



De la incivilidad intrínseca en la estructura del discurso moral moderno*

James R. Bigari

University of British Columbia, Canadá

Resumen

Los enfoques educativos del problema de la incivilidad tienden a concentrarse bien sea en inculcar hábitos cívicos, o en promover el desarrollo de competencias sociomorales. Sin embargo, en "Tras la virtud", Alasdair MacIntyre identificó a la estructura misma del discurso moral moderno como una fuente de incivilidad. MacIntyre sostiene que la naturaleza incivil del discurso moral moderno es en parte el resultado de la incommensurabilidad conceptual y de las bases no racionales de las premisas fundamentales de cada bando. A causa de tal estructura, los debates eventualmente se reducen a una simple seguidilla de afirmaciones y contra-afirmaciones que pronto frustra a ambas partes, dando paso a intercambios estridentes e inciviles. MacIntyre recomienda al discurso dialéctico como un medio para lograr que tales debates resulten más productivos y cívicos. En el presente artículo me centro en la extensión que Daniel Vokey hace de la concepción dialéctico-discursiva de MacIntyre, para explorar sus implicaciones en el terreno de las prácticas educativas que se proponen mitigar la incivilidad.

Palabras clave:

Educación moral, incommensurabilidad, discurso dialéctico, equilibrio reflexivo

Abstract

[*Incivility From the Structure of Modern Moral Discourse*]. Educational approaches to the problem of incivility tend to focus on either the inculcation of civil habits, or the development of social-emotional competencies. However, in "After Virtue", Alasdair MacIntyre points to the structure of modern moral discourse itself as a source of incivility. MacIntyre claims that the uncivil nature of modern moral discourse is in part the result of conceptual incommensurability and the arbitrary, non-rational basis of each side's respective foundational premises. Because of this structure, debates eventually boil down to simple assertion and counter-assertion that soon frustrates both parties, leading to shrill and uncivil exchanges. MacIntyre suggests dialectical discourse as a means for making such debate productive and civil. In this paper I use Daniel Vokey's expansion of MacIntyre's conception of dialectical discourse to explore its implications for educational practices that aim at alleviating incivility.

Key words:

Moral education, Incommensurability, Dialectical discourse, Reflexive equilibrium

* Este texto es una versión revisada y ampliada de la ponencia "*Incivility From the Structure of Modern Moral Discourse*", presentada ante la 38^a Conferencia Anual de la *Association for Moral Education, (Civility vs. Incivility: Respectful Disagreement in a Divided World)*. San Antonio, Texas, EE UU, 8 al 10 de noviembre de 2012.

Tabla de contenidos

1. Introducción
 2. Dos enfoques comunes del problema de la incivilidad
 3. El discurso moral moderno, según MacIntyre
 4. El discurso dialéctico y el equilibrio reflexivo, según Vokey
 5. Condiciones previas del discurso dialéctico
 6. Implicaciones para la educación y la civilidad
 7. Reflexiones finales
-

1. Introducción

El 27 de abril de 2010, el caos se apoderó del Parlamento ucraniano. Las tensiones habían ido creciendo a propósito de una votación en la que se decidiría si se prorrogaba o no la concesión a Rusia de una base aeronaval en el Mar Negro. Algunos videos captaron imágenes de los parlamentarios intercambiando golpes y arrojándose agua unos a otros en medio de una densa nube de humo... producto de una granada de humo que alguien lanzó en medio del tumulto de líderes políticos. Por encima de esta caótica escena se podía ver al orador, Volodymyr Lytvyn, protegerse con un paraguas de los huevos que le estaban lanzando desde la plenaria.

Hasta la más apresurada de las investigaciones revelaría que tales eventos no tienen nada de único. Entre los países que en los últimos tiempos han presenciado brotes de violencia en sus respectivas instancias legislativas figuran: Ucrania, Turquía, Jordania, Georgia, Macedonia, Afganistán, La India, Grecia, Paquistán, Tailandia, Israel, Italia, Somalia, Corea del Sur, Gran Bretaña, Venezuela, El Congo, Nigeria, Alemania, Taiwán y Nepal¹. Así que los recintos donde el debate civilizado resulta más importante y donde uno podría esperar que se manifestara en sus formas más excelsas, son presa de la anarquía cuando las pasiones se desatan bajo la presión de disputas aparentemente insolubles.

