



educación es en cierta forma el *taller* de elaboración consciente de un proyecto de vida, el puente entre la familia y la sociedad por un lado, y por otro entre los sentimientos y los principios morales, el transformador de lo comunitario en cultura, el escenario de reflexión acerca de los valores morales de las personas, el acceso a la mayoría de edad, a la autonomía y al nivel de la moral post-convencional para construir la ética de mínimos de los ciudadanos

En el proceso educativo me fijaré especialmente en la educación superior, no sólo por ser mi campo de experiencia directa, sino porque considero que es la etapa en la que el joven efectivamente se compromete en la sociedad civil. Es el momento más claro, inclusive físicamente, de emancipación de la familia, el de preparación para el trabajo y el de formación política.

Sin reducir la apropiación de la competencia comunicativa a la educación superior, ya que todo el proceso educativo debería estar en ese horizonte, sí es importante destacar el aporte discursivo y constructivo de la universidad, en el que efectivamente se va haciendo claro cómo se pueden hacer cosas con palabras. En su pragmática universal desde la teoría de la acción comunicativa muestra Jürgen Habermas, cómo no sólo la comprensión intercultural e histórica es posible gracias a dicha competencia, sino que las más variadas formas de argumentación alcanzan las diversas regiones del mundo de la vida: la científico-técnica, la moral-práctica y la estético-expresiva.

Este mismo sentido de pragmática universal permite que la teoría de la acción comunicativa se desarrolle en forma de ética discursiva, de política deliberativa y de teoría del derecho; se han hecho también ya algunos ensayos en el campo de la pedagogía (Young, 1990): parece obvio

que en la práctica pedagógica la comunicación, el discurso y la argumentación constituyen no sólo la forma, sino también en cierto sentido la materia misma de la que está hecha toda cultura. Mi exposición quiere ser un aporte a la discusión sobre cómo la educación hizo democracia, mostrando cómo en la educación superior los ciudadanos se apropian de una competencia comunicativa que les permite 1) que sientan sobre su pertenencia, sus sentimientos, sus tradiciones y sus valores, 2) para asumir en un proceso discursivo los que se van constituyendo en mínimos de la convivencia ciudadana, 3) lo que a la vez significa no sólo el reconocimiento de una comunidad moral, sino la iniciación en la participación democrática.

HACIA UNA FENOMENOLOGÍA DE LO MORAL



uien se ocupe hoy de la educación en valores, lo primero que constata es que los jóvenes se mueven más en la dimensión estética que en la racionalidad iluminista.¹ Esto no significa tanto una relación especial con el arte, como en una comprensión del mundo desde las formas sensibles, desde el gusto, la relación simbólica, los deseos, las microfísicas del poder en el ámbito de lo cotidiano: desde aquí cobra sentido para las culturas juveniles todo lo demás. El reconocimien-

¹ A partir de esta hipótesis iniciamos en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá una investigación participativa sobre "Los valores del estudiante de la Universidad Nacional de Colombia". Para ello tomamos en cuenta en especial los estudios sobre jóvenes, mencionados en la bibliografía.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

to de esta primacía de la sensibilidad sobre la razón nos permite comprender más fácilmente la diversidad de culturas y de formas de vida, no sólo toleradas, sino asumidas positivamente por los jóvenes como posibles y llenas de sentido. Lo que constituye lo social, la reciprocidad, y de una nueva forma lo político se articula para el joven de hoy en el mundo de lo simbólico: en él se producen, circulan y se intercambian los demás diversos casos imaginarios.

Se trata pues de esa *nueva sensibilidad* que ya avizoraba Marcuse a finales de los años 70 (1980):

se presenta no sólo en los 'catalizadores' que la contracultura, del movimiento estudiantil, del movimiento feminista, de los movimientos cívicos y otros semejantes, sino también en la clase obrera [...] Se trata de una protesta de todas las clases de la sociedad, motivada por una profunda capacidad física y moral para hacer el juego y por la decisión de salvar lo que todavía pueda salvarse de humano, de alegría y de autodeterminación: una rebelión de los instintos vitales contra los instintos de muerte organizados socialmente.

