapa y otra. Finalmente son estos procedimientos los encargados de definir las condiciones de equilibrio hacia las que tiende cada aprendizaje, incluido por su puesto el aprendizaje moral.⁹

Desde este marco de fundamentación, el constructivista se centra en la génesis o la fuente del juicio moral, esto es, en conocer la manera como se desarrolla la moral, en otras palabras, en dar cuenta de las características que son propias a cada etapa del desarrollo. Sin embargo, en este enfoque no se desconoce la importancia que tienen los interrogantes filosóficos acerca de la justicia, la virtud y la naturaleza de lo bueno.

⁹ Kohlberg (1976) reconoce el papel definitivo que tiene la escuela en el crecimiento moral. La relación educación y desarrollo no se reduce al estudio de una asignatura o al resultado de la aplicación de un test. Sostiene el autor, que la escuela juega un rol definitivo en la realización de los principios democráticos y de mantenimiento o transformación social.

Por su parte, el filósofo de la moral se hace la pregunta acerca de por qué una etapa superior es más adecuada que una inferior o qué argumentos sirven para reconstruir las etapas del desarrollo por las que transita el individuo.

A partir de las aportaciones teóricas de la filosofía moral, los investigadores del aprendizaje moral promueven novedosos y fructíferos resultados, en referencia a la relación entre el juicio moral y la acción moral. En efecto, mientras los filósofos morales cognitivistas consideran que el funcionamiento moral es esencialmente racional y que las acciones morales son manifestaciones de la comprensión y de los razonamientos de los individuos, los investigadores constructivistas se esfuerzan por recoger estos postulados y demostrar empíricamente, de un lado, que el juicio y la acción como procesos mentales, configuran un tipo de conocimiento u opinión acerca de algo y, del otro, que estos procesos mentales no obedecen a una estructura innata, sino que son el resultado de una organización creadora, de un *inventario cognitivo*.

Tanto filósofos como investigadores empíricos aplican el predicado “racional” a las creencias, las acciones y las expresiones lingüísticas comunicativas. Desde el punto de vista de la *teoría de la acción comunicativa* existen distintas raíces de la racionalidad, a saber: racionalidad del saber, racionalidad de la acción y racionalidad del habla (Habermas, 2001)

A la racionalidad del saber o racionalidad epistémica está vinculado “el saber qué” el cual va ligado al “saber por qué”. Para que una creencia –en este caso moral– pueda ser considerada como racional, es necesario –indica Habermas– que los juicios a través de los cuales es expresada, sean criticados y fundamentados, “conocemos hechos y tenemos un saber de ellos, sólo cuando sabemos, al mismo tiempo, por qué los juicios correspondientes son verdaderos” (*Ibíd.*, p.104). El saber del cual se cree disponer en un momento determinado, posee una pretensión de verdad que es susceptible de ser corroborada.

Por su parte, todas las acciones son intencionales y en esa medida, expresan una racionalidad teleológica; toda intención de actuar apunta a la realización de una finalidad establecida. Esto significa que en la racionalidad teleológica está contenido un saber reflexivo –intelección– apropiado para justificar la decidida intención de actuar o el éxito de la acción. De esta manera, un agente, actuando racionalmente, consigue exitosamente el resultado pretendido si: a) conoce las razones de su resultado favorable, y b) si se sirve del conocimiento de dichas razones para explicar el resultado favorable que ha obtenido.

La racionalidad comunicativa, o más preciso sería decir, la racionalidad del uso comunicativo de expresiones lingüísticas, por su parte, se orienta al entendimiento. Este tipo de racionalidad, señala Habermas, asegura a los hablantes un mundo de la vida intersubjetivamente compartido. Con el uso comunicativo de expresiones lingüísticas no sólo expresamos intenciones y representamos estados de cosas, sino que también establecemos relaciones interpersonales. En palabras de Habermas, el uso comunicativo permite *entenderse-con alguien-sobre algo*. Existe en consecuencia una relación ternaria en el significado de una expresión, a partir de a) lo que con ella se quiere decir, b) lo que con ella se dice c) el modo de su uso en un acto de habla (*Ibíd.*, p.107).

