

Sanz, R. ; Escámez, J. y Escámez, J.I. (2017). La educación moral de los jóvenes ante el reto de la pobreza. En Sánchez, J. L. (Coord.). Superación del Hambre en el mundo: por una Nueva Humanidad. Estudio interdisciplinar. Thomson Reuters. Aranzadi, Navarra.

Capítulo 4

La educación moral de los jóvenes ante el reto de la pobreza

DR. ROBERTO SANZ PONCE

DR. JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ

D. JUAN I. ESCÁMEZ MARSILLA

SUMARIO. 1. EDUCACIÓN MORAL Y POBREZA. 2. UNA MIRADA ACTUALIZADA SOBRE LA POBREZA. 3. ¿CÓMO EDUCAR MORALMENTE ANTE LA POBREZA? 4. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN MORAL ANTE LA POBREZA. 4.1. *El desarrollo sostenible como finalidad educativa*. 4.2. *La cooperación internacional*. 4.3. *El consumo justo y responsable*. 4.4. *La participación en movimientos de servicio voluntario a la sociedad*. 4.5. *La formación de capacidades para la participación política*. 5. CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| PIB – | Producto Interior Bruto. |
| UNESCO – | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. |
| PNUD – | Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. |

1. EDUCACIÓN MORAL Y POBREZA

El papel que se asigna hoy la filosofía moral consiste en aclarar y fundamentar el punto de vista moral ante los problemas que afectan a las

personas e instituciones, con la pretensión de dar validez a las intuiciones morales y refutar así el escepticismo valorativo (CORTINA, 2013). Tal papel de la filosofía moral tiene una función limitada a señalar y reconstruir el procedimiento para la formación cognitiva y de la voluntad, dejando a cada una de las personas, involucradas en los acontecimientos morales, que encuentren la respuesta a las cuestiones que le salen al paso con la objetividad y urgencia que tienen acontecimientos históricos actuales, como: a) el hambre y la miseria en el Tercer Mundo; b) la tortura y la continua violación de la dignidad humana en los «Estados de no-derecho»; c) el creciente desempleo y las desigualdades en la distribución de la riqueza social en las naciones industrializadas de Occidente; y d) el riesgo de auto-destrucción que la concepción tecno-científica, representadas en el armamento atómico y en la consideración del desarrollo sólo como crecimiento económico del PIB, representa para la sostenibilidad de la vida en nuestro planeta. En vista de hechos tan provocadores como estas cuatro vergüenzas político-morales (HABERMAS, 1991), la concepción restrictiva que hemos expuesto acerca de lo que puede dar de sí una filosofía moral (meramente procedimental) quizá resulte decepcionante; pero en todo caso también representa un aguijón: la filosofía moral no releva a nadie de su responsabilidad individual y política.

Sin embargo, no se ha tenido siempre tal concepción de la filosofía moral o ética; la tradición griega consideraba la filosofía moral como el conocimiento práctico que permitía orientar las acciones para solucionar los problemas del contexto sociopolítico en la que se vive; en Aristóteles, tiene como finalidad la acción en un contexto político: «nadie puede ser justo fuera de su participación en alguna polis particular, nadie tampoco puede ser racional en lo práctico fuera de su participación en alguna polis particular» (MACINTYRE, 1994, p. 130; 1987). Ambas tradiciones de filosofía moral perviven entre nosotros.

La educación moral actual no puede renunciar a los procedimientos por los que los estudiantes pueden fundamentar un juicio válido de lo que debe hacerse ante los acontecimientos morales que viven, ni puede renunciar al compromiso con la solución de los problemas morales de nuestro tiempo. Por lo tanto, la educación moral tiene un reto doble: el aprendizaje por el estudiante de las capacidades que le permiten analizar y decidir lo que debe ser hecho y el aprendizaje de la participación responsable en la solución justa de los problemas sociales. La meta de la educación es hacer responsable a la gente, enfrentarla a verdaderos problemas, a verdaderas elecciones. Las cuatro grandes vergüenzas político-morales, señaladas anteriormente, tienen que ser grandes objetivos, que imanten los esfuerzos de

quienes nos dedicamos a la educación moral, para que los estudiantes salgan de las aulas con capacidades para enfrentarse adecuadamente a ellas.

No creemos que la solución de esos problemas sea una cuestión sólo educativa ni fácil, no tenemos esa ingenuidad; la solución tiene que venir de quienes tienen el poder político y económico, personas e instituciones, para solucionar asuntos tan complejos. Sin embargo, no podemos esperar que los detentadores del poder político y económico se esfuercen en la solución de los problemas si no son urgidos a ello por la presión de los ciudadanos y de redes de organizaciones sociales, retirándoles el poder político con su voto o combatiéndoles políticamente o dejando de comprar los productos de sus empresas.

La educación tiene que preparar a los ciudadanos para que sean capaces de esas acciones. La educación consiste en acompañar a los estudiantes para que alcancen la madurez, para que adquieran capacidades de pensar y decidir por sí mismos, de ser responsables de sus propias vidas y de participar activamente en el funcionamiento de sus comunidades.

La educación moral, en concreto, consiste en el diseño de prácticas para que los estudiantes adquieran: las capacidades cognitivas para alcanzar los principios morales sobre lo que debe ser hecho; el significado de los valores que llamamos morales; el juicio práctico para aplicar los principios morales a la complejidad de las situaciones socio-morales; las disposiciones afectivas o actitudes positivas para actuar de acuerdo a tales juicios; y, fundamentalmente, las capacidades de comportarse en las relaciones con los demás y con la comunidad de acuerdo a lo que han pensado como obligatorio.

Pero tenemos que delimitar el ámbito al que nos referimos cuando hablamos de moral. La caracterización como moral se atribuye a una situación social cuando las personas afectadas por la misma pueden obtener un perjuicio o beneficio de importancia, según se produzcan los acontecimientos en un sentido u otro. Cualquier situación no es necesariamente moral, sólo aquella en la que las personas pueden no recibir lo que les es debido en justicia, de tal manera que se produce un grave daño a su dignidad como personas. Igualmente morales no son todos los valores, sino aquellos que son exigibles, cuya ausencia en las relaciones personales y sociales vulnera la dignidad humana. Una persona puede exigir de otra el respeto a su libertad, o la consideración como un igual en cuanto a dignidad personal, o el respeto a las convicciones y costumbres de su cultura (CORTINA, ESCÁMEZ y PÉREZ DELGADO, 1996). Por lo tanto, valores morales son la dignidad humana, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia activa, la honestidad en decir la verdad, el diálogo que busca el entendimiento, el respeto a la naturaleza, la paz y la responsabilidad.

El aprendizaje del estudiante es moral cuando está referido a principios generales, situaciones, valores, disposiciones afectivas y acciones sobre lo que una persona le debe a otra en las relaciones de unas con otras, a la comunidad política propia, a la comunidad humana y a la naturaleza.

Las situaciones de pobreza severa que viven los ciudadanos del Cuarto Mundo, en los barrios deprimidos de nuestras ciudades teóricamente desarrolladas, y muchos países del Tercer Mundo son inmorales, situaciones genuinamente inmorales que tendrían que vigorizar las deliberaciones, los sentimientos y los compromisos responsables de los estudiantes y profesores cuando se diseñan prácticas escolares para educar moralmente. En las situaciones de pobreza severa no están presentes el valor de la libertad, ni la consideración igual de las personas, ni la solidaridad; como se sabe, la pobreza genera frecuentemente situaciones graves de violencia por lo que tampoco tiene presencia el valor de la paz. La dignidad de las personas, en tales situaciones, está gravemente lesionada.

En concreto, la pobreza no es punto de reflexión y compromiso moral para los gobernantes, empresarios y responsables de las instituciones educativas. Aún más, la pobreza representa aquella situación ante la que todo el mundo apartamos la vista con una cierta repugnancia. En muchas de nuestras ciudades, y en otros países, se espera con ilusión la llegada de turistas con recursos económicos, mientras que se rechaza a los ciudadanos de países cuando vienen buscando trabajo para alimentar a las familias o huyendo de las matanzas provocadas por las guerras. Más que xenofobia o rechazo al extranjero, tenemos aporofobia, que ha sido descrita como un sentimiento difuso de rechazo al pobre, al desamparado, al que carece de salidas, de medios y recursos. No marginamos al inmigrante si es rico, ni al africano o latino-americano que es jugador de baloncesto o fútbol con notables ingresos, ni al jubilado europeo con patrimonio; a quienes marginamos es a los pobres. Lo más grave del asunto es que hemos aprendido el mecanismo psicológico de hacer a los pobres responsables de su situación: «no les gusta trabajar», «no se cualifican profesionalmente», «son indisciplinados»; en definitiva, se les considera culpables de la miseria que les aqueja.

En este trabajo tratamos la pobreza y el reto que presenta a la educación moral. Sabemos que los especialistas plantean la pobreza en el contexto del desarrollo humano. Nosotros también lo haremos, pero teniéndola como centro de atención. En torno a la pobreza de las personas y de los países, dos reflexiones más que nos ayudan a comprender la poca atención que se le ha prestado en nuestro tiempo. La primera la podemos formular así: en

sociedades como las nuestras, organizadas en torno a la idea de contrato (RAWLS, 1997; TAYLOR, 2014) en cualquiera de las esferas sociales, el pobre, el verdaderamente diferente en cada una de ellas, es el que no tiene nada que ofrecer a cambio y, por lo tanto, no tiene capacidad real de contratar; los pobres son los excluidos del intercambio, no tienen un lugar en nuestras sociedades desarrolladas. La segunda reflexión se refiere a la politización de la ayuda internacional. Y ese es un tema nuevo. En otro tiempo había menos ayuda, pero en cualquier caso, la que hoy tenemos no es suficiente, y además cada vez está más politizada, hasta el extremo de que nosotros mismos nos planteamos qué podemos hacer para evitar caer en esa trampa, en la que a veces caemos, y que nos conduce a prestar atención a los temas que van a tener más éxito o conseguir más eco; en lugar de hacer una elección según las necesidades reales. Hay pobreza, enfermedades, falta de educación..., tragedias que afectan a millones de personas, y el caso es que pasamos ante ellas sin mirarlas.