Los jóvenes exigen ser tenidos como auténticos actores sociales. Fueron ellos quienes iniciaron en 1990 la campaña por la *séptima papeleta*, la que en las elecciones regulares nos llevó a una Asamblea Nacional Constituyente; también ellos intentaron en un primer momento mover un presidente cuya imagen moral amenazaba la legitimidad del Estado; y fueron mayoritariamente ellos los que en octubre de 1997 movieron la opinión pública por todo el país exigiendo paz.

Pero de nuevo, incluso el compromiso político se inscribe en el horizonte de la vida buena, casi que en el más antiguo sentido aristotélico, aunque naturalmente bajo el signo de concreción del utilitarismo. No se ve cómo el sufrimiento o el

sacrificio pueda ser en sí mismo un valor. Lo es el bien común, la solidaridad, la ayuda para que los demás también disfruten de la vida. En este contexto se ubica el pluralismo, el reconocimiento de las diferencias, un sentido más intuitivo que racional de justicia y de universalidad de lo moral. La vida es más para ser vivida que pensada, y con relación a ella *todo vale*. Su valoración pasa necesariamente por lo lúdico, lo placentero, la sexualidad, las diversas formas de ser catalizadores su disfrute y goce. Por ello los ideales, cuando se los tematiza como tales, son concretos.



Desde este punto de vista, que si se lo considera como moral, en él confluirían el utilitarismo y el materialismo, el aristotelismo y el universalismo kantiano, casi que podría decirse que Bentham escribió en 1830 para los jóvenes de hoy, la dedicatoria en el álbum de cumpleaños de la hija mayor del editor de sus libros:

Crea toda la felicidad de que seas capaz; suprime todas las desgracias que puedas. Cada día permitirá –te invitará– a añadir a los placeres de los demás, a aminorar parte de sus dolores. Y por cada grano de gozo que siembres en el corazón de los demás encontrarás toda una cosecha en tu propio corazón, al tiempo que cada tristeza que arranques de los pensamientos y sentimientos de tus prójimos será reemplazada por hermosas flores de paz y gozo en el santuario de tu alma.²

Esto nos permite concluir que los jóvenes verifican lo fundamental de la crítica postmoder-

² Citado por Esperanza Guizán en su artículo "Utilitarismos", en: Camp-Guariglia-Salvemero, 1992: 280.



na a la modernidad: su olvido de la sensibilidad, el “que hablar de sentimientos morales haya caído en desgracia”, como formula tajantemente Strawson (1974: 24) en su ya clásico estudio sobre los sentimientos morales. La condición posmoderna en la juventud nos recuerda que partir de los sentimientos, así parezca que se trata de lugares comunes, tiene la ventaja

de mantener frente a nuestras mentes algo que fácilmente se olvidan cuando estamos comprometidos en filosofía, especialmente en nuestro frío y contemporáneo estilo, a saber, lo que significa estar realmente envuelto en relaciones interpersonales ordinarias, ya sea desde las íntimas, hasta las más causales (Ibid.:6).

Volver a los sentimientos morales en el mundo de la vida permite zanjar la antinomia entre el tradicionalista que sólo cree que se puede hablar de libertad, de imputabilidad y de moral, si la tesis del determinismo es falsa, y el optimista que opina que sí es posible este discurso, así dicha tesis fuera verdadera. Ante la imposibilidad de resolver la clásica antinomia kantiana entre determinismo y libertad, en otro escenario, el de los jóvenes podríamos decir nosotros, se puede hablar con sentido de libertad en situaciones concretas del mundo de la vida. No se pretende fundamentar la moral en sentimientos, sino comprender, en clara actitud fenomenológica en qué tipo de experiencias se da el fenómeno moral.

Como es bien sabido, Strawson elige tres sentimientos de especial con respecto a la conciencia moral: el *resentimiento*, la *indignación* y la *culpa*. Estos sentimientos permiten distinguir dos tipos de actitud en las relaciones interpersonales: cuando nos comportamos como participantes o cuando consideramos a los otros como objetos, de instrucción o de política social:

si su actitud hacia alguien es completamente objetiva entonces aunque usted pudiera pelear con él, us-

ted no podría querellar con él, y aunque pudiera hablar con él, inclusive negociar, usted no podría razonar con él. Usted puede a lo sumo pretender qué querella o qué razona con él (Ibid.: 9).



e busca pues razonar a partir de sentimientos que tienen significación especial con respecto a la conciencia moral. El *resentimiento* es mi sentimiento al ser ofendido por otro, cuando considero que él efectivamente estaba en sus cabales. Si esto no es así, debo suspender mi actitud resentida, ya que él en esa acción no podía controlarse, en cierta manera no era dueño de sí, *no era él*. De lo contrario puedo reclamar por la injusticia de la que soy objeto y justificar mi resentimiento frente a conductas que van contra mis derechos. El resentimiento devela una interrelación originaria en la que nos encontramos en el mundo de la vida, la cual es violada por aquel con quien nos resentimos porque consideramos que él es consciente de haber querido romper ese vínculo humano.

