

Julio César Murcia Padilla

La ética en tiempos de esperanza

De la mentira de los males de la caja de Pandora
o de la verdad sobre la esperanza como cura



LA ÉTICA EN TIEMPOS DE ESPERANZA

DE LA MENTIRA DE LOS MALES DE LA CAJA DE PANDORA
O DE LA VERDAD SOBRE LA ESPERANZA COMO CURA

Julio César Murcia Padilla

LA ÉTICA EN TIEMPOS DE ESPERANZA

DE LA MENTIRA DE LOS MALES DE LA CAJA DE PANDORA
O DE LA VERDAD SOBRE LA ESPERANZA COMO CURA



Murcia Padilla, Julio César

La ética en tiempos de esperanza: De la mentira de los males de la caja de pandora o de la verdad sobre la esperanza como cura / Julio César Murcia Padilla. – Bogotá : Universidad Santo Tomás, 2015.

102 páginas.

Incluye referencias bibliográficas (Páginas 99-102)

ISBN 978-958-631-873-0

1. Ética 2. Educación moral 3. Ética social I. Universidad Santo Tomás (Colombia)

CDD 170

Co-BoUST



© Julio César Murcia Padilla

© Universidad Santo Tomás, 2015

Ediciones USTA

Carrera 13 n.º 54-39

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (+571) 5878797, ext. 2990

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.editorial-usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Mauricio Blanco Betancourt

Coordinación de libros: Marco Giraldo Barreto, Lorena Castro Castro

Diagramación: Alexandra Romero Cortina

Corrección de estilo: Laura Arjona Vásquez

Impresión: Panamericana Formas e Impresos S.A., quien solo actúa como impresor.

Imagen de portada de Biodiversity Heritage Library usada bajo licencia Creative Commons.

Licencia 2.0. de atribución. Disponible en: <https://goo.gl/iaMjSb>. Ninguna modificación se hizo sobre la imagen para esta edición

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-631-873-0

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

A través de él [del proceso educativo] se puede ir obteniendo que el ethos cultural penetre la sociedad civil. Es allí, en relación con un sentido deliberativo y no instrumental de política, donde una ética que recoja lo mejor de la discusión contemporánea [...] tiene que poder incidir en la convivencia ciudadana y en la democratización de la democracia.

Este es el significado político de una ética, cuyo lugar prioritario sigue siendo el de los procesos educativos, si en ellos prima la orientación filosófica frente a las urgencias meramente pragmáticas.

GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ

ÉTICA COMUNICATIVA Y EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

*A mis padres, María del Carmen y Abel (q. e. p. d.)
quienes formaron mi conciencia, forjaron mi carácter y
construyeron las bases fundamentales de un ser humano
autónomo, libre y feliz.*

*A mi esposa Josefina, a mis hijos Víctor H., Santiago y Esteban,
quienes son el sentido y motor de mi vida y
de mi existencia, y en quienes considero se encarnan
la conciencia moral, el carácter ético, la autonomía,
la libertad y la felicidad como banderas de
nuestros proyectos de vida.*

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	13
I. CRÍTICA A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MORAL	17
1.1 Apuntes para una crítica propositiva a la formación moral de la educación tradicional	17
1.1.1 La autoridad moral del cristianismo y de la Iglesia	18
1.1.2 La apertura de un nuevo espíritu humano	23
1.1.3 De la conciencia moral	24
1.1.4 De la formación moral y el sistema económico capitalista	26
1.2 El temor a que Auschwitz se repita	32
1.3 El riesgo justificatorio de una moral sin ética y el peligro de los solos principios	34
II. COMPRENSIÓN CRÍTICA DEL ESTADO ACTUAL DE LA ÉTICA Y LA MORAL	39
2.1 Apuntes para una comprensión crítica del estado actual de la ética y la moral	40
2.1.1 Sobre el conocimiento en general	40
2.1.2 Sobre la moral en particular	42
2.1.3 De Nietzsche a Foucault: la continuación de la sospecha en aspectos morales	47
2.1.4 Del Foucault realista y pesimista al Habermas idealista y optimista	52
2.2 De la racionalidad comunicativa	54

2.3 De la ética demagógica a la ética basada en la interacción dialógica	58
2.3.1 El espejo retrovisor y las imágenes del desprecio por el otro	59
2.4 Somos seres humanos –personas–: una lucha para no eliminarnos	66
2.5 Del ser persona, del lenguaje y la propuesta de la interacción dialógica	71
 III. HACIA UNA ÉTICA CRÍTICA, CIUDADANA Y DELIBERATIVA	 77
3.1 No es ‘cuento viejo’ lo de la ética ciudadana	78
3.2 De la ciudad de los vivos	82
3.3 Pensamiento crítico y ciudadanía deliberativa	84
3.3.1 Pensamiento crítico en el contexto de la ciudadanía deliberativa	85
3.3.1.1. Enfoques del desarrollo del pensamiento crítico	86
3.3.2 Ciudadanía crítica y deliberante	92
 CONCLUSIONES	 97
Para una educación ética en el posconflicto: trabajando sobre los inicios y nociones	97
 BIBLIOGRAFÍA	 99

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Santo Tomás, a fray Alberto R. Ramírez T., O. P., Director del Departamento de Humanidades y Formación Integral (Bogotá); al Comité Editorial del Departamento de Humanidades y Formación Integral; a mis colegas docentes: Miguel Moreno, Eduardo Gómez, Isabel Rincón, Martha Vidal, Humberto Valero, Roberto Dager, Hugo Jiménez, Andrea Buitrago, fray Walter Rueda y William Farfán. Finalmente, quiero agradecer a todos mis amigos y amigas, todos ellos fueron muy importantes para la construcción de esta propuesta: Dios y la vida los premien siempre.

INTRODUCCIÓN

Hasta la violencia tiene objetivos. En un país como Colombia, con más de 14 modalidades de violencia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013) se ha sobrevivido, se ha podido vivir en medio del cruce de proyectiles que vienen y van, ¿y ya fueran solo proyectiles! ¿Será, entonces, un simple mito aquel de la caja de Pandora de los griegos?, ¿en realidad eran todos los males?, ¿Era solo un mito o un grito angustioso de una generación de hombres y mujeres de épocas antiquísimas, traducido en literatura?, ¿qué tipo de realidad se intentaba gritar con este mito en medio del temor a un poder asumido (dioses) y desconocido (la verdad)?, ¿nadie supo en realidad si lo que faltó emerger de aquella caja, de verdad, era la solución a todos los males o si, efectivamente, por la imprudencia de Pandora que la abrió antes de lo establecido y al hacerlo los bienes retornaron al Olimpo, quedó la esperanza encerrada para toda la eternidad?, ¿sí era la esperanza la cura de todo mal?, ¿por qué la esperanza estaba incluida junto a todos los males?, ¿Es acaso la esperanza un engaño más de los dioses, otro de los engaños del poder? Es decir, la esperanza, en la tradición del mito de Hesíodo que se expresa en *Trabajos y días*, junto con todos los males que traerían la perdición para la humanidad entera, ¿es buena o es mala?, ¿es inútil o es falsa la esperanza? El filósofo dejaría sin respuesta estos últimos interrogantes: impulsa a interpretar si en verdad la esperanza es *el hecho de desear que algo se cumpla* y, como todo deseo, es la satisfacción de una necesidad, es el placer desbordado e inmanejable que tanto daño ha hecho a la humanidad.

Por lo tanto, en la perspectiva de Hesíodo, la clave es que nadie puede hacer el trabajo por otro, que el destino no está en los dioses, que en tiempos difíciles, definitivamente el deseo no es la cura, ni la esperanza, ya que la presión de las circunstancias limita la razón humana. Más bien, hay que trabajar para que esos tiempos difíciles se puedan *curar*. En *Trabajos y días*, entonces, se contrapone la esperanza a la voluntad, anulándola. La conclusión es que la esperanza es una característica de cobardía en el ser humano y, por ende, dañina (Pérez González, 2009).

Pues bien, *De la mentira de los males de la caja de Pandora o de la verdad sobre la esperanza como cura* es una reflexión que intenta acercarse, no para interpretar el problema del mal o de la maldad del ser humano, que se abordará en algún momento, sino para ingresar al mundo de la ética en tiempos de esperanza, más cuando muchos pensadores han querido referir la ética hacia el fin último del ser humano, la felicidad. En el mundo de la ética, es distinto elucubrar, especular sobre la acción humana en relación con lo bueno o lo malo, con lo correcto o lo incorrecto dentro de la presión de un conflicto prolongado que directa o indirectamente afecta la manera de ser, actuar, hablar y proyectarse en su mundo, y otra cosa es asumir una posición ética y moral que abone terreno para la transición a un posconflicto, y más complejo aún, sentar las bases éticas para un periodo, por lo menos inicial, llamado posconflicto en relación con o referido al conflicto interno armado que ha padecido Colombia durante más de sesenta años.

Se quiere, entonces, pensarnos a nosotros mismos dentro de esta realidad padecida por más de medio siglo en Colombia, dentro de tantos males que nos rodean y nos retan para poder siquiera vivir medianamente felices; pensarnos dentro de la transición de un estado de cosas conflictivo a otro estado, utópico para algunos, cercano para otros, de una esperanza diferente; no se sabe cómo o cuándo tendremos ese mundo maravilloso, pero se sospecha que pensar en posconflicto, es poner debajo de nuestros pies una plataforma diferente, otro piso, otro terreno que hemos de allanar o de cultivar.

¿Qué tienen que ver las reflexiones éticas o morales en relación con un conflicto interno armado de tantos años?, ¿Qué injerencia tiene la formación ética en la esperanza soñada de un fin del conflicto armado en instituciones educativas, sobre todo en los niveles universitarios y de posgrado?, La anhelada felicidad que filosóficamente se argumenta como fin último de toda acción humana ¿tendría su vínculo con la esperanza ética en un posconflicto?, ¿podríamos seguir pensando que mientras la ética se refiera a la felicidad como fin último del ser humano, la esperanza podría pensarse como la cura que cicatrice con perdón y sin olvido la tragedia colombiana?, ¿que solo con una sólida formación ética es posible identificar la felicidad con la esperanza en tiempos difíciles, existencialmente difíciles?

En definitiva, por lo menos se debe profundizar en tres aspectos sobresalientes, que son: 1) si la institucionalización de la educación moral en la escuela y desde el Estado configura ideológica, política y económicamente un determinado perfil de ser humano, en consecuencia, ¿qué tipo de orientación en la acción moral tienen las personas perfiladas de esta manera?; 2) en razón de lo anterior, ¿cómo puede comprenderse críticamente el estado actual de la ética y la moral? y 3) conviene delinear siquiera una ética crítica, ciudadana y deliberativa que responda a las problemáticas de una sociedad vertiginosamente cambiante en aspectos éticos y morales.

En este sentido, no se puede avanzar en esperanzas utópicas sin la mirada al espejo retrovisor de nuestra historia que refleje la manera en que formó nuestra identidad y nuestra cultura, incluso que muestre cómo configuró males tan creativos y llenos de innovación. Así, para conducir el vehículo de nuestra existencia y en nuestro presente, mirando hacia adelante, no podemos descuidar esos espejos retrovisores que nos orientan y nos señalan caminos ya recorridos, unos correctos, otros inadecuados, pero que fueron senderos asumidos y que no se pueden evitar o más aún, eliminar. Por ello, es tan importante profundizar en el primer aspecto enunciado. Con estos elementos, seguramente podremos asumir lo que hay enfrente del espejo, es decir, lo que es la realidad.

Comprender, entonces, el segundo aspecto no es simplemente un estado del arte, un diagnóstico o simplemente el planteamiento de un problema. Realmente, es más que eso. Es hacernos verdaderamente conscientes de lo que somos, dónde estamos, qué hemos hecho con nuestra manera de ver y convivir en el mundo; es más, tiene que ver con la capacidad de recuperar la sensibilidad: es ingresar reflexivamente a aquellos muros que históricamente nos bloquearon la sensibilidad o, mejor, nos educaron la insensibilidad. Solo cuando nos demos cuenta de aquellos mecanismos que nos han vuelto insensibles, podremos vislumbrar qué perspectivas éticas podemos plantearnos. Con estas pistas, nos lanzaremos a soñar, esto es, a siquiera anticipar la cuestión de las prospectivas éticas ante un mundo con democracias débiles, con actitudes acríticas o con el riesgo de que otros tomen decisiones por nosotros.

¿Los constructos que se den alrededor de estos aspectos han de aprehenderse como la búsqueda de la anhelada cura de todos los males, es decir, la esperanza en tiempos de posconflicto? ¿Serán felicidad y esperanza lo mismo o, simplemente, cada una en su sitio, sin relación, sin vínculo? Esto realmente corresponde a la propuesta de una ética en tiempos de posconflicto o, mejor aún, de una nueva formación para una nueva ética en tiempos de una nueva plataforma, desde la cual las generaciones futuras tendrán que construir su presente y su porvenir. Estas son las *novedades*, y como tales siempre serán arcanas, oscuras, incognoscibles para unos e inteligibles para otros; todo cambio de paradigma es peligroso y sospechoso; los crédulos se refugiarán en

una profunda fe en esta esperanza, los incrédulos tendrán su confianza puesta en sus pronósticos, al fin y al cabo, comparten alguna fe. ¿Podríamos anticipar desde nuestro hoy como será el mundo ético en 60 años? Si somos la consecuencia de 60 y más años de un mundo relativamente ético, de un conflicto interno armado, ¿no será posible asignarle ya no objetivos a la violencia, sino objetivos a la esperanza? Ojalá estas líneas sean lo suficientemente claras y aterrizadas para lograr hacer esto: dejar de pensar en función de la eliminación de la guerra, del conflicto, de la muerte, para pensar con acciones en función de un tránsito donde podamos caminar, ya no entre casquetes de proyectiles, sino entre verdaderas semillas de esperanza y del logro real de lo que ha querido todo ser humano, incluido el colombiano: ser feliz, estar feliz.

I. CRÍTICA A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MORAL

Es menester presentar en las siguientes líneas un panorama general de las imágenes que se despliegan cuando observamos nuestra historia. Si nos negamos a detallar esas imágenes, volveremos a caer en la falsa conciencia de ir hacia *adelante*, sin detenerse un poco en su *atrás*. Esto no implica repetir una historia fría o inerte, al contrario, es vitalizar lo que creemos que ya murió, cuando en realidad sigue vivo en nuestras maneras de pensar, en nuestros modos de actuar con los otros, en las formas de entablar interacciones mediadas por el lenguaje, en la manera como interpretamos el mundo circundante y hasta en la representación de nuestro propio yo. Las tres imágenes de nuestra historia bien se pueden sintetizar en: 1) la formación moral recibida desde la fundación de nuestra República, en tiempos de una tardía experiencia ilustrada en el siglo XIX y XX en nuestro territorio; 2) los temores que dejaron marcado el siglo XX en el mundo que se han replicado o reproducido en las tierras de Latinoamérica y 3) una continua justificación de una moral sin ética o de muchas éticas sin moral.

1.1 Apuntes para una crítica propositiva a la formación moral de la educación tradicional

Ningún modelo educativo del pasado debe satanizarse, por más de que en el presente se le encuentren falencias o extremos denigrantes, pues respondió a la forma de enfrentar el mundo

de su momento. Así, una crítica propositiva a la *educación tradicional* pretende evidenciar el tipo de ser humano que se deseó formar en una etapa determinada, con circunstancias también muy específicas, con realidades complejas, con actores educativos inmersos dentro de un tejido epistémico y práxico de relaciones, propio de la moda de la época. La denominada educación tradicional tuvo su ‘cuarto de hora’ en la historia de la humanidad, al igual que en la del continente americano y del latinoamericano, especialmente.

Desde la *paideia* griega hasta la educación mediada por las TIC que se nos propone en el siglo XXI, se ha pretendido la formación del espíritu humano en su plena extensión, desarrollando todas sus dimensiones. Todos los modelos, enfoques o tendencias educativas y pedagógicas buscaron, y buscan, la formación del ser humano en su integralidad.

Pues bien, la mirada al espejo retrovisor no necesariamente debe evocar los orígenes de la humanidad y de la educación que le dio forma, pero sí de un periodo que es imperativo tener presente. Como pueblos avasallados por Occidente, o mejor, por la occidentalización europea que padeció lo que hoy conocemos como América –especialmente América Latina– en la apertura del siglo XVI, somos, queramos o no, hijos de una confrontación entre civilizaciones; más allá de vencedores y vencidos, somos herederos de una violenta confrontación cultural. Y, al ser cultural, irremediablemente es un enfrentamiento entre cosmovisiones totalmente opuestas, porque las maneras de ver e interpretar el mundo, incluso de actuar en él, son dadas por la *educación*, ya que esta es la que comunica *cultura*. Esta comunicación no fue para nada consentida, fue violenta, agresiva, feroz, inimaginable para los ojos de los que hoy queremos ver la imagen proyectada en el espejo de la historia. Por ello, es importante conocer qué clase de educación recibieron a través de Occidente estas tierras centro y sudamericanas.

1.1.1 La autoridad moral del cristianismo y de la Iglesia

En el trascurso de la historia de Occidente, aparece primero una constante que irrumpiría en la forma de comprender el mundo y sobre todo de actuar en él: la aparición del cristianismo primitivo y luego la fuerza de la *patrística* y las diferentes etapas de la *escolástica* medieval. En lo que históricamente se conoce como la Edad Media, estas dos últimas manifestaciones religiosas se erigen directamente sobre la institución del cristianismo: la *Iglesia*. De esta forma, se instaura una nueva *cultura* generada por un conjunto de doctrinas y verdades con sus diferentes componentes de fe; es más, en tiempos de la patrística y bien entrada la escolástica, el *bautizado* estaba sujeto al evangelio, a la tradición y a la doctrina y no inversamente. El nuevo esquema

del pensamiento instaurado por la Iglesia permeó inevitablemente el comportamiento moral de los bautizados.

En este sentido, durante un periodo más o menos importante que cubre la aparición de los neoplatónicos Plotino (204-269) y San Agustín de Hipona (334-430) hasta el neoaristotélico Santo Tomás de Aquino (1225-1274), la Edad Media estaba influenciada fuertemente por el neoplatonismo; solo con las reflexiones tomistas se abre una cosmovisión novedosa del mundo divino, humano, moral y político, ya que la obra de Santo Tomás de Aquino, aparte de estar fundada por un riguroso estudio directo en la obra de Aristóteles, lograría una ingeniosa síntesis dialógica entre razón y fe –distanciadas irremediablemente por el agustinismo neoplatónico–, situación que marcaría contundentemente las prácticas morales del momento e incluso las del siglo XXI cuando todavía se insiste con fuerza (Castellote, 2002, p. 197).

Así, una y otra fuerza, el neoplatonismo de Plotino, San Agustín de Hipona, San Anselmo y sus demás representantes y el neoaristotelismo de San Alberto Magno y especialmente de su discípulo, Santo Tomás de Aquino con otros seguidores, formarían moralmente toda la Edad Media: desde el cierre de la patrística hasta la gran fuerza de la Iglesia católica como institución educativa, económica, religiosa y política con la suficiente autoridad moral para dirigir los destinos del mundo que se abría ante sus ojos. Veamos esto con algún detalle.

Con Plotino, de la filosofía helenístico-romana se sospecha y apunta a una trascendencia diferente a la abstracción o al intelectualismo, una forma disímil de enmarcar todo proyecto de felicidad concretada en actos humanos, es decir, a la concepción de divinidad, pues todo cuanto rodea al ser humano –inclusive sus actos mismos– es limitado, efímero, terco y, en dados casos, fatuo y torpe. Habría que negar todo aquello que se acaba o muta por aquel que no es así. La divinidad es lo infinito, lo ilimitado, lo inefable, lo informe, lo indivisible, lo inespacial y lo intemporal. Estas categorías aplicadas al concepto que tenía de dios (fruto de la reflexión filosófica, no es el Dios de los cristianos, ni siquiera es el dios de los mitos antiguos), definen la dirección del pensamiento y del comportamiento humanos; es hacia este estado donde debía dirigirse todo acto humano, pues era la garantía de solidez o de posibilidad, no de inestabilidad o finitud.

Así, Plotino asumirá un desapego del individualismo, del reduccionismo o dilatación de la sensibilidad, del psicologismo y del idealismo fundado en Platón; del individualismo a las virtudes sociales, valorables, de justicia, de sabiduría; de lo sensible a la templanza; del psicologismo al yo espiritual y del idealismo al olvido de todo, solo por seguir al Uno, o sea, Dios. Bajo este contexto neoplatónico del pensador, crece la naciente experiencia del cristianismo. Todas las propuestas anteriores si no caducaron, se censuraron, se persiguieron o, en fin, no suplieron la necesidad

intelectual, emotiva, política, económica o social de la felicidad, y por ello, con el paulatino y estratégico surgimiento del cristianismo, se va llenando este vacío, por decirlo de alguna manera, que el edificio intelectual griego había dejado el hecho de concebir una idea diferente o dimensión novedosa de acceso a un trascendente que proveyera felicidad.

Pues bien, *grosso modo*, el pensamiento judaico en proceso de cristianización de la iglesia naciente de las primeras comunidades fue entrando en el escenario no solo del pensamiento, sino de la economía, de la estructura social, en fin, la fuerza de la espiritualidad de Oriente, del Oriente semita, de orígenes hebreos, hace su aparición con especial cariz cristiano. Esta situación, junto con las ideas de Plotino, comenzó a ser el terreno necesario para que el cristianismo se convirtiera en aquella fuerza, esperanza, justificación o anhelo de felicidad, en un mundo convulsionado como fue en tiempos de la caída del gran imperio romano con sus diferentes emperadores, etapas e intensidades.

Las ideas de Plotino se convirtieron en el terreno abonado para los significativos aportes de San Agustín; en especial, cuando aquel arguye que el alma no solo tiende a lo inteligible por la fuerza del intelecto o de la razón, sino que el alma lo quiere, es la voluntad que lo desea. Así, San Agustín asumirá que lo ético es la voluntad: “La voluntad es todo el hombre. La voluntad está siempre presente; aun, los movimientos del alma no son otra cosa que la voluntad” (Hirschberger, 1997, p. 309).

Por lo tanto, la acción humana no se reduce a un acto del saber bien, sino fundamentalmente es un acto de la voluntad; se produce muy dentro del ser humano, en lo que la tradición hebrea llama “el riñón” (lo que en Occidente equivaldría al “corazón”), pues allí se cultiva y se trasciende en el amor. Ahora bien, no es una figura sentimental, emotiva o netamente intimista, es una forma muy oriental-semítica, es decir, es existencial, es un acto que viene de las entrañas, es la capacidad humana de orientar todas sus acciones e intenciones con base en el recto amar y en un recto querer: “Ama, pero fíjate en qué es lo que merece amarse” (Hirschberger, 1997, p. 309).

Así, no es más bueno el que se sabe mucho, sino el que mejor adecúa su voluntad a la voluntad de Dios que es amor. Es la ética de la voluntad; la teoría del amor en relación con la voluntad se funda en el no imperativo para amar: no existe ninguna ley que ordene amar ni ninguna que obligue a desamar. Entonces, la voluntad radica en el acto mismo de la recta elección, de elegir el objeto del amor sobre el cual se extenderá toda la voluntad, es más, quedará subsumida a ese objeto elegido. “Amor consumado es consumada justicia; amor cumplido es suma felicidad. Sólo (sic) en el recto querer está la paz del alma, sobre la que una y otra vez habla este inquieto San Agustín” (Fischl, 1974, p. 139). Pero en unos pocos años esta idea será revaluada por el mismo Agustín de Hipona.

El ideal anterior es releído por el santo en mención, al conocer de fondo la doctrina del pecado original. Ya no es tan optimista su ética del amor y de la voluntad. El pecado de Adán que se describe en el libro del Génesis y luego con San Pablo en la *Carta a los Romanos* lo obligará no necesariamente a replantear sus posturas, pero sí a enriquecerlas. El hombre no es capaz, por pura voluntad propia, de tomar decisiones hacia el amor y desde el amor. Está ya corrompido en su pensar, en su voluntad, en su ser total, por ello, ya Dios había dispuesto su salvación.

Es la llamada doctrina de la predestinación. ¿Es libre el hombre?, ¿Si Dios sabía de antemano de la voluntad del hombre pecador, para qué le concedió la libertad? O mejor, ¿no podría Dios, sabiendo qué débil es el hombre, alejarlo de aquello que lo hace caer en pecado o sencillamente conducirlo para que no lo haga?, ¿qué sentido tiene anticipar la salvación del hombre, sabiendo Dios de antemano que este es pecador, que caerá en el error, no es un juego donde el hombre es un juguete de la divinidad? ¿Peca! Yo te salvo. ¿No es una ironía? La idea que recobra San Agustín es la de las dos formas o tipos de libertad que tienen los seres humanos. La libertad psicológica, la que le posibilita tomar decisiones acerca de las circunstancias propias de la vida y la libertad moral que se ajusta en el orden de acciones buenas de corte sobrenatural o espiritual, que fue la que perdió en el pecado original.

Y para ello, Dios le anticipa el estado de *gracia*, es decir, la posibilidad de entrar de nuevo en esa libertad. La humildad, entonces, que es la actitud contraria a la soberbia y desobediencia de los primeros padres en la Creación; es la que posibilita estar atados a esa gracia que nos retorna la libertad en la toma de decisiones sobrenaturales hacia lo bueno y lo recto.

De San Agustín de Hipona a Santo Tomás Aquino se da un salto bastante interesante. Pero lo importante es resaltar que uno y otro son íconos de la filosofía o pensamiento cristiano y, por otro lado, expresan las formas de pensar opuestas que convergen en una misma intención de base: solidificar de algún modo la doctrina cristiana con argumentos lógicos, coherentes, válidos y verídicos (categorías dadas por la filosofía), pues el primero se fundamenta en un neoplatonismo, y el segundo, en un neoaristotelismo. Por ello, resulta conveniente remontarse a las ideas fundamentales de Platón y Aristóteles, cada vez que San Agustín y Santo Tomás avanzan en sus aportes.

Pues bien, en Santo Tomás aparecen cuatro ideas fundamentales que giran alrededor de la moralidad: 1) el postulado: “Todo ser es bueno”, 2) los elementos de la moralidad, 3) la virtud y 4) la ley. El postulado se fundamenta en que la naturaleza como tal es buena en sí misma, pues todo lo creado posee la cualidad de bondad o de perfección; es impensable e irreal que existan entes naturales que no lo sean, pues lo que hace a la naturaleza es que sea y lo que es, es bueno:

“la bondad de cada ser consiste en que comparte conforme a su naturaleza” (Hirschberger, 1997, p. 309). Quien obra conforme a la naturaleza obra bien, ya que se ajusta al orden de la naturaleza misma y, por tanto, a la voluntad del Creador de esta que es también pura bondad. En el caso propiamente del ser humano, al hacer parte de la naturaleza, de por sí es una obra buena, pero por ser racional y por su intuición es un ser ético y, por tanto, su naturaleza racional lo constituye en norma suprema de la ética.

La segunda idea, los elementos de la moralidad, pondrá sobre la mesa la manera como esa naturaleza racional –que es norma suprema de la ética– direcciona las acciones humanas para que sean buenas: a) los actos han de ser intrínsecamente y/o de origen buenos, o sea, conforme a la norma moral, por lo que los actos malos no surgen o no pueden hacerse buenos por nada; b) siguiendo a Aristóteles, el fin de todo acto es también bueno y/o un fin bueno puede hacer bueno a un acto indiferente y c) como las circunstancias: el lugar, el modo, el tiempo, etc. pueden modificar la cualidad moral de la acción, estas deben ser buenas.

El tercer aporte es en relación con la virtud. Esta se encuentra en medio de dos vicios opuestos (defecto y exceso), persistiendo en que las virtudes morales están sobre las intelectuales, pues solo a través del entendimiento se nos hace presente el fin supremo de toda nuestra vida (Hirschberger, 1997), ya que en todo ser humano existen gérmenes de virtud. Así, entonces, la virtud es un hábito bueno que se forma por la frecuente repetición de actos de la misma especie (Fischl, 1974).

Por último, la consecuencia social y comunitaria de la moralidad: la ley. Dios ha puesto una impronta en cada ser humano: la ley moral natural que depende y participa de la ley divina. Así, todas las leyes de los hombres tienen su razón divina, pues participan de la divinidad por la marca en cada ser humano. Por lo tanto, la legislación que rige la comunidad de hombres, fundada en la ley divina e impresa en el corazón humano como ley moral natural ha de ser el criterio de ordenación hacia el bien común. Esta huella divina en cada ser humano “tiene lugar por medio de la conciencia, que es la norma subjetiva de nuestro obrar y, por ende, es siempre inmoral obrar contra la conciencia” (Fischl, 1974, p. 196).

Así, entonces, Santo Tomás es considerado uno de los antecesores que, ante el obrar moral y la libertad humana, inserta estructuras subjetivas y objetivas, formación y autoridad sobre la voluntad, ejecución y consecución, distinción de medios y fines, distancias entre aspiraciones y deleites, impulsos e incitaciones y la importancia en el discurrir de las circunstancias. Y sobre esta estructura, seguidores y opositores, modernos y contemporáneos, siguen arguyendo, con críticas a favor o en contra, la importancia de su sistema.

1.1.2 La apertura de un nuevo espíritu humano

El Renacimiento fue la apertura definitiva para que la Modernidad ingresara a la historia de la humanidad. La Modernidad, entonces, sería la edad adulta de una historia fuertemente marcada por la moral religiosa, por voluntades externas, dominios tiranos y sobre todo por la direccionalidad del pensamiento humano bajo criterios absolutistas, en sus diferentes territorios, doctrinas y sistemas económicos, políticos y religiosos. Es la época de los grandes inventos, de avances científicos y técnicos, de revoluciones sociales en la búsqueda de la fundamentación, argumentación y aplicación de conceptos como libertad, igualdad y fraternidad, materializados en los derechos del hombre y del ciudadano y otras revoluciones en el hallazgo de los otros derechos. En el Renacimiento, la idea de sociedad sigue apoyándose en la categoría tradicional de la polis, es decir, no hay nada nuevo bajo el sol, citando a Maquiavelo (Heller, 1980), pero acaba con más de mil años del sistema feudal para entrar en la libertad predicada por los burgueses, hoy capitalistas. Sin embargo, la pobreza y los pobres, la injusticia y los injustos, la inequidad y los inequívocos siguen aún con mayor presencia en la sociedad, pero con la esperanza viva del cambio.

El Renacimiento actúa como mediador o negociador, procurando crear la tendencia hacia la filosofía, la ciencia, la técnica y sobre todo un nuevo ímpetu moral; la herencia que recibiría la Modernidad sería fundamentalmente el interés por el concepto de verdad, pues una idea, una experiencia, un invento, la Revolución Industrial o la Revolución francesa (sociopolítica), etc. son realidades palpables que se resumen en su veracidad. Por esto, la Modernidad, aunque se centra en la razón, busca ineludiblemente la respuesta al interrogante: ¿qué es la verdad? Ahora bien, aunque el problema de la verdad ha sido permanente en la historia de la filosofía, y tema importantísimo en la filosofía de la historia, es en la naciente Modernidad donde se problematiza, se convierte en tema de discusión y replanteamiento; es una revolución necesaria al estilo del giro copernicano.

Aun así, el tema de la verdad, desde los tiempos de la gran filosofía griega clásica, se movía en reflexiones sobre el cosmos, el conocimiento, la naturaleza, el hombre, la política, la ética, entre otros objetos de estudio, en un péndulo oscilante entre idealismos y realismos, de un Platón a un Aristóteles (en la filosofía clásica o socrática), de un Plotino a unos peripatéticos (en la filosofía posclásica) o de un Agustín de Hipona o neoplatonismo a un Tomás de Aquino o neoaristotelismo (en el pensamiento medieval), de un Descartes a un Hobbes (en los inicios de la Modernidad). Pero, sin duda, con Descartes se abriría la reflexión moderna, por un lado racional y por otro empírico. Descartes procuraría con su nuevo método poner en el lugar prioritario a la

razón, única capaz de no entrar en duda sobre sí misma, y en consecuencia sobre el sujeto que la posee. La reacción no se hizo esperar.

El interés moderno, como la ilustración, el enciclopedismo y el humanismo, marcaría un propósito común: la razón. Esta sería capaz de conocer, pues quien conoce domina y quien domina puede crear, aunque a veces destruya. Pues bien, emerge el racionalismo que se preocupa por desarrollar el conocimiento completo de todas las cosas en un sistema de perfecta lógica, desprendida de ciertos principios claros y evidentes, sin tomar en cuenta la realidad concreta; así, todo es observado desde el ángulo de su posibilidad y racionalidad, y con ello la necesidad en el orden del ser sin que intervenga lo “dado” como hecho.

No obstante, otra corriente fundamental se edificaba, el empirismo, que cortaría con cualquier interés metafísico (cartesianismo) como el de las verdades eternas e inmutables. El empirismo se radicalizaría en la experiencia, única generadora de conocimiento en el sujeto y que decidiría la verdad del valor, del derecho, de la religión, de la ética y de la moral, etc.; y como la experiencia nunca encierra límites, entonces, la verdad que de ella se desprende es relativa y perecedera, no como la concebía Descartes: absoluta, eterna e infinita. Además, el empirismo confiaría absolutamente en los sentidos (Aristóteles), pues, en su entendimiento, son las únicas herramientas del ser humano para acceder a la construcción de ideas.

Ante la polarización de estas dos corrientes, aparece una que intentaría sintetizarlas y utilizarlas mutuamente y para beneficio compartido, el criticismo. Manuel Kant llamaría crítica (no en el sentido de la expresión corriente) a la investigación detallada y minuciosa de un tema, en este caso de la razón pura y de la razón práctica; la primera hace referencia a las condiciones de posibilidad del conocimiento y la segunda, a todo lo que se refiere a la moral, tratando de entrever que la razón práctica puede llegar a conducir el comportamiento humano como la razón pura conduce el entendimiento.

1.1.3 De la conciencia moral

Los grandes enfrentamientos de orden político, epistemológico y ético entre racionalismo y empirismo fueron dando origen y conceptualización a nuevos elementos como norma, valores y conciencia. Con lo recorrido hasta este momento, se ha consolidado un modelo de estructura moral de los sujetos, por un lado, personal y otro lado, suprapersonal. En el aspecto personal, se establecen criterios para actuar, para forjar actitudes y fortalecer el carácter, y en el suprapersonal, se inserta el carácter objetivo o de objetividad que se interioriza en la conciencia. Ahora bien,

aquello que trasciende el ámbito personal y que de alguna manera está por encima de lo subjetivo lo conforman las normas y los valores que son necesarios para la constitución del Estado, la sociedad y el individuo —que era la intuición de Platón, unos cuantos cientos de años atrás—. En cuanto a los valores, estos poseen unas características especiales: de un lado, trascienden las normas, es más, las justifican; los valores les dan forma, desde los valores se establece el criterio de humanidad y perfección y siempre serán fundamento de crítica a los cambios de la sociedad. En este sentido, los seres humanos se motivan en la acción por los valores. Estos subyacen en los elementos de la cultura. La sociedad y el individuo crean escalas de valores de acuerdo a la importancia y a la necesidad (Bojacá, 2000).

Por lo tanto, las normas sufren modificaciones en razón del establecimiento de una escala axiológica o de valores que bien puede tomar dos caminos para su ejecución: que las normas se ajusten rígida o flexiblemente. Rígidamente, que al sufrir cambios significativos tomen el riesgo de estar por encima de los valores y por ende caer en ambientes que rasguen con la heteronomía moral o moral autoritaria. Flexiblemente, que sean medios o se asuman como tales y los valores se apoderen personalmente, que sería el ideal de la autonomía moral. En consecuencia, cuando se personalizan estas normas y estos valores, aparece, pues, la conciencia moral (Habermas, 1985).

La conciencia moral, entonces, no es un sentimiento ni una facultad especial ni un elemento arcano de la personalidad. De acuerdo a lo argumentado, es la racionalidad de la acción moral, es decir, es el juicio de la razón acerca de la moralidad de las acciones; igualmente, es el producto del uso de la razón moral: por lo que la conciencia testifica, obliga, excusa y hasta atormenta. De hecho, según Santo Tomás (Cárdenas, 2007), el sujeto actúa racionalmente cuando tiene en cuenta fines, medios y circunstancias, si examina la moralidad en sí misma de la operación realizada o que piensa realizar y desde los principios y normas morales consensuadas por la evolución de la historia y de la sociedad en la que se desenvuelve. Pero actuar correctamente no implica hacer lo correcto, pues es la conciencia moral la que obliga a que la misma conciencia sea recta, de lo contrario, se justificaría el asesinato de cualquier persona solo porque la conciencia del asesino así lo juzgó correcto.

En definitiva, la conciencia moral es una capacidad en la que se hace presente una conciencia psíquica. Es decir, es la capacidad para saber, discernir y juzgar la bondad, maldad, licitud, ilicitud, validez, invalidez, veracidad o no de las acciones. Aquí se retorna un poco a los postulados de los socráticos: no se puede juzgar nada si antes no hay un entendimiento o un conocimiento sobre la cosa que se va a juzgar, por ello, la conciencia moral consiste en caer en la cuenta, saber conocer, saber sentir y saber juzgar.

La conciencia moral es, por tanto, descriptiva porque caracteriza el obrar humano, causas, consecuencias, formas, modos y circunstancias; es normativa porque ajusta normas, valores y juicios sobre lo correcto o no de una acción y es judicativa porque enjuicia para señalar, condenar, excusar, liberar o aprobar. Ya tenía Kant razón al considerarla como máximo tribunal.

1.1.4 De la formación moral y el sistema económico capitalista

Ante el escenario de la filosofía moral dado por el sistema educativo de la Europa en plena creación de los Estados nacionales desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII, en la fase comercial del capitalismo aparece la necesidad de formar una clase especial de población, la económicamente fuerte: los comerciantes. Una época de luchas filosóficas e interpretaciones del mundo, pero especialmente aquella que solicitaba ser práctica, capaz de coincidir con la lucha del comercio. Para ello, por ejemplo, Thomas Hobbes dejó su huella indeleble.

La comprensión del mundo que ofreció Hobbes era creíble en tiempos de la lucha comercial: un bien general o público como voluntad pública es ilusión de la imaginación; solo existen individuos que desean vivir y gozar de protección para sus medios de vida (Sabine, 2010). Los ideales románticos sobre todo de la Europa continental se desvanecían ante la interpretación hobbesiana del mundo, más en la protección del individuo como ser concreto. Así, su teoría del egoísmo pasó del plano meramente moral a los planos político, económico y comercial y, obviamente, al plano de formación de sujetos con este perfil, ese necesario para la sociedad comercial que emergía vertiginosamente.

Esta mirada sobre el ser humano coincidía muy bien con el ideal del comerciante, por consiguiente, el de la posesión del mundo como tal. Y ¿qué institución podría formar este tipo de ser humano? Pues la educación, en sentido general. Los retos eran grandes: incluir en las pretensiones educativas las tensiones de los nuevos hallazgos geográficos, nutridos de materia prima para vender y comprar en esa Europa comercial que se fortalecía paulatinamente gracias a las riquezas de los territorios descubiertos, conquistados y colonizados. Las novedades que traía el nuevo mundo no se redujeron a lo meramente comercial, sino que todas las acciones se concentraron en una Europa más grande, que se extendía más allá de las temibles Columnas de Hércules en los océanos, y una de ellas era la educativa. Se fortaleció, entonces, la formación de la nobleza, de la clase comerciante relativamente nueva, de los funcionarios del Estado, los religiosos y los militares, toda vez que el adoctrinamiento era necesario para el convencimiento de que estas nuevas circunstancias respondían a la disposición divina.

Con la incursión del capitalismo, se abren nuevos intereses comerciales: lo mercantil, que ya era naciente en la Baja Edad Media, las transacciones comerciales o financieras, entre otros. Pero es de mayor impacto la fase industrial del capitalismo. Por ello, no demoró en instaurarse y con ella el matrimonio con los ideales de democracia, esto es, de la responsabilidad del ciudadano para con el Estado que lo protege; y la protección del ciudadano cuesta. Por tanto, la educación se orientó, ya no solo a los pudientes comerciantes, nobles, curas o militares ni a los altos ideales de una ilustración academicista, sino a las necesidades de mano de obra barata y bien preparada para operar las nuevas máquinas creadas por aquellos científicos, nietos de los burgueses. La escuela debía garantizar parte de la materialización de los ideales industriales del binomio democracia-capitalismo.

La educación, entonces, debía propender por el progreso de la nación y para ello era importante proteger la industrialización. Esto se lograba gracias a la instrucción y poca ilustración académica en la formación de trabajadores esenciales por su lugar de operarios dentro de un sistema industrial. El sentido de la educación, por tanto, era formar al *Homo faber* capaz de mover la industria.

El gran desafío educativo se basaba en la apertura de diálogos entre la ciencia y la técnica, en aras de acoplar a los sujetos dentro del sistema socioeconómico que se instaura en el siglo XIX. Con este tipo de educación, se establece la más vertical relación en la jerarquía social: la formación de la clase gobernante que debería centrarse en la administración, la planificación y el derecho, pues sería la que tomaría las decisiones para el progreso del Estado, y la formación de la clase empresarial, técnica, operaria u obrera, pues sería esta la que materializaría dichas decisiones. Los demás, si no aportaban al sistema, sencillamente eran excluidos.

Allí, el sistema económico: capitalismo; el sistema político: democracia; el sector de la producción: la industria; la mano de obra barata: los operarios y el sistema educativo: técnico-laboral jugaban un papel fundamental para el logro del progreso de la nación. Sin embargo, fue la época de mayor analfabetismo de la historia, del nacimiento de las brechas más profundas entre ricos y pobres y, sobre todo, de una educación excluyente (Ramírez, 2014).

La sociedad industrial avanzada (Marcuse, 1993, p. 19) —fruto indiscutible de la ciencia y la tecnología, producto a la vez del paradigma empírico-analítico o neopositivista— se erigió como la más grande obra de la razón y del sentido del progreso humano; se estableció como punto de referencia de la pretensión de poder sobre el mundo complejo que se fraguaba en los proyectos de nación en la Europa de finales del siglo XIX. Los matrimonios entre democracia y capitalismo, entre ciencia e industria, entre conocimiento y dominio de la naturaleza, entre política y tecnología fundamentarían la apertura del siglo XX.

El papel de la educación moral en estos contextos, especialmente en el ambiente europeo entre los siglos XVIII y XIX, estaba polarizado, confuso e inserto en varias propuestas filosóficas, científicas, económicas y sociales. La educación en general y la pretensión de la formación moral no podían desarticularse de este contexto, es por ello que la (...)

[...] tendencia pedagógica se preocupa por acciones discentes centradas en el cumplimiento de las normas institucionales en el orden disciplinario y por la reproducción de los contenidos transmitidos por los docentes y en su estricto orden secuencial de organización. Por tanto, la concepción de independencia en los estudiantes se refiere más al ejercicio de control de los conocimientos que el estudiante hace en términos de acumulación de estos, de manera que la evaluación se basa en contenidos de los cuales el alumnado debe dar razón de manera precisa, exacta y completa (...). El profesor ejerce su autoridad moral sobre los estudiantes, en tanto que el poder que le enviste por sus conocimientos le asegura un lugar moralmente superior, por lo que el principio de disciplina y obediencia es fundamental en el componente relacional, limitándose a lo estrictamente académico, desplazando otros intereses como lo afectivo o emocional. