

# LA EDUCACIÓN MORAL DESDE UNA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA<sup>1</sup>

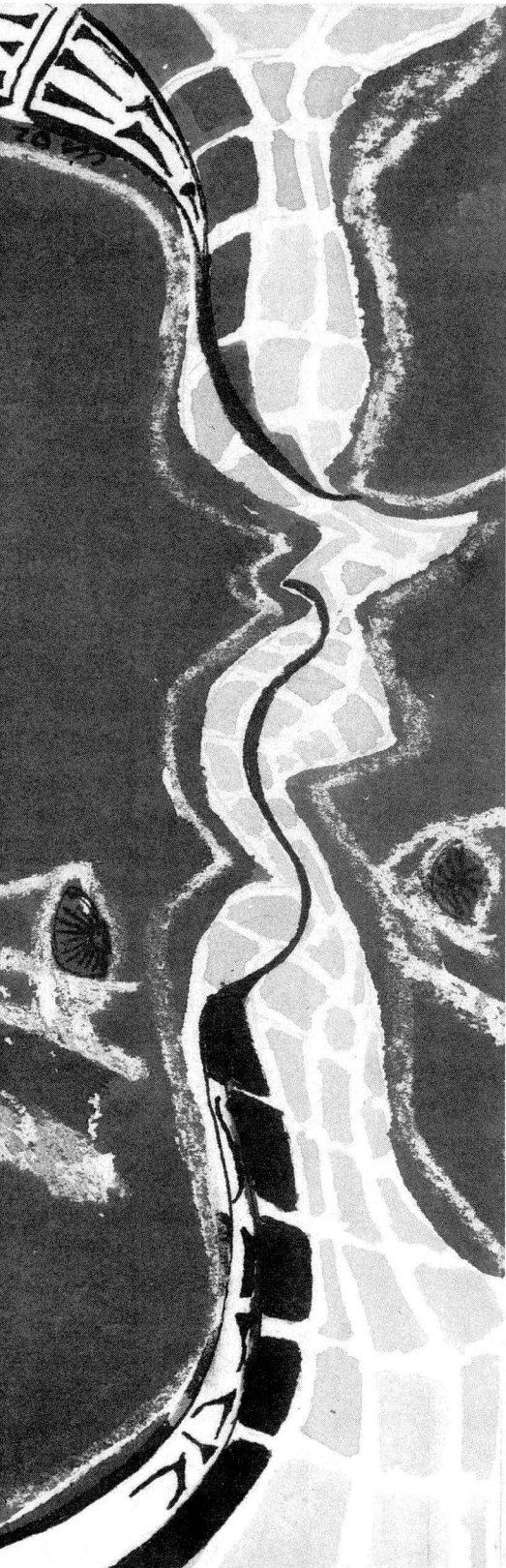
Por: **Alexander Ruiz Silva**

Asesor de la Subdirección de Programas Estratégicos de Colciencias.  
Docente de la Maestría de Desarrollo Educativo y Social del Convenio UPN-CINDE.  
Investigador.

## MOTIVOS Y CONTEXTO

**A**lgunos de los asuntos más relevantes para nuestras instituciones sociales -familia, escuela, mundo laboral- y en general para la sociedad que las comprende, obligan a intervenciones y soluciones que se encuentran lejos de agotarse en una racionalidad técnica, exigen una orientación ética de los principios que la regulan, es decir, un tipo especial de conocimiento que se adquiere solamente en la convivencia, que se construye en la relación con el otro, en la necesidad de proponer, discutir y consensuar criterios morales de manera autónoma y solidaria. En ello el tipo de educación

<sup>1</sup> Este artículo fue realizado en el contexto del proyecto de investigación: *Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos, éticos, políticos y pedagógicos en los procesos de formación en valores*, proyecto realizado conjuntamente con Marieta Quintero y Bibiana Restrepo, con la cofinanciación de Colciencias -ECE- / FUNVHEC, 2001-2002.



y de investigación a los cuales apostamos resulta definitivo.