Un segundo sentimiento es el de *indignación*. La sentimos usted y yo cuando nos damos cuenta que un tercero injuria a otro, como si lo hubiera hecho con usted o conmigo. Lo interesante en este sentimiento es que la ofensa es considerada independientemente de que tuviera que ver con nosotros mismos; en este escenario somos espectadores, pero no de algo objetivo, sino de algo intersubjetivo, y la indignación nos descubre una especie de implícito de solidaridad humana.

Si cambiamos de nuevo de actitud hacia la participación personal en el mundo social, pode-



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

mos tematizar un tercer sentimiento, el de *culpa*, en el cual nos avergonzados de la ofensa provocada a otro. Ahora somos nosotros los agentes, no los pacientes ni los observadores, de acciones que lesionan derechos de otros, que se me presentan a mí como un ámbito de obligaciones.

Varios aspectos habría que resaltar en este análisis fenomenológico de los sentimientos morales: ante todo que se den en situaciones concretas que nos descubren en una forma negativa total una topología, un *a priori* de las relaciones humanas en el mundo de la vida cotidiana; cuando analizamos lo que nos manifiestan estos sentimientos, nos encontramos con una dimensión interpersonal que determina el sentido mismo de nuestro comportamiento social; en cierta forma podríamos ya hablar a partir de los sentimientos de una especie de *intuición valorativa*, de esa sensibilidad social que nos exige justificar como correctas o incorrectas determinadas acciones y nos permite dar razones en favor de determinadas formas de organización como más o menos éticas en relación con el todo social. Los sentimientos analizados y sus contrapartidas positivas, el agradecimiento, el perdón, el reconocimiento, la solidaridad, etc. constituyen una especie de sistema de relaciones interpersonales, que dan cohesión a las organizaciones y al tejido social.

Jürgen Habermas (1983: 60) destaca la *vocación* comunicativa de los sentimientos morales, como punto de partida para la ética discursiva: son base psicológica para una especie de proceso de *inducción* en el que se pasa de experiencias –en las que se nos dan hechos morales– a leyes en las que expresamos principios de acción. Habermas se acerca atrevidamente a Kant y descubre en el imperativo categórico una estructura semejante, un puente o transformador moral, en el cual se parte de máximas subjetivas, para llegar gracias a

la voluntad libre a leyes universales. La reformulación comunicativa del principio de universalización de la moral es bien conocida:

En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal (McCarthy, en: Habermas, 1983: 77).

Hay que señalar cómo el principio puente que Habermas instala comunicativamente es un reconocimiento de que sin base en los sentimientos morales no es posible argumentar en moral. Aquí las raíces de la teoría de la acción comunicativa en el mundo de la vida son novedosamente fecundas: el mundo objetivo es relativizado, gracias a que en las experiencias morales se me da fenomenológicamente un mundo social y un mundo subjetivo. El principio puente, esa especie de juicio reflexionante que en la fenomenología se llama intuición valorativa, gana su fuerza en la comunicación referida a los sentimientos morales.

Dentro de su concepto de la filosofía como el arte de clasificar semánticamente lo que se nos da en la experiencia cotidiana, también Ernesto Tugendhat (1997) afirma que en los sentimientos morales, indignación, resentimiento y culpa se da para nosotros el deber moral. Gracias a ellos soy consciente de exigencias mutuas en las que se basan las reglas prácticas, que pretendemos en comunidad poder justificar dando razones y motivos acerca de lo que ponen de manifiesto dichos sentimientos. Por ello se entiende por *moral* la disposición de aclarar un rasgo central de la conciencia humana en relación con la manera como nos entendemos, y consecuentemente estamos dispues-



tos a formular juicios que implican aprobación o desaprobación de ciertas acciones y actitudes con base en los sentimientos morales. Para Tugendhat los sentimientos no son materia de la moral, tampoco hay que transformarlo en juicios, sino que son *alarmas y sensores* que me exigen justificar acciones asumidas voluntariamente en una comunidad.

