



1. Competencias ciudadanas o el procedimentalismo en la práctica discursiva de los ciudadanos

Luis Armando Muñoz Joven

 <https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

Introducción a la ética discursiva

La ética del discurso es una ética universalista¹; es decir, si se piensa en los ciudadanos, se tendrán ellos a la vista en el horizonte de la equidad y la igualdad. Pero esto exige que la fundamentación de las normas ciudadanas esté situada históricamente, para no defender ningún ideal particular sobre la “vida buena”. Hay dos cosas por decir al respecto:

a) En la ética del discurso impera el procedimiento de la argumentación moral (la formación discursiva de la voluntad). Ella permite tener en cuenta imparcialmente los intereses de todos los afectados, que –al entenderlos– hace valer un interés común, un interés general, y que la fuerza vinculante, de las pretensiones de validez normativas, se desempeña de forma discursiva.

Se puede comprender en el nivel de entendimiento una *razón pública* (según Rawls), un nivel post-convencional de los ciudadanos que participan de

¹ La universalidad de nuestros juicios es una universalidad que surge del hecho de que adoptamos la actitud de toda la comunidad, de todos los seres racionales. La *universalidad* se da en el sentido de una inclusión de todos los afectados.

Cita este capítulo

Muñoz Joven, L. A. (2018). Competencias ciudadanas o el procedimentalismo en la práctica discursiva de los ciudadanos. En: Muñoz Joven, L. A. (comp.). *Aproximación a la ética y la ciudadanía, Las responsabilidades en las esferas moral y política*. (pp. 17-36). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. DOI: <https://doi.org/10.35985/9789585522404.1>

la práctica discursiva en la vida cotidiana (según Kohlberg). Unos con otros están en una situación de habla, una ética comunicativa (según Habermas), que les permite una conexión hacia el desarrollo de la conciencia moral.

Los ciudadanos pueden desarrollar en la comunicación –algo así como– unas *competencias ciudadanas*.

b) La ética discursiva puede jugar un papel importante en los procesos de socialización y de educación ciudadana. Estos procesos conducen a las personas durante su vida por controles de conciencia fuertemente interiorizados y a fomentar identidades del yo relativamente abstractas. Controles, esquemas o patrones que son aprendidos en el hogar, en la escuela, la universidad o en la calle, y logran exponerse en la dinámica de la comunicación. Sin embargo, frente a las prácticas de socialización es necesario que se tenga presente la comunicación que surge en los ciudadanos, porque allí hay más de *conocimiento valorativo cultural* que del mero seguimiento de patrones de conducta. No puede esperarse que un ciudadano actúe correctamente al seguir una norma –simplemente– porque fue aprendida en la casa o en universidad.

En la valoración cultural, los ciudadanos pueden mostrar sus formas diversas de actuar, mucho más cuando se instruyen para conectar comunicativamente con el mundo cotidiano; allí está en juego la realización ciudadana a través de principios jurídicos. Y esto se pone en duda.

Estos dos aspectos de la ética discursiva o comunicativa permiten identificar la existencia de una pugna entre el mundo interno de los ciudadanos y las normas de la intersubjetividad, que se agudiza en los procesos de comprensión de la sociedad. De esto se trata el presente texto, de lo vinculante en la ética discursiva y el procedimentalismo en el nivel post-convencional de los ciudadanos.

De las instituciones y el discurso en la formación ciudadana

En esos procesos quedan involucradas las instituciones que permiten la formación discursiva para determinados temas no sólo de la familia, la sexualidad y la procreación; la solidaridad y la justicia; sino la violencia y la convivencia en ambientes hostiles.

El uso del lenguaje permite que el desarrollo de la conciencia moral dote a los ciudadanos de herramientas expresivas para enfrentar desafíos en el mundo real. El vocabulario que exige una ética comunicativa es el de los valores, de las expresiones que permiten el aprendizaje de la argumentación en la vida cotidiana y que no los limita (a hombres y mujeres) a lograr sensibilidades tanto en el razonamiento como para los sentimientos morales. En este aprendizaje se concibe la realidad, en el que las personas pueden decir lo que valoran en sus contextos de vida.

Los ciudadanos tienen situaciones-problemas en las que usan su juicio crítico frente a la realidad social. Una persona que enfrenta desavenencias intenta darle sentido a su experiencia social buscando conceptos normativos; por ejemplo, se observa en la dinámica comunicativa al hablar de su vida familiar, en el colegio o la universidad con los compañeros y en el barrio con los vecinos.