Por otra parte, así como podemos ver comportamientos groseramente inciviles en nuestras instituciones políticas más poderosas, también los podemos observar en el menos poderoso de nuestros segmentos demográficos: los niños. En los Estados Unidos, en particular, la alarma ante la problemática del acoso escolar (o *bullying*) ha venido creciendo drásticamente. Esa preocupación se debe, en gran parte, al considerable número de tiroteos en instalaciones escolares. Incidentes mortales que aún no se han logrado erradicar y que según distintos analistas, en muchos casos han sido provocados por el acoso escolar (Gaughan, Cerio, & Myers, 2001; Muschert, 2007). Si combinamos la preocupación ante el acoso de que son víctimas los niños, con el auge de un tipo de discurso político altamente sensacionalista o polemizador, no es de sorprender que una investigación de alcance nacional demostrara que una abrumadora mayoría de los estadounidenses ve a la incivilidad

¹ Recopilaciones de videos de esta clase de eventos pueden encontrarse en la —apropiadamente bautizada— página “Pelear parlamentarias” <http://parliamentfights.wordpress.com/>

como un problema grave en casi todas las áreas de la vida (Weber Shandwick and Powell Tate & KRC Research, 2012).

Una de las funciones centrales de la civilidad es contribuir a mantener un discurso respetuoso y productivo en contextos altamente emocionales (Thomas, 1996; Boyd, 2006). Esta función es vital para enfrentar los gravísimos problemas económicos, políticos, sociales y ambientales de un mundo cada vez más sobrepoblado e interconectado. Al enfrentar estos problemas, es natural que las emociones se caldeen, mientras los individuos y los grupos luchan por enfrentar los inéditos desafíos actuales de una manera que sientan auténtica o fiel a su particular visión de lo bueno o de lo correcto. A menudo, lo único que hace falta para que estalle la violencia es un pequeño acto de incivilidad —un catalista que, bajo ciertas condiciones, puede conducir a horribles resultados.

Mi propósito en el presente artículo es explorar el rol que la educación puede jugar en la reducción de la incivilidad. En particular, me interesa discutir la incivilidad que surge cuando personas bien intencionadas y generalmente respetuosas procuran alcanzar un consenso coherente sobre algún tema ético o político¹, pero en el proceso son llevadas a puntos de quiebre emocionales. Irónicamente, el debate moral es un terreno especialmente fértil para la incivilidad. Normalmente, las personas desean verse a sí mismas como moralmente dignas (Greenwald, 1980) y por ello las críticas a la visión moral de cada quien pueden representar una forma de amenaza. Percibir discrepancias de ese tipo puede conducir a estados emocionales negativos (Higgins, 1987), que ponen a prueba la civilidad. La incivilidad en el debate moral y político es especialmente problemática para las democracias liberales y pluralistas, en las que se requiere cierto grado de consenso en aras de la construcción y ejecución de políticas públicas. Con frecuencia, la incivilidad precede el derrumbe del discurso, puesto que los gestos ofensivos de una o de ambas partes pronto se convierten en una excusa para acabar con lo que es visto como un esfuerzo estéril.

2. Dos enfoques comunes del problema de la incivilidad

En el área educativa, la incivilidad a menudo es entendida como el resultado de una deficiente inculcación de los hábitos civiles, o como deficiencias en materia de las habilidades socio-emocionales necesarias para encarnar las normas ciudadanas comúnmente aceptadas. En consecuencia, gran parte de la literatura sobre el problema de la incivilidad se centra bien sea en la necesidad de una mayor inculcación normativa (tal como se sucede con muchos programas de educación del carácter), o en el desarrollo de destrezas socio-emocionales (tal como sucede en muchos programas de aprendizaje socio-emocional). Aunque escapa al alcance de este texto emprender un análisis detallado del impacto de esta clase de programas, es razonable asumir que ambos enfoques pueden hacer

¹ A lo largo del artículo usaré “ético” y “político” como descripciones intercambiables del tipo de debate al que me refiero. Con esto no pretendo sugerir que la ética y la política sean una misma cosa, sino que son interdependientes y que como tales el método del debate dialéctico debería incidir sobre ambos dominios de discurso.

contribuciones significativas al desarrollo de la civilidad en el contexto de los debates morales y políticos¹. El énfasis de la educación del carácter sobre el desarrollo de hábitos civiles puede ayudar a establecer las disposiciones y tendencias básicas necesarias para mantener la compostura en debates acalorados. Mientras que el énfasis del aprendizaje socio-emocional sobre el desarrollo de la empatía, autoconciencia y autorregulación proporciona a los estudiantes destrezas básicas necesarias para navegar las complejas y afectivamente cargadas dinámicas interpersonales del debate moral y político.

Ahora bien, aunque los hábitos civiles y las competencias socio-emocionales seguramente serán de utilidad para promover la civilidad del debate, aquí sugiero que comprender la naturaleza del debate moral y político, y de medios para hacer más productivo el discurso, también pueden desempeñar un papel clave en la reducción de la incivilidad. Y para ello, los trabajos de Alasdair MacIntyre (1981, 1988, 1991) y de Daniel Vokey (2001) resultan particularmente iluminadores.

