

Una sociedad anestesiada: la educación como alternativa para salir de la anestesia

SE ABORDA UN PROBLEMA LATENTE EN LA SOCIEDAD Y QUE ES FUENTE DE CONTINUOS EQUÍVOCOS: UNA SOCIEDAD BAJO LOS EFECTOS DE LA ANESTESIA PROVOCADA POR LA COLONIZACIÓN ECONÓMICA DE LA ESFERA PÚBLICA. LAS REACCIONES POLÍTICAS Y SOCIALES, EN LA DECLARACIÓN DE BERLÍN (2000), BUSCAN UNA SALIDA A UNA CONCEPCIÓN SOCIAL REGIDA BAJO CRITERIOS LIGADOS AL PROCESO QUE SE DERIVA DE LAS LEYES DE MERCADO. LA NOCIÓN DE ÁMBITO, QUE SE PROPONE, ES DE GRAN UTILIDAD A LA HORA DE ACOGER EL DESAFÍO DE CARACTERIZAR LA GLOBALIZACIÓN. ÉSTA NOCIÓN NOS PONE SOBRE LA PISTA PARA SALIR DE LA ANESTESIA. LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA, TAL Y COMO LA PROPONE NAVAL, NOS PARECE UNA ALTERNATIVA VÁLIDA PARA SALIR DE LA ANESTESIA EN QUE LA SOCIEDAD Y EL CIUDADANO ESTÁN INMERSOS.

PALABRAS CLAVE: SOCIEDAD, EDUCACIÓN, CIUDADANÍA, ÁMBITO.

IN SOCIETY, THERE IS A LATENT PROBLEM THAT IS A PERENNIAL SOURCE OF MISTAKES: THE DOMINANCE OF THE ECONOMIC PARADIGM IN THE PUBLIC FORUM HAS A DOPING EFFECT IN PEOPLE'S MINDS. AS A RESPONSE TO THE DECLARATION OF BERLIN (2000), SOCIAL AND POLITICAL EFFORTS EMERGED TRYING TO ABANDON A CONCEPTION OF SOCIETY THAT IS GOVERNED BY CRITERIA THAT ARE DERIVED FROM THE LAWS OF THE ECONOMIC MARKETS. THE CONCEPT OF DOMAIN THAT IS PROPOSED HERE OFFERS GREAT ADVANTAGES IN FACING THE CHALLENGES THAT COME WITH GLOBALIZATION. THIS NOTION INDICATES A WAY OUT OF THE LETHARGY. WE THINK THAT MORAL AND CIVIC EDUCATION, AS PROPOSED BY NAVAL, CAN PROVIDE THE NEEDED ANTIDOTE.

KEYWORDS: SOCIETY, EDUCATION, CITIZENSHIP, DOMAIN.

I. DOS PERSPECTIVAS COMPLEMENTARIAS

Comenzaremos centrando el problema en dos perspectivas complementarias: por un lado, la propuesta de Max Weber que lleva a cabo en *La Ética Protestante y el espíritu capitalista* (1995) y, de otro, la que sugiere Ludwig von Mises (1968) en su teoría de *La Acción Humana*.

Ed003

Alfredo
Rodríguez
Sedano

Profesor de Sociología de la
Educación.
Universidad de Navarra
arsedano@unav.es

Juan Carlos
Aguilera

Profesor de Ética.
Universidad Adolfo Ibáñez
(Chile)
jcaguilera@udd.cl

Una mirada retrospectiva nos da la posibilidad de afirmar que a finales del siglo XX se ha cumplido aquella profecía weberiana por la que asistimos a un desencantamiento de la realidad. Sin embargo, el comprensible desencanto weberiano –puesto de manifiesto en *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*, como consecuencia de que la autonomización de la economía suponga la autonomización de la moral–, no debería hacernos pasar por alto la cuestión crucial a la que alude: la preocupante supeditación del espíritu de empresa y su potencial ético a los automatismos económico-financieros. En la medida en que la profesión empresarial se desvincula de su *ethos* y pasa a ser guiada por la pura racionalidad estratégica, en el capitalismo vuelven a hacer acto de presencia rasgos de su proto-historia, el más significativo de los cuales es el que Weber llamó “capitalismo aventurero”. La raíz de ese desencanto está, como apunta Múgica (1998), en el desenfoque con el que aborda el tema de la diferenciación social; es decir, el recurso al espíritu cristiano-calvinista del capitalismo como elemento unificador o de síntesis inicial. La consecuencia es clara: una sociedad anestesiada por la ausencia de aliento moral fruto de la autonomización¹. A una sociedad así no le queda más remedio que ser excluyente. La base que la sustenta, ética y metodológicamente, hace inviable la integración. El multiculturalismo se presenta como el marco en el que se desarrollan las relaciones sociales en un mundo global.

La herencia weberiana ha dejado muchas cuestiones pendientes. Como señala Martín (1991, p. 151) “están en juego cuestiones tan decisivas como la fundamentación de los valores sociales y su posible validez transcultural, así como el sentido de la naturaleza humana, al menos como término de referencia de los sistemas culturales. Pero están también en juego cuestiones directamente relacionadas con el cambio social, el sentido de la racionalidad y su relación con la libertad, la conexión indiscutible entre las formas de organización de la sociedad, la realización personal y la felicidad”. Los avances científicos y tecnológicos despojados de su carácter subordinado, así como un amplio desarrollo económico y la exclusiva caracterización de la globalización en términos de mercado, hace que progresivamente los ciudadanos se sientan más extraños en el hábitat que les circunda.