Las personas se adscriben a principios éticos concretos, optan por confrontar puntos de vista, como vía para acceder al otro, a sus necesidades y a su situación específica. Esto indica que lo moral se construye en el diálogo, en el intercambio de razones. Y el uso del lenguaje es relevante para la situación de intolerancia que se pueda vivir en las relaciones sociales, porque el diálogo posibilita elementos que acercan al otro, y lo moral se construye; aunque puedan existir desacuerdos.

Los principios son discutibles, pero la ética discursiva sólo les proporciona las reglas de un *procedimiento de fundamentación de normas*, de carácter universal y les ofrece apoyo a las etapas de la conciencia moral, a las estructuras de una interacción orientada por normas y mediada por el lenguaje. De tal manera que la *formación discursiva* se da en la experiencia individual y colectiva, en el uso del lenguaje, el diálogo, en la interacción, en la intersubjetividad.

Sin embargo, es importante *escuchar lo que dicen los ciudadanos* de su vida diaria, porque allí se encuentran los rasgos de lo que constituye las *formas de asumir las normas* en sus contextos de vida. Los ciudadanos pueden contar acerca de vivencias relacionadas con las desavenencias, y esta información pertenece a las formas de percibir el mundo que les rodea. Es decir, es importante que se describa el desarrollo de la capacidad

de juicio en su *capacidad discursiva*, porque las respuestas contienen el sentido de lo justo, lo que puede ser discutido, razonablemente, como también el ¿qué se debería hacer? y ¿quién quisiera ser en la vida ciudadana? Así que no solo son discutibles los principios sino la vida misma como experiencia individual.

En suma, en las instituciones de formación de las personas, el uso del lenguaje opera en la *reflexión* y en el *relato*; y en la identidad (el yo que habla de sí como siendo sí y en el yo que habla con otros de sí siendo con otros). Los relatos de los ciudadanos contienen esa forma expresiva de ilustrar experiencias (dar ejemplos como en los dilemas morales), teniendo en cuenta el contexto en el que se ha vivido algo personalmente o lo que haya vivido otro.

Con los relatos, los ciudadanos son reconocidos y se reconocen; por ejemplo, en el contexto de barrio y sienten que, desde allí, en ese ambiente, deben comportarse siguiendo los parámetros que ya se han establecido en la ciudadanía; como si fuese esencial cumplir el rol dentro del barrio, porque deben ser tratados de la misma manera que se *vive en el barrio*. Son esas experiencias de vida relatadas las que les dan conocimiento e identidad.

La descripción y narración de la experiencia familiar, escolar y ciudadana debe darse en el comprender, que apela a la intersubjetividad como estructura de validación del lenguaje en la vida comunitaria. Esa intersubjetividad lleva consigo los modos de definir los *argumentos personales* en la situación de comunicación con otros ciudadanos (cuando son hijos con sus padres, cuando son estudiantes con sus docentes, cuando son trabajadores con sus empleadores...); allí se supone un encuentro de pensamientos.

Cuando los ciudadanos relatan momentos de responsabilidad, respeto, honestidad, lealtad... incluyen contextos de tiempo y espacio vividos, pero mucho más el *punto de vista como hablantes (point of view)*, puesto que es determinante en la validez o invalidez del discurso. Los ciudadanos, al narrar, ven que los valores pueden considerarse de diferentes maneras, y no los conciben sólo como una aspiración de acuerdo universal, porque la universalidad desaparece tan pronto como ellos traten de aplicar o revisar algún valor en una situación concreta.

El procedimiento discursivo, o el ejercicio de narrar los dilemas de la vida cotidiana, pone a los ciudadanos a *suponer el lugar del otro*, a asumir por un momento ¿cómo pensaría otro? En esta práctica discursiva las personas se dan cuenta de que no puede existir una sola forma (particular) de pensar las situaciones-problema. A ello se suman dificultades al *suponer el rol del adulto*, para poder enfrentar las normas que no pueden ser apeladas o controvertidas en el hogar, el colegio o en las calles del barrio. El mundo adulto del ciudadano exige que no se cuestionen las normas, que permanezcan en el nivel convencional (dependientes, dominados) en el que todos los participantes las tengan como referente para la acción comunicativa.

No obstante, el procedimiento discursivo también abre posibilidades de defensa de las propias opiniones frente a las injustas órdenes de, por ejemplo, la junta de vecinos con sus participantes, los padres con sus hijos y los docentes con sus estudiantes. Esto hace pensar que los ciudadanos pueden y logran cuestionar las condiciones opresivas al tiempo que cuestionan y logran controvertir las normas del mundo adulto ciudadano.