2. UNA MIRADA ACTUALIZADA SOBRE LA POBREZA

El Papa FRANCISCO nos ofrece una mirada distinta cuando presenta los ejes que atraviesan toda la encíclica *Laudato si*:

«La íntima relación entre los pobres y la fragilidad del planeta, la convicción de que en el mundo todo está conectado, la crítica al nuevo paradigma y a las formas de poder que derivan de la tecnología, la invitación a buscar otros modos de entender la economía y el progreso, el valor propio de cada criatura, el sentido humano de la ecología, la necesidad de los debates sinceros y honestos, la grave responsabilidad de la política internacional y local, la cultura del descarte y la propuesta de un nuevo estilo de vida» (FRANCISCO, 2015, p. 16).

La pobreza de ingresos está inevitablemente unida a la falta de desarrollo de las capacidades humanas como la educación y la salud. Así se produce un círculo infernal: *«la pobreza de renta va asociada frecuentemente a educación y salud precarias que, a su vez, impiden la adquisición de las capacidades por esas personas para ganar una renta y librarse, asimismo, de la pobreza de renta»* (SEN, 2000). Cuanto mayor sea la cobertura de la educación básica y de la asistencia sanitaria, más probable es que las personas pobres tengan oportunidades de vencer a la miseria. La mejora de las capacidades humanas tiende a ir acompañada de un aumento de las productividades y del poder para obtener ingresos. Una consecuencia fundamental de la consideración de la pobreza, como privación de capacidades, es una nueva mirada sobre el pobre: es víctima, no culpable; se le ha negado la posibilidad de adquirir las capacidades para salir de su situación, a veces por quienes le culpan. Por ello, la mirada

moral sobre la pobreza conduce a considerarla como un problema de justicia: entregar a los excluidos de las riquezas de la tierra aquello que les pertenece:

«En las condiciones actuales de la sociedad mundial, donde hay tantas inequidades y cada vez son más las personas descartables, privadas de derechos humanos básicos, el principio del bien común se convierte inmediatamente, como lógica e ineludible consecuencia, en una llamada a la solidaridad y en una opción preferencial por los pobres. Esta opción implica sacar las consecuencias del destino común de los bienes de la tierra, pero, como he intentado expresar en la Exhortación apostólica Evangelii Gaudium, exige contemplar ante todo la inmensa dignidad del pobre a la luz de las más hondas convicciones creyentes. Basta mirar la realidad para entender que esta opción hoy es una exigencia ética fundamental para la realización efectiva del bien común». (FRANCISCO, 2015, p. 158).

Desde los años ochenta del siglo pasado ha ido surgiendo un nuevo enfoque del desarrollo que considera el crecimiento económico como un elemento de política pública sensata, pero que no es más que una parte y un instrumento de ella. Son las personas quienes importan en última instancia; los beneficios económicos constituyen solamente medios instrumentales para las vidas humanas. La finalidad del desarrollo global, como la finalidad de una buena política a escala nacional, consiste en hacer posible que las personas tengan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y una existencia acorde con la igual dignidad humana de todos los individuos. Dicho de otro modo, el propósito real del desarrollo es el crecimiento de las capacidades humanas (NUSSBAUM, 2012).

Este enfoque está comprometido con la igual dignidad de todos los seres humanos; es sensible a la distribución de los recursos y se centra particularmente en las luchas y los esfuerzos para alcanzarlos de grupos tradicionalmente excluidos y marginados. El enfoque se presenta como un defensor más de la justicia social básica dentro de las naciones y entre ellas. El enfoque de las capacidades argumenta en contra de la consideración del crecimiento del PIB como único indicador de la calidad de vida de los países y de los individuos; también de su consideración como fin al que hay que subordinar las políticas nacionales e internacionales. Por el contrario, defiende que las sociedades justas son las que persiguen el bien de su población en una amplia variedad de objetivos que incluyen, además de un bienestar económico básico, la salud, la educación, los derechos y libertades políticos, la calidad medioambiental y otras capacidades humanas básicas para toda persona, entendiendo que cada una de ellas es un fin en sí misma y que ninguna constituye un simple medio para los objetivos o fines de las otras, ni siquiera para el total agregado (o medio) de la población en general.

3. ¿CÓMO EDUCAR MORALMENTE ANTE LA POBREZA?

Los dos problemas, que siempre preocupan a quienes nos dedicamos a la educación moral, son: el primero, cómo organizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en conocimientos, en sentimientos y en capacidades de acción para que se comporten como sujetos morales; y, el segundo si los aprendizajes se producen cuando los contextos escolares o familiares o el barrio o los medios de comunicación o el uso de internet muestran un clima de inmoralidad o un clima ajeno a los valores morales. José María Puig formula muy bien una tesis que compartimos:

«Parece que los sujetos están tan inmersos en sus medios socioculturales que poco se puede hacer para educarlos sin convertir tales medios en objeto de estudio, en espacios de intervención y quizás en lo que debe transformar la educación. En la medida que el medio está tan pegado al sujeto que en cierto modo es ya sujeto, cabe educar al medio para educar el sujeto. La educación moral es construcción de la personalidad y construcción del medio en el que se forma la personalidad» (PUIG, 2003, p. 46).

El acierto de Puig, en nuestra opinión, está en focalizar la relación del sujeto y su medio en *«las prácticas sociales»*: son el escenario en el que se refleja la influencia de las estructuras sociales en las acciones de los sujetos y, a su vez, la modificación de esas estructuras sociales por influencia de las acciones de los mismos sujetos. De ahí, el interés por construir unas condiciones institucionales y unas prácticas sociales que ayuden a llevar conductas morales. La moral es una responsabilidad de los sujetos, puesto que aquello que debe ser hecho remite a su conciencia, en última instancia, pero es una responsabilidad que, en gran medida, se aprende y se ejerce creando las condiciones sociales que invitan al juicio, al sentimiento y a la conducta moral.

Las prácticas morales son un tipo de prácticas sociales cuando en ellas se manifiestan uno o varios de los valores morales, bien en las relaciones de los sujetos entre sí o bien en las relaciones con la comunidad política o con la naturaleza. Si se debaten o deliberan cuestiones o problemas relativos al perjuicio que la pobreza causa a la dignidad humana, si se delibera sobre el modo de orientar las acciones personales o grupales para combatir la pobreza de los países en vías de desarrollo o las bolsas de pobreza de los países desarrollados, si se participa en la creación o desarrollo de agencias de cooperación internacional, si se participa en redes sociales para presionar a los gobiernos a cumplir las promesas de alcanzar el 0,7 en ayuda internacional, si se discuten públicamente las políticas gubernamentales en torno a la equidad en la salud y en la educación de los ciudadanos, si se combaten los intentos del poder político de recortar las libertades civiles y políticas como atentados a la dignidad personal de los individuos..., entonces esas prácticas

sociales, caracterizadas como morales ya que encarnan valores morales, están produciendo la educación moral de las personas que participan en ellas, a la vez que la moralización de las instituciones sociales y de la vida pública.

4. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN MORAL ANTE LA POBREZA

4.1. EL DESARROLLO SOSTENIBLE COMO FINALIDAD EDUCATIVA

El Informe *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (BOKOVA, 2015) se presenta como la profundización de otros dos Informes de la UNESCO: *Aprender a ser: la educación del futuro* (FAURE, 1972) y *La educación encierra un tesoro* (DELORES, 1996), y defiende que la finalidad de la educación del siglo XXI tiene que centrarse en preparar a los individuos y a las comunidades para responder a la complejidad y a las contradicciones que hacen insostenible el mundo en el que vivimos. La formación para la sostenibilidad tiene que ser uno de los objetivos básicos de la educación actual:

«El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas. Los modelos insostenibles de producción económica y consumo contribuyen al calentamiento planetario, al deterioro del medio ambiente y el recrudescimiento de los desastres naturales. Además, aunque los marcos internacionales de derechos humanos se han fortalecido en el transcurso de los últimos decenios, la aplicación y protección de esas normas sigue planteando grandes dificultades... Una vez más, al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico contribuye a una mayor interconexión y abre nuevas vías para el intercambio, la cooperación y la solidaridad, asistimos a un incremento de la intolerancia cultural y religiosa, la movilización política y el conflicto motivados por la identidad... Nunca ha resultado más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje» (BOKOVA, 2015, pp. 9-10).

El crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos de una visión humanista del desarrollo tienen que impregnar el debate sobre la educación más allá de las funciones utilitarias que cumple en el desarrollo económico. Tal visión humanista se preocupa ante todo por una educación que no excluya ni margine: *«funciona como guía para afrontar la transformación del panorama del aprendizaje mundial, en el que la función de los docentes y otros educadores sigue siendo primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos»* (BOKOVA, 2015, p. 37).