Entre otros, uno de los retos a los que hoy se enfrentan los estudios del constructivismo del aprendizaje moral consiste en aportar nuevas evidencias acerca del vínculo que existe entre estas tres formas de racionalidad. Hasta ahora, uno de los aportes más significativos de la investigación empírica constructivista ha sido establecer nexos entre las etapas del desarrollo moral y las distintas formas de acción que despliega el sujeto social; de este modo, se ha encontrado, por ejemplo, que a la etapa preconventional corresponden formas de acción guiadas tanto por el autoritarismo como por intereses individualistas de los afectados, mientras que en la etapa convencional predomina la acción orientada por normas y en la posconventional se destacan claramente acciones que promueven el entendimiento.

A pesar de los esfuerzos teóricos y empíricos por comprender la manera cómo se construye el juicio moral, las ciencias sociales y la educación aún tienen, entre otros retos, el resolver interrogantes del tipo de: ¿cómo explicar los nexos entre aprendizajes cognitivos y los realizativos de la moral?, ¿cómo fortalecer, en contextos educativos, la relación entre juicio y acción moral?, ¿cómo explicitar las relaciones entre cognición, lenguaje y lógica del desarrollo moral?, además de estudiar las implicaciones que tendrían para el mundo de la educación, todos los intentos por resolver estas preguntas.

En la filosofía moral existen diversas construcciones teóricas –algunas de ellas sistemáticas y rigurosas– sobre la relación entre el juicio y la acción moral. Teniendo en cuenta que la vía de justificación teórica suele orientar la interpretación de las evidencias empíricas y desde allí, la construcción de modelos de educación moral, hay que reconocer que la adopción de cualquier enfoque teórico-empírico demanda una enorme responsabilidad moral por parte del investigador.

El investigador social y el docente –algunas veces es la misma persona– además de elegir entre las distintas tradiciones teóricas, la que mejor se ajusta a sus intereses, esta en la obligación de establecer un diálogo entre las distintas posturas éticas y políticas, con miras a justificar racionalmente su toma de decisiones y analizar las consecuencias que su elección tiene para los procesos de formación moral.

Cabe señalar que a pesar de que los constructivistas del aprendizaje moral han optado en su fundamentación por las teorías de corte normativo, las cuales prescriben, en esencia, que una acción es moralmente valiosa si cumple ciertas normas y reglas; no pueden dejar de establecer puentes de comunicación con otras formas de entender la moral, provenientes de enfoques contrarios al cognitivo-constructivista..

Las acciones se valoran desde distintas posturas morales. Desde el punto de vista comunitarista, ello sucede, en razón de nuestra pertenencia a una comunidad, la cual posee sus propias reglas, virtudes y formas de comportamiento, conocimientos y valores, que se adquieren por efectos de la tradición y por la pertenencia a una identidad social particular. En una posición utilitarista las acciones se valoran “exclusivamente con arreglo a las consecuencias comparadas con otras consecuencias de otros cursos de acción”¹⁰. En una moral contractualista las acciones se valoran en función de las obligaciones morales establecidas con otros, a causa de mi sentimiento de pertenencia a un grupo o establecidas

¹⁰ Un tratamiento más detallado de este enfoque lo desarrollan Adela Cortina y Emilio Martínez (1998).

con aquellos con los que me resulta de utilidad mantener un contacto, quedando los demás excluidos¹¹.

Desde una ética discursiva, las acciones se valoran a partir de dos tipos de acción comunicativa: la acción comunicativa en el sentido *débil* y la acción comunicativa en sentido *fuerte*. En la primera los actores se guían sólo por las pretensiones de verdad y veracidad; en la segunda, se guían por pretensiones de corrección intersubjetivamente reconocidas. En la acción comunicativa en sentido *débil*, los actores evalúan sus acciones desde una visión limitada del acuerdo, dado que predomina la racionalidad teleológica; en la acción comunicativa en sentido *fuerte*, entran en la valoración aquellos enunciados que se refieren a algo en el mundo social, en tanto orientaciones compartidas¹².

4. Ética y pedagogía: entre la fundamentación y la realización

El papel de la reflexión filosófica en campos específicos como el de la educación, contribuye a tomar decisiones orientadas en el plano práctico. Las visiones teóricas – sistemáticas– de la moral, como hemos visto, se interesan esencialmente en el problema de la fundamentación. Una mirada pedagógica de los procesos sociales, políticos y propiamente educativos, deberá centrarse, en cambio, de manera prioritaria, en el problema de la realización. El reto común es y será mantener la vinculación teoría-praxis. El desafío particular para la pedagogía está representado en la necesidad de orientar ideológica y moralmente su acción, a partir de concepciones filosóficas que en lugar de constreñir su hacer, le generen posibilidades de apertura.