Socialización y contenido valorativo-cultural

En la dinámica comunicativa de los ciudadanos, la formación de la identidad personal es reflejo de la identidad colectiva. Las personas, en cada uno de sus contextos, van cumpliendo roles en la familia, la escuela, el barrio y la ciudadanía. En cada contexto se logra una formación de la conciencia, del rol, del discutir si seguir o no las normas; pero cuando se pone en juego una situación-problema, que involucra los roles que cumple en su vida, cada ciudadano se mira a sí mismo como alguien que debe asumirse como *un todo* que decide a partir de lo que ha *vivido*.

La identidad en esta dinámica puede entenderse en lo siguiente: el ciudadano que habla de sí (en su relato de experiencias) como siendo sí (cumpliendo un rol en el hogar, en la escuela, en la calle) y el que habla con otros de sí, siendo con otros (en el vecindario). Los estados de conciencia colectivos vienen de la sociedad, son impersonales, pero hay que añadirle la variable en la que las condiciones opresivas y de dominio no permiten claramente esa comunión. Los otros son personalidades que se enfrentan

y defienden sus fines. Lo que conviene decir aquí es que los estados de conciencia no son esquemas rígidos que los ciudadanos deben concebir.

Vale ilustrar que si las personas han vivido desde niños en un ambiente violento son ellas quienes dan cuenta de las dinámicas internas con las que se van formando en tal ambiente. Su conciencia es un abordaje de todas aquellas características con las que el vecino cuenta sus experiencias. Lo mismo ocurre en el ambiente educativo, puesto que es también un ambiente que lo forma. En esta ilustración, son dos ambientes que forman al ciudadano. Sin embargo, cuando se les pregunta a los ciudadanos por su relación futura o su manera de ver el mundo presente, cada uno responde de manera distinta según sus propósitos (y conveniencias), y en lo único que concuerdan es en que quieren alejarse de contexto violento (Muñoz, 2016).

Los ciudadanos logran formarse debido a esas diferentes experiencias que tienen al cumplir roles sociales, como miembros de la comunidad. Pero allí, en su comunidad, también han aprendido que lo que sucede en el contexto de barrio no corresponde a las mejores condiciones de vida, que se corren riesgos (desavenencias), que hay grandes diferencias sociales, que se manifiestan momentos de violencia en aquella misma sociedad en la que se están formando. Es decir, *existen dificultades para poder usar la autonomía*, que en condiciones hostiles el ciudadano sólo le queda evitar involucrarse como miembro y escapar de aquellas situaciones-problema que pueden atentar contra su integridad. No se da esa autonomía en la que se ponen los comportamientos individuales a trabajar en términos sociales.

Si las instituciones procuran la formación de sujetos autónomos, capaces de orientarse por principios universales, esto contrasta con el contenido valorativo-cultural. Lo que se sabe es que, y en cierto modo, la van logrando en el desarrollo de la conciencia moral regulada por normas, las cuales se van aprendiendo para la convivencia ciudadana. Pero en la formación de los ciudadanos está también esa capacidad de orientarse por principios, que se enfrenta a la dominación de las reglas de los grupos de delincuencia. A esto se suma la desconfianza que los ciudadanos les tienen a las autoridades, a la Policía, para atender problemas de orden público.

Las competencias ciudadanas son producto de esta dinámica comunicativa, que es dinámica de aprendizaje. En estas competencias, que implican

contenidos valorativos-culturales, hay una conciencia de ser a través de lo que cada uno siente y experimenta. Pero estos sentimientos pertenecen a la conciencia (como una manera subjetiva de sentirse); y es muy difícil de expresarlo con palabras o términos jurídicos. Por eso los ciudadanos recurren a apelaciones, a preguntas acerca de cómo pueden resolver una situación de desavenencia, a reflexiones y relatos de lo que han vivido; y es difícil para ellos llevar a través de las palabras lo que debería hacerse o llevarse a cabo moral o éticamente.

Esto puede indicar que no todas las acciones que pudieran realizar los ciudadanos, cada uno en su desarrollo de la conciencia moral, están determinadas por las mismas características universales. No pueden darse en una secuencia determinada, sino de forma diferenciada tanto como cada persona pudiera decidir comprensivamente. Esto merece atención en el aprendizaje de la razón pública.