Para Maliandi “Toda crisis generalizada es propicia —a consecuencia del desmoronamiento de la confianza en los criterios morales— al surgimiento de actitudes irracionales. Las más extremas y paradigmáticas suelen ser variantes del fanatismo, o bien, del escepticismo ético. Aunque aparentemente opuestos e inconciliables, fanatismo y escepticismo comparten la desconfianza en la razón”.<sup>1</sup> En nuestro contexto nacional la forma habitual de expresión de la irracionalidad es la violencia. En ella se encuentran presentes elementos tanto del fanatismo como de un escepticismo moral radical. El fanatismo, en un contexto permanente de guerra, se expresa con más claridad en la radicalización y dogmatización de las razones e intereses que defienden las partes, lo que con frecuencia suele desembocar en la deshumanización de los conflictos, que en concreto se traduce en crueldad en el trato al enemigo.

Esta forma de irracionalidad pone de presente la ausencia absoluta de reconocimiento del otro, en tanto otro, esto es, en tanto semejante; razón por la cual en situaciones de guerra el antagonista suele ser desubjetivado, en otras palabras, desprovisto de su humanidad, quedando de este modo convertido en una cosa manipulable, vulnerable y como tal destructible. En esta perversa dinámica el otro es cosificado, representando ésta la más eficiente alternativa para neutralizar la conciencia autocrítica y birlar la responsabilidad mo-

ral. La religión que se profesa en la guerra es la violencia misma, en ella se inscriben los rituales de muerte representados en las estrategias de combate y en los atentados dirigidos a personas e imágenes emblemáticas del enemigo. Se inscriben aquí también los rituales de sacrificio sistemáticos y asépticos de individuos y poblaciones inermes que representan un riesgo potencial para los fines del agresor de turno.

Con un impacto social no menos grave, el escepticismo ético radical representa el otro extremo de la irracionalidad. Esta forma de desconfianza en la razón, en un primer estadio inofensiva, dado que representa en buena medida una opción de la conciencia individual, se desborda en ámbitos sociales complejos, en los que nuestras decisiones directamente afectan a otros. En ambientes educativos concretos como la familia, la institución educativa, el trabajo, a menudo asume la forma de la indiferencia y de una patológica toma de distancia, que se sostiene en la frágil esperanza de que uno puede mantenerse incólume a los riesgos potenciales del contexto. Esta visión del mundo se cierra en sí misma dejando por fuera todas las alternativas de construcción colectiva que pudieran favorecer proyectos sociales solidarios.

<sup>1</sup> Maliandi, Ricardo. Ética y democracia en la filosofía de Apel. Revista *Anthropos*. Huellas del Conocimiento. Barcelona, No. 183, (marzo-abril 1999) pp.86-92

El mantenimiento del imperio de una violencia estructural en sociedades como la nuestra, nos obliga a asumir compromisos ineludibles en favor de la vida, en concreto, con acciones particulares en defensa radical de las condiciones sociales que la hagan viable.

Una crisis de violencia permanente, tan extensa como la misma his-

---

**UNA NORMA ALCANZA  
RECONOCIMIENTO Y  
LEGITIMIDAD EN UN GRUPO  
SOCIAL EN PARTICULAR,  
CUANDO LOS INDIVIDUOS  
QUE COMPONEN DICHO  
GRUPO ESTÁN DISPUESTOS A  
RESPECTARLA Y A VELAR  
PORQUE LOS DEMÁS  
INTEGRANTES DEL GRUPO  
TAMBIÉN LO HAGAN.**

---

toria de la nación que la detenta y tan intensa como la más aberrante de las infracciones a los derechos humanos imaginable, puede llegar a convertirse como quizás pareciera que sucede en nuestro caso, en uno de los rasgos más notorios y estructurales de la sociedad y no en una circunstancia extraordinaria y coyuntural, como ocurre en la historia de la ma-

yoría de las naciones. La actitud social, lamentablemente muy difundida incluso en algunos contextos educativos, de asumir este rasgo claramente patológico como lo más cercano a lo que somos y a lo que nos define, es quizás lo que más nos acerca al escepticismo moral radical antes descrito y la amenaza más palpable a nuestra sensibilidad y a las esperanzas de construcción de un orden social basado en la justicia.

Es aquí en donde una educación fuertemente arraigada en una ética de la responsabilidad tiene no sólo mucho por decir, sino también, reales posibilidades de desarrollo y concreción en la acción.