Esta distinción básica y quizás también, problemática, entre fundamentación y realización, nos obliga a tratar de dar respuesta entre otros, a los siguientes interrogantes: ¿qué funciones prácticas le corresponde cumplir a una pedagogía orientada moral e ideológicamente por visiones filosóficas fundamentadoras?, ¿es necesario mantener la idea de lo pedagógico ‘subordinado’ a lo filosófico?

De manera puramente tentativa adelantamos una respuesta sobre la cual recae el peso de la mayor parte de nuestra argumentación: la función esencial que le corresponde asumir a una pedagogía orientada filosóficamente, o al menos en diálogo permanente entre ambos tipos de saberes, es el hacer realidad la idea de la *comunidad crítica de comunicación*; es decir, convertir esta idea en parte esencial de la experiencia de los actores educativos y de todo sujeto que participe en procesos sociales concretos. De ser esto posible, se podrán realizar simultáneamente dos finalidades:

- 1) la definición de criterios para orientar la acción social, tarea en la cual se encuentra empeñada buena parte de la llamada filosofía práctica contemporánea (filosofía moral y filosofía política) y
- 2) el desarrollo de una actitud crítica y propositiva por parte de actores educativos y sociales, como interés subyacente a toda perspectiva pedagógica comprometida.

¹¹ Puede verse una crítica de esta postura en Ernest Tugendhat (1999).

¹² Cfr. HABERMAS, Jürgen, *Verdad y justificación*, Barcelona, Paidós, 2001.

Es justamente en el ámbito de lo cotidiano, de las experiencias educativas de todos los días, que una filosofía que se dice práctica tendría mucho que decirnos, sobre todo, en lo atinente a la orientación de decisiones y acciones concretas. Es propio de una filosofía académica el privilegiar en un primer momento el asunto de la fundamentación, haciendo girar el trabajo de los teóricos en torno a la necesidad de encarar las ambigüedades y el asumir posturas críticas frente a visiones cerradas del mundo¹³.

De este modo, mientras que la *intención fundamentadora* se aviene más fácilmente a una 'comunidad crítica ilimitada de comunicación'¹⁴, en sentido ideal; la *intención realizadora* se lleva a cabo en 'comunidades reales de comunicación', ciertamente limitadas –y típicamente caracterizadas.

5. La comunidad educativa como comunidad de comunicación

Las comunidades concretas (v. gr. instituciones escolares, grupos de interés, comunidades barriales, entre otras) se definen, en buena medida, por los intereses particulares de sus agentes sociales. Una manera de trascender estos intereses particulares –localizados– y de darle validez a las decisiones que allí se toman, más allá de los contextos específicos en el que las personas actúan, ha de ser *anticipando* la hipotética presencia de múltiples comunidades, diversos actores y pluralidad de perspectivas, para quienes también apliquen las razones expresadas por aquellos. Cuando esto no ocurre se corre el riesgo de quedar atrapado en una especie de determinismo contextual-comunitario, en una especie de sectarismo, del cual nuestras instituciones educativas no están exentas¹⁵.

Tomemos por caso un grupo de docentes-investigadores que desea estudiar una serie de problemáticas morales vividas en el aula de clase. Los docentes suponen la hipotética existencia de una *comunidad ideal de investigadores* a la cual dirigirán los resultados de su estudio y a la cual también tratarán de persuadir sobre la importancia de sus hallazgos. Ahora bien, asumamos que por la especificidad del tema, no existe propiamente aun en el contexto cercano, una comunidad científica especializada que esté en condiciones de establecer con nuestros docentes-investigadores una profunda y productiva interlocución; no obstante, éstos deberán dirigir su atención y esfuerzos al establecimiento de un diálogo productivo con un público potencial (al cual podrían incluso formar o instruir) y ese público representará de igual manera su *comunidad ideal de comunicación*. Pues bien, ante este amplio o estrecho grupo de personas (según sea el caso), nuestros investigadores, denominémoslos 'argumentadores convocantes', no sólo expresan sus pretensiones, calculan sus reacciones y comunican los resultados y el sentido de su trabajo investigativo, sino que esencialmente deberán considerarlos como interlocutores válidos.