En análogo sentido, como expresión de la amplitud con la que se comparte esta propuesta y con una explícita pretensión de diálogo con las ciencias,

investigadores, agentes sociales y políticos, el papa Francisco, en su Carta Encíclica *Laudato si'*, se manifiesta de tal modo, que supone un paso decisivo de la Iglesia Católica en la aceptación de la concepción actual de mundo sostenible:

«Cuando se habla de medio ambiente se indica particularmente una relación, la que existe entre la naturaleza y la sociedad que la habita. Esto nos impide entender la naturaleza como algo separado de nosotros o como un mero marco de nuestra vida. Estamos incluidos en ella, somos parte de ella y estamos interpenetrados. Las razones por las que un lugar se contamina exigen un análisis del funcionamiento de la sociedad, de su economía, de su comportamiento, de su manera de entender la realidad. Dada la magnitud de los cambios, ya no es posible encontrar una respuesta específica e independiente para cada parte del problema. Es fundamental buscar soluciones integrales que consideren las interacciones de los sistemas naturales entre sí y con los sistemas sociales. No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental. Las líneas para la solución requieren una aproximación integral para combatir la pobreza, para devolver la dignidad a los excluidos y simultáneamente para cuidar la naturaleza» (FRANCISCO, 2015, p. 139).

Hay que generar debates entre nuestros estudiantes sobre la convicción falaz, generalmente compartida, de que el progreso de las naciones hay que medirlo en términos de crecimiento del PIB. Hace años que la mayoría de los especialistas en economía del desarrollo de todo el mundo emplean ese índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida en un país. Según ese modelo, la meta de toda nación debe ser el crecimiento económico y a ello dedicar los mayores esfuerzos de las políticas nacionales, y también debe ser el propósito de las relaciones internacionales para facilitar los *Tratados de Libre Comercio*, en la creencia de que el crecimiento económico redundará en la mejora de la salud, de la educación, en la disminución de las desigualdades sociales dentro de un país y entre países, y en el vigor de la vida democrática de los ciudadanos.

Dos son las principales consecuencias que se derivan del modelo: la necesidad de un sistema educativo que promueva el desarrollo nacional e internacional concebido como crecimiento económico. Así está sucediendo en varias regiones del mundo, como es el caso de Europa, en donde los líderes políticos están reformulando el sistema educativo, en parte de la Educación Secundaria y en la totalidad de la Educación Universitaria, indagando acerca de cuál es la contribución que hacen a la economía cada uno de los títulos universitarios, las disciplinas y los investigadores. Buen ejemplo de ello es la normalización de los estudios de nivel superior en la Unión Europea, impuesta por el Proceso de Bolonia y, sobre todo, la exigencia de demostrar el *impacto* de los proyectos de investigación en los objetivos económicos de los países miembros o de la propia Unión, si se

quiere acceder a los recursos económicos presupuestados por la Comisión y aprobados por el Parlamento. La segunda consecuencia es la consideración del crecimiento económico como un fin en sí mismo, menospreciando los efectos perversos que genera para la sostenibilidad del Planeta.

4.2. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

La segunda línea de prácticas de educación moral tendría que centrarse en la cooperación internacional para el desarrollo de los pueblos; que se legitima desde el valor fundamental de la ética: la dignidad de la persona. La dignidad de toda persona y el valor de la vida exigen el compromiso ético de olvidar egoísmos e insolidaridades y de enfrentarse a la violencia de la muerte. Amar la vida es luchar por las condiciones de su posibilidad, cuando se ven afectadas o se quiebran en algún lugar del mundo. La cooperación para el desarrollo de los pueblos es una expresión de ese movimiento por la vida, puesto que la miseria y el hambre producen millones de muertos.

La cooperación para el desarrollo de los pueblos ha tenido históricamente tres referentes. El primero es la cooperación para el crecimiento económico, y así el desarrollo ha estado vinculado al crecimiento productivo. Sin crecimiento económico acelerado, no son posibles ni el desarrollo ni la eliminación de la pobreza. El desarrollo, desde este punto de vista, está asociado esencialmente a la modernización tecnológica de los países con los que se colabora, por lo que es necesaria la transferencia de conocimientos y patentes como bienes fundamentales de la cooperación (BOKOVA, 2015).

El segundo referente del desarrollo es el crecimiento económico con equidad social; no basta con crecer, sino que es preciso distribuir para atender a las necesidades básicas de todos los ciudadanos. La productividad sólo tiene sentido ético si es un camino hacia la equidad. Sólo la modernización productiva, con justicia social, manifiesta el desarrollo de los pueblos. La ayuda internacional, desde este planteamiento, puede tener un poder disuasorio, entendido como el principio de condicionalidad: se ayuda a aquellos países que se comprometen a modificar radicalmente las estructuras políticas y económicas para que los beneficios lleguen a todos los ciudadanos, especialmente a los más pobres. La gobernabilidad¹ es tal vez el factor más importante para erradicar la pobreza y promover desarrollo:

«Existe un concepto erróneo, muy extendido, en el sentido de que el desarrollo humano trata únicamente de resultados económicos y sociales, tales

1. «Una gobernabilidad desde la perspectiva del desarrollo humano es una gobernabilidad democrática. Se vela por conseguir que: se respeten los derechos

como reducir la pobreza y mejorar la salud y la educación. Aunque estos resultados son importantes para el desarrollo humano, su objetivo es mucho más amplio: fomentar la libertad, el bienestar y la dignidad de la persona en todas partes» (PNUD, 2002, pp. 52-53).

En la actualidad, el desarrollo se entiende preferentemente como el proceso de expansión de las capacidades humanas, tanto individuales como comunitarias (SEN, 2000). El principio de condicionalidad ha sido sustituido por el principio de responsabilidad compartida. Así, la cooperación para el desarrollo es entendida como la puesta en práctica de proyectos que se ejecutan en común por los donantes y por quienes reciben la ayuda. El acento se pone en que los países que reciben ayuda internacional desarrollen las capacidades personales y productivas de sus miembros, mediante la educación y la salud, y profundicen en los cambios políticos necesarios para el ejercicio de las libertades públicas.

Las prácticas educativas para la cooperación al desarrollo de los pueblos tienen que centrarse en cuatro líneas de acción: la deliberación sobre que la cooperación se legitima desde razones de justicia; el fomento del cosmopolitismo; la persuasión de que los bienes de la tierra son bienes sociales y la visión internacionalista de los problemas.

La deliberación sobre la cooperación internacional, desde la perspectiva de la justicia, lleva al descubrimiento de las trampas que, a veces, se encuentran detrás de tan hermosa declaración: los intereses de política exterior y de seguridad o simplemente los intereses económicos de los países donantes. Ello invita a fortalecer en los estudiantes las capacidades de la deliberación ética para no caer en la trampa de las grandes palabras. La ética tiene que estar en el centro de la cooperación para el desarrollo. El hecho incontrovertible e importante es que la gente muere de hambre y de enfermedades, cuando el hambre y esas enfermedades son evitables, y esa

humanos y las libertades fundamentales de las personas, permitiéndoles vivir con dignidad; las personas participen en la toma de decisiones que afectan a sus vidas; que se pueda exigir responsabilidad a los encargados de la toma de decisiones; las interacciones sociales se vean regidas por programas, instituciones y prácticas globales y justas; exista igualdad entre hombres y mujeres en las esferas privada y pública, y en la toma de decisiones; que no exista discriminación por motivos de raza, origen étnico, clase, género o cualquier otro atributo; las necesidades de las generaciones futuras se reflejen en las políticas actuales; las políticas económicas y sociales respondan a las necesidades y a las aspiraciones de los pueblos; el objetivo de las políticas económicas y sociales sea la erradicación de la pobreza y la ampliación de las oportunidades que las personas tengan en sus vidas». (Fuente: Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano).

es una situación de violencia estructural que los países ricos ejercen sobre los países pobres, al menos indirectamente.

El proyecto de forjar una ciudadanía cosmopolita puede convertir al conjunto de los seres humanos en una comunidad. Se abre paso la postura de quienes defienden como necesaria la formación de identidades morales individuales, nuevas y complejas, que respondan a un ideal de ciudadanía múltiple: personas que se vean como miembros de una comunidad étnica, local o nacional, pero también como seres humanos con responsabilidades sobre todos los demás. La democracia del futuro debe permitir a los ciudadanos cosmopolitas ganar importancia como mediadores entre tradiciones culturales y discursos diferentes, buscando significados compartidos que posibiliten el entendimiento de las gentes y de los pueblos.

Los bienes de la tierra son bienes sociales que tienen que ser socialmente distribuidos. Y no sólo en un país, sino en el conjunto de la humanidad, que afín de cuentas es la que los produce; la interdependencia es la clave de la producción, aunque personas y países sigan aferrados a la falsa ideología del individualismo posesivo, sigan convencidos que los productos son suyos. WALZER (1993) enumera, en *Las esferas de la justicia*, doce bienes, que tendrían que ser compartidos por todos los habitantes de nuestro planeta: la pertenencia a una comunidad política, la educación, la seguridad y el bienestar, el dinero y los productos del mercado, los cargos y puestos de responsabilidad, el trabajo, el tiempo libre, el poder político, la autoestima, los beneficios de la tecnología, el reconocimiento social y la igualdad. Todos estos bienes podrían articularse en lo que se puede llamar las condiciones de la libertad que permiten el desarrollo de las capacidades de las personas para llevar adelante una vida feliz.

En una aldea global, el egoísmo es una actitud pasada de moda como lo son las pequeñas endogamias, los vulgares nepotismos, la defensa de los míos, los nuestros, sea en la política, en la economía, en la universidad o en el hospital. Ante retos universales, no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista que tenga por horizonte, para la toma decisiones, el bien universal, aunque sea preciso construirlo desde el bien local. Es necesaria una educación cosmopolita (ESCÁMEZ, 2013) para ser integrante de una sola nación, el planeta, habitada por unos seres con igualdad de derechos y deberes: la humanidad, sin ningún tipo de exclusiones.

4.3. EL CONSUMO JUSTO Y RESPONSABLE

La tercera línea de prácticas morales tiene que relacionarse con la característica más definitoria de la sociedad de nuestro tiempo: el consumo.