3. El discurso moral moderno, según MacIntyre

En “Tras la Virtud”, Alasdair MacIntyre (1981) describe cómo el discurso moral moderno suele conducir a la incivilidad. Según su perspectiva, los debates morales modernos tienen tres características centrales. La primera, exhiben inconmensurabilidad. Por ejemplo, un bando puede argumentar basándose en el principio de la justicia, mientras que el otro bando argumenta basándose en el principio de la libertad. Dada la divergencia entre estas premisas fundamentales, los argumentos de cada uno de los bandos pueden ser válidos, pero no hay un modo racional de dilucidar cuál de las dos premisas fundacionales debería adoptarse. Dice MacIntyre:

A partir de nuestras conclusiones rivales podemos retrotraernos hasta nuestras premisas rivales, pero cuando llegamos a las premisas la discusión cesa, e invocar una premisa contra otra sería un asunto de pura afirmación y contra-afirmación. De ahí, tal vez, el tono ligeramente estridente de tanta discusión moral (1981, p. 8).

Además, agrega MacIntyre, tal tipo de atolladeros a menudo genera cierta incomodidad interior, a medida que lentamente llegamos a percatarnos de que subyaciendo a nuestras apasionadas convicciones, generalmente opera alguna fuerza no racional. Esa “inquietante arbitrariedad privada” contribuye a la aguda defensividad que suele acompañar al discurso moral moderno.

En segundo lugar, independientemente de la mencionada inconmensurabilidad, cada parcialidad sostiene que sus argumentos son impersonales y enteramente racionales. Esto es necesario para que la argumentación pueda gravitar sobre la conciencia de las otras

¹ La gama de esta clase de programas es bastante amplia. Para una revisión en el contexto estadounidense, véase *National Center for Education Research* (2010), en el caso de los programas de educación del carácter; y CASEL (2013), en el caso de los programas de aprendizaje socio-emocional.

personas. Las simples preferencias personales no proporcionan un fundamento válido para una acción moral compartida. La tercera y última faceta de la caracterización tripartita que hace MacIntyre del discurso moral moderno es la afirmación de que las premisas conceptualmente inconmensurables de las argumentaciones rivales tienen distintos orígenes históricos. Son premisas que han sido extraídas y aisladas de los “conjuntos más amplios de teoría y práctica” en los cuales alguna vez cumplían una función específica. Pero como en el mundo moderno, aquellos contextos más amplios se han perdido, también se ha perdido la capacidad para aplicar los conceptos de modo coherente y efectivo.

Tanto la incapacidad para avanzar en los debates entre parcialidades inconmensurables, como la conciencia de que no se tiene la capacidad para justificar las propias premisas de modo impersonal y racional, conducen a la frustración y al “tono ligeramente estridente” del discurso moral moderno. Más aún, dada la forma en que nuestros conceptos morales han sido removidos de los contextos que inicialmente les daban sentido y una función coherente, las perspectivas de que el debate progrese pueden lucir desoladoras. No obstante, Daniel Vokey ha propuesto un modo de participar productivamente en el discurso moral, moderno y pluralista, propio de nuestro tiempo. Como tal, su trabajo podría ofrecer una vía para mitigar la incivildad que nace del espectro moderno de la inconmensurabilidad.

4. El discurso dialéctico y el equilibrio reflexivo, según Vokey

Aunque MacIntyre sostiene que el discurso moral moderno se caracteriza por la inconmensurabilidad, tal inconmensurabilidad no es absoluta y por ello no necesariamente conduce a un burdo relativismo, que niegue toda posibilidad de demostrar racionalmente la superioridad de una posición respecto a otra. En lugar de eso, MacIntyre sugiere un proceso de discurso dialéctico a fin de abordar productivamente el debate y la reflexión moral. Por otra parte, en su libro “*Moral Discourse in a Pluralistic World*”¹, Daniel Vokey (2001) clarifica y extiende la propuesta de MacIntyre sobre el discurso dialéctico, al incorporarle la noción de un equilibrio reflexivo amplio, adelantada por John Rawls. Es sobre esta tesis, más pormenorizada, de Vokey, que me voy a centrar aquí.

Vokey describe al discurso dialéctico sosteniendo que el mismo debe cumplir dos tareas. La primera es demostrar que el propio marco conceptual tiene los recursos necesarios para:

- a) progresar en relación a uno o más problemas teóricos y/o prácticos que representantes de la posición alternativa reconocen como importantes, pero que no pueden abordar adecuadamente dentro de las limitaciones de su marco conceptual; b) identificar qué es lo que falta en el esquema alternativo, para dar cuenta de su fallo; y c) ofrecer alguna explicación para los presuntos puntos ciegos (...) dentro del esquema alternativo (2009, p. 341).

¹ “El discurso moral en un mundo pluralista” [NdT].