En esta dirección, el mismo J. Rawls (1972: 66) entiende como bueno en el sentido moral, el modo de comportarse que preferimos valga entre los miembros de una sociedad, sin tener en cuenta ninguna función específica ni preferencia alguna. Entonces los sentimientos morales serían como un indicador de moralidad:

Puesto que han sido elegidos los principios de justicia y asumimos su estricto cumplimiento, cada uno sabe que en la sociedad va a querer que los otros tengan los sentimientos morales que sustenten su adhesión a estos estándares (Ibid.: 437).

Así quedaría claro el significado de los sentimientos morales para diversas estrategias de argumentación moral. Nuestro interés ahora es destacar la función de dichos sentimientos con respecto a la educación en valores. Ya el mismo Kant (1977: 162) reconocía la importancia de que los educadores de la juventud excitaran dichos sentimientos mediante el uso de ejemplos, en los que el punto de vista moral condujera a la formación del juicio correcto.

Pero precisamente en contra de la misma tradición kantiana, que en este sentido es sólo la secularización de la moral judeocristiana, la valoración positiva de los sentimientos cuestiona la dicotomía entre lo sensible y lo inteligible, entre las inclinaciones y el deber moral, entre la libertad psicológica y la trascendental, dicotomía que como, clave para la autonomía moderna, declara heterónimo lo que no se somete al constreñi-

miento impuesto por la razón ilustrada, la autodeterminación no requiere de la autonomía kantiana y sí de la motivación, basada en sentimientos morales.

La formación moral no se logra independiéndose de los sentimientos, lo que sólo es posible en el campo de la especulación, sino asumiéndolos: como indicadores de situaciones conflictivas, guías en el campo de la justificación (Tugendhat, 1997) para dar razones y explicar motivos que puedan convencer a todos los miembros de la comunidad moral. Dicho de otra forma: la educación en valores no puede renunciar ya desde los primeros años, como parece pretenderlo cierta pedagogía proteccionista, a su mejor aliado, la sensibilidad moral, como si sólo constriñéndola se pudiera formar la persona moral. Se forma en una *ética del desafío* (Dworkin, 1993) si se cuenta precisamente con la fuerza motivacional de una sensibilidad inmersa en la cotidianidad y crítica de situaciones inhumanas.

LA ARGUMENTACIÓN MORAL



i bien parece que en el escenario de lo público, gracias a algunos medios de comunicación críticos, hay manifestaciones de sensibilidad moral de la opinión, en especial con respecto a la violación de los derechos humanos y a los fenómenos de corrupción política, habría sin embargo que anotar que la crisis de valores actual, notable sobre todo en ambientes de violencia e inequidad económica y social, no es tanto por carencia de principios morales, sino más bien por el debilitamiento de la sensibilidad moral. Si en al-



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

gún aspecto se justifica la crítica de los metarrelatos de la modernidad es precisamente en el de la ineficacia de sus ideales y principios morales para resolver problemas concretos de convivencia.



os jóvenes lo saben. Por eso apuestan más a los sentimientos de solidaridad de su generación que a una posible fundamentación de principios morales. Desde este punto de vista lo primero que hay que plantear es la vigencia de diversas morales, a las cuales quizá no sólo sea imposible, sino que ni siquiera sería necesario poner de acuerdo teóricamente. Lo importante se-

ría, antes de tematizar las diferencias, abrir las posibilidades de pertenencia, identificación y motivación que ofrecen las diversas morales, al discernimiento, la justificación razonada y la crítica. Éste sería el horizonte de lo público en el que los medios de comunicación darían su mejor aporte a la formación de la ciudadanía en los valores de la convivencia. Los medios conformarían pues esa especie de *auditorio universal* en el que se proyecta la educación como formadora de la competencia comunicativa.

Un proceso educativo que tenga como propósito primordial formar en dicha competencia, debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada quién es interlocutor válido (Lyotard, 1994). Un uso hermenéutico del lenguaje para propiciar no sólo la comprensión cultural de otras épocas y de otras naciones, sino el entendimiento mutuo entre los participantes actuales en procesos de formación, sus familias, tradiciones, identidades, costumbres y

cosmovisiones, amplía el horizonte contextual y de significado del mundo de la vida y de la comunicación.