Si hoy hubiese que centrar la clave de ese desencanto, habría que hacer referencia al paradigma imperante: el de la certeza². La razón es bien clara: se salta de objetividad en objetividad y se pierde

¹ Esta cuestión ya fue abordada por uno de los autores: Rodríguez (1999a y 1999b). Giddens resalta certeramente la influencia de la sociología comprensiva de Weber en la actividad empresarial y organizacional. Aunque un poco extensa, me parece que merece la pena reproducir en su totalidad su cita: “la importancia del calvinismo y de otras ramas del protestantismo ascético, tal y como Weber dejó bien claro en *La ética protestante*, no radica en el hecho de que causaran la aparición del capitalismo moderno, sino que proporcionaron un ímpetu irracional a la búsqueda disciplinada de beneficios monetarios en el marco de una vocación especificada; y por tanto dejaron las puertas abiertas al desarrollo posterior de diferentes tipos de racionalización de la actividad estimulados por la voraz expansión del capitalismo. El protestantismo ascético sancionó la división del trabajo, que era un elemento fundamental del capitalismo moderno, y que inevitablemente unía la propagación del capitalismo al avance de la burocracia. La división burocratizada del trabajo, que, con el posterior desarrollo del capitalismo, caracterizaría todas las instituciones sociales más importantes, funcionó a partir de entonces mecánicamente, y ya no necesitó de la ética religiosa en la que originariamente se había basado” (Giddens, 1997, p. 51).

² Se utiliza aquí este término en el sentido que lo propone MacIntyre y lo recoge Llano: “el ideal metódico del paradigma de la certeza implica una racionalidad monocorde y unívoca, mientras que el paradigma de la verdad supone un uso abierto y analógico de la razón. Lo que se procura según el primer modelo es la seguridad de no verse sometido a la incertidumbre o incurrir en error, para

el encanto del misterio, de la novedad, que toda realidad encierra: la manifestación. Covey (1989) recoge esta idea al relatar la situación que encuentra en una estación de metro en la que suben al vagón un hombre con dos niños. Uno de los pasajeros molesto por el ruido de los niños trata de recriminar la actitud del hombre mayor. Al hacerlo se entera de que la mujer del hombre a quien recrimina su poca actitud cívica acaba de morir y los niños desconocen esa situación. Al llegar a casa su padre les dará la noticia.

El resultado de la apertura a lo real conlleva un cambio de paradigma en el pasajero molesto. Ciertamente, cuando el padre sube con sus dos hijos al vagón, el pasajero molesto trata de explicar una realidad desde el paradigma de la certeza, es decir, objetiva una manifestación quedándose en la verosimilitud de lo manifestado. Para ello se queda con las variables suficientemente explicativas de la realidad que observa y juzga. Pero al hacerlo se equivoca, desconoce todos los elementos de esa realidad pues ha dejado fuera otras variables de modo que la objetividad le proporciona una explicación condicional –no causal– de acuerdo con las variables que hacen verosímil esa objetividad de la manifestación. ¿Cómo logra tener todos los elementos de esa realidad? ¿Cómo logra captar la verdad de esa manifestación? Cuando decide abrirse a la realidad misma. Entonces el cambio de paradigma –de la certeza a la verdad– se produce porque “el abrirse de la intimidad implica que en el mundo aparece lo que no existía antes en él” (Polo, 1996, p. 132). Lo que parecía un problema deja de serlo, pues el verdadero problema es el que tiene el padre a quien la mujer se le está muriendo.

Instalados en el paradigma de la certeza la sociedad se nos vuelve más problemática, pues perdemos las claves que nos permiten resolver los problemas que se plantean, y las actitudes, consecuentemente, se manifiestan más inhumanas. La base que lo sustenta es el individualismo sin aliento moral, donde la moralidad queda reducida a la privacidad y se le niega su carácter incondicional³. En otras palabras, la certeza tan anhelada se cobra una víctima: los juicios de valor inherentes a cualquier manifestación. La expulsión de la moral y su consiguiente reducción al ámbito privado anestesia el sentido de la

ESTUDIOS

UNA SOCIEDAD
ANESTESIADA:
LA EDUCACIÓN COMO
ALTERNATIVA PARA SALIR
DE LA ANESTESIA

evitar los enfrentamientos y la necesidad de rectificar. El segundo enfoque, por el contrario, incita a embarcarse en indagaciones de resultado incierto, en las que se contraponen dialécticamente (en sentido aristotélico) las diversas concepciones, hasta dar con una de ellas que está presupuesta en todas las demás, pero que a su vez se somete continuamente a prueba, haciéndola máximamente vulnerable, ya que el interés predominante no es el mantenimiento de una tesis sino el avance en el conocimiento de la realidad” (A. Llano, 1999, p. 58).