La educación moral ante la pobreza exige la austeridad de quienes vivimos en los países desarrollados, personas e instituciones. No pretendemos decir que no se consuma; el consumo puede entenderse como un medio de desarrollo humano cuando no afecta negativamente al bienestar de los otros, es justo para las generaciones futuras, respeta la capacidad del planeta y estimula el surgimiento de comunidades productivas y creativas. Lo verdaderamente inmoral es el consumo superfluo y exhibicionista, que genera la exclusión y la humillación de quienes no satisfacen sus necesidades básicas.

La ética kantiana estableció la regla de oro con la célebre formulación del imperativo categórico: *«obra de tal manera que la máxima de tu actuación pueda convertirse por tu voluntad en ley universal de la naturaleza»*; según tal ética, cualquier norma que pretenda tener valor moral debe ser formalmente universalizable. Si los ciudadanos de todos los países tuvieran estilos de vida semejantes a los ciudadanos de los países desarrollados, el consumo esquilmaría los recursos de la tierra y haría la vida inviable para las generaciones futuras. En el caso del consumo no cabe hacer excepciones, referidas a unos grupos de personas o a unos países, porque si la universalización de una norma de consumo destruye los recursos naturales entonces es inmoral. Si aceptamos la Regla de Oro y se aplica al consumo, la norma moral del consumidor puede formularse así: *«consume de tal modo que tu norma sea universalizable sin poner en peligro el mantenimiento de la naturaleza»* y una segunda formulación diría: *«consume de tal modo que respetes y promuevas la libertad de todo ser humano, tanto en tu persona como en la de cualquier otra, siempre al mismo tiempo»* (CORTINA, 2002).

Para un consumo justo y responsable, es necesario fomentar en los estudiantes estilos de vida sostenibles, asumibles y universalizables. Para ello, conviene proceder en una doble dirección: averiguar los estilos de vida que producen daño social y exclusión a personas y a pueblos y que deberían estar prohibidos en una sociedad que se pretenda justa; y, por otro lado, los estilos de vida que fomentan las capacidades personales y son respetuosos con el medio ambiente.

Dos son las capacidades a formar en los estudiantes: la lucidez y la prudencia (NUSSBAUM, 2005; 2010). La lucidez para desentrañar los motivos por los que consumen y los mecanismos sociales que les avivan el deseo de consumir diferentes productos. Es difícil combatir la creencia por la que se identifica la autorrealización con el éxito expresado en la posesión de objetos costosos, la convicción generalizada de que lo natural es consumir de forma creciente y que moderar el consumo es una forma de retroceso. Por ello, la lucidez para buscar otras formas de autorrealización personal

y de desarrollo de capacidades personales es una buena meta educativa. La prudencia, por su parte, muestra que la calidad de vida debería prevalecer sobre la cantidad de bienes. Tiene importancia educativa que los estudiantes descubran que la vida buena, la vida feliz, no depende tanto del consumo ilimitado de productos del mercado como de unas relaciones humanas satisfactorias, del disfrute de la naturaleza, del sosiego y el disfrute del tiempo.

Pero la austeridad, la lucidez y la prudencia que hemos mencionado, como capacidades a desarrollar en los estudiantes, tienen que estar al servicio del principio moral de la justicia: no vivimos solos sino en compañía de quienes mueren de hambre y de enfermedades evitables, impedidos en su potencial desarrollo de capacidades humanas, quienes teniendo derecho al disfrute de los bienes, para su permanencia en la vida y para el desarrollo de sus capacidades, se les niega por quienes despilfarran los bienes comunes. La responsabilidad por los pobres y los excluidos adquiere la fuerza de un imperativo moral incondicionado:

La vulnerabilidad y precariedad de todo lo vivo, que nos demanda el «cuidado», se hace urgente apelación en las personas que necesitan de nuestras acciones para garantizar su existencia, y una existencia digna, porque tenemos la comunidad de lo humano con ellas. En cada persona individual está contenida la dignidad de toda la humanidad (tal es el significado de la expresión kantiana *«la persona es fin en sí misma y no tiene un valor de cambio» para conseguir otra cosa*), por lo que sus demandas a la existencia, en condiciones justas, son derechos que, a su vez, constituyen exigencias concretas para nuestro deber y nuestro sentimiento del deber. La ética de la responsabilidad es el deber comprometido para actuar hasta donde alcanza nuestro poder de hacerlo» (ESCÁMEZ y GIL, 2001, p. 34).

Esa responsabilidad tiene que ser ejercida desde prácticas sociales que presentan alternativas u operan dentro del sistema económico, siempre que produzcan cambios en las situaciones injustas. Una de tales prácticas, que se abre paso con vigor, es el llamado *comercio justo*. Consiste en comprar los productos, que se necesitan, a aquellas empresas que cumplen con determinados valores éticos y, sobre todo, en tomar el control de los ahorros para depositarlos en aquellas entidades financieras que se comprometen con programas de desarrollo humano. Los criterios pueden ser también negativos, como no comprar productos o no depositar los ahorros en empresas que invierten en armas o emplean niños o se dedican a la pornografía. Una forma de educación para el *comercio justo* consiste en proporcionar información y debate sobre todas las alternativas posibles que

se presentan en la sociedad para que los estudiantes puedan ir decidiendo cada vez más responsablemente.

4.4. LA PARTICIPACIÓN EN MOVIMIENTOS DE SERVICIO VOLUNTARIO A LA SOCIEDAD

La cuarta línea de prácticas morales se refiere a la participación de los estudiantes en movimientos de servicio voluntario a la sociedad. Lo que caracteriza a los nuevos movimientos sociales es la conquista de nuevas oportunidades para participar en las decisiones que afectan a los ciudadanos mediante la democracia directa o dando un mayor protagonismo a los grupos de autoayuda y a formas cooperativas de organización social. Un rasgo distintivo de los nuevos movimientos sociales es que no defienden los intereses específicos de un grupo social ni se nutren de las capas sociales desfavorecidas. Sus motivaciones son la defensa de los bienes colectivos, no los exclusivos de los miembros del grupo. Prefieren una estructura descentralizada, abierta y democrática, frente a la estructura centralizada y jerárquica de los viejos movimientos sociales. Reivindican para sí una intencionada acción social y política al margen del marco institucional de las administraciones públicas. Esos movimientos sociales reivindican la esfera de la acción política, en el interior de la sociedad civil, como su espacio propio desde el que cuestionar las prácticas e instituciones, tanto mercantiles como gubernamentales:

La ética de la responsabilidad (JONAS, 1995) exige el compromiso con la transformación de los escenarios sociales en los que se producen las relaciones reales de las personas y las condiciones políticas y económicas que provocan la pobreza y la injusta exclusión de las personas y de los países. La ética de la responsabilidad obliga a la acción, que es la única facultad que tenemos para producir los cambios políticos y sociales necesarios, formando colectivos y participando en las organizaciones y movimientos ciudadanos para que las acciones tengan posibilidades de éxito.

Las prácticas sociales, que se diseñan en la escuela, producen aprendizajes morales y conforman la personalidad moral cuando vinculan los currículos escolares a la adquisición por los estudiantes de capacidades ciudadanas para la participación en los asuntos de la comunidad. De ese modo, las prácticas morales, que se diseñan en la escuela, educan moralmente a la vez que producen una reforma de la sociedad; y la participación del estudiante, como ciudadano, es un procedimiento básico del aprendizaje de tales capacidades y no una actividad complementaria que se desarrolla al margen o paralela al currículo escolar.

4.5. LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES PARA LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

La quinta línea de prácticas morales está centrada en la formación de capacidades de los estudiantes para su intervención como agentes en la vida pública de sus países (NUSSBAUM, 2014). La gestión para el desarrollo humano y la lucha contra la pobreza no puede dejarse en manos de gobiernos incompetentes o irresponsables. Debe también ocuparse de si las instituciones públicas, y las normas que promulgan, son justas y si todos los ciudadanos tienen voz en determinar cómo funcionan. Se sabe mucho de las políticas económicas y sociales que ayudan a erradicar la pobreza. Pero pocos países aplican dichas políticas, a menudo porque los posibles beneficiarios, los pobres, carecen de capacidades desarrolladas para la defensa de sus intereses. Por ello, es importante la educación para la promoción de una participación más amplia en las instituciones y en las normas que afectan la vida de las personas, con el fin de asegurar resultados económicos y sociales más equitativos.

Las capacidades para participar en la vida de la comunidad política son tan importantes para el desarrollo humano como la capacidad de leer y escribir o de disfrutar de buena salud. Ser capaz de participar en la vida pública, obteniendo respeto y teniendo voz en las decisiones comunitarias, es fundamental para el desarrollo de un país. El primer Informe sobre desarrollo humano, en 1990, subrayaba, como estrategias fundamentales para el desarrollo, la necesidad de invertir en educación y salud y fomentar un crecimiento económico equitativo. En el Informe también se destacaba un tercer pilar para el desarrollo humano del siglo XXI: promover la participación mediante la gestión democrática de los asuntos públicos. La participación fomenta la acción colectiva e individual y es un motor de progreso para los temas esenciales de desarrollo humano como la erradicación de la pobreza: *«las personas que están mejor educadas y son también libres tienen más posibilidades de exigir políticas que se ajusten a sus necesidades y respondan a las prioridades del desarrollo humano»* (PNUD, 2002, p. 53).