Es quizá esta suposición, de que existe una secuencia de momentos que “deberían” seguirse en el desarrollo de cada persona, la que han tomado los padres y profesores para educar a sus hijos y estudiantes. Pero es diferente en cuanto a las competencias ciudadanas, porque estas son encausadas por leyes determinadas para la madurez ciudadana. Al respecto, la crítica puede llevarnos a pensar que cada persona no tiene voluntad libre para tomar decisiones, que sólo debe regirse por las normas que ya han sido consensuadas.

Si vemos el comportamiento de los ciudadanos con factores causalmente determinados por fuera de ellos, entonces ¿cómo se le puede pedir a cada uno que sea responsable de sus acciones? Encasillar a las personas en esta especie de determinismo atenta contra la libertad –de la voluntad– de cada una. Y si ya todo está determinado, entonces puede pensarse que se elimina la responsabilidad moral. Aunque esto nos lleve al extremo, pero es real. No concibo que sea posible tener un conocimiento físico total sobre los ciudadanos y –sin embargo– no saber en absoluto qué se siente ser uno de ellos.

Las competencias ciudadanas implican experiencia y no sólo conocimiento; es decir, implican una vivencia y una práctica discursiva. Sin embargo, hay resistencia en algunos casos de ciudadanos que en ambientes hostiles logran expresar apatía. Si el ciudadano considera que es bueno evitar problemas o desavenencias, como una “formación de la no violencia”,

también los forma en la apatía. Los ciudadanos de la no violencia, en situaciones en las que pudieran actuar para ayudar a un ser humano, en el espacio público, no lo harían. Esta no violencia, formada en la familia, es desarrollada a través de la creación del patrón de conducta mediante el cual se crea en el ciudadano un *temor a involucrarse en problemas* judiciales. Con este patrón, se vuelve tolerante a la violencia, trata de evitarla y esa tolerancia *tiende a convertirse en indiferencia*. No obstante, una decisión para actuar sin apatía depende de las relaciones interpersonales que el ciudadano observador tenga con el afectado; puede ser un *amigo*, alguien afectivamente reconocido en la situación-problema. Además, esta actuación sin apatía puede traerle algo a cambio o pudiera pensar que en el futuro logre alguna utilidad (por el lazo solidario).

El proceso de individuación de las competencias ciudadanas

La pregunta por el comportamiento ciudadano, o lo que aquí llamamos “competencias ciudadanas”, puede mirarse desde ¿quién quisiera ser? Habermas (2001) dice que sólo quien toma conciencia de su propia vida puede ver en ella la realización de sí mismo. Las opiniones de los ciudadanos frente al futuro se identifican con sus sueños o lo que añoran en el momento. Van más allá del presente, en los universitarios logrando una profesión y un trabajo con salario que pueda ayudar a su familia. Hacerse cargo *en un futuro de su propia vida*, porque por ahora son dependientes, responsables de las normas del hogar. Así que sólo ven posibilidades de hacerse cargo de su propia vida, responsabilizándose de ella, cuando puedan salir de manera independiente; significando *quiénes quieren ser*.

En el proceso de socialización, el uso del *lenguaje* vincula a los ciudadanos (en una situación de entendimiento) de unos y otros en la familia con los padres, en el colegio o universidad con los compañeros y profesores, y en la calle con los vecinos. Con los otros, los ciudadanos hablan de lo que quisieran ser, mostrando la personalidad o las características que han desarrollado para enfrentar el devenir. Este aspecto es importante en su proceso de formación, porque incorpora a la comunidad, indicando cómo pudiera resolver cuestiones de su propia conducta al suponer la vida futura (adulta); cumpliendo dentro de la comunidad sus roles, como medios para desarrollar su personalidad.

La pregunta por el comportamiento de los ciudadanos tiene ciertas respuestas comunes en la formación de las competencias ciudadanas. Pero cada uno ha tenido maneras de vivirlas y expresarlas, desarrollando su propio sí mismo (*self*).

Las formas de expresión de los ciudadanos (la comunicación) son instrumentos de socialización de significados que cuando son comunes, como las reglas en la calle, en la escolarización y en algunos casos diferentes en las normas internas del hogar, se tornan convencionales y se apropian, se adoptan de unos y otros que van aprendiendo cómo se debe comportar uno mismo y los demás.

Pero en esa comunicación de respuestas comunes apenas se alcanza a tener una situación argumentativa cuando se comparan las normas que se viven en la experiencia de los vecinos. Las personas cuestionan las pretensiones de validez de las normas que viven en la vida cotidiana. Pero el ciudadano necesita reconstruir los órdenes normativos de una vida independiente, responsable de sí mismo y con los demás. Sólo saliendo de la dependencia podrá tener la experiencia de conducirse teniendo como base las respuestas comunes de una moral con *contenidos* valorativos-culturales.