¹³ Tal es el caso de las ya clásicas críticas de Husserl al positivismo, o de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt) al dominio de una racionalidad instrumental que atenta contra un sentido amplio de humanidad basado en la autonomía, solidaridad y la democracia (como principios rectores de una modernidad postergada).

¹⁴ Se utiliza aquí la idea de una *comunidad ideal de comunicación* en sentido peirciano. Los conceptos semióticos de verdad y realidad de Peirce no pueden ser entendidos si no es en el contexto de una *comunidad de investigadores* que opera bajo *condiciones ideales*. Este es el presupuesto fundamental de una semiótica que centrada en la intersubjetividad, pretende trascender las limitaciones comunicativas de las comunidades particulares. Véase Habermas (1996, 45).

¹⁵ Véase la crítica a la idea de un comunitarismo trascendental, en Karl-Otto Apel (1994,23).

En muy buena medida, es eso lo que define el carácter público de toda investigación y en general del conocimiento. Por esta razón, de manera intencional, rutinaria o incluso accidental, los 'argumentadores convocantes' deben anticipar unas condiciones ideales de comunicación con base en la esperanza de alcanzar un consenso frente al proceso y los hallazgos de sus estudios, cualquiera que sean los resultados de los mismos.

Esta *racionalidad comunicativa* se basa, en una anticipación contrafáctica de las condiciones de comunicación. De este modo, el consenso sólo es posible como el resultado de una proyección de intereses intrínsecamente morales; en síntesis, el consenso depende de este tipo de *anticipación*, "porque a través de ella se presenta un *telos* normativamente fundamentado para el proceso de reconstruir, y este *telos* no se identifica con la realidad de las condiciones sociales actuales, sino con las circunstancias a que cada comunidad argumentante aspira" (Apel, 1989, 31). *Las comunidades ideales de comunicación* o bien se descubren, o bien se construyen, pero siempre se asumen, de lo contrario la actividad investigativa, siguiendo el ejemplo que hemos venido presentando, no tendría la mínima relevancia científica y ningún sentido moral y social.

Si por el contrario asumimos de entrada que no vale la pena entrar a razonar con otros o que es superfluo jugársela en favor de la construcción de acuerdos mínimos, por ejemplo, frente al quehacer investigativo mismo, o frente a la utilidad de nuestro trabajo como docentes, no podremos tampoco reconocernos como parte de una comunidad de sentido y siendo más drásticos, tendríamos que decir, que no podemos asumirnos como parte de ningún tipo de comunidad, ni siquiera de la más primaria. No está de más señalar que las *comunidades ideales de comunicación* son un punto de referencia importante, un modelo para la orientación comunicativa y moral de acciones colectivas, nunca una garantía definitiva para la resolución de problemas, ni cotidianos ni científicos.

La actividad pedagógica en general y el trabajo investigativo en particular, se insertan en *comunidades reales de comunicación*, las cuales tienen sus propias dinámicas, generadas por actores de carne y hueso, que a su vez poseen sus propias expectativas, movilizan sus intereses, hacen o no manifiestas sus pretensiones; pero, incluso en este tipo de comunidades, resulta definitivo, dada la finalidad última presupuesta de encaminar esfuerzos en favor de la formación del ser humano, la posibilidad de la autosuperación. En otras palabras, toda comunidad es susceptible de mejorar, de autorregularse, de autocorregirse y aunque no siempre esto se logre, en la mente de los actores sociales, de los docentes que conforman las comunidades educativas concretas, siempre está la idea de poder hacer mejor lo que hacen y de que lo que hacen los otros les permita enriquecer sus conocimientos y experiencias; la formación de docentes difícilmente podría prescindir de esta idea. Es en ese sentido que las *comunidades reales de comunicación* se piensan a sí mismas como *comunidades ideales de comunicación*. "Lo curioso y dialéctico –señala Apel (1985, 408)–, de la situación consiste en que quien argumenta, presupone, en cierto modo, la comunidad ideal *en la real*, como posibilidad real de la sociedad real, aunque sabe que la comunidad real –incluido él mismo– está muy lejos de identificarse con la ideal (en la mayor parte de los casos). Pero la argumentación, en virtud de su estructura trascendental, no tiene otra opción que la de hacer frente a esta situación desesperada y esperanzada."