A este respecto, algunas concepciones éticas contemporáneas representan una importante alternativa al tratamiento moral de los conflictos, a partir del uso de criterios racionales tanto para su comprensión como para su eventual resolución. De esta manera se asume que incluso en los casos en que no sea posible resolver conflictos, siempre será posible regularlos, para evitar de este modo situaciones de extrema violencia o al menos para paliar su presencia e impacto.

### **LA REFLEXIÓN MORAL COMO PRINCIPIO**

La importancia de una moral práctica se define en el terreno de las acciones, de las realizaciones, por tal razón se entiende que la pertinencia de las concepciones éticas en el ámbito cotidiano, depende de en qué medida se logra establecer vínculos

entre principios y ejecutorias humanas, entre valores y acciones concretas que les hagan justicia; es decir, si las aportaciones teóricas tienen la capacidad de convertirse en guías para la acción, susceptibles de ser legitimadas en cualquier ámbito social, a través del intercambio de ideas, el debate y la argumentación. Así sucede en la educación moral, donde es necesario aprender de modo auténtico a defender o impugnar públicamente perspectivas de valor que afecten o puedan afectar las relaciones interpersonales, en una época determinada, así como en relación con futuras generaciones.

La moral es un complejo y variado mundo valorativo, regulativo y expresivo que de una manera u otra interiorizamos en los contextos socioculturales que constituyen nuestra cotidianidad, nuestro mundo de la vida. No obstante, la educación moral requiere de una intencionalidad orientada por reflexiones, teorías, metodologías y procedimientos organizados sistemáticamente, como corpus de conocimiento. Este es el sentido de una moral cívica, regulada por la vida pública, en la cual los objetivos, valores y criterios para la orientación de la acción se remiten a una estructura de relaciones democrática y a un claro sentido de responsabilidad frente a las consecuencias de las acciones humanas individuales y colectivas.

Si la moral se constituye, fundamenta, corrige y legitima en y para lo público, la educación moral ha de propiciar la expresión e intercambio

de sentimientos, razones y juicios, a partir de los cuales sea posible y se haga necesario regular los intereses manifiestos y las acciones públicas de los ciudadanos mayores y menores de edad. Además de ello, debe promover el ejercicio de la crítica y la autorregulación por parte de todos los involucrados en dichos procesos, a la vez que permitir el acceso al conocimiento de teorías, instrumentos, orientaciones prácticas y procedimientos que cuestionen y/o reafirmen las convicciones y conductas de las personas, de manera situada y en el horizonte de su desarrollo integral.

Walter Benjamín señala en uno de sus escritos de juventud<sup>2</sup>: “Muchas veces se siente la tentación de rechazar desde un principio las disquisiciones teóricas sobre la enseñanza de la moral mediante afirmaciones como ésta: la cuestión moral es meramente personal y se sustrae a cualquier esquematización o norma. Independientemente de que esta afirmación pueda ser cierta o no, la enseñanza de la moral resulta ser exigible como algo universal y necesario. Y en la medida en que esto es así, esta exigencia misma necesita ser probada también teóricamente”.

Intentar una teoría de la educación moral no significa circunscribir de manera forzada al marco de interpretación de dicha teoría (p.ej., de la teoría de la acción comunicativa), todos los fenómenos centrales o periféricos relacionados con la manera como aprendemos a reconocer, aceptar, revisar, corregir o proponer valores para la interacción; no se tra-

ta de crear nuevos dogmas, sino de abrir espacios de reflexión que promuevan la conciencia crítica y la solidaridad.

En este sentido la única verdad que aflora es la necesidad de renunciar a una teoría científicamente cerrada sobre la educación moral, no a las posturas teóricas que intenten constituirse en visiones de apertura. De cualquier manera, resultarán prioritarios todos los intentos por construir propuestas de educación integral, con base por ejemplo en principios como el de la *libre comunidad escolar* que sirve de fundamento a la comunidad moral misma. Esta relación entre un principio: fundamento e ideal y lo que podríamos denominar una apelación a la realidad: la comunidad moral que se expresa de forma *ética-empírica* sólo llega a ser posible mediante la fuerza vinculante de la norma.

La norma es aquello que permite establecer la noción de comunidad, la educación moral se expresa esencialmente en la posibilidad de permitir o propiciar el aprendizaje de valores morales susceptibles de ser asumidos al tiempo como obligaciones y derechos, a partir de los cuales se construyen nuestras nociones de justicia y nuestras apuestas por un orden social justo. Una moralidad así construida requiere al menos de tres pilares sobre los cuales apoyarse:

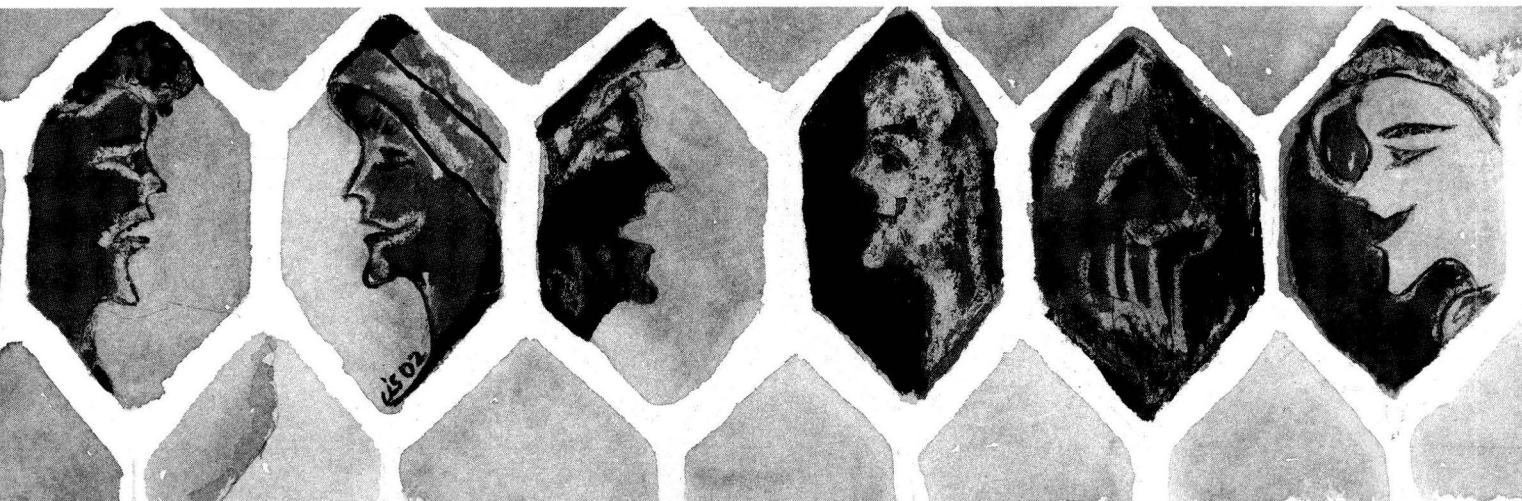
1. El reconocimiento de una forma de subjetividad que en principio pueda comprometerse con metas morales comunes, susceptibles de alcanzar valor prescriptivo.

2. La presencia de condiciones sociales que garanticen el establecimiento de relaciones intersubjetivas, basadas en el entendimiento.
3. Un plano normativo emergente que materializa y da sustento hacia futuro a los acuerdos establecidos.

Sólo de este modo es posible hablar de la constitución de comunidades morales como comunidades de sentido. En el planteamiento original de Benjamín, el nudo gordiano de la educación moral se encuentra en la constricción de la libertad a la que nos sometemos en el proceso formativo, libertad que paradójicamente buscamos en la esperanza de obtener vía educativa, a través del reconocimiento, del respeto de límites y la autodeterminación.

Una norma alcanza reconocimiento y legitimidad en un grupo social en particular, cuando los individuos que componen dicho grupo están dispuestos a respetarla y a velar porque los demás integrantes del grupo también lo hagan. Ello representa el proceso de validación social de la norma, el cual es permanente y continuo. Respetar una norma implica negativamente restringir la posibilidad (la libertad) que tiene el individuo de violarla y positivamente, reconocer una condición mínima para el establecimiento de posibles acuerdos presentes y futuros; en ello

<sup>2</sup> Benjamín, Walter. La enseñanza de la moral. En: *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Altaya, 1994, p. 83.



radica el carácter prospectivo de la educación moral, en suma, en la asunción de la posibilidad de construir o reconstruir modos de regulación (normas) a partir de los cuales se pase por el resero de la crítica lo socialmente establecido y se emprendan acciones de superación (reparación o corrección) de lo que impide el avance moral de una sociedad.

A la educación moral no le basta el hacerse subsidiaria de una perspectiva moral deontológica para dar cuenta del asunto de la fundamentación.

Como campo específico de conocimientos, como disciplina, requiere de un abordaje sistemático y de construcciones teóricas que le atribuyan validez práctica y legitimidad a sus aplicaciones empíricas. El ámbito de la educación moral requiere en sí mismo de fundamentación, de reflexiones organizadas en un corpus de conocimiento en el cual se arti-

culen principios, intenciones y justificaciones sobre una plataforma argumentativa y/o narrativa. De este modo la orientación de competencias, actitudes y acciones morales podría encontrar verdaderas posibilidades de desarrollo con las cuales rebatir el relativismo moral.

La educación moral implica necesariamente una esfera procedimental que enlaza formas de actuación relacionadas con las razones que se encuentran presentes, por ejemplo, en el privilegio de ciertos valores sobre otros, a partir de la justificación de acciones e intervenciones específicas en la labor educativa y en la problematización de los valores hegemónicos de la cultura; sin que ello represente una constricción severa de libertad de los implicados, con el respeto a la elección que hacen las personas de adscribir a creencias y tradiciones y con la manera como se configuran a partir de acuer-

dos mínimos visiones éticas del futuro.

La aproximación educativa al fenómeno moral se encuentra lejos de satisfacer exigencias pedagógicas absolutas, su importancia se encuentra en una especie de estadio de transición hacia la superación de incontables vicios y defectos que el mismo Benjamín en su momento logró detectar en todo el sistema educativo, y que no deja de tener vigencia en nuestro conmocionado tiempo. “La enseñanza de la moral combate el carácter periférico, errático y sin convicción de nuestros deberes, así como el aislamiento intelectual de nuestra formación escolar. No se trata, desde luego, de entronizar desde fuera, junto con las tendencias de la educación moral, el contenido de la formación, sino más bien de captar la historia de sus materiales, el espíritu objetivo mismo. En tal sentido, se debe esperar que la educación moral respete el paso a una nueva



**EL APRENDIZAJE DE LA CONFORMIDAD, LA PASIVIDAD Y LA INDOLENCIA, INCLUSO FRENTE A SITUACIONES COTIDIANAS EN LAS CUALES EL INDIVIDUO PODRÍA ACTUAR DE ALGÚN MODO PARA PALIAR INJUSTICIAS O PARA PROPONER SALIDAS PLAUSIBLES A CONFLICTOS CONCRETOS QUE CARACTERIZAN SU ENTORNO, ES UNA MANIFESTACIÓN CLARA DE CÓMO ALGUNAS TRADICIONES CULTURALES Y EDUCATIVAS REPRODUCEN LA CONDICIÓN DE MINORÍA DE EDAD EN EL INDIVIDUO.**

factible entre teoría y práctica. Un análisis global de la arquitectónica de la ética planteada desde la Teoría de la Acción Comunicativa nos ofrece algunos elementos invaluable para emprender este último propósito.

### **ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA**

Ética discursiva es el nombre con el cual se alude a una fundamentación de la ética representada principalmente por Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel, denominada también como 'ética de la comunicación' y particularmente por éste último, como 'ética de la comunidad ideal de comunicación'. El propósito esencial de esta perspectiva y lo que a su vez resulta ser su característica principal es la fundamentación en la práctica de normas morales a través del discurso argumentativo<sup>4</sup>. A su vez, este

tipo de discurso tiene su fuerza vinculante en la capacidad racional de construir acuerdos.

El discurso argumentativo es la manera de intercambiar razones que por su apelación a contenidos concretos del mundo de la vida y basada en una pretensión de validez moral universal, despliega una capacidad persuasiva más allá de lo meramente circunstancial o de cualquier interés egoísta por parte de los interlocutores. Este tipo de discurso se propone como medio de expresión, comunicación y vinculación moral, a la vez que como el camino y procedimiento para orientar las posibilidades de un diálogo liberador, es decir, de una forma de interacción en la cual se propende por un individuo libre y autónomo y por colectivos humanos solidarios. "Pues de lo que se trata, por vez primera en la historia del hombre es de asumir la responsabilidad solidaria por las consecuencias y subconsecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres —como, por ejemplo, la aplicación industrial de la ciencia y de la técnica— y de organizar esa responsabilidad como praxis colectiva"<sup>5</sup>.

educación de la historia en la que hasta nuestro propio presente pueda llegar a encontrar su lugar en la historia de la cultura"<sup>3</sup>.

Cualquier modo de educar moralmente no puede ser independiente ni de las intuiciones morales que guían el comportamiento de las personas cotidianamente, ni de los principios legales vigentes en una sociedad determinada, tener en cuenta estas dos condiciones refiere claramente a un sentido contextual de la educación moral; de manera similar, cualquier intento de fundamentación de la educación moral deberá precisar sus razones y supuestos teniendo en cuenta una vinculación real y

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Apel, Karl-Otto. La ética del discurso ante el desafío de la filosofía latinoamericana de la liberación. En: *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*. Madrid, No. 11, (abril 1995), Pp. 108-125.

<sup>5</sup> Op cit.

La ética discursiva es de este modo una ética de la responsabilidad. Esta acepción del fenómeno moral es posible en la medida en que el discurso argumentativo se convierte en el procedimiento a través del cual se hacen manifiestos los sentimientos morales, se fundamentan las normas y se orientan las acciones de los hombres hacia distintas formas de cooperación. El fenómeno moral se mueve entonces en el terreno de la corresponsabilidad y en este sentido se plantea como una tarea común inacabada, sujeta permanentemente a la crítica, a la corrección. La competencia argumentativa desarrollada en el proceso comunicativo y el intercambio de razones, esperanzas, intereses, anhelos, intenciones y deseos, posibilita la fundamentación de principios de carácter universal, a partir de los cuales se intenta superar cualquier forma de relativismo moral.<sup>6</sup>

La ética de la responsabilidad compartida o de la corresponsabilidad es por tanto una apuesta, una visión prospectiva para la sociedad contemporánea, pero también un enfoque viable para las instituciones sociales concretas, que como la escuela requieran de una plataforma normativa en la que se reconozca a todos sus actores, se respete sus diferencias, se pondere y promueva la participación y se cree procedimientos y mecanismos de inclusión.

Se parte de la consideración de que las sociedades no se hacen *per se*, más justas, respondiendo acaso a una especie de “designo ineludible” en la humanidad, o siguiendo un

supuesto devenir histórico igualitario. La compleja dinámica del poder y la intención de dominación que caracteriza al hombre, se ha hecho patente en todas las épocas y nos ha legado sociedades abiertamente desiguales. Parte de lo que entendemos por *civilización* se basa en la lucha interna en las sociedades mismas por materializar ideales de humanidad y convertir la dignidad humana en proyecto universal. Esta contradictoria dinámica social supone ideologías cerradas en unos casos y flexibles en otros, a partir de las cuales hemos aprendido a dividir la historia de la humanidad en periodos, épocas y revoluciones.

Asumimos hoy como algo conocido el que las abstracciones y representaciones míticas, religiosas, filosóficas, no han dejado ni por un momento de mover a la humanidad. Este mundo de ideas que en su nivel cumbre logra interiorizar en los colectivos humanos costumbres, hábitos, valores, formas de proceder, es decir, en suma, *ideologías y tradiciones*; le ha permitido a individuos particulares, incluso a pueblos y naciones enteras, en ciertos momentos de su historia, cometer y justificar las más grandes atrocidades, aunque en otras ocasiones, ha permitido también hacer conciencia de la necesidad de definir límites, aceptar culpas, emprender correctivos, esto es, asumir responsabilidades en la tarea de la humanización; para lo cual ha resultado fundamental la creación de criterios universales de distinción moral entre lo correcto e incorrecto, entre lo justo y lo injusto.

De este modo, desde una perspectiva de la responsabilidad moral se reconocen tres tareas prácticas de inaplazable cumplimiento: una encargada de la fundamentación de las normas, a partir de discursos prácticos, otra centrada en la orientación moral de la acción a partir del plano normativo fundamentado y susceptible de corrección y una tercera no menos importante, ocupada de la educación moral con base en la búsqueda permanente de consistencia entre fundamentación y acción, o en otras palabras, entre lo que se acuerda y lo que se realiza, lo que se dice y lo que se hace, entre lo que consideramos justo y lo que estamos realmente dispuestos a hacer en consecuencia.

La pretensión discursiva de esta concepción de responsabilidad moral o si se quiere, de esta ética de la corresponsabilidad, puede llevarse al plano educativo de dos maneras:

1. en la generación de condiciones pedagógicas que permitan el desarrollo de la competencia moral comunicativa y
2. en el desarrollo de la capacidad de interrogar la naturaleza y el sentido de las distintas interacciones sociales que establecen los individuos.

<sup>6</sup> Esta postura se expresaría sintéticamente así: ‘todo argumento moral resulta igualmente válido’, que sería lo mismo que decir, que ninguno lo es y por lo tanto las cosas siguen como están, es este caso, caracterizadas por la desigualdad.

En el primer caso se trata de convertir en autoexigencia la alternativa del diálogo, la presentación de razones y justificaciones a favor de puntos de vista particulares, la explicitación de los desacuerdos, el reconocimiento del disenso como forma de crear y mantener un vínculo social con el otro y la opción del consenso como posibilidad de construcción colectiva.

En el segundo caso se trata de generar ambientes educativos que permitan dotar de sentido las acciones, prácticas y proyectos humanos, que son parte esencial del complejo entramado de la intersubjetividad. Como debe ocurrir en la relación que se establece con el conocimiento, la intención pedagógica se expresa aquí en el aprendizaje del valor heurístico de la pregunta. Al poner permanentemente en cuestión el sentido de la relación con el otro, se gana en claridad, en sinceridad y se pueden construir de manera auténtica relaciones de confianza. De este modo se entiende que lo moral siendo objeto de fundamentación, se despliega esencialmente en nuestras relaciones cotidianas, en nuestro mundo de todos los días, sin que ello presente ningún tipo de disyuntiva.<sup>7</sup>

Aunque el acento pedagógico es distinto en cada caso, el propósito moral es el mismo: contribuir a la formación de la autonomía y a la construcción de un orden social justo. Es claro que esta no es una misión exclusiva de la escuela, en ello tienen responsabilidad todas las instituciones sociales, y a pesar de que la

empresa, el Estado e incluso algunas concepciones de familia parezcan haber relegado a un segundo plano sus obligaciones morales, a partir de una especie de adscripción (quizás involuntaria) a la racionalidad instrumental, al consecuente privilegio de valores efectivistas que regulan las relaciones interpersonales y la prevalencia de una idea del bien equiparada a una visión individualista del bienestar, en tanto capacidad (desigual e inequitativa) de consumo; estas instancias de socialización no se encuentran exentas de cambio, requieren por el contrario urgentemente ser repensadas y reorientadas en sus propósitos y fines últimos.

Sin embargo, es a la escuela, a la academia, a las instituciones que producen y transmiten conocimiento, a quienes en mayor medida les corresponde asumir la responsabilidad de generar y propiciar la discusión sobre una moral cívica, en el camino hacia la construcción de un orden social menos injusto, más solidario. Ello pasa por una educación en la capacidad de consensuar soluciones a las problemáticas por parte de los afectados, más allá de la presentación de puntos de vista particulares, que de cualquier manera representa el inicio de todo proceso dialógico.

## CONTRA LA INDOLENCIA

El paso de la heteronomía a la autonomía es susceptible de ser facilitado a través de un proceso explícito de educación para la convivencia; en este sentido la responsabilidad mo-

ral de la institución educativa se convierte también en responsabilidad política<sup>8</sup>. Las oportunidades que tenemos hoy como nación y las que legamos a las futuras generaciones, de permitirse esta transición, no han de ser mayores si se dejan las cosas tal y como están. Tampoco parece

<sup>7</sup> La moral se juega en contextos relacionales, y aunque el vínculo real o potencial con "el otro" es su razón de ser, esta es ante todo una tarea de cada individuo. Converjo en esta idea con lo planteado por Adela Cortina, quien señala: "Yo para mí pienso que es hora de pasar a construir la *ética intrasubjetiva*, de pasar a reconstruir al sujeto humano autónomo, sin el que tal vez pueda haber derecho o política obligadas por sanciones, pero en ningún caso puede haber moral.