La educación antes de enseñar a pensar por sí mismos, acentúa el sentido de pertenencia a una familia, una tradición y una cultura; señala como características de toda cultura su relatividad y perspectiva, no con respecto a un absoluto, que sólo podría ser *el punto de vista de Dios*, sino con respecto a otras culturas, también ellas perspectivas de lo mismo. Desde lo motivacional la cultura—como la religión, la moral y la misma filosofía—tienden a ser absolutas para quienes pertenecen a ellas. Sólo la intercomunicación, al abrir unas a otras, permite desdogmatizarlas como perspectivas desde las cuales las diversas formas de la vida cobran todo el sentido para los participantes y se conservan como alternativas con sentido para sus observadores. Lo que en clave de sentimientos podría ser el conflicto de varios absolutos se resuelve comunicativamente, para que en actitud ecléctica en un contexto universal de significaciones, se puedan explicar motivos y dar razones que justifiquen no sólo el comportamiento sino los mismos sentimientos morales.

De esta manera, la comunicación que informa e ilustra, desbloquea todo dogmatismo cultural y moral, educa en la tolerancia y a la vez lleva a superarla en una propuesta de *pluralismo razonable* (Rawls, 1993; Mejía, 1997). Más que un tolerar la posición de otros, habría que llegar a reconocerla como la más razonable para ellos, así no lo fuera para nosotros. Comprender otra cultura y otros puntos que vista no nos obliga a estar de acuerdo con ellos. Éste es el momento posmoderno, que caracterizamos como ecléctico, de la comunicación, en un nivel de comprensión hermenéutico donde en cierto sentido *todo da lo mismo* y



todo vale (Rorty, 1989). Este reconocimiento del otro y de su cultura como diferente es punto de partida que cualquier tipo de argumentación moral que busque dar razones y motivos de su propio actuar y juzgar, los cuales puedan ser a la vez comprendidos por otros que piensen diferente.

Lo que hasta aquí logramos con la comunicación referida a los sentimientos morales no es más que hacer explícita la incidencia de la sensibilidad moral en nuestro comportamiento cotidiano. La fuerza motivacional de nuestra pertenencia a una cultura, a una tradición y a una familia se hace más consciente en el intercambio comunicativo con otros puntos de vista. La mayoría de las veces no parece necesario superar este nivel de la comprensión mutua, así ciertas concepciones de la modernidad quisieran urgir erráticamente un sentido de unidad, consenso, acuerdo y universalidad que sacrificara las diferencias. Ante ellas está plenamente justificado cierto fundamentalismo del disenso (Muguerza, 1989).

Esto a la vez no significa que todo esfuerzo por superar algunos conflictos que pudieran desembocar en violencia o impedir todo tipo de cooperación social, fuera inútil, para no llamarlo de una vez dominación en aras del consenso. Precisamente el pluralismo razonable permite descubrir aquellas situaciones en las que la comprensión exige un entendimiento común. Éste también es posible mediante un nuevo sentido de la comunicación, que ya no se orienta tanto a abrir horizontes, como a ofrecer razones y motivos que pudieran ser igualmente aceptados por todos, en búsqueda de un *consenso entrecruzado* desde las diversas perspectivas en disputa. Este nuevo uso del lenguaje, contradistinto del uso hermenéutico, apuesta a los mejores argumentos y se orienta así a la concertación de mínimos: una ética de mínimos, que garantice un sentido de convivencia so-

cial, solucionando concertadamente los conflictos y propiciando las acciones que favorezcan el bien común.

COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Antes de mostrar brevemente el significado de esta propuesta de pedagogía de los valores para la formación del ciudadano, se hace necesario desde un punto de vista puramente sistemático, hacer explícito este nuevo proceder ecléctico en la argumentación moral. El uso hermenéutico de la comunicación al abrir, desde la perspectiva motivacional de las diversas formas de vida y de sensibilidad moral, a la multiplicidad de puntos de vista y tradiciones, se convierte en condición necesaria para llegar a la comprensión de otras culturas como diferentes; sin dicha comprensión de sentido no hay pluralismo razonable, y sin él tampoco es posible intentar discursivamente el consenso entrecruzado sobre mínimos. De esta manera, el proceso de argumentación moral en lugar de excluir algunas formas de argumentación, dado que ya no se trata de una fundamentación (Grudlegung) de la moral (Habermas), sino más modesta y sobriamente de una justificación (Begrundung) de las opciones morales (Tugendhat), se esfuerza por entretrejerlas aprovechando lo mejor de cada una: la sensibilidad moral se inscribe en la tradición utilitarista, el pluralismo razonable es de estirpe comunitarista, el consenso entrecruzado sobre mínimos tiene estructura neocontractualista, y la comprensión pluralista y el entendimiento para el consenso sólo son posibles comunicativamente. Este modo de proceder más débil en el argumentar anima la esperanza normativa de ganar, precisamente en el proceso pedagógico, el consentimiento de muchos para bien de la convivencia misma.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL



e hecho, “*las instituciones morales cotidianas no precisan la ilustración del filósofo*”.³ Una fundamentación fuerte o débil de la ética no tendría por tanto relevancia específica para el mundo de la vida: su *eticidad* es precisamente la de las tradiciones y la de la cultura en que cada quien se hace ciudadano. A esta comunidad moral pertenecen todos aquellos que están dis-

puestos a dar razones y motivos como justificación de su actuar igualmente aceptable por todos los miembros. “*La función ilustradora de la ética filosófica*” se orienta entonces directamente al sistema educativo, donde se enquistaba en momentos de crisis “*el escepticismo sobre los valores*”, es decir, una visión de la moral que no cree posible una pedagogía de los valores y deja todo al *positivismo jurídico*, una nueva figura del dogmatismo tradicional. Esta concepción de la educación y de la ética “*neutraliza con interpretaciones falsas las instrucciones que surgen de modo natural en el proceso de socialización*” (Habermas, 1983: 108).

Contra este escepticismo en la práctica pedagógica se orienta la formación de la competencia comunicativa, con claras consecuencias en la dimensión política. La comunicación abrirá espacios a la participación democrática para razonar, para los más diversos “¿por qué?”, en especial para los que se relacionan con la convivencia ciudadana. Sólo entonces se irán extinguiendo los gritos que todavía en su respuesta a la pregunta: “¿qué es la Ilustración?” oía Kant por doquier: “*¡no razones!*” El oficial dice: “*¡no razones, adiéstrate!*” El consejero de finanzas: “*¡no razones, sino paga!*” El pastor: “*¡no razones, sino cree!*”

La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia la comunicación, que deja de ser mero medio para convertirse en forma de participación y en prope-
deútica de apropiación de la gramática de lo político. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado Social de Derecho. En efecto, en el mundo de la vida como horizonte ilimitado de contextos, donde comprender otras culturas no me obliga a identificarme con ellas, pero sí es paso necesario para consensos y disensos, se tejen las redes de la sociedad civil en el más originario sentido de lo público. El compromiso político y los sentimientos morales que provocan no sólo no son obstáculo epistemológico; son fuerza motivacional para la participación. En este reino de la diferencia se llega al pluralismo razonable gracias al reconocimiento del otro, como alguien en igualdad de derechos y desde perspectivas diversas lucha, negocia, argumenta y, en una palabra, participa en favor de concepciones del bien y de la vida que realicen la reciprocidad, la solidaridad y la cooperación social. En este segundo momento de la comunicación, inducido por la multiplicidad de puntos de vista del primero, se despliega en toda su riqueza la política deliberativa: ésta consigue en el mundo de la vida, que también es

³ *Conciencia moral y acción comunicativa*, págs. 122-123. Seguramente en este pasaje se distancian definitivamente las fundamentaciones de la ética discursiva de J. Habermas –más débil– y de K. Otto Apel –cuasitrascendental–, como se expresa en el trabajo de éste último en homenaje al primero con motivo de sus 60 años: “Normative Begründung der ‘Kritischen Theori’ duch Rekurs auf labensweltliche Sittlichkeit? Ein transzendentalpragmatisch orientierter versuch, mit Habermas gegen Habermas zu denken” en: Axel Honnet, Thomas Mc Carthy et al., 1989: págs. 15-65.



fuerza inagotable de recursos para validar lo *correcto*, en que tanto los consensos como los disensos tengan, no sólo la fuerza de convicción propia del discurso, sino *en el mismo acto* ético motivacional del acuerdo ciudadano. La democracia participativa es a la vez vida de la sociedad civil, al reconstruir la solidaridad, y procedimiento para llegar a consensos y disensos de relevancia política, jurídica y constitucional.