Ésta es la comunidad en sentido extendido; es decir, aquella que desborda los límites de los grupos de referencia inmediatos o mediatos, estables o circunstanciales. Este sentido extendido de comunidad se convierte en la prenda de consistencia moral, una especie de garantía de no discriminación hacia aquellos que me son ajenos experiencialmente, pero a los que me encuentro ligado por vínculos sociales (y no sólo biológicos), en los que se expresa claramente el sentido moral y político de la responsabilidad solidaria.

En síntesis, la comunidad real-particular (facticidad) y la comunidad ideal-ilimitada (idealidad) se constituyen a la vez en polos opuestos –no contradictorios– y en las instancias que dotan de sentido a la racionalidad dialógica. Encarnar la comunidad ideal en la comunidad real de comunicación es la única posibilidad de llevar a cabo la imparcialidad. De este modo, la comunidad ideal de comunicación, además de ser una idea regulativa –en tanto posibilidad–, tal como la asume Apel, también se convierte en una condición concreta en la que se lleva a cabo o no la consistencia moral.

6. Sobre la formación de docentes: a modo de conclusiones

Uno de los objetivos fundamentales de las “ciencias del espíritu” reside en alcanzar una práctica comunicativa que haga posible la unidad entre investigación y enseñanza en orden a la formación de una opinión pública (*Ibid.*, 121). Esta es claramente una meta pedagógica, al menos en un sentido ‘ideal’, en el que los esfuerzos realizados en la formación del individuo se encaminan a la generación de condiciones que hagan posible su autonomía. No obstante, como lo señala Amy Gutman, “que las instituciones educativas no sean muy efectivas en la enseñanza de la autonomía, no debe sorprendernos. Dado que la autonomía moral significa hacer el bien y lo que es correcto *porque* es bueno y correcto y no porque un profesor ni cualquier otra autoridad lo exija, algunas de las lecciones más efectivas en autonomía moral provienen de la oportunidad de desobedecer a una autoridad cuyas ordenes no sea perfectamente justas e imparciales”¹⁶.

El compromiso de asumir la pedagogía como una disciplina social crítica, dirige los esfuerzos de los educadores a la reflexión permanente sobre su hacer, enfatizando en los correctivos emancipatorios en respuesta a la manipulación y control producidos en un ‘orden social’ abiertamente desigual. En este sentido, la tarea de la formación de los docentes define un horizonte moral ineludible.

Hace ya varias décadas que los teóricos de la escuela de Frankfurt nos advertían sobre los riesgos que podría acarrear para nuestros procesos de formación, la no articulación entre la reflexión filosófica de los objetivos prácticos de la educación y las problemáticas sociales concretas. La educación formal, principalmente, ha mantenido abierta esta brecha de tal modo que los referentes de discusión y análisis al interior de los contextos educativos concretos (v. gr. escuela, universidad), parecieran hacer alusión a una realidad completamente distinta a la que se encuentran allende las fronteras de la institución educativa. A este respecto, Theodor W. Adorno (1998) señaló: “A menudo los maestros son percibidos bajo las mismas categorías que el protagonista desgraciado de una tragicomedia

¹⁶ Cfr., GUTMANN, Amy, *La Educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.

de estilo naturista; cabría hablar, con la mirada puesta en él, de un complejo de ensoñación. Están bajo la permanente sospecha de vivir fuera del mundo. ... En el cliché de esa vida fuera del mundo se entremezclan los rasgos infantiles de algunos maestros con los de muchos alumnos”.

Afirmemos, en consecuencia a esta observación, que los procesos de formación de docentes deben orientarse ante todo a la formación de mentalidades críticas y autónomas; reconociendo en ello de antemano una obvia finalidad política que se gesta en procesos de mediación entre teoría y praxis. Esta, denominémosla: finalidad cognoscitiva-emancipatoria irrenunciable se antepone a los intereses individuales de quienes bajo la máscara de expertos intentan despolitizar los contextos de formación, guiados por “una mentalidad de adaptación oportunista y enemiga de la reflexión, que dispone a los estudiantes a dejarse formar en una universidad gobernada por las necesidades económicas del capitalismo tardío y reformada según los principios de racionalidad de la teoría de la producción como “especialistas idiotas” utilizables a voluntad” (Apel, 1985, 124). Por tal razón, es necesario trabajar en favor de un *ethos* educativo que entre sus exigencias enfatice en la responsabilidad social y el compromiso político para la transformación cultural.