³ La relación de valor rickertiana hace posible la objetividad del objeto histórico, pero con una peculiar añadidura en el planteamiento weberiano. La diferencia en el modo de entender la relación de valor está en la relación que se establece entre el objeto histórico y los valores. Para Rickert esta relación constituía el fundamento incondicional del objeto histórico, ya que los valores son universales y necesarios; para Weber esta relación no pasa de ser una selección, pues los criterios que rigen la selección de entre una multiplicidad de datos no son universales y necesarios –“es imposible deducir de manera unívoca contenidos de cultura que sean obligatorios, y por cierto tanto menos cuanto más abarcadores sean los contenidos en cuestión” (Weber, 1982, p. 46)– sino, a su vez, el fruto de una selección. Afirma Weber que “extraer una decisión de aquella ponderación (se refiere al papel de la crítica técnica en cuanto que se sopesan entre sí fines y consecuencias de la acción) no constituye ya una tarea posible para la ciencia; es propia del hombre que quiere: este sopesa los valores en cuestión, y elige entre ellos, de acuerdo con su propia conciencia y su cosmovisión personal. La ciencia puede proporcionarle la conciencia de que toda acción implica una toma de posición en cuanto a determinados valores y por regla general en contra de otros. Pero practicar la selección es asunto suyo”. (Weber, 1982, p. 42).

acción para quien la realiza. De este modo podríamos caracterizar la sociedad actual como bulimia consumista y anorexia cultural⁴, fórmula que parece muy acertada para expresar las consecuencias de esta anestesia.

El desarrollo ligado al proceso que se deriva de las leyes de mercado empobrece notablemente a las personas, ejes del auténtico desarrollo. No se trata de negar la validez del desarrollo económico, sino de no reducir el desarrollo en sentido amplio a claves estrictamente económicas. Si anteriormente se aludía a Weber para explicar el porqué de esta sociedad anestesiada, no se puede ignorar la contribución miseana a la anestesia con su Teoría General de la Acción Humana. Si la herencia weberiana dejó cuestiones pendientes, la herencia de Mises cierra las puertas con su propuesta *praxeológica* e incide aún más en el coma.

Brevemente, el planteamiento de Mises se centra en considerar que la acción humana es elegir, preferir y desear⁵. Desde esta perspectiva, no cabe duda que será la *praxeología*⁶ la ciencia que está en mejores condiciones para entender un cabal desarrollo de la persona. Pero no es menos cierto que el reduccionismo que conlleva esta Teoría General de la Acción Humana deja fuera otros muchos motivos de actuación de las personas que no pueden contemplarse en ese modelo⁷.

La razón de este reduccionismo, de graves consecuencias sociales por los fenómenos que provoca, hay que verlo en el punto de partida de la praxeología. Se trata de una reflexión acerca de la esencia de la acción, fundada sobre el carácter esencial y necesario de la estructura lógica de la mente humana. El planteamiento de Mises (1968, p. 64) es un *apriorismo* metodológico que tiene como presupuesto “un conjunto de fenómenos para captar la realidad”, los cuales “son lógicamente anteriores a toda experiencia”. Esta estructura, de presupuestos neokantianos, es la que hace posible la praxeología. Bajo esta perspectiva, “la acción es la manifestación de la voluntad del hombre”. En cuanto satisfacción de ciertos deseos del hombre que actúa, la acción humana es siempre y necesariamente racional. De ahí que sea imposible distinguir y juzgar sobre los fines. Cualquier distinción entre necesidades naturales y racionales, de un lado, y necesidades artificiales o irracionales, de otro, desaparece. Para Mises (1968, p. 25), “la vida es para el hombre el resultado de una elección, o sea, de un juicio valorativo”.

⁴ Esta caracterización está tomada de Alejandro Llano en un seminario para profesores que sobre “Humanismo cívico” impartió el 2 de junio de 2000 en la Universidad de Navarra.

⁵ “La acción no consiste simplemente en preferir. El hombre puede sentir preferencias aun en situaciones en que las cosas y los acontecimientos resultan inevitables (...). Ahora bien, quien sólo desea y espera, no interviene activamente en el curso de los acontecimientos (...). El hombre, en cambio, al actuar, opta, determina y procura alcanzar un fin. De dos cosas que no pueda disfrutar al tiempo, elige una y rechaza la otra. La acción, por tanto, implica, siempre y a la vez preferir y renunciar” (Mises 1968, p. 39).

⁶ “La *praxeología* no es una ciencia histórica, sino teórica y sistemática (...). Aspira a formular teorías que resulten válidas en cualquier caso en el que efectivamente concurren aquellas circunstancias implícitas en sus presupuestos y construcciones. Sus afirmaciones y proposiciones no derivan del conocimiento experimental. Como los de la lógica y la matemática, son *a priori*. Su veracidad o falsedad no puede ser contrastada mediante el recurso a acontecimientos ni experiencias. Lógica y temporalmente, son anteriores a cualquier comprensión de los hechos históricos. Constituyen obligado presupuesto para la aprehensión intelectual de los sucesos históricos. Sin su concurso, los acontecimientos se presentan ante el hombre en caleidoscópica diversidad e ininteligible desorden” (Mises, 1968, p. 59).

⁷ A este propósito es ilustrativo y sugerente el artículo publicado por Argandoña (1999). En la crítica que hace de Hayek se encuentra implícito el pensamiento de Mises aquí aludido.