No encuentro mejor manera de terminar esta exposición que apropiarnos para toda Iberoamérica de la exhortación final de Gabriel García Márquez al entregar el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, que puso a pensar durante todo un año a nuestros mejores educadores y científicos sobre *“Colombia: al filo de la oportunidad”*:

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo no ha pretendido una respuesta, pero ha querido diseñar una carta de navegación que tal vez ayude a encontrarla. Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desahogado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camps, Victoria; Guariglia, Osvaldo; Salmerón, Fernando (editores), *Concepciones de la ética*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía –EIAF– Vol. 2, Madrid, Trotta, 1992.
- Dworkin, Ronaldo, *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Habermas, Jürgen, “Diskursethik Notizen zu einem Begründungsprogramm” y “Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln” en: Habermas, J., *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt, Suhrkamp, 1983, Versión española: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985.
- , *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rech und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt, Suhrkamp, 1992.
- Hoyos, Guillermo, *Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*, M. Nijhoff, den Haag, 1976.
- , *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1986.
- , *Derechos humanos, ética y moral*, Santa Fe de Bogotá, Corporación SOS y Viva la Ciudadanía, 1995.
- , “Ética para ciudadanos”, en: Giraldo, Fabio; Viviescas, Fernando (compiladores), *Pensar la Ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo-CE-NAC-Fedevivienda, 1996.
- , “Liberalismo y comunitarismo: el diálogo sobre los derechos humanos”, en: Cortés, Francisco; Monsalve, Alfonso (editores), *Liberalismo y comunitarismo. Derechos humanos y*



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

- democracia*, Valencia (España), Ediciones Alfons el Magnànim-Colciencias, 1996.
- , “Ética fenomenológica y sentimientos morales”, en: *Revista de Filosofía* No. especial, Vol. II-III, Maracaibo, Universidad del Zulia, 1996.
- , Vargas Guillén, Germán, *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión*, Bogotá, Corcas Editores, 1997.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la razón práctica*, Buenos Aires, Losada, 1977.
- Liotard, Jean-François, “Los derechos del otro”, en: *Integración, ciencia y cultura* Vol. 1, No. 1, Bogotá, Colciencias-Conacyt-Conicit, 1994.
- Marcuse, Herbert, “La rebelión de los vitales”, en: *Ideas y Valores* Nos. 57-58, Universidad Nacional de Colombia, abril de 1980.
- Mejía Quintana, Oscar, *Justicia y democracia consensual. La teoría neocontractualista de John Rawls*, Bogotá, Siglo del Hombre-Uniandes, 1997.
- Muguerza, Javier et al., *El fundamento de los derechos humanos*, Madrid, Debate, 1989.
- Muñoz, G.; Marín, P., *¿Qué significa tener quince años en Bogotá?*, Santa Fe de Bogotá, Compensar, 1995.
- Rawls, John, *A Theory of Justice*, Oxford, Claredon Press, 1972.
- , *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press, 1993, Versión española: *Liberalismo político*, México, FCE, 1995.
- Rorty, Richard, *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989. Versión castellana: *Contingencia, ironía y solidaridad*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- Strawson, P. F., “Freedom and Resenment”, en: Strawson, P. F., *Freedom and Resenment and other Essays*, London, Methuen, 1974.
- Tugendhat, Ernesto, *Problemas de ética*, Barcelona, Crítica, 1988.
- , “El papel de la identidad en la constitución de la moralidad”, en: *Ideas y valores*, Bogotá, Universidad Nacional, diciembre 1990.
- , *Volesungen über Ethik*, Frankfurt, Suhrkamp, 1993.
- , *Dialog in Leticia*, Frankfurt, Suhrkamp, 1997.
- Varios, *La universidad adolescente*, Santa Fe de Bogotá, Fondo Resurgir-FES, 1994.
- , *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*, 7 tomos (tomo I: *Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad*). Santa Fe de Bogotá, Presidencia de la República-Colciencias, 1995.
- , *Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Fundación FES, 1995.
- , revista *Nómadas* No. 4 (dedicado a “jóvenes, cultura y sociedad”), Santa Fe de Bogotá, Universidad Central, marzo-septiembre, de 1996.
- Young, Robert, *A Critical Theory of Educación. Habermas and our Children's Future*, New York, Teachers College Press, 1990.