La segunda tarea es mostrar que la perspectiva propia comparte todas las ventajas de la perspectiva rival, sin ser vulnerable a una crítica similar desde aquella visión alternativa.

Tal proceso se asume de acuerdo a los criterios fijados en la noción de un equilibrio reflexivo amplio. Vokey define a la búsqueda de un equilibrio reflexivo amplio como el proceso de investigación dialéctica cuya meta es “alcanzar el conjunto de acuerdos más satisfactorio en un determinado contexto de investigación y de práctica”. Por “satisfactorio” se entiende aquí que los elementos de una marco de referencia dado:

- a) son internamente consistentes y se apoyan mutuamente; b) contribuyen a, y son consistentes con la visión del mundo del contexto socio-histórico en el cual están inmersos; c) contribuyen al logro de las metas y objetivos de los miembros de esa comunidad; y d) son defendibles en encuentros dialécticos con los paradigmas rivales de pensamiento (Vokey, 2001, pp. 92-93).

Abreviando, se llega a un equilibrio reflexivo amplio cuando se logra el mayor grado posible de coherencia, consistencia y efectividad en un determinado marco conceptual. Este tipo de equilibrio es el medio a través del cual se demuestra la superioridad de la propia perspectiva; es decir, lo que se argumenta es que la propia perspectiva alcanza un equilibrio reflexivo más amplio que el de la perspectiva rival. Este enfoque ofrece entonces un método de justificación no-fundacional y no-circular, puesto que las premisas iniciales pueden ser sujetas a revisión si se halla que no contribuyen al equilibrio reflexivo amplio. En otras palabras, las premisas infradeterminan las conclusiones ulteriores. Este método no garantiza que dos marcos de referencia rivales lleguen a un consenso, puesto que no se dispone de criterios para establecer si la coherencia, la consistencia o la efectividad deberían tener precedencia en un caso dado (Vokey, 2009). Por ejemplo, un marco puede ser más consistente mientras que el otro es más efectivo, al dar cuenta de una determinada problemática, desembocando de ese modo en un estancamiento. No obstante, esta forma de encarar el discurso moral proporciona algunos medios para procurar que éste resulte más productivo, aunque no lo logre por completo.

5. Condiciones previas del discurso dialéctico

Tanto MacIntyre como Vokey reconocen que hay ciertas condiciones que deben satisfacerse previamente para que el discurso dialéctico tenga lugar. Primero, los rivales deben reconocer que el discurso dialéctico es un proceso en desarrollo y que cualesquiera conclusiones a las que se pueda llegar pueden estar abiertas a debates adicionales. Segundo, ambos bandos deben estar abiertos a la idea de que el marco rival pueda tener recursos conceptuales capaces de proporcionar soluciones más coherentes, consistentes o efectivas al problema dado, de modo que incluso según los propios estándares, la perspectiva rival resulte superior. Tercero, el discurso dialéctico exige un sentido de la empatía y una imaginación o perspicacia intelectual relativamente desarrollados. Para argumentar un caso frente a un marco de referencia rival, antes es necesario alcanzar una sofisticada comprensión intelectual de la posición rival, no solo a través de un estudio profundo, sino también procurando asumir empática e imaginativamente el punto de vista de ese marco

rival, a fin de entender cómo es probable que los miembros de esa tradición interpreten situaciones éticas específicas (Vokey, 2001, pp. 59-60). Por supuesto, tal ejercicio sería heurístico, más que real. Tal como lo señaló MacIntyre, la tendencia postmoderna a ser un errante teórico, saltando constantemente de una tradición a la siguiente, en realidad implica no ser parte de ninguna de esas tradiciones en un sentido genuino o substancial. Finalmente, Vokey discute la necesidad de un tipo de comunidad que disponga, ante todo, de los conceptos y estándares necesarios para involucrarse en un diálogo significativo. Tales comunidades exigen virtudes “tales como imparcialidad, generosidad, diligencia, coraje y creatividad, así como apertura mental o algún grado de ‘humildad epistemológica’” (Vokey, 2009, p. 353). Humildad que proviene del hecho de que cada bando esté más dedicado a la honesta búsqueda del equilibrio reflexivo, que al “triumfo” de su respectivo marco de referencia.

Las precondiciones anteriores hablan elocuentemente de la interconexión de la educación moral con el proceso de un discurso dialéctico productivo. Sin el desarrollo de la virtud personal y del tipo de comunidad necesaria para darle sentido y respaldo a dicha virtud, un discurso dialéctico productivo resulta imposible.