Y esas capacidades, ¿qué aportan para la educación moral de los jóvenes cristianos? Como cristianos, nuestra mirada se dirige a Jesús. Él es el fundamento de algo totalmente nuevo: la Iglesia de Cristo que debe trabajar para que el mundo llegue a ser más justo y más pacífico. El que fuera Cardenal-Arzobispo de Milán, Rector de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma y biblista, Carlo Martini, ante la pregunta *¿Qué influencia ejerce la fe en la política?*, responde:

«Justicia es para la Biblia más que derecho y misericordia: es el atributo fundamental de Dios. Justicia es comprometerse por los que

no tienen protección y salvar su vida, luchar contra la injusticia. Justicia es intervenir de forma activa, tomar la ofensiva a favor de una convivencia en la que todos vivan en paz. La justicia debe velar por que el derecho, tal como está formulado en las leyes, haga posible una existencia buena para todos los hombres. Jesús entregó su vida por la justicia. Él buscó asimismo el diálogo con los poderosos... o ellos sintieron que él los molestaba. Jesús se colocó de parte de los pobres, de los sufrientes, de los pecadores, de los paganos, de los extranjeros, de los oprimidos, de los hambrientos, de los presos, de los deshonrados, de los niños y de las mujeres. Quien lo hace, choca contra el entorno... El encuentro con los pobres y la lucha contra la pobreza es el lugar privilegiado para el encuentro con Dios en nuestro mundo» (MARTINI, 2008, pp. 185-186).

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos presentado la educación moral como el fomento de capacidades en los estudiantes para que intervengan en la solución de los problemas de justicia que se producen en nuestra sociedad y en la comunidad internacional; en concreto, hemos llamado la atención sobre la injusticia de la pobreza en la que malviven y mueren millones de personas. Hemos defendido, siguiendo el enfoque de las capacidades, que la educación moral tiene como objetivo central la formación de los estudiantes para la acción en la vida pública. La situación de pobreza en nuestro tiempo tiene que ser combatida y resuelta desde los gobiernos nacionales y la comunidad internacional, pero tal actuación institucional no se producirá sin la acción de ciudadanos organizados y capaces de pedir cuentas y presionar a los líderes de los gobiernos nacionales y de las instituciones internacionales o los combatan cuando son incompetentes o irresponsables o persigan sólo sus intereses individuales. Hemos argumentado cinco propuestas pedagógicas, que los profesores pueden diseñar, estimular y facilitar como prácticas socio-morales de los estudiantes, para adquirir capacidades morales a la vez que colaboran en la moralización de los contextos sociales que viven cotidianamente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOKOVA, I.: *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, UNESCO, París, 2015.
- CORTINA, A.: *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Paidós, Barcelona, 2013.
- *Por una ética del consumo*, Taurus, Madrid, 2002.
- CORTINA, A.; ESCÁMEZ, J. y PÉREZ-DELGADO, E.: *Un mundo de valores*, Generalitat, Valencia, 1996.

- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*, Santillana-UNESCO, Madrid, 1996.
- ESCÁMEZ, J.: «El cosmopolitismo y la educación en valores como ciudadano» en SANTOS, M. A. (Ed.), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*, Brief, Valencia, 2013, pp. 17-32.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R. y PÉREZ, C.: «La educación moral ante el reto de la pobreza», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 15, Salamanca, 2003, pp. 21-31.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R.: *La educación en la responsabilidad*, Paidós, Barcelona, 2001.
- FAURE, E.: *Aprender a ser: la educación del futuro*, Alianza, Madrid, 1972.
- HABERMAS, J.: *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós, Barcelona, 1991.
- MACINTYRE, A.: *Justicia y racionalidad*, EUNSA, Barcelona, 1994.
- *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1987.
- MARTINI, C. M.: *Coloquios nocturnos en Jerusalén*, San Pablo, Madrid, 2008.
- NUSSBAUM, M. C.: *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, Paidós, Barcelona, 2014.
- *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, 2012.
 - *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Paidós, Barcelona, 2005.
 - *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Paidós, Barcelona, 2007.
 - *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz, Buenos Aires, 2010.
- PNUD: *Informe sobre el desarrollo humano. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Mundi-Prensa, Madrid, 2002.
- PUIG, J. M.: *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, Paidós, Barcelona, 2003.
- Santo Padre FRANCISCO: *Laudato sí'*. San Pablo, Madrid, 2015.
- SEN, A.: *Desarrollo y libertad*, Paidós, Barcelona, 2000.
- RAWLS, J.: *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Contemporánea, Madrid, 1997.
- TAYLOR, CH.: *La era secular*, tomo I, Gedisa, Barcelona, 2014.
- WALZER, M.: *Las esferas de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

Hacia una cultura trans-estratégica

DR. GINÉS MARCO PERLES

DR. ALFREDO ESTEVE MARTÍN

SUMARIO. 1. INTRODUCCIÓN. 2. DESDE LA PRE-POSTMODERNIDAD. 3. EN LA POSTMODERNIDAD. 4. HACIA LA POST-POSTMODERNIDAD. 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. INTRODUCCIÓN

Al individuo occidental de nuestros días se le puede describir como un ciudadano satisfecho. Pero si bien se puede apreciar que a las vidas de los habitantes del primer mundo les acompaña ese sentimiento de satisfacción, la cuestión que brota de modo inmediato es sobre qué descansa dicho sentimiento, no sea que se trate de una satisfacción meramente epidérmica. Amparados en un pasado reciente, se tiende a cifrar el progreso (cultural) humano en torno a tres grandes ámbitos, a saber: la ciencia, la moral y el arte, pero iluminados preferentemente por un enfoque racionalista. Ya puso de manifiesto Unamuno la dificultad de asumir la cultura en esos términos, por entender que dejaba desatendidos aspectos íntimamente ligados a los procesos vitales de los individuos de «carne y hueso» desde los cuales poder alcanzar un sentido vital que permanecería inaccesible sin su consideración.

Desde la no consideración de estos procesos vitales, y por su facilidad para la generalización, destacó entre esos ámbitos el científico, ponderando

excesivamente unos valores positivistas que por su propia índole desestimaban todo aquello que no podía ser catalogado como tal; un enfoque que chocó frontalmente con la tradición abierta por Miguel de Unamuno y que recogerá felizmente la filosofía española del siglo XX. Con ella y desde ella cabría preguntarse –pues– si todos aquellos aspectos o elementos, no únicamente los que forman parte de una vida humana concreta sino también los pertenecientes a los otros dos grandes ámbitos de la cultura (el arte y la moral) y que el cientifismo había desplazado, por el hecho de no ser positivos o verificables experimentalmente, por el hecho de no dejarse apresar por una razón racionalista o lógico-científica, dejaban de ser humanos. ¿Está justificado tal abandono?

2. DESDE LA PRE-POSTMODERNIDAD

Max WEBER dejó un pensamiento novedoso sobre la sociedad, intentando acercarse a ella no tanto «desde arriba» como «desde abajo», es decir, desde la realidad de la propia sociedad, atendiendo a sus modos concretos de darse y a sus peculiaridades específicas, al análisis de las motivaciones que precipitaban las distintas situaciones. Efectivamente, el conocimiento social weberiano no se queda en lo general, sino que procura acercarse a las causas concretas que en un momento dado han propiciado ciertos fenómenos culturales y no otros. Para WEBER hay un modo de causación social, diversa esencialmente de la causación física en tanto que no puede ser recogida en una serie de conocimientos generales y necesarios; pero ello no es óbice para que no sea estricta causación, aunque de otra índole: no tanto explicativa como comprensiva.

Sin embargo, no se puede situar a WEBER tan distante de ese ambiente cientificista como pudiera parecer, en tanto que precisamente para poder acceder a la *comprensión* como modo de conocer las causas de los fenómenos sociales (personales) apelaba a la dimensión racional de dichos fenómenos, y esto propiciado cuasi-exclusivamente por una razón metodológica¹, ya que desde esta dimensión racional es más factible y más fiable el conocimiento de los fenómenos sociales, la comprensión de sus motivaciones y consecuentemente de sus acciones. Es en el seno de los elementos vitales racionales que podemos hablar de los fenómenos sociales con una fiabilidad similar a la de los fenómenos físicos, pues tanto las motivaciones como las acciones responden a causas racionales, y por tanto comunicables.

Esta consideración es muy importante por las consecuencias que conlleva. Como dice Habermas, este proceso de racionalización «significa en

1. Cf. J. ABELLÁN: *Estudio preliminar*, p. 37.

primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional»². La comprensión racional de la sociedad implica que se valore únicamente la motivación estrictamente racional de las acciones sociales, desestimándose las demás. WEBER es consciente de que lo social es más amplio que lo racional³, pero ello no le impide calificar las acciones motivadas por esos otros aspectos humanos (emociones, costumbres, prejuicios, imposiciones...) como «desviaciones» de la acción racional, entre las que cabe incluir las acciones cotidianas (las más comunes) realizadas sin una motivación racional definida sino más bien por una «reacción a estímulos».

El hecho de primar el elemento racional desembocó en la necesidad de que cualquier hecho social lo incluyese para ser considerado como tal. Así, toda acción social (frente a las acciones cotidianas o reactivas) debía poseer un carácter racional, desde el que cabía aducir un fin a dicha acción. Una acción social para ser racional debía estar dirigida hacia la consecución de un resultado, situándose críticamente frente a lo reactivo y a lo tradicional. Y si bien en el seno de la acción racional cabía la posibilidad de situar la finalidad en la propia acción, el uso más extendido fue el situarla fuera de ella: era la *razón instrumental*.

WEBER era consciente de la imposibilidad de un ejercicio «puro» de la razón, pero consideraba fundamental el peso de lo racional instrumental en el ejercicio social de la misma. En esta línea, en las dinámicas sociales se fue dando cada vez más relevancia a aquellos fenómenos mensurables, controlables, ¿predecibles?, ofreciendo una estructuración interna propia a la cual lo político, social y económico se debían ajustar, y para lo cual simultáneamente debían mantenerse al margen de todo aquello no racionalizable (esto es, lo vital o existencial). Se abrió así una brecha entre los valores instrumentales y los vitales, brecha que con el avance científico y tecnológico fácilmente desembocó en la futilidad de los segundos.

Consecuentemente, predominó en la Europa de comienzos de siglo un ambiente fuertemente positivista e instrumental, el cual por su propia índole propiciaba una sociedad en la que primaba la competitividad y la negociación estratégica, en la que se dificultaba la existencia de entornos de confianza que posibilitaran el despliegue de personalidades sanas e íntegras a nivel amplio. ¿Se pueden generar entornos de confianza cuando predomina la agresividad y la hostilidad? El anterior universo simbólico

2. J. HABERMAS: *Ciencia y técnica como «ideología»*, p. 53.

3. Cf. M. WEBER: *Conceptos sociológicos fundamentales*, p. 87.

de marcado carácter espiritual y ético se sustituyó por otro «cuya estructura es la racionalidad instrumental y estratégica»⁴. Ello provoca una escisión entre los aspectos público y privado de nuestras vidas, dominando en cada uno de ellos unos valores diferentes, creando una desestructuración del individuo el cual para sobrevivir no puede sino protegerse mediante amurallamientos o escapismos que impiden el establecimiento de relaciones constructivas y enriquecedoras. Vivimos detrás de unas máscaras que la competitividad y agresividad social nos obliga a llevar y que no podemos abandonar, cuando una sociedad que se considere democrática debería hacer justamente todo lo contrario, a saber: ayudarnos a sacar a la luz nuestra más auténtica humanidad, nuestro más profundo ser personal desde el cual poder acercarnos confiada y provechosamente a cualquier otro, en aras de conseguir una sociedad verdaderamente democrática en la que las personas podamos sencillamente eso: ser personas. ¿Acaso no debe ser ese el fin de la democracia? Tal y como nos recuerda María Zambrano, «si se hubiera de definir la democracia podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona»⁵.

3. EN LA POSTMODERNIDAD

Es característico de nuestra sociedad, pues, la pragmatidad y el consenso, ante los cuales cualquier consideración ética consistente es catalogada fácilmente como dogmática, a la vez que ciertamente inútil ante los valores globalmente aceptados de utilidad y poder. Sin embargo, el carácter alienante de éstos últimos puede ser un buen indicador para hacernos ver que no son valores tan humanos como pudiera pensarse. Si así fuera, no se convertirían tan rápidamente en ideologías de los poderosos (y de los no tan poderosos pero que aspiran a tales), tal y como está aconteciendo en las sociedades occidentales. Lejos de liberar y enriquecer, alienan y destruyen vínculos auténticos.

Occidente se ha orientado dirigiéndose hacia el progreso tecnológico y tecnocrático en sentido amplio, desembocando en un sentimiento de autosuficiencia desde el cual se abre al futuro con la seguridad que le proporciona el progreso y en el que sólo cabe un fin: una especie de paraíso terrenal en ausencia de sufrimiento, de dolor y de muerte, amparado en un bienestar material salpicado de unas mínimas consideraciones éticas que, acompañadas de una sensiblería emotivista, impidan una caída en

4. J. CONILL: *El enigma del animal fantástico*, p. 279.

5. M. ZAMBRANO: *Persona y democracia*, p. 169.

la barbarie, pero sin implicar un compromiso auténtico y responsable con el entorno. Ante esta situación cabe preguntarse: ¿qué será del individuo postmoderno? Si los distintos ambientes sociales son a modo de témpanos de hielo flotando sobre un mar informe, sin ningún tipo de arraigo metafísico, ¿qué será del ser humano que vive sobre ellos, cuál será su punto de apoyo, en qué fundamentará su vida? ¿O acaso está llamado a sobrevivir según las dinámicas que le imponen los ambientes, fruto de un dinamismo social tecnocrático e instrumental abandonado a sí mismo?

Habermas se cuestiona si este cuadro esbozado por el progreso científico y tecnológico es tan aséptico como en principio pudiera parecer: este tipo de racionalidad, «¿no contendrá ya en su seno, en lugar de reducirse, como pretende, a las reglas de la lógica y de la acción controlada por el éxito, un *a priori* material surgido históricamente y por eso también superable históricamente?»⁶. ¿Qué será del género humano si finalmente –como dice Habermas– cae en las redes de las dinámicas tecnocráticas, olvidándose de su propia dinámica personal? Y más si consideramos que esta situación de falta de libertad a causa de su dependencia tecnológica no parece tal, «no aparece ni como irracional ni como política, sino más bien, como sometimiento a un aparato técnico que hace más cómoda la vida y eleva la productividad del trabajo»⁷.

No se le puede quitar la razón al filósofo alemán ante esta cuestión; otra cosa es seguirle –a mi modo de ver– en su resolución. Frente a la razón estratégica o instrumental, Habermas propone la *razón comunicativa*, proyectada sobre una sociedad ideal capaz de mantener sus lazos vitales mediante vínculos comunicativos establecidos en los espacios públicos de intersubjetividad. Esta acción comunicativa es racional, no sólo por compartir emisor y receptor un mismo lenguaje, sino por poder utilizar a éste para que el hablante ofrezca argumentos y razones que el oyente pueda o no aceptarlos. Además de suponer que esta comunicabilidad sea altamente efectiva, se parte de la base de que entre hablante y oyente hay una pretensión racional compartida de comunicación y diálogo; sin embargo, partiendo del hecho de que se dé este proceso dialógico, cabe plantearse si esta pretensión racional comunicativa compartida es suficiente para poder fundamentar una vinculación interpersonal. ¿No es necesaria más que la capacidad crítica dialógica para lograr vínculos intersubjetivos válidos?, ¿en qué fundamentar dicha vinculación? ¿No serían precisas unas

6. J. HABERMAS: *Ciencia y técnica como «ideología»*, p. 57.

7. *Ibidem*, p. 58.

categorías antropológicas previas y más radicales sobre las cuales fundamentar dicha validez intersubjetiva?

Habermas sitúa tal fundamento en la misma capacidad dialógica, mediante la cual el consenso alcanzado indicará la dirección a tomar. A pesar de que este proceso no es considerado de modo instrumental, y aunque no deba ser desestimado el papel relevante del uso de la razón dialógica, el pensamiento habermasiano nos lleva a cierta socialización de la intersubjetividad, en el sentido de que la autonomía y originalidad individual queda subsumida en el proceso discursivo al que se debe; y del que por otro lado quizás no se puede escapar, ya que Habermas no acaba de valorar el peso y la influencia que pueda tener lo social en el mismo desarrollo personal de la acción comunicativa.

Además: reducir el futuro humano a lo dialógico, a lo racional, ¿no hace que caiga dentro de lo predecible? Y la cuestión que surge de modo inmediato es la que sigue: ¿acaso todo en la vida humana es predecible?, ¿el decurso de la vida humana debe seguir únicamente la senda que le marca el consenso alcanzado por la razón comunicativa?, ¿no hay momentos de incertidumbre, de misterio, inevitables en el desarrollo vital de toda persona y por ende de toda sociedad? Si todo ser humano ha de ser apto para llevar a buen término el vínculo comunicativo, ¿no provoca que en la adquisición de dichas capacidades comunicativas se intenten homogeneizar las particularidades propias de cualquier individuo en aras precisamente de convertirlo en un ciudadano apto para ejercer dicho modo de razón?

Ante la insuficiencia de la razón comunicativa surge la necesidad de aportar otro tipo de consideraciones al ejercicio práctico, reparando en todo aquello tan difícil de atender racionalmente como es lo vital y su articulación metafísica, bien en términos más lingüísticos como pretende Apel, bien en términos más éticos como hace lo propio Lévinas, revalorizándose un auténtico sentido de la responsabilidad tal y como nos explica Jonas. En definitiva se trata de ir más allá de lo formal lingüístico, algo que también solicita Gadamer cuando sostiene que la argumentación racional se queda en un plano meramente formal siempre que no se le pueda aducir un apoyo fundamental en la realidad. No es suficiente una validez lógica para un discurso: se precisa una referencialidad veritativa a la realidad, la cual en Gadamer –y a diferencia de Hegel– permanece abierta, enigmática.

No son pocos los autores que han destacado todos estos rasgos humanos –rasgos vitales– frente a los meramente racionalistas. Y los han destacado entendiendo no sólo que es entre ellos entre los que la vida humana se mueve en su cotidianeidad, sino también porque entre ellos cabe

situar lo nuclear de la persona. No todo es abstractivo o conceptual; sin negar el peso y la importancia que pueda tener todo ello –que lo tiene, qué duda cabe–, no se pueden desestimar otros tantos elementos que hoy en día están cobrando vigencia, y los cuales adolecen de un estudio filosófico riguroso. ¿Dónde podemos situar el sentimiento de solidaridad ante el menos agraciado? ¿Y la compasión ante el sufriente? ¿Y la indignación ante la injusticia? ¿Acaso no forman parte todos ellos –entre otros– del día a día de las personas, y por ende de la sociedad? ¿Son reducibles a cálculos lógico-científicos de la razón práctica?

Podemos pensar que entre los partidarios de la «sociedad del bienestar» hay una motivación honesta que les lleva a entender que es lo mejor que se le puede ofrecer al ser humano. Aunque si consideramos todos aquellos «otros» elementos que estamos comentando, cabe cuestionarse si desde la sociedad del bienestar se le ofrece verdaderamente al ser humano una posibilidad auténtica para alcanzar una vida digna y realizada. ¿Es suficiente gozar con un estatus determinado de bienestar, es el bienestar el nuevo reino escatológico al que se debe aspirar? ¿Se puede afirmar que una vez conseguido el pretendido estado de bienestar (si acaso esto fuera posible) tendremos cubiertas todas nuestras necesidades y superados todos nuestros miedos? Si bien cierto grado de bienestar es razonable, e incluso necesario en la medida en que todos necesitamos un mínimo material para poder vivir dignamente, no agota ni mucho menos todas las necesidades y las aspiraciones humanas. Quizá el modelo de hombre que considere la sociedad del bienestar sea un modelo reducido, dejando al margen todo aquello que probablemente sea lo humanamente más valioso.

Articular filosóficamente todo esto más valioso humanamente es delicado, más si se considera la reticencia por parte de los pensadores contemporáneos a considerar cualquier tipo de fundamento metafísico. Para ellos, tener como horizonte ese ‘debería ser’ que en realidad no responde sino a la esencia más íntima y profunda del ser humano, ha sido y es un incómodo tema de reflexión, hasta incluso llegar a obviarlo. ¿Qué alternativa queda? Pues la consabida de ampararse en una fe en la razón abandonada a sí misma, acompañada de un progreso científico cuyos parámetros se limitan al bienestar material. Así, cualquier propuesta alternativa es un enemigo a combatir, llamada a ser superada en tanto que perteneciente a un romanticismo trasnochado y que sólo sirve para ser esgrimida ideológicamente.

Nos viene a la mente enseguida el pensamiento deconstructivista de Derrida que, derivado de las dificultades de profundizar en el Ser

heideggeriano, se presentó como un movimiento alternativo e innovador, nacido desde la renuncia ante la imposibilidad «manifiesta» de alcanzar un fundamento sólido de la realidad y de la persona, poniendo su esperanza en una insuficiente aceptación de «lo que hay»: si la pretensión de buscar fundamentos sólidos es tan descabellada, ¿por qué continuar con esta empresa? La deconstrucción tiene que ver con la victoria de lo flotante, de lo superficial, estado que Bauman calificó felizmente como «líquido» para describir este «cambio en la forma de entender las relaciones, los vínculos, las obligaciones y los valores, incluso en la forma de plantear la identidad personal»⁸. Podemos hablar también del pensamiento débil de Vattimo, en el que se produce un desfondamiento del ser ante nuestra incapacidad manifiesta de acceder a una verdad que en nuestra historicidad nos permanece velada. La salvación del ser humano pasa así por una caridad amorosa vivida horizontalmente, ausente de cualquier vestigio de verticalidad.

Desde estos vanos intentos para fundamentar esta «nueva» antropología se ha abocado inexorablemente hacia la desesperanza y el nihilismo, revestidos por el disfraz del bienestar, la eficacia y la rentabilidad, el prestigio y el vértigo de lo inmediato. La sociedad actual parece que se conforma con un vivir superficial amparado en el ideal de progreso, en una neurótica huida de sí misma, sin ninguna referencia radical (ni de un mí, ni de un tú, ni de la realidad) a la que aferrarse. Es lo que Taylor denomina *pérdida de identidad*, verdadero drama del hombre actual porque gracias a la identidad «sé lo que resulta verdaderamente importante para mí y lo que resulta menos importante, sé lo que me atañe profundamente y lo que tiene una significación menor»⁹. Una identidad que no debe ser entendida como una cárcel en la que los individuos se sientan prisioneros, sino como mediadora para un desarrollo pleno¹⁰. Y lo aterrador de la situación actual es –continúa el filósofo canadiense– «que se pierden estas referencias, que no se sabe ya lo que importa de veras y que se está al borde de un abismo en el que nada en absoluto tiene estrictamente importancia».

Es complicado construir algo sin tener en cuenta los fundamentos sobre los que se sustenta dicha obra; esto es en definitiva lo que ocurre –a juicio de Taylor¹¹– en la actual deconstrucción. Hay en ello algo de incoherencia ya que estos pensadores, aun en la perspectiva de fondo de una autenticidad humana, generan un pensamiento que se desentiende

8. A. DOMINGO MORATALLA: *Democracia y caridad*, p. 37.

9. CH. TAYLOR: *Identidad y reconocimiento*, pp. 10-11.

10. Cf. A. DOMINGO MORATALLA: «Espiritualidad y desarrollo», p. 371.

11. Cf. CH. TAYLOR: *La ética de la autenticidad*, p. 99.

de aquellos presupuestos de partida sobre los que se sustenta, ignorando así «sus componentes esenciales». ¿Se puede vivir una vida auténtica de espaldas a su fundamento, de espaldas a la realidad, de espaldas a lo que somos?, «¿se puede deconstruir la realidad?»¹². El intento por responder afirmativamente a estas cuestiones y la forma de vida postmoderna no son sino las dos caras de una misma moneda. ¿Hay motivos para seguir confiando optimistamente en la sociedad instrumental, tecnocrática, del bienestar, deconstructivista, débil, líquida...? ¿Es lícito contentarnos con una vida egocéntrica y solipsista, conseguida a base de desequilibrios de carácter mundial, imponiéndose a tantos y tantos seres humanos que claman por su supervivencia?

4. HACIA LA POST-POSTMODERNIDAD

Antes que a sobrevivir el ser humano está llamado a vivir, a realizar en su historia una vida lograda, construyendo relaciones íntimas y verdaderas. El ciudadano occidental está llamado a estar atento para no deslizarse por la suave pendiente de la indiferencia y el instrumentalismo, del atomismo y de la fragmentación social que se ve favorecida por la burocratización de los estados y la competitividad de los mercados. Es preciso –pues– reflexionar sobre categorías antropológicas que posibiliten una presencia social mediante el compromiso y la acción a la luz de la realización de la persona en su profunda radicalidad. Un modo de ejercer la razón que permita atender de modo riguroso los aspectos intrínsecamente unidos al desempeño y desarrollo de la vida humana.

Desde esta nueva humanidad cabe plantearse –por ejemplo– el precio de nuestro «bienestar», problema al que nos podemos acercar desde dos aspectos. Uno interno a nuestra propia sociedad, desde el cual se pone en evidencia el desequilibrio entre lo técnico e instrumental y lo ético. Y otro externo, desde el cual uno puede advertir de modo inmediato los grandes desequilibrios creados por nuestro afán indiscriminado de bienestar. No sólo no es bienestar (entendido de modo auténtico), sino que incluso propicia grandes injusticias a nivel global (precisamente por no serlo). La pobreza, cuyo ámbito no hay que reducirlo únicamente al de los bienes primarios de subsistencia –que también– sino que hay que extender a todo aquello que incapacite al ser humano el desarrollo razonable de su propia vida, se erige en una limitación de su libertad radical por falta de posibilidades. Porque no se trata tanto de proporcionar un mero bienestar como

12. J. CONILL: *op. cit.*, p. 289.

de proporcionar un ámbito en el que todo individuo se pueda desarrollar en plenitud.

¿Sería planteable este cambio radical en la conciencia del hombre occidental? Sin considerar todo lo otro de la razón y de la vida humana, cualquier disciplina que se desempeñe en nuestra sociedad –sobre todo la económica y la política– se convertirá en una búsqueda de consenso, en una negociación estratégica con el único fin instrumental de mejorar el bienestar, incapaz siquiera de generar un sentimiento de identidad colectiva¹³. Pero, ¿acaso no hay más? Sí, y ésta es precisamente la tarea: «en la actual encrucijada el humanismo radical tiene que abrirse camino frente al “individualismo estratégico”»¹⁴. Se trata de dar el giro desde una libertad planteada en términos de satisfacción a la planteada en términos de capacitación, de posibilidad¹⁵.

Gracias a vivir tensionados hacia ese ideal de comportamiento y de existencia somos capaces de ofrecer lo mejor de nosotros mismos: renunciar a ello sería como renunciar a nuestra esencia. Tal y como dice Ricoeur, hablar del ser humano implica considerar tanto su infinitud como su finitud, y si no se tienen en cuenta ambos polos no se podrá realizar una antropología adecuada, ya que si por un lado se desestima todo lo que es «más» en su vida (todo lo que es *desproporción* dirá el filósofo francés), por el otro no se atendería debidamente su situación encarnada en este mundo¹⁶. En este sentido, la recuperación de la sociedad occidental pasa por la recuperación de las virtudes humanas que posibiliten una solidaridad universal y un compromiso compasivo. Siguiendo a Ricoeur, ello es posible porque la alteridad que supone el otro es posible establecerla sobre la base de una identidad previa y común que la subyace, una unidad primordial sobre la cual cabe hablar de «otredad» posibilitando la comunicación, la comunión y la compasión.

Estas posibilidades éticas están enraizadas en nuestra biología, la cual a causa de su *hiperformalización* (Zubiri) nos deja a la *intemperie* (Ricoeur) posibilitando en nosotros una libertad de acción la cual nos sitúa «probablemente a cierta predisposición a la comunidad y al altruismo»¹⁷. Esta conexión entre moralidad y biología –tal y como nos comenta MacIntyre– no

13. Cf. CH. TAYLOR: *op. cit.*, p. 14.

14. *Cit.* en J. CONILL: *op. cit.*, p. 37.

15. Cf. A. CORTINA: «La pobreza como falta de libertad», p. 23.

16. Cf. P. RICOEUR: *Finitud y culpabilidad*, p. 27.

17. P. RICOEUR: *Lo que nos hace pensar*, p. 27. Esta afirmación que RICOEUR realiza en términos de prudencia, entiendo que a la luz de la reflexión de otros autores

ha sido debidamente considerada a lo largo de la tradición filosófica, a pesar de que autores como el mismo santo Tomás ya las pusiera de manifiesto. Se ha incidido en cambio en el aspecto puramente práctico de nuestro comportamiento sin atender debidamente a nuestras estructuras fisiológicas¹⁸, y cuyo desconocimiento produce –en su opinión– una «penumbra» en la fundamentación de la vida ética humana. Al alumbrar esta zona de penumbra, se descubren unas categorías éticas asociadas a nuestra corporalidad tales como la *vulnerabilidad* y la consecuente *dependencia*, cuyas posibilidades son muy jugosas ya que nos permiten descubrir que únicamente contribuyendo al bien de la sociedad podemos obtener nuestro bien personal.