Ahora bien, para acceder a ese sujeto autónomo de un modo realista es menester partir de su intersección lingüística en el mundo, expresiva de esa intersubjetividad en la que ya siempre es y que le pide solidaridad, y desde ella reconstruir los rasgos de esos individuos autónomos, sujetos de derechos, acreedores a dignidad, por los que sigue habiendo moral" (1995, 32-33).

<sup>8</sup> La responsabilidad moral es atribuible solamente a los individuos, es decir, de manera personal, por lo tanto se asume aquí que la responsabilidad de la institución educativa se encarna en la responsabilidad personal directa de sus actores sociales: estudiantes, docentes, directivos, etc., de manera situada y bajo la asunción de sus respectivos roles. Hanah Arendt (1990, 14) ha hecho importantes aportes en esta dirección, subrayando un énfasis para la responsabilidad moral, situado en el "yo" y otro énfasis para la responsabilidad política, centrado en las instancias conformadas por los colectivos humanos para regular la vida en común. Así, mientras la responsabilidad moral se refiere principalmente a actos concretos y actores particulares, la responsabilidad política alude a las 'posibilidades' de la acción colectiva.



muy aconsejable apostarle a una condición moral en el que las dimensiones psicológica y social del individuo lo mantengan en una eterna adolescencia.

El aprendizaje de la conformidad, la pasividad y la indolencia, incluso frente a situaciones cotidianas en las cuales el individuo podría actuar de algún modo para paliar injusticias o para proponer salidas plausibles a conflictos concretos que caracterizan su entorno, es una manifestación clara de cómo algunas tradiciones culturales y educativas reproducen la condición de minoría de edad en el individuo.

La ausencia de compromiso con la acción moral no expresa necesariamente deficiencias en la inteligencia, algo que pudiera entenderse como una especie de incapacidad congénita para la comprender el punto de vista del otro, para construir la perspectiva social; es mucho más complejo que eso, la condición heterónoma de nuestro sujeto contemporáneo es paradójicamente una opción conciente, una forma de vida en la que el lugar que podrían ocupar la solidaridad y una valoración especial

de la dignidad humana, lo ocupan ya formas muy arraigadas de hedonismo: narcisismo, consumismo obsesivo, ansias de dominación.

El reto de la educación moral consiste en proporcionarle a ese sujeto refugiado en la sofisticada e insensible coraza de su individualismo egoísta, que es otra manera de decir su angustia, una opción a través de la reconstrucción moral del vínculo.

Un propósito nada fácil si se tiene en cuenta la enorme popularidad que ha adquirido en tiempos de una ética indolora, plantear una oposición entre: el asumir el deber como orientación vital y la experiencia de una vida ligth; sobretodo cuando la tradición religiosa se ha encargado de distorsionar el significado del concepto de responsabilidad, convirtiéndolo en una carga tan pesada como necesaria en el largo camino de penalidades que conduce a la redención espiritual.

Reconstruir moralmente el vínculo implica por el contrario entender la responsabilidad como libertad, como posibilidad de proponer o adherir a proyectos de vida que se cons-

truyen siempre en la relación con el otro. Aunque el otro no siempre se encuentre representado por un sujeto histórico, cuando rechazamos visiones obnubilantes de la cultura, ideologías hegemónicas, hacemos manifiesta una preocupación por el otro, ese otro abstracto con quien quisiéramos compartir un mundo mejor que el que tenemos, cualquiera sea la idea de mundo mejor que poseamos.

Una educación orientada principalmente hacia la reconstrucción moral del vínculo es una educación para la libertad de optar, para la construcción de la autonomía en la acción comunicativa, para la responsabilidad solidaria frente a las consecuencias de nuestras acciones. Es de este modo que puede entenderse que la moral no es sólo un asunto de conciencia, sentimientos, juicios, es también y principalmente un asunto de acciones, de acciones que nos obligan moralmente a la búsqueda permanente de consistencia, principal fundamento de una ética de la responsabilidad ciudadana. ■

## BIBLIOGRAFÍA

- ARENDT, Hannah. *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- \_\_\_\_\_ *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós, 1995b.
- CORTINA, Adela. Karl-Otto Apel. Verdad y responsabilidad. En: Karl-Otto Apel. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós, 1995.