6. Implicaciones para la educación y la civilidad

¿Pueden los aspectos ya comentados del pensamiento de MacIntyre y de Vokey contribuir con las prácticas educativas que promueven la civilidad? Para responder esta pregunta, primero es necesario desmontar sus piezas. En primer lugar, es de esperar que el *conocimiento* de la estructura del discurso moral moderno, en oposición a la *práctica* del debate dialéctico, tengan diferentes efectos sobre la manifestación de la efectividad. Efectos que hay que explorar por separado. Llamaré a esto la *cuestión de la efectividad*, o de qué tan probable es que cada una contribuya a la civilidad. La cuestión de la efectividad es en última instancia un asunto empírico. Y dado que el presente artículo no tiene carácter empírico, me contentaré con exponer lo que considero buenas razones para suponer que el conocimiento de la estructura del discurso moral moderno, así como la práctica del discurso dialéctico, podrían conducir a una mayor civilidad. En segundo lugar, el conocimiento del discurso moral moderno y la práctica del debate dialéctico asumen distintas presuposiciones normativas. En consecuencia, la adecuación de cada cual diferirá dependiendo del contexto educativo de que se trate: público o privado, secundario o postsecundario. Llamaré a esto la *cuestión de la adecuación*. En otras palabras, el comprometerse con estas ideas y prácticas, ¿iría en contra de las normas de una institución educativa dada?

Comenzaré por la cuestión de la efectividad. La presunción de que —siendo todos los demás factores iguales— la práctica exitosa del discurso dialéctico conduzca a una mayor civilidad parece intuitivamente correcta. Si una determinada instancia de discurso dialéctico logra generar consenso sobre un cierto tema, entonces al menos se habrá eliminado la fuente conceptual de tensiones interpersonales que podría dar pie a la incivilidad. Sin embargo, ciertamente no hay garantía de que el discurso dialéctico conduzca al consenso.

Tal como se señaló antes, no hay estándares para establecer prioridades entre los tres criterios de coherencia, consistencia y efectividad. Por lo tanto, el discurso dialéctico no nos ofrece medios para navegar a través de situaciones en las que una posición pueda ser más coherente y otra más efectiva; con lo cual el *impasse* resultante nos deja de nuevo en la batalla de afirmaciones y contra-afirmaciones destacada por MacIntyre, la cual tan fácilmente puede conducir a la incivilidad. Además conviene recordar que el debate dialéctico presupone una serie de compromisos normativos y rasgos de carácter. El debate es a menudo una actividad compleja y agotadora en la que nuestras convicciones más profundas son cuestionadas implícita o explícitamente. Incluso si las condiciones conceptuales están dadas para que un debate dialéctico específico pueda llegar a una solución civil, si los involucrados no poseen los rasgos de carácter y las capacidades necesarias para tolerar y abrirse paso entre las críticas que surjan durante el debate, la incivilidad podría surgir. Parece claro entonces que si bien el debate dialéctico no es garantía de civilidad, al combinarse con las habilidades y los rasgos de carácter indicados, en algunas instancias puede ser el medio a través del cual dos facciones opuestas puedan llegar a un consenso y así evitar la incivilidad.

Además de la práctica del discurso dialéctico, el conocimiento de la estructura del discurso moral moderno por parte de los involucrados en el debate también puede promover, en y por sí mismo, la civilidad. Un rápido experimento mental podría demostrar el punto. Imagine por un momento que está trabajando en un problema que creía entender, y aplicando los métodos apropiados para alcanzar un fin determinado... con el único inconveniente de que no logra ese fin. Así, mientras más se esfuerza, más se va ofuscando y empiezan a surgir preguntas: “¿Por qué esto no está funcionando? Si así es que se hace, ¿por qué no estoy obteniendo el resultado apropiado?” O, en el caso de un debate moral: “¿Por qué no pueden ver que tengo la razón? Son simplemente ignorantes”. O “Tan solo se están haciendo los difíciles”. O peor aún, “Simplemente son unos inmorales, son gente malvada”. Tales pensamientos vienen acompañados de una creciente impaciencia y frustración hasta que la burbuja de esta tensión estalla en alguna clase de comportamiento incivil. Ahora imagine que repentinamente nota lo que estaba pasando, que ve cómo la estructura del material con que estaba lidiando inevitablemente conduce al frustrante resultado. Entonces la tensión se disiparía a medida que surge la comprensión. El problema dejaría de ser que *esa persona* está siendo simplemente terca, ignorante o malvada. En lugar de ello, la tensión se ve como el resultado de la estructura subyacente del discurso. Esto es, que ambas partes están empleando argumentos sólidos, pero que sus respectivas premisas fundamentales difieren y por tanto conducen a conclusiones diferentes. Percatarse de ello no solo puede reducir la tendencia a culpar y satanizar al otro, sino que de hecho puede promover la solidaridad y la buena voluntad al descubrir elementos comunes, por encima de las diferencias. Es decir, que si bien las posiciones substantivas difieren, sus métodos son los mismos.