Porque el otro antes que alguien distinto a mí es mi semejante; el otro no es un mero *socio* (individuo que vive en mi sociedad) sino un *prójimo* (como yo lo soy para él), toma de conciencia que se da simultáneamente con el rechazo a las pasiones con las que nos apegamos a lo tecnocrático e instrumental, no tanto porque todo ello sea un mal en sí mismo como porque no lo vivimos desde la caridad, al considerar que este gigantismo occidental agota toda la problematicidad de las relaciones y de las vidas humanas.

La globalización –que es un hecho– no debe degenerar en «globalismo», esto es, no se deben abandonar las relaciones políticas y culturales entre países en manos del mercado y de la ideología liberal¹⁹, lo que nos sitúa ante un desafío de magnitud universal según el cual es preciso recuperar el papel cívico del ciudadano, actualmente relajado ante el hacer del Estado. Y ello en un entorno en el que ante el ¿éxito? de lo instrumental la ciudadanía vive en un contexto de desorientación axiológica y desesperanza anímica, lo cual repercute en una ausencia radical de cualquier pretensión de compromiso. Pero, ¿acaso esta renuncia no va en contra de nuestra más íntima humanidad? La vida humana es tarea, es proyecto... es «estar proyectando»; el ser humano está llamado a vivir su vida como una tarea a cumplir, y no como algo que ya está hecho. ¿Acaso no es lo propio de la vida humana el ser futuriza²⁰? Pero ante su carácter de *futurición*, el hombre actual se encuentra atenazado, incapaz de ir más allá de su ámbito de certezas reduccionistas e insolidarias.

(SCHOPENHAUER, ZUBIRI, TAYLOR) se puede realizar con mayor fundamentación metafísica, aunque no es éste el sitio de exponerlo.

18. Error en el que él mismo confiesa haber caído cuando escribió *Tras la virtud*: «(...) me equivoqué al suponer que era posible una ética independiente de la biología» (A. MACINTYRE; *Animales racionales y dependientes*, p. 10).
19. Cf. A. DOMINGO MORATALLA: *Democracia y caridad*, p. 35.
20. Como no se cansa de recordarnos Julián MARÍAS en su *Antropología metafísica*.

Siguiendo a Taylor²¹, lo que hemos estado diciendo no se corresponden sino con las tres formas de malestar que el filósofo canadiense identifica en las sociedades occidentales, a saber: el individualismo, la primacía de la razón instrumental y el despotismo blando de nuestras instituciones, que respectivamente se encuentran relacionadas de modo íntimo con la pérdida de sentido y disolución del horizonte moral, con el eclipse de los fines y con la pérdida de libertad. Es preciso un cultivo axiológico renovado en un proceso de cambio y de desarrollo global, respetando los rasgos culturales que abarquen a cada pueblo²², más allá de lo político y económico, y que afecte también a las instituciones: «pero la verdad de estos análisis es que no es sólo cuestión de cambiar la actitud de los individuos; no se trata tan sólo de una batalla para ganarse “los corazones y las mentes”, siendo importante como es. El cambio en este terreno tendrá que ser también institucional (...)»²³. Efectivamente, los estados democráticos occidentales deben aspirar a crear un espíritu de cohesión y no una mera agregación de voluntades individuales, para lo cual es preciso ser solidarios y comprometidos²⁴; un desarrollo humano que inevitablemente se ha de dar en un espacio público e internacional y que alcanza a cualquier nación del mundo.

Las actuales relaciones institucionales son de marcado cariz mercantilista, pero sólo responderán a esta nueva solicitud moral si están enmarcadas en otro tipo de relaciones más amplias de «reciprocidad no calculada», pues tal y como se establecen tradicionalmente no están preparadas para poder regular transacciones de aquellos tipos de bienes que «sólo pueden ser míos en la medida en que sean también de otros»²⁵. MacIntyre argumenta la necesidad de que los bienes individuales pasen por su contribución a los bienes sociales y viceversa, que los bienes sociales contribuyan a su vez a la consecución de los bienes individuales; no para que se disuelvan los unos en los otros, sino para que se fortalezcan recíprocamente. Si el florecimiento personal y social pasa por el reconocimiento de tales tipos de bienes, será preciso a su vez cambiar el paradigma que rige las transacciones, para buscar su motivación radical más allá de la línea establecida por la oposición egoísmo-altruismo: «Si las virtudes permiten al ser humano convertirse en razonador práctico independiente, es porque también le permiten participar en relaciones de reciprocidad a través de las cuales ha de conseguir sus fines

21. Cf. CH. TAYLOR: *La ética de la autenticidad*, cap. 1.

22. Cf. FRANCISCO: *Evangelii Gaudium*, §115.

23. CH. TAYLOR: *Idem*, p. 44.

24. Cf. CH. TAYLOR: *Identidad y reconocimiento*, p. 16.

25. A. MACINTYRE: *Animales racionales y dependientes*, p. 141.

como razonador práctico»²⁶. Es decir, la madurez personal sólo se puede conseguir en un ámbito de responsabilidad y deliberación social.

Pero del mismo modo que las relaciones institucionales han de recibir un giro hacia la reciprocidad no calculada, cabe preguntarse si este giro no puede (debe) ser llevado un poco más allá: ¿supone este enfoque el límite que puede alcanzar un desarrollo integral?, ¿acaba lo humano con la dimensión axiológica? Es tarea de la filosofía y de la teología pensar y fundamentar el compromiso entre la finitud y la infinitud inherentes al ser humano, tal y como nos recordaba Ricoeur; entre la justicia y la lógica de la equivalencia, y el don, la sobreabundancia, la caridad y el amor... para que dicho compromiso pueda ser establecido y cuidado, protegido. Frente a aquellos falsos profetas que vaticinaban la desaparición de la religión, observamos que «ni las religiones han desaparecido de la vida pública ni la religión se ha hecho invisible en la vida de los ciudadanos»²⁷. ¿No podrá ser extendido el enfoque ético a la consideración de nuestra dimensión espiritual, mediante una «ética del desarrollo abierta a la espiritualidad»? Quizá la respuesta sea afirmativa si consideramos –con Bergson y Gómez Caffarena– que hay un momento fronterizo en el que la misma voluntad moral desborda lo que es estrictamente moral²⁸.

Nos encontramos en un momento histórico en el que las desigualdades manifiestas interpelan de modo palmario a nuestra responsabilidad. Si entendemos con Zubiri que la historia humana «consiste formalmente en ser *proceso de capacitación*»²⁹, en ser proceso de posibilidad para que las generaciones futuras y de todas las latitudes puedan desarrollarse en plenitud, deberemos cuestionarnos críticamente nuestros modos de vida materiales, económicos, socio-políticos, culturales, axiológicos, espirituales... con el fin de averiguar si con el estilo de vida occidental actual posibilitamos efectivamente una ética del desarrollo en todas sus dimensiones: tanto las básicas como las éticas y las espirituales; o si es preciso –tal y como se ha intentado plasmar en estas líneas– transitar por estas nuevas sendas de lo institucionalmente más humano.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELLÁN, J.: «Estudio preliminar» en WEBER, M.: *Conceptos sociológicos fundamentales*, Alianza Editorial, Madrid, 2014.

26. *Idem*, p. 142.

27. A. DOMINGO MORATALLA: *Espiritualidad y desarrollo*, p. 368.

28. Cf. *Ibidem*, p. 373.

29. X. ZUBIRI: *Tres dimensiones del ser humano*, p. 97.

- CONILL, J.: *El enigma del animal fantástico*, Ed. Tecnos, Madrid, 1991.
- CORTINA, A.: «La pobreza como falta de libertad» en CORTINA, A. y PEREIRA, G. (Eds.), *Pobreza y libertad*, Ed. Tecnos, Madrid, 2009, pp. 15-30.
- DOMINGO MORATALLA, A.: *Democracia y caridad*, Ed. Sal Terrae, Maliaño (Cantabria), 2014.
- «Espiritualidad y desarrollo. El capital espiritual en una ética del desarrollo integral» en DOMINGO MORATALLA, A. y LISÓN J. F. (Eds.), *Ética, Ciudadanía y Desarrollo*, Ed. Universidad de Valencia, Valencia, 2008, pp. 367-392.
- Santo Padre FRANCISCO: *Evangelii Gaudium: Exhortación Apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*, Roma, 2013. Recuperado en: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html.
- GADAMER, H. G.: *Verdad y método*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1988.
- HABERMAS, J.: *Ciencia y técnica como «ideología»*. Recuperado en: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/687.pdf>.
- MACÍNTYRE, A.: *Animales racionales y dependientes*, Ed. Paidós, Barcelona, 2001.
- MARIÁS, J.: *Antropología metafísica*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1970.
- RICOEUR, P.: *Finitud y culpabilidad*, Ed. Taurus, Madrid, 1982.
- *Historia y verdad*, Ed. Encuentro, Madrid, 1990.
- RICOEUR, P.: *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*, Ed. Península, Barcelona, 1999.
- TAYLOR, CH.: *Identidad y reconocimiento*. Recuperado en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf, pp. 10-19.
- *La ética de la autenticidad*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- WEBER, M.: *Conceptos sociológicos fundamentales*, Alianza Editorial, Madrid, 2014.
- ZAMBRANO, M.: *Persona y democracia*, Ed. Siruela, Madrid, 2004.
- ZUBIRI, X.: *Sobre el hombre*, Alianza Editorial & Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1986.
- *Tres dimensiones del ser humano: individual, social e histórica*, Ed. Alianza-Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2006.