ESTUDIOSUNA SOCIEDAD
ANESTESIADA:
LA EDUCACIÓN COMO
ALTERNATIVA PARA SALIR
DE LA ANESTESIA

Para el tema que nos ocupa, baste señalar que la aportación de Mises no hace sino recalcar los automatismos de la ciencia económica propios del espíritu capitalista. La praxeología confirma la destrucción de los valores que son ajenos a la elección en busca de un estado más satisfactorio en aras de una pretendida objetividad para la ciencia. La separación entre juicios de hecho y juicios de valor clausura el carácter de apertura y no recoge el dinamismo de la realidad expresado en toda manifestación. Confina la racionalidad, de acuerdo con el carácter apriorístico de la praxeología, a un marcado subjetivismo, lo que suscita un problema epistemológico que va a presidir el posterior desarrollo de la ciencia⁸.

2. UNA BOMBONA DE OXÍGENO

Frente al planteamiento ligado al proceso que se deriva de las leyes de mercado, la Declaración de la reunión de Berlín del año 2000, firmada por catorce jefes de Estado y de Gobierno y fundamentada en tres pilares (fomentar el bienestar, reformar la sociedad civil y mejorar la cooperación internacional), permite abrir una puerta a la esperanza. Progresivamente, no al ritmo deseable, los gobiernos van siendo conscientes del cambio social que se está produciendo. Quizás falten elementos que den más consistencia a sus propuestas, sin embargo, no cabe duda de que esos pilares constituyen un paso más en la recuperación de ese desencanto al que aludía en un principio.

No obstante, no conviene llevarse a engaño. La tarea no parece que sea exclusivamente de los gobiernos. Parte, y parte importante, corresponde a los teóricos que den las claves adecuadas para una recta interpretación de los medios que de la forma más adecuada contribuyan al desarrollo social y cívico. Y en esto hay mucho trabajo por hacer. Como se apuntó en otra ocasión (Rodríguez, 2000a), la tarea hay que centrarla en acercar más el discurso teórico a la realidad práctica. En esta convergencia radica uno de los retos más apasionantes que plantea actualmente la ciencia. El acento habría que ponerlo en la teoría de la acción que se propone y el conocimiento que nos acerca a la acción misma. Y es sobre los aciertos precedentes, por donde se debe comenzar a edificar. Aún más, si ese reto es posible, y “el reto de construir una verdadera teoría de la acción sigue ahí” (Argandoña, 1999, p. 47), estaremos en condiciones de establecer un modelo ético en el que convergen el agente, en cuanto ser humano, y ese mismo agente en la medida en que opera en una realidad económica, social, etc. A la postre son ámbitos inseparables, pues se trata de un mismo agente que actúa e incorpora, en orden a su perfectibilidad y a la perfectibilidad de aquello sobre lo que actúa, criterios éticos, económicos, sociales, etc., de una única realidad: la que nos proporciona el conocimiento práctico de lo práctico.

Un segundo aspecto merece la pena destacar de esta Declaración. En la reunión de Berlín todos los jefes de Estado acordaron que la globalización de la economía debe ser amortiguada socialmente. Esta postura a la defensiva por parte de los gobiernos no parece que sea la mejor solución.

Ciertamente la globalización es un fenómeno que está ahí y a nadie debe asustar. El problema es que hoy día este fenómeno no ha sido todavía bien caracterizado, lo que conlleva una cierta

⁸ Un mayor desarrollo del pensamiento miseano y su incidencia en el posterior pensamiento económico puede verse en Rodríguez (1999a).

perplejidad que paraliza⁹. Desde una perspectiva de mercado, no cabe duda de que la globalización ha de venir por la unificación. En este sentido, en la postura defensiva que se observa en los acuerdos de la reunión de Berlín, se observa una asunción implícita de los presupuestos ligados al proceso que se deriva de las leyes de mercado como la caracterización de lo que debiera ser la globalización. De este modo, seguimos en la órbita de la teoría de la *Acción Humana* de Mises. Ahora bien, ¿es esa caracterización válida para otros ámbitos intermedios de relación bien distintos al mercado? Si admitimos que la globalización es simplemente unificación estamos perdiendo algo muy valioso: la diferenciación¹⁰. ¿Unificación y diferenciación son incompatibles? No parece que sea así y menos aún en el ámbito de la cultura.

3. EL ÁMBITO COMO RELACIÓN INTERPERSONAL

Para resolver esta aparente paradoja y la confusión que hoy día existe con la caracterización de la globalización, así como su incidencia en el modo de entender los ámbitos intermedios de relación social e interpersonal, parece oportuno que nos detengamos brevemente en esta noción de ámbito y desentrañemos la dificultad que conlleva para una mejor comprensión de la globalización.

Una adecuada interpretación del ámbito la lleva a cabo Martín (2000, p. 46) cuando señala que “está constituido por relaciones entre personas, que se fundamentan cognoscitivamente en representaciones y que poseen la coherencia que les proporcionan las actitudes que entre sí mantienen los individuos, las pautas institucionalizadas y las metas que de modo más o menos permanente, se persiguen”.

Podemos destacar, por consiguiente, tres características propias del ámbito:

1. es relacional,
2. tiene una fundamentación cognoscitiva,
3. posee coherencia en las actitudes.

De acuerdo con esta caracterización, “el ámbito es una dimensión personal de todo fenómeno social, tanto se trate de la sociedad global, como de la relación social simple” (Martín, 2000, p. 47). Todo ámbito intermedio en el cual se llevan a cabo propiamente las relaciones gozará, por tanto, de las características anteriormente mencionadas.

Si lo dicho hasta ahora del ámbito permite una generalización, no sería válida dicha generalización,

⁹ Cfr. a este respecto las distintas colaboraciones del n° 1 de esta Revista, que tuvo como tema monográfico: “Globalización y educación”, desde una perspectiva interdisciplinar. En prensa se encuentra un libro *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Eunsa, Pamplona 2002, del que son autores Francisco Altarejos, Alfredo Rodríguez y Joan Fontrodona, donde esas características a las que se alude se presentan como retos a abordar en una sociedad solidaria.

¹⁰ Las consecuencias de esta pérdida las señalan Naval y Sison (2000, p. 595): “la globalización apunta –teóricamente– al fin del estado nacional como consecuencia del fin de la economía nacional. La soberanía se traslada, en principio, del estado nacional, pasando por los mercados regionales o los mercados de bloques, a un mercado global único. En efecto, dejaríamos de ser ciudadanos, cada cual de su propia nación o país, dejaríamos de tener nacionalidad, para convertirnos en agentes económicos cosmopolitas, ya sea como productores o vendedores, ya sea como consumidores o compradores. Entonces sí que experimentaríamos por fin lo que hasta ahora sólo ha sido una promesa, la de una libertad máxima y eficaz, gentileza del mercado, en ausencia del estado”.

ESTUDIOS

UNA SOCIEDAD
ANESTESIADA:
LA EDUCACIÓN COMO
ALTERNATIVA PARA SALIR
DE LA ANESTESIA

respecto del contenido y el modo de plasmarse esa relación, cuando en la práctica, tratamos de los ámbitos intermedios en los que nos desenvolvemos. No cabe duda que la noción de ámbito general, como tal, no existe sino como referente de actuación en los ámbitos en los que se llevan a cabo las relaciones. Y esto porque los ámbitos vienen limitados por dos dimensiones que a su vez caracterizan nuestra relación:

1. dimensión física,
2. dimensión psíquica.

Dichas limitaciones nos ponen sobre la pista de la diversidad de ámbitos en los que llevamos a cabo nuestras relaciones: bien sean laborales, familiares, sociales, educativas, asociativas, etc. Cada uno de ellos participa de las características señaladas y se diferencian en la fundamentación cognoscitiva de acuerdo con la naturaleza propia de ese ámbito. Esto es lo que permite, de otra parte, una consideración dinámica del ámbito, donde tienen lugar las acciones sociales, frente a una consideración estática de equilibrio, propia del ámbito general, que vendría dada por la consideración de la sociedad global como ámbito único de relación. Los ámbitos intermedios incorporan la temporalidad y dinamismo propios de la acción humana. Esto explicaría, de alguna manera: a) el distinto desarrollo de un mismo ámbito en diferentes medios geográficos y culturales; b) el carácter complementario, que no excluyente, de los diversos ámbitos intermedios y, c) por otro lado, nos permitirá incidir, posteriormente, en la educación como medio esencial para salir de la anestesia en la que se encuentra la sociedad y participa el ciudadano.

No obstante, esta diferenciación no permite hablar de disociación de ámbitos en quien actúa, como si de un dualismo se tratase¹¹, sino que acentúa la coherencia en las actitudes como elemento esencial de ese saber estar y saber situarse, al que hacía referencia Popper (1973, pp. 116-119 y 1982, pp. 282-283) con la "lógica situacional", pero entendida en este caso en términos de dualidad, es decir, como aspectos de una misma realidad personal. Parece claro a todas luces que la actuación personal no es la misma en el trabajo, que en el ámbito familiar, social, etc. Este punto nos pone sobre la pista de una cuestión verdaderamente importante para lo que se viene tratando: la persona antecede y es referente del modo como ha de desarrollarse el ámbito. En otras palabras, los diversos ámbitos han de llevar ese sello personal que facilite la consecución de las relaciones personales. Esto no es óbice para que las relaciones que se mantienen en cada uno de esos ámbitos gocen de una naturaleza distinta y mutuamente se complementen.

Los ámbitos intermedios –plexo de relaciones en los que se manifiesta la persona– hay que entenderlos en dualidad respecto a la persona¹². Esto es lo que nos explica que la persona pueda

¹¹ Un estudio más a fondo de esta cuestión se llevó a cabo en Rodríguez (2000b).

¹² En el dualismo, al proceder por análisis, los extremos de la dualidad son pensados negativamente en términos de disociación, escisión o dicotomía, necesitando de un tercer elemento para resolver esa dualidad en identidad. Consecuentemente el método es dialéctico. A lo que se puede aspirar es a alcanzar a la persona como yo, sujeto o individuo. Por el contrario, la consideración del ser humano como dual, al proceder por síntesis, los extremos de la dualidad son pensados positivamente, resaltando las diferencias, de modo que la resolución de una dualidad se establece en otra posterior y así sucesivamente hasta alcanzar la dualidad radical. El carácter ascendente de la dualidad, en el hombre, tiene el sentido de resurgir y redundar. A diferencia del dualismo, la consideración dual del ser humano se entiende como método que equivale a acto intelectual, lo que permite un mantenimiento de la apertura a lo real para no detenerse en el ascenso de las dualidades. Un desarrollo más amplio de esta cuestión puede verse en Polo (1991).

adquirir diversos aprendizajes, bien sean positivos o negativos según lleven el carácter personal o no, y que esos aprendizajes no sean excluyentes. Dicho de otro modo, la pluralidad que se observa en los diversos ámbitos intermedios no es solipsismo¹³. Ciertamente lo que se puede aprender en un nivel primario de socialización, no se adquiere en un nivel secundario. Los diversos ámbitos intermedios carecen, respecto de la persona, de un carácter de absoluto. Todos son necesarios y en todos ellos la persona lleva a cabo su perfectibilidad. Es, por decirlo así, un juego de suma positiva. De ahí que el carácter global del ámbito no pueda venir determinado por la naturaleza de uno de sus ámbitos intermedios. Eso llevaría a un reduccionismo de la persona y a desvirtuar los otros ámbitos intermedios.

4. CÓMO SALIR DE LA ANESTESIA

Anteriormente se señalaba que la educación es el medio esencial para salir de la anestesia en la que se encuentra la sociedad y participa el ciudadano. Ésta es, en parte, la solución a los problemas actuales: la educación ciudadana.

Existen una gran cantidad de artículos y libros que abordan esta cuestión en la actualidad. Sin embargo, la mayoría de ellos presentan una declaración de buenos principios pero no aportan criterios que se enfrenten de verdad con la situación. No ocurre lo mismo con Naval (1995). De ahí que en esta última parte siga su pensamiento. Para un desarrollo más exhaustivo de esta cuestión se puede acudir a la propia obra, de la que recientemente se publicó una nueva edición corregida y abreviada (2000).

Cuando acudimos a la educación como modo de salir de la anestesia en la que se encuentra la sociedad y el ciudadano, es porque “cualquier persona medianamente sensible al entorno social detecta que es el completo modo de vida el que educa” (Naval, 1995, p. 14). Cualquier ámbito intermedio en el que nos relacionemos tiene ese carácter educador. De algún modo, la educación goza del carácter permanente (García, 1996), como permanente es el carácter personal en constante apertura de crecer o no en el aprendizaje.

La educación a la que se hace alusión aquí va más allá de su propio carácter formal o institucional. “Una genuina sociedad educadora significa más que una sociedad con buenas escuelas” (Naval 1995, p. 14). Este aspecto es especialmente relevante en la toma de decisiones. Si ninguna acción nos deja indiferente de suyo, toda decisión conlleva una toma de postura que educará o no. La tarea educativa, en su sentido más amplio, sigue teniendo dos agentes: educador –en este caso quien emite una decisión– y educando –como receptor de esa decisión–.

Con lo dicho, la educación para la ciudadanía apunta hacia la recuperación de un paradigma de conocimiento amplio, que mira al conjunto de la persona, sin quedarse en un saber especializado –propio de una coyuntura social expansiva– que mira más a la individualidad como elemento clave de producción.

¹³ Se entiende aquí por solipsismo la forma radical de subjetivismo según la cual sólo existe o sólo puede ser conocido el propio yo. Con esta actitud se excluye el carácter dialógico de la persona y la complementariedad entre los diversos ámbitos intermedios.

Esta consideración de cambio de paradigma educativo, tiene su base en la incidencia negativa que una consideración global, considerada exclusivamente en términos de mercado, tiene para la conducta humana.

La racionalidad instrumental que subyace y sustenta la globalización, desde la perspectiva que ofrece el mercado, se muestra insuficiente. Si se desea salir de la anestesia se precisa de la educación moral como medio para otorgar sentido a lo que hoy día se nos aparece como sin sentido por la eliminación de todo juicio de valor objetivo. Para ello el concurso de la persona es imprescindible. De este modo, “la razón práctica, en su sentido clásico de razón moral, necesita recuperar su importancia en la vida educativa (...). El *ethos* es el verdadero sujeto de las humanidades y de las ciencias sociales; la ética no puede ser sólo, posiblemente, una especialidad más, o un conjunto de procedimientos, que simplemente pueden ser espolvoreados donde son necesitados. Convendría, por el contrario, apuntar a una visión de la ciencia como un proceso social que no puede ser divorciado del aprendizaje moral y de la imaginación sin el empobrecimiento de cada área. De algún modo, el pasado no está aún superado y la asimilación crítica de él es una tarea central de la educación” (Naval, 1995, pp. 14-15).

Se encuentra en la propuesta de Naval (1995, pp. 407-408) una preocupación comúnmente compartida por los estudiosos de la ciudadanía: “hay hoy día una viva necesidad de la educación del carácter, de la educación moral en las escuelas y en la sociedad entera (...). Ésta es una tarea conjunta de todas las instituciones: familia, escuela, sociedad, para formar hombres libres, ciudadanos”. Se echa en falta en los diversos estudios científicos la concreción que hace Naval (1995, pp. 400 y ss.).

La propuesta de una educación moral que esté firmemente apoyada en tres pilares: bienes, normas y virtudes, tiene en Naval dos fuentes de inspiración básicas: de una parte MacIntyre (1990), de otra Polo (1993). La virtualidad de esta propuesta es la de acercar claramente el discurso teórico a la práctica, apoyándose para ello en el conocimiento práctico de lo práctico. Además, se observa claramente que esta propuesta de educación moral del ciudadano es comprensiva de su realidad personal y de su acción. Esto es justo lo único que se echa en falta y, por consiguiente, la viabilidad de lo sugerido en las propuestas acertadas de la Declaración de la reunión de Berlín.

¿Por qué la educación moral sólo tiene estas tres dimensiones esenciales y no más, ni tampoco menos? La respuesta a esta cuestión está certeramente formulada por Sellés (1997, pp. 123-142): “porque todo lo real es bueno, porque existe el bien real sumo apropiado al anhelo de felicidad humana, y porque nuestro modo de relacionarnos con el bien real sin reducción, de donde nace la felicidad, únicamente es posible a través del conocimiento y de la voluntad. Estas son las dos únicas ventanas abiertas al bien susceptibles de crecimiento. Por la primera porque por la razón lo conocemos, y al conocerlo surgen las normas, y a través de la voluntad, porque por ésta lo queremos, y al hacerlo, en ésta se fraguan las virtudes –que son el crecimiento de la voluntad–”. Dado que no existen otras potencias, al margen del conocimiento y voluntad, por las que se pueda expresar la apertura, no hay más posibilidades ni menos, pues sería incompleto, de basar la ética. El bien atrae, provoca la apertura del ser personal, y las normas y las virtudes –capacidades del ciudadano y la sociedad– potencian la apertura del ciudadano y la sociedad.

En conclusión y siguiendo el pensamiento de Sellés, la ética aquí propuesta no es un apetecer egoísta de bienes sensibles, ni un sistema arbitrario de leyes que haya que cumplir, ni un enreñamiento voluntario sin savia, sino que el más beneficiado al seguir las normas e incrementar las virtudes en busca de los bienes cada vez más altos, aunque arduos, es el mismo ciudadano, porque

ESTUDIOS

UNA SOCIEDAD
ANESTESIADA:
LA EDUCACIÓN COMO
ALTERNATIVA PARA SALIR
DE LA ANESTESIA

eso perfecciona su propia naturaleza –y a la sociedad–, pues la hace crecer; la capacita para ser cada vez más feliz y augurar un mayor desarrollo a la sociedad.

No es el momento de desarrollar aquí esta propuesta, que de modo similar y aplicada al *Management* llevamos a cabo en Fontrodona, Guillén y Rodríguez (1998). Pero sí parece sugerente ver la similitud que existe entre esta propuesta y la caracterización que anteriormente se hizo de la globalización, lo que con cierta probabilidad nos acerca a lo pretendido en un inicio: llevar a cabo una caracterización que no sea exclusivamente en términos de mercado, es decir, de unificación permitiéndonos así salir de la anestesia generalizada.

La primera característica propia de la globalización es el carácter relacional. Dicho carácter enfatiza al ser humano como un ser que coexiste, que es ser-con-otro. Esta referencia al otro como otro yo, pone de relieve que lo primero que se advierte en la relación es precisamente el carácter de bien que en toda coexistencia hay, por el aspecto donal que configura la apertura que reclama la coexistencia. Tenemos, por tanto, enmarcada la primera característica de la globalización con la primera dimensión de la educación moral.

La segunda, que hace referencia a la fundamentación cognoscitiva, concreta ese modo de llevar a cabo la relación a través de las normas que surgen del conocimiento del bien. Las representaciones, a las que se hacía alusión, serían la concreción del carácter de apertura que conlleva la coexistencia. Tenemos así enmarcada la segunda dimensión de la globalización con la dimensión de la educación moral que hace referencia a las normas.

La tercera, que hace referencia a la coherencia en las actitudes, compete más a la voluntad. A través de la coherencia queremos llevar a cabo ese bien. Pero para su realización es menester disponer de la capacidad necesaria. Dicha capacidad alude directamente al ejercicio de las virtudes. Una educación en las virtudes capacita al ciudadano para el logro de las metas que ha de conseguir en orden a su perfectibilidad.

Ahora bien, ¿qué ocurriría si acentuáramos alguna de ellas en detrimento de las otras? Simplemente que incurriríamos en un reduccionismo. La virtud mira al bien y éste se concreta en la norma. Una atenta mirada a la persona nos advierte que son tres dimensiones de una misma realidad, si nos atenemos a las facultades que le caracterizan: entendimiento y voluntad. Pues de igual modo, podemos caracterizar el ámbito con esas tres características si estamos tratando de la persona como agente principal de la relación antecediéndola.

5. CONCLUSIÓN

La herencia que nos ha dejado el siglo XX, con todos los avances científicos y tecnológicos inimaginables, no ha sido precisamente halagüeña. También es cierto que achacar a esos avances la causa de los males sería, al menos ilusorio, y ciertamente no erróneo. Quizás el ser humano más que nunca empieza a ser consciente de que no puede entenderse a sí mismo, ni entender la sociedad y el mundo de hoy en clave meramente utilitarista. ¿Es nuevo este planteamiento? Sinceramente pensamos que no. El utilitarismo siempre ha estado presente en la conducta del ser humano, de un modo u otro. La acentuación de esta conducta deriva claramente de la fascinación que le ha supuesto el logro de los fines mediante los medios que le ha proporcionado la ciencia. Ha sido el propio hombre quien se ha anestesiado a sí mismo. La moral que ha vivido durante largos años incidía más

en la forma que en el fondo. Cuando ha querido reaccionar se ha visto envuelto en una maraña difícil de deshacer. No es extraño que en este sentido la ciencia positiva incidiera notablemente más en los medios que en los fines. La finalidad ha estado muy marcada por el carácter utilitarista que se le ha concedido a las acciones. Todo aquello que no sirviera para algo había que dejarlo de lado. Pero el exceso ha sido tal que la herida ha llegado a la misma sociedad y a las personas que la componen. La propuesta de Naval, aquí sugerida, es claramente la alternativa que una sociedad libre reclama para la ciudadanía y el ciudadano en el desarrollo de sus virtualidades. La recuperación de una sociedad moral es ineludible. Sobre esta cuestión no caben ambigüedades. El acierto que supone la propuesta formulada incide aún en otra dimensión: acercar la teoría y la práctica en un mismo lenguaje que no anteceda a la realidad sino que sea expresión de esa misma realidad. Si anteriormente se señalaba que los teóricos algo tienen que decir, aquí hay una propuesta que acaso merecería tenerse en cuenta. Es algo más que una cuestión de poder o asentamiento lo que está en juego. La posibilidad de vivir en sociedad y construir un mundo más humano pasa ineludiblemente por una educación moral y cívica. ■

ESTUDIOS

UNA SOCIEDAD
ANESTESIADA:
LA EDUCACIÓN COMO
ALTERNATIVA PARA SALIR
DE LA ANESTESIA

ESTUDIOS
ALFREDO RODRÍGUEZ
SEDANO
JUAN CARLOS AGUILERA

BIBLIOGRAFÍA

- Argandoña, A. (1999). Orden espontáneo y ética: una sugerencia. *Laissez Faire*, revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Francisco Marroquín, 10.
- Covey, S. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People*, New York: Fireside. (Trad. Esp.: *Los 7 hábitos de la gente eficaz: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós, 1994).
- Fontrodona, J., Guillén, M. y Rodríguez, A. (1998). *La ética que necesita la empresa*. Madrid: Unión Editorial.
- García Garrido, J.L. (1996). La educación permanente en perspectiva internacional. *Revista Situación BBV*, 4, 245-268.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel.
- MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Inquiry: Encyclopaedia, Genealogy and Tradition*. Notre Dame: Notre Dame University Press. (Trad. Esp.: *Tres versiones rivales de la ética: enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Rialp, 1992).
- Martín López, E. (1991). El modelo de sociedad de Max Weber. Desarrollo y crisis de un paradigma. *Atlántida*, abril-junio, 144-152.
- Martín López, E. (2000). *Familia y Sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*. Madrid: Rialp.
- Mises, L. von, (1968). *La Acción Humana: Tratado de Economía*. Madrid: Unión Editorial. (Original): *Human Action. A Treatise on Economics*, Third Revised Edition, San Francisco: Fox & Wilkes, 1966).
- Múgica, F. (1998). *La profesión: enclave ético de la moderna sociología diferenciada*, Cuadernos Empresa y Humanismo, 71, Pamplona.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. (2ª edición, 2000). Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. y Sison A.J. (2000). Las propuestas comunitarias en América y en Europa. *Arbor* CLXV, 652, abril, 589-611.
- Polo, L. (1991). La coexistencia del hombre. *XXV Reuniones Filosóficas*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 33-47.
- Polo, L. (1993). *Ética: Una versión moderna de los temas clásicos*. México D.F.: Universidad Panamericana-Publicaciones Cruz O., S.A. (Existe una reciente versión de esta misma obra publicada en Madrid: Unión Editorial, 1997).
- Polo, L. (1996). *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: Eunsa.
- Popper, K. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Popper, K. (1982). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós. (Original: *The open society and its enemies*. Princeton: Princeton University Press, 1971).
- Rodríguez, A. (1999a). *Acción Social y Acción Racional. Una aproximación desde la teoría económica del valor*. Colección Clásicos de Sociología nº 2. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

- Rodríguez, A. (1999b). La lógica originaria del emprendedor. *Research paper*. 382, Barcelona: IESE.
- Rodríguez, A. (2000a). Racionalidad, acción humana y ética. Comunicación presentada en la VIII Conferencia Anual de Ética, Economía y Dirección (EBEN). Madrid, mayo.
- Rodríguez, A. (2000b). El estudio de la educación cívica: una alternativa metodológica al dualismo. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar* (pp. 197-217). Pamplona: Eunsa.
- Selles, J.F. (1997). *Curso Breve de Teoría del Conocimiento*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Weber, M. (1995). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península. (Trad. de: *Die protestantische Ethik*. Gütersloher: Gütersloher Verlags Gerd Mohn, 1995, 6ª edición).
- Weber, M. (1982). La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social (original de 1904) en *Ensayos sobre metodología sociológica* (Original 1917). Buenos Aires: Amorrortu editores.

ESTUDIOS

UNA SOCIEDAD

ANESTESIADA:

LA EDUCACIÓN COMO

ALTERNATIVA PARA SALIR

DE LA ANESTESIA