Transformar radicalmente la dinámica pragmatista de la institución escolar y con ello, los procesos sociales a mediano y largo plazo significaría en este orden de ideas, contrarrestar e incluso en algunos casos complementar la alternativa de la cooperación estratégica con la definición de un horizonte moral de la acción. De este modo, los actores sociales de la escuela tendrán que dirigir su atención no sólo al problema del conocimiento, sino también al de la construcción de sociedad. Lo que sólo será posible si las instituciones educativas buscan en lo pedagógico algo más que un medio o un instrumento para dar cuenta del problema de la reproducción cultural y reconocen de una vez por todas, que el problema del conocimiento, del acceso a los saberes de la ciencia y de la cultura, no se resuelve en una simple instrumentalización de la relación enseñanza–aprendizaje y en el estricto control disciplinario de la conducta humana, sino en la generación de condiciones que permitan entender la formación como el resultado de la reflexión, el diálogo, el debate y la impugnación, en suma, como un ámbito social y político de construcción colectiva. Desde una racionalidad ética así concebida, se entiende que no sólo es posible construir persuasivos discursos, sino que, además, y lo que es más importante, se pueden orientar procesos reales de transformación social.

Bibliografía

ADORNO, Theodor W., “Tabúes sobre la profesión de enseñar”, en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Madrid, Morata, 1998.

APEL, Karl-Otto, “Aspiraciones del comunitarismo anglo-americano desde el punto de vistas de la ética discursiva”, en D. Blanco Fernández, J. A. Pérez Tapias y L. Sáez Rueda (eds.). *Discurso y realidad. En debate con K.-O. Apel*, Madrid, Trotta, 1994.

_____, “La situación del hombre como problema ético”, en X. Palacios y F. Jarauta (eds.) *Razón, ética y política*, Anthropos, 1989.

_____, *La transformación de la filosofía*, Tomo II: *El a priori de la comunidad de comunicación*, Madrid, Taurus, 1985.

CORTINA, Adela y MARTÍNEZ, Emilio, *Ética*, Madrid, Akal, 1998.

AUSTIN, J. L., *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1998.

AYER, A. J., "Sobre el fundamento del conocimiento", en *Positivismo Lógico*, México, F. C. E., 1965.

AYER, A., *Lenguaje, verdad y lógica*, Barcelona, 1971.

CRAEMER, Ingrid, *Lenguaje, moral y moralidad*, Buenos Aires, Alfa, 1976.

CARNAP, "Psicología del lenguaje fisicalista", en *Positivismo lógico*, México, F. C. E., 1965.

DEWEY, John, *What Psychology can do for the teachers*, New York, Randon House, 1964.

GUTMANN, Amy, *La Educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.

HABERMAS, Jürgen, "La pragmática formal y la pragmática empírica", en *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I, Madrid, Taurus, 1988.

_____, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 2000 (a).

_____, *Aclaraciones a la ética del discurso*, España, Trotta, 2000 (b).

_____, *Verdad y justificación*, Barcelona, Paidós, 2001.

_____, "Charles S. Peirce sobre comunicación", en *Textos y contextos*, Barcelona, Ariel, 1996.

HARE, R. M., *Ordenando la ética*, Barcelona, Ariel, 1997.

HUDSON, W. D., *La filosofía moral contemporánea*, Madrid, Crítica, 1974.

RORTY, Richard, *El giro lingüístico*, Barcelona, Paidós, 1990.

KOHLBERG, Lawrence, *Moral development and behaviour: theory, research and social issues*, New York, 1976.

_____, "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", en *Educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, Barcelona, PPU, 1987.

KUHN, Tomas, *Estructura de las Revoluciones científicas*, México, F. C. E., 1992.

MOORE, G. E., *Principia ethica*, México, F. C. E., 1959.

SÁDABA, J., "Ética analítica", en Victoria Camps (Coord.), *Historia de la Ética* (Tomo III), *La ética contemporánea*, Madrid, Crítica, 2000.

STEVENSON, C. H., *Ética y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

TUGENDHAT, Ernest, *Problemas*, Barcelona, Gedisa, 2002.