Tomando en cuenta que la gente tiende a autoevaluarse positivamente (Dunning, Heath y Suls, 2004), ver que el otro está empleando exactamente los mismos métodos de argumentación puede contribuir a evaluar al otro más positivamente. La percepción de similitudes también tiende a promover respuestas empáticas (Sturmer, Snyder, Kropp y Siem, 2006), que se sabe motivan el comportamiento prosocial (Batson, 2011). Sin duda,

esto sería apenas un pequeño paso motivacional hacia la civilidad, pero dada la naturaleza altamente polémica del debate moral y político contemporáneo, deberíamos aprovechar cualquier recurso de civilidad que podamos identificar, con la esperanza de construir a partir de ellos las condiciones más amplias o generales de la civilidad.

Las consideraciones anteriores nos dan cierta razón para creer que el conocimiento de la estructura del discurso moral moderno, así como la práctica del discurso dialéctico, contribuirán a promover la civilidad del debate. Ahora me ocuparé de la cuestión de la adecuación, limitándome a lo relacionado con las instituciones de educación pública, comenzando por las post-secundarias y pasando luego a las de secundaria.

A nivel de la educación superior o post-secundaria, la descripción que hace MacIntyre del discurso moral moderno, así como la propuesta del debate dialéctico que hace Vokey son relativamente poco problemáticas. Puesto que la asistencia a las universidades o colegios universitarios no es compulsiva, su demografía es adulta, y la meta casi universal de tales instituciones es formar ciudadanos y profesionales capaces de navegar por las turbulentas aguas de la vida social y política de una democracia pluralista y liberal, asumir los planteamientos de MacIntyre y de Vokey sobre estas materias está totalmente en línea con las normas de la educación superior pública. Estos planteamientos, sin duda, deberían explorarse en los cursos de ética, aunque solo fuese por el hecho de que como contrapartida al relativismo moral, constituyen un capítulo importante en la historia de la ética. Tratándose de la civilidad, los cursos de ética aplicada y profesional que se proponen preparar a los estudiantes para enfrentarse a los dilemas éticos de la vida real son escenarios particularmente fértiles para los análisis del discurso moral moderno y del debate dialéctico. Los practicantes de todos los campos aplicados, desde la medicina y el derecho hasta la administración y la educación, inevitablemente confrontarán dilemas y debates éticos; algunos de los cuales serán altamente contenciosos y representarán por tanto las condiciones ideales para la incivildad. Si los argumentos anteriores sobre la efectividad son sensatos, entonces la familiaridad con la estructura del discurso moral moderno y del debate dialéctico podrían ayudar a los estudiantes a preservar la civilidad en su desempeño profesional.

Pero si bien la cuestión de la adecuación no plantea desafíos de importancia en las instituciones de educación superior, sí los plantea en los niveles educativos previos. En primer lugar, es claro que la complejidad de los trabajos de MacIntyre y de Vokey limita su aplicabilidad a aquellas edades con habilidades cognitivas suficientemente sofisticadas. En la gran mayoría de los casos, esto se cumplirá a nivel de la educación secundaria, y probablemente a los últimos años de la secundaria. Incluso para los estudiantes mayores, los trabajos de MacIntyre y de Vokey, tal como están planteados, seguramente serían demasiado complejos para ser apropiadamente entendidos, dada la falta de familiaridad de los estudiantes con la materia. Sin embargo, en relación a la descripción que hace MacIntyre del discurso moral moderno, creo que esta dificultad puede superarse reformulando las nociones y líneas argumentales básicas en términos menos técnicos que no obstante basten para transmitir las ideas centrales. Por ejemplo, aunque una discusión en profundidad de las epistemologías fundacionalistas versus las coherentistas puede resultar demasiado avanzada para el estudiante promedio de educación secundaria, el proceso de

deducción es fácil de entender. A partir de esa comprensión inicial no es difícil demostrar cómo dos líneas de razonamiento deductivo que asuman premisas fundamentales contradictorias no llegarán a las mismas conclusiones, y cómo —si son ingenuamente enfrentadas la una a la otra— no generarán ningún consenso productivo. Por supuesto, estas observaciones son apenas especulaciones preliminares, y los medios o la factibilidad de tal proyecto dependerán considerablemente de las habilidades particulares de los estudiantes y docentes. No obstante, parece razonable suponer que la tesis de MacIntyre sobre el discurso moral moderno podría ser replanteado de manera tal que resulte apropiado para el nivel de sus habilidades cognitivas y conocimientos substantivos.

Ahora bien, aunque es posible explorar la estructura del discurso moral moderno —y por qué gran parte de él resultaría improductivo— en el contexto de la educación secundaria, el problema de la complejidad es mucho más arduo en relación al debate dialéctico y el equilibrio reflexivo. El debate dialéctico y un equilibrio reflexivo amplio requieren un cabal conocimiento de diversas teorías éticas y políticas, así como un conocimiento de los hechos empíricos pertinentes para un determinado tópico. Parece poco probable que los estudiantes de este nivel tengan un conocimiento suficientemente sofisticado de este tipo de asuntos como para abordarlos seriamente. Más aún, ni siquiera parece probable que los programas de formación de docentes los preparen apropiadamente para hacerle justicia a asuntos tan complejos.

Además del problema de la complejidad, nos encontramos con el problema de la legalidad. Por un lado, la separación de la religión y el Estado surgió una vez que reconocimos que muchos estudiantes empleaban marcos de referencia religiosos para justificar sus posturas morales ante temas específicos. Si bien hay cierto debate en cuanto a si la democracia liberal necesariamente implica el separacionismo (Albert, 2005), en general las sociedades modernas, liberales y democráticas, están básicamente comprometidas con una u otra variedad de este principio; y las escuelas públicas, como tales, se esfuerzan por mantenerse neutrales ante los debates religiosos y procuran evitar la promoción o la crítica activas de las creencias religiosas de los estudiantes. Ese compromiso básico ha sido interpretado en diversas formas y su interpretación sigue representando una fuente de tensión en muchas sociedades liberales y democráticas¹. Pero para los propósitos del presente texto no es necesario profundizar en esa diversidad de interpretaciones. Baste aquí decir que la separación de la iglesia y el Estado generalmente es entendida por los padres como la disposición de que las convicciones religiosas que ellos están tratando de inculcarle a sus niños no encontrarán una oposición indebida de parte del plan de estudios de las escuelas públicas, mientras que los niños de los padres agnósticos o ateos no tendrán que enfrentarse a un proselitismo religioso proveniente del plan de estudios o de los funcionarios escolares.

¹ Los casos de *Mozert vs. Hawkins City Board of Education*, y de *Wisconsin vs. Yoder* pueden servir como ejemplos especialmente ilustrativos de esta tensión en los Estados Unidos. Más recientemente, la aprobación de la ley “anti-velo” en el Parlamento francés y el subsiguiente alboroto, ilustran llamativamente las continuas y candentes disputas sobre la interpretación del separacionismo en las sociedades liberales y democráticas.

Dado lo anterior, resulta claro por qué la práctica del discurso dialéctico en materias morales sería problemático en la educación secundaria. Muchos padres seguramente objetarían que sus hijos sean expuestos a perspectivas religiosas alternativas, así como la idea de que las convicciones religiosas de los estudiantes sean sometidas a un debate dialéctico en el que se hagan comparaciones y críticas. Otra cosa que los padres podrían objetar es que se pida a los chicos ponerse imaginariamente en los zapatos de un creyente de otra religión. Cabría argumentar que tal práctica podría confundir o afligir a los estudiantes y socavar los esfuerzos de los padres por criar a sus hijos dentro de su tradición religiosa particular. Estas son dificultades de bulto, que probablemente tornen insostenible en la educación secundaria, la práctica del debate dialéctico de temas morales. Pero aunque dicha práctica no pueda asumirse en las aulas, el método podría ser discutido a fin de que los estudiantes sepan de su existencia, pues tanto los estudiantes religiosos como los no-religiosos podrían encontrarlo útil e instructivo, y podrían querer usarlo en los debates morales que tengan lugar al margen de las aulas.

Pero aunque la práctica del discurso dialéctico no satisface el requisito de adecuación en el contexto de la educación primaria y secundaria, el conocimiento de la perspectiva de MacIntyre sobre la estructura del discurso moral moderno no presenta las mismas complicaciones normativas y en consecuencia es menos problemático en ese contexto. La perspectiva de MacIntyre es puramente descriptiva y por sí sola no plantea ninguna exigencia normativa sobre el mejor modo de lidiar con este dilema. Los docentes podrían discutir la descripción de MacIntyre y emplear técnicas rudimentarias de análisis del discurso junto a los estudiantes, para mostrar cómo el debate ético puede venirse abajo y conducir a la incivilidad. Tal como ya se explicó, la conciencia de la estructura del discurso moral moderno puede en sí misma ayudar a combatir la incivilidad. Más aún, tal conocimiento puede ayudar a los estudiantes a ser más diestros y autoconscientes a medida que comienzan a involucrarse en los complejos problemas éticos inherentes a la vida ciudadana dentro de una sociedad democrática, liberal y pluralista.

7. Reflexiones finales

Recapitulando, este artículo comenzó ofreciendo ejemplos de crasa incivilidad que se dan en escenarios tan diversos como las sedes parlamentarias y las instituciones de educación elemental. Luego argumenté que el conocimiento de la estructura del discurso moral moderno y la práctica del discurso dialéctico podían ayudar a mitigar tal clase de incivilidad. Sin embargo, se podría objetar que esta sugerencia asume que el propósito de los involucrados en el debate es llegar a algún consenso honesto y coherente. Lo cual podría verse como un punto de vista irremediabilmente ingenuo. En lugar de búsquedas honestas de consensos coherentes y efectivos, tales debates pueden interpretarse como luchas competitivas y egoístas por el poder o por recursos escasos. En tal caso, habría poco incentivo para que los bandos en competencia adoptasen el método del discurso dialéctico o intentaran siquiera mantener la civilidad, si la incivilidad y la barbarie resultaran medios más eficientes para el logro de sus fines.

A esta objeción se le pueden ofrecer dos respuestas. La primera es que mi conceptualización inicial del problema asume que el debate tiene lugar entre parcialidades dedicadas a identificar un consenso coherente y efectivo. En ese sentido la objeción estaría errando el blanco puesto que es una objeción a un argumento que yo no estoy planteando; a saber, que el conocimiento de la estructura del discurso moral moderno y la práctica del discurso dialéctico son medios efectivos para negar la incivilidad entre parcialidades que no se han comprometido con las normas básicas implícitas en el discurso dialéctico. Tal como se señaló en la quinta sección de este artículo, ciertos hábitos y compromisos normativos son un prerrequisito para discutir la cuestión de la efectividad.

La segunda respuesta está relacionada con la primera y consiste simplemente en lo que sigue: si muchos debates morales y políticos modernos se pueden caracterizar certeramente como luchas egoístas por recursos y poder, entonces con más razón deberían dedicarse recursos educativos al desarrollo de los valores y habilidades requeridos para participar en un discurso dialéctico. Llamar la atención sobre la naturaleza egoísta o manipuladora de muchos de los debates morales y políticos no implica que deberíamos sustituir nuestros métodos de debate para ponerlos en consonancia con este estado de cosas. Por el contrario, la conciencia de la naturaleza de los debates morales y políticos debería motivarnos a adoptar políticas y prácticas educativas destinadas a sanear esa clase de debates.

En el área educativa, por lo general se busca contrarrestar el comportamiento incivil bien sea a través de la inculcación de hábitos más sociables, o a través del desarrollo de destrezas socio-emocionales. Pero si bien esos esfuerzos ciertamente son dignos de aplauso —cuando se les asume con el correspondiente rigor empírico y filosófico—, los mismos no le proporcionan a los estudiantes el conocimiento de la estructura del discurso moral moderno, y las habilidades o métodos necesarios para navegar a través de esa estructura de un modo civil y productivo. He argumentado que este proyecto se puede implementar en distintos grados, dependiendo del contexto educativo. Naturalmente, tal proyecto implicaría añadir otra tarea más a la ya extensa lista de cosas por hacer, de los docentes de la educación superior. Sin embargo, dada la severidad de los problemas globales que enfrentamos, y el creciente pluralismo de los contextos en que debemos cooperar si deseamos resolver esos problemas, todo el tiempo y los recursos que sea necesario invertir por parte de nuestras instituciones educativas, estarían más que justificados.

Referencias

- Albert, R. (2005). American Separationism and Liberal Democracy: The Establishment Clause in Historical and Comparative Perspective. *Marquette Law Review*, 88, pp. 867-926.
- Batson, D. (2011). *Altruism in Humans*. New York: Oxford University Press.
- Boyd, R. (2006). The Value of Civility. *Urban Studies*, 43(5/6), pp. 863-878.

- CASEL (2013). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Recuperado el 26 de mayo de 2013 de <http://casel.org/guide/>
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, M. (2004). Flawed Self-Assessment. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), pp. 69-106.
- Gaughan, E., Cerio, J., & Myers, R. (2001). *Lethal violence in schools: A national survey. Final report*. Alfred, NY: Alfred University.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603–618.
- Higgins, E.T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), pp. 319-340.
- MacIntyre, Alasdair. (1981). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press. [Versión castellana: (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica. Traducción de Amelia Valcárcel].
- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1991). *Three Rival Versions of Moral Inquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Muschert, G.W. (2007). Research in School Shootings. *Sociology Compass* 1(1), p. 60-80.
- National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Social and Character Development Research Consortium (2010). *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children* (NCER 2011–2001).
- Sturmer, S., Snyder, M., Kropp, A., & Siem, B. (2006). Empathy-Motivated Helping: The Moderating Role of Group Membership. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, pp. 943-956.
- Thomas, C. (1996). Civility and Public Discourse. *New England Law Review* 31, pp. 515-521.
- Vokey, D. (2001). *Moral Discourse in a Pluralistic World*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Vokey, D. (2009). ‘Anything You Can Do I Can Do Better’: Dialectical Argument in Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 339-355.
- Weber Shandwick and Powell Tate & KRC Research. (2012). Recuperado el 26 de mayo de 2013 de <http://www.webershandwick.com/civility/>

Traducción de Levy Farías