En ese proceso, la pregunta por las competencias ciudadanas muestra diferencias entre un lugar y otro, en la familia y la calle, cuando se involucra el yo en el relato. Así que, se niega que los juicios morales se midan a partir de una cultura particular. Hay situaciones ético-reales en las que los ciudadanos van construyendo su personalidad en una moral con contenidos valorativos-culturales. Esos contenidos que señalan la comunidad familiar, con diferencias, circunstancias y condiciones, de la comunidad de vecinos. Los contenidos permiten tomar distancia en el cumplimiento de roles como ciudadanos.

Es necesario concebir las competencias dentro de esa complejidad, como producto particular de la formación discursiva en una *relación social* de conflicto. Esta relación social, implica una competencia directa con la *convivencia*, implica asumir que se vinculan oponentes con intereses contrarios, actores individuales o colectivos, pasivos o activos en la relación. La relación tiende a manifestarse como patrimonio para los actores implicados.

No puede haber competencias ciudadanas cuando se muestra que esa relación social no tiene momentos de comunicación o situaciones de diálogo entre los actores. No puede lograrse la formación discursiva o el desarrollo de la conciencia moral de los ciudadanos, cuando sólo hablan para dar órdenes y las reciben para obedecerlas. Esto supone una relación social que se manifiesta en una *incomunicación radical* que, de manera notable, en la práctica, es necesario reconstruir, la relación con el mundo-adulto-ciudadano, para replantear la posibilidad de la comunicación y acudir a modalidades no violentas de interacción.

Los roles sociales de los ciudadanos

Los roles son apropiaciones cognitivo-sociales que representan –a través del lenguaje– el comportamiento (moral) dentro de los diversos contextos en los que los ciudadanos pueden manifestarse. El lugar o lugares donde se representan los roles son los escenarios que legitiman las relaciones interpersonales.

El desarrollo cognitivo-social y el desarrollo moral se dan en las decisiones que *deben* tomar los ciudadanos. Pero, en los roles se asumen las competencias con las que pueden mantener la convivencia; es decir, lenguaje y acción. En cada representación, las personas experimentan la conexión normativa, las normas que han aprendido, y es esa conexión la que les exige que se pronuncien hacia el cumplimiento del derecho a la vida, al libre desarrollo de la personalidad, a la expresión y opinión, como esquemas comportamentales adoptados en cada caso.

La participación de los ciudadanos en interacciones normativamente reguladas desarrolla la conciencia moral en lo que Habermas (1994) denomina la *competencia interactiva*. Esta competencia se expresa en los roles que representa cada ciudadano en su vida pública. Esta competencia es simbólica, pero es regulada por normas. Simbólica, porque con ella se logra el entendimiento en la construcción de un mundo social que se apropia cognitivamente. Y regulada por normas, porque el ciudadano se apropia de ese mundo social a través de relaciones interpersonales legítimamente reguladas.

El procedimentalismo (del que habla Habermas) constituye una forma de comportamiento que surge en el desarrollo de la conciencia moral, en la formación discursiva de las competencias, tomando como base el *diálogo* que nace de lo que comparten las personas en la convivencia para fundamentar sus normas. Hay que recordar aquí que *las normas proceden del mundo vital* y de ahí que se descubran los procedimientos para legitimarlas.

Al evidenciarse el procedimiento, a través del discurso de las personas, se va comprendiendo cómo se dan algunas situaciones cuando existe un ambiente que no permite claramente hacer adecuación de las normas y su corrección. No sólo el ambiente violento, sino los ambientes de la educación familiar y escolar son importantes en el desarrollo de los ciudadanos; como son las formas de socialización y vida ciudadana. En estos ambientes, destacados por su influencia en la formación, se puede encontrar el procedimiento de la ética comunicativa².

En los roles sociales, las normas surgidas de la vida cotidiana se evalúan, pero sólo al final del procedimiento evaluativo se *revisan* comportamientos según principios universales. Es pertinente que se diga que los ciudadanos aprenden por medio de la familia y la escuela, que existen principios y valores que deben respetarse, inicialmente sin que sean cuestionados en la infancia, pero en la evolución de las etapas del desarrollo del juicio moral los adolescentes empiezan a cuestionar (revisar, evaluar) muchos aspectos de sus vidas, de tal forma que los juicios acerca de los principios y valores entran en una *etapa de transición* (Kohlberg, 2002) todavía no definida al paso hasta las competencias ciudadanas.

En la formación discursiva, esta etapa de *tránsito* contempla otras formas de expresión que no son exclusivamente de razonamiento. Es importante este aspecto, porque la teoría de la ética discursiva (Habermas) y la del desarrollo de la conciencia moral (Kohlberg) definen las etapas en términos de razonamiento, ignorando otros factores importantes como la emoción personal, las experiencias de otros, los sentimientos morales o la voluntad, que se dan en la convivencia con pares-amigos adolescentes y con adultos.

² Se trata de que desde las etapas de interacción llegemos a las etapas morales, pasando por las perspectivas sociales.

El razonamiento debe producirse en los ciudadanos a través de la participación en el diálogo. Pero debe involucrar esos otros aspectos que pueden servir para ayudar en las decisiones razonables. Lo hace el ejercicio de la práctica de la situación comunicativa, porque en la participación se encuentra de manera individual el ciudadano, en un momento en el que empieza a valorar aspectos importantes de su vida, sus sentimientos morales y no sólo los principios morales universales.

Los ciudadanos, que desarrollan las competencias con los demás, asumen una actitud dialógica, hipotética y reflexiva frente a las normas existentes. Las normas válidas moralmente ya no aparecen como algo dado, sino como un punto de llegada a través de la formación discursiva. Las reflexiones de los ciudadanos llevan una suerte de relatos que surgen en la dinámica de comunicación, que son posibilidades y recomendaciones para sí mismos, como estrategias de evaluación personal y colectiva que atañen a la vida familiar, escolar, laboral y de barrio (contextos socioculturales que influyen además de la edad, la etnia, el género y sus creencias).

Es que los ciudadanos no son meros receptores de principios universales, como piensan algunos educadores religiosos. La experiencia de cada uno tiene aspectos particulares aprendidos en su contexto cultural y desde allí evalúan lo que puede ser bueno para sus vidas. Por ejemplo, los ciudadanos pudieran preguntarse más allá de ¿qué es lo que Dios quiere que haga? Ellos buscarían lo que es bueno, quizá placer, quizá no el bien moral. Pero se concentran en lo bueno según el entorno, más que en los mandatos divinos.

Las experiencias, individuales y colectivas, están en la conciencia de los ciudadanos, y consisten en un entramado de relatos, conocimientos, ideas, juicios, contenidos valorativos culturales, que constituyen el *estar consciente* de que así se viven las cosas en la ciudad. La realidad es un conjunto de experiencias vividas en el mundo que los rodea. El procedimiento discursivo del juicio moral contiene la forma en que los ciudadanos comprenden los procesos de formación en contextos, como los familiares, los educativos, en la ciudad y los determinados por la violencia.

No se trata sólo de la percepción de un mundo ideal determinado por valores heredados (por la familia, la religión y la escuela), sino de la educación

moral que presenta posibilidades y situaciones-problema que los ciudadanos deben enfrentar en un ambiente hostil.

La formación de valores y las competencias ciudadanas

Los sentimientos morales no son aspectos extraños en las personas, más bien son formas de expresión de su experiencia vivida. Sentimientos de bondad no pueden ser deficientes en el desarrollo moral. Las mujeres y los hombres pueden incluir en el procedimiento discursivo su capacidad para resolver conflictos teniendo en cuenta los sentimientos morales. Sin embargo, para Carol Gilligan, (citada por Rubio, 2000), justicia y cuidado son distintas orientaciones morales, diferentes maneras de organizar el pensamiento acerca de lo que constituye un problema moral y la manera más apropiada de resolverlo³. Ninguna orientación es deficiente con respecto a la otra, y mucho menos cuando se piensa en las diferencias de raza, culto, economía y sexualidad, profundamente contextualizadas en diversas circunstancias y discursos socio-culturales.

El procedimiento de formación discursiva de la voluntad colectiva sirve para establecer las consideraciones en que un dilema moral puede ser atendido dentro de una comunidad ideal de comunicación. Pero el desarrollo de la formación discursiva también permite poner en duda el seguimiento de patrones de comportamiento.

En el ámbito privado (mundo interno) del ciudadano se elevan las posibilidades de corregir y orientar la situación-problema.

Si el ciudadano entra en el diálogo con otros, el pensamiento se abre a la comunidad, y esto incluye informar lo que acontece en su mundo interior. La ética de la comunicación pone allí la idea de *discurso universal*, como el ideal formal de un entendimiento lingüístico. Según Kohlberg, “es imposible seguir principios morales si uno no los entiende o no cree en ellos. Sin embargo, uno puede razonar en términos de esos principios y no vivir en conformidad con ellos” (Kohlberg, 1992, p. 51). Existen

³ Las mujeres consideran elementos afectivos, y también el cuidado de las personas y las consecuencias; a diferencia de los hombres, que tienden a ser mucho más objetivos y racionalistas.

diversos factores que influyen en las acciones de los ciudadanos y, por lo mismo, el estudio del desarrollo moral se debe centrar en el razonamiento y la relación que tiene con sus conductas. Aunque puede encontrarse que existe algo así como un *desacoplamiento entre el juicio y la acción moral* (Kohlberg, 1992, p. 86); los adolescentes universitarios aprenden en un curso de ética y piensan desde la norma, pero al revisar sus propios intereses particulares, el hecho de que ellos estén implicados en una situación de presión puede llevarlos a controvertirla. Esto es una contradicción que alimenta el dilema moral.

Esta etapa no significa que las acciones no deban ser retrotraídas al mundo interno-cognitivo, porque los ciudadanos también actúan en relación con esquemas cognitivos o patrones de comportamiento previos. Sin esos esquemas no podrían actuar moralmente ni tampoco inmoralmente.

El procedimiento del discurso práctico es un modo de formación argumentativa, basado en los presupuestos universales de la comunicación. Aunque desde la posición de los ciudadanos también se busca otras formas de solucionar los problemas, más desde la postura egocéntrica, cada vez que sea compartida con los participantes se entra en un proceso de entendimiento mutuo que hace que los vecinos puedan lograr la asunción ideal de roles.

El uso del lenguaje incluyente (el nosotros) se da en el discurso práctico de los ciudadanos al hablar de pertenecer a un grupo o comunidad, como al tomar distancia de otros. En cada grupo, las personas cumplen roles y siguen patrones como los que han apropiado contextualmente. Sin embargo, el *habla incluyente de manera generalizada* es diferente cuando hombres y mujeres opinan de aspectos que son comunes en las situaciones de la vida cotidiana; también, cuando se diferencia entre persona moral y persona política.

Cuando esto sucede en la comunicación, se crea una *comunidad inclusiva*, porque a cada uno como a todos los que no pudieran estar participando, les interesan los pensamientos y opiniones (diferenciadas) que tienen. Este carácter es propio del principio democrático.

En los presupuestos pragmáticos de los discursos o deliberaciones racionales se universaliza, abstrae y desborda el contenido normativo de los supuestos practicados de la acción comunicativa, es decir, se extienden a una comunidad inclusiva que no excluye en principio a ningún sujeto capaz de lenguaje y acción en tanto que pueda realizar contribuciones relevantes (Habermas, 1999, p. 73).

La inclusión es una competencia ciudadana que garantiza el respeto, reconocimiento recíproco de las personas, la integridad de los ciudadanos y la red formada por ellos entrelazados comunicativamente. Es importante este aspecto de red formada, pues en el desarrollo moral es igual a la identidad, que se logra en el plexo de personas, donde ninguna puede afirmar su identidad *por sí sola*.

La inclusión contempla otros valores que subyacen en su competencia, por ejemplo, es importante hacer valer la protección, individual y colectiva, de ahí que se pueda pensar que las personas que son protectoras lo hacen por el principio de *justicia y solidaridad*.

Pero es posible considerar que existe todavía una discriminación producida de manera irreflexiva en la dinámica comunicativa, la cual reside en las clasificaciones demasiado generalizadoras de las situaciones de desventaja, y de las personas perjudicadas. Hay que revisar el contexto, una interpretación adecuada de las necesidades, de la pobreza en el diálogo en que viven las comunidades (laborales, económicas, sociales, educativas, etc.) y las formas que limitan libertades para configurar y desarrollar proyectos de vida.

La comunicación, entonces es educación

Las diferencias deben ser percibidas y consideradas con una sensibilidad contextual. La comunicación con los vecinos incluye los aspectos contextuales, información acerca del otro, datos importantes que sirven como recursos para el entendimiento de las situaciones cotidianas. Un ciudadano aprende de sus vecinos, de su forma de percibir el mundo, de su forma de hablar y escuchar, de asumir responsabilidades y otros valores; esto, en la comunicación, es fundamentalmente educativo.

Este texto ha mostrado la dinámica de la formación discursiva, de la comunicación con los demás en términos de ética comunicativa. Esto es dentro de las competencias que se logran en el desarrollo del juicio moral o de la comunicación moral. Las competencias ciudadanas son el resultado de tal desarrollo de la formación discursiva.

Sin embargo, la dinámica también muestra que, a pesar de las diferencias culturales, hay aspectos que se comparten en común. La ética comunicativa lleva en su procedimiento de la formación discursiva de la voluntad, que la sensibilidad de las personas valga en “la multiplicidad diferencial y la integridad de las diversas formas de vida coexistentes en una sociedad multicultural” (Habermas, 1999, p. 214).

La capacidad de argumentación moral constituye el aprendizaje de la razón práctica, de la forma comunicativa del discurso racional. La razón práctica tiene lugar en el desarrollo de las competencias, y mientras se aprende en la reflexividad, se desarrolla la conciencia de enjuiciar las cuestiones prácticas y las formas de actuar para entendimiento colectivo. Los dilemas en la ciudadanía son una herramienta de aprendizaje, puesto que desde ellos resulta el discurso pragmático (de las cuestiones relativas a la elección racional, que es una técnica de la praxis de la vida), el discurso ético-existencial (de la correcta orientación en la vida), y el discurso moral-práctico (de mutuo entendimiento del actuar regulado por normas). Es un aprendizaje que resulta adecuado para complementar el acompañamiento que hacen los padres y docentes en la formación de sus hijos y estudiantes. Este aprendizaje les muestra a los ciudadanos la importancia de la comunicación en la comunidad.

La reflexión práctica acerca de las preguntas ¿qué se debe hacer? o ¿qué se tiene que hacer? es una forma de aprendizaje por preguntas, lo cual permite que las personas puedan determinar su lugar dentro de la comunidad, pensar en sus derechos y las formas diferenciadas en las que pudieran resolver situaciones-problema. La reflexividad a través de preguntas se mueve “en el horizonte de la racionalidad teleológica” y sirve para pensar sus proyectos de vida.

Al conocer lo que se ha descrito en este texto, el lector podrá darse cuenta de la importancia del diálogo en el ámbito de la ciudadanía. Este texto invita a que las personas comprendan el momento en el que se encuentran frente a los contextos sociales.

Lo resultante es una reflexión, una crítica hacia sí mismo, hacia la identidad personal, hacia cómo se ve a sí mismo ahora y en el futuro como ciudadano.

La toma de consciencia crítica de la biografía y de su contexto normativo no lleva a una autocomprensión axiológicamente neutral; más bien lo que sucede es que la perspectiva egocéntrica, “el *telos* de mi vida”, se imbrica con otras constelaciones de intereses, otras biografías (personas), en la medida en que interfieran “en mi identidad, mi biografía y mis intereses en el marco de nuestra forma de vida compartida intersubjetivamente” (Habermas, 2000, p. 114).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, K. (1985) El concepto hermenéutico-trascendental del lenguaje. En: *La Transformación de la Filosofía*. Tomo II. El a priori de la comunidad de comunicación. (trd. Adela Cortina) Madrid: Editorial Taurus.
- Cortina, A. (1992) *Ética Comunicativa*, en *Concepciones de Ética*. España: Editorial Trotta.
- Habermas, J. (1991) Justicia y Solidaridad (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg) En *Ética Comunicativa y Democracia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Habermas, J. (1994) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Barcelona: Ed. Cátedra.
- Habermas, J. (1996) *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.
- Habermas, J. (1998) *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (1999) ¿Cuán racional es la autoridad del deber? En *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Habermas, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*. España: Ed. Trotta.
- Habermas, J. (2001) *Teoría de la Acción Comunicativa*, I y II, España: Ed. Taurus.
- Honneth, A. (1991) La *Ética Discursiva* y su Concepto Implícito de Justicia. En *Ética Comunicativa y Democracia*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Kohlberg, L. (1989) La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. En *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Colombia: Editorial Gaceta.
- Kohlberg, L. (1992) Estadios Morales y moralización. En *Psicología del Desarrollo Moral*. : Editorial Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (2002) *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Linde, A. (2009) La Educación Moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Revista Praxis Filosófica*, Nueva Serie No. 28. Enero-junio, Colombia: Universidad del Valle, Cali.
- Mead, G. H. (1953) *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Muñoz, L. A. (2016) La Formación de la Conciencia moral de adolescentes. Caso: Colegio Eustaquio Palacios. Santiago de Cali. Editorial USC.
- Rawls, J. (1996) *Liberalismo Político*. (1ª reimp.) Bogotá: Ed. FCE.
- Rubio, J. (2000) La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En *Historia de la Ética. 3. La Ética Contemporánea*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Rubio, J. (1996) La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg), en *Educación Moral, posmodernidad y democracia*. España, Madrid: Editorial Trotta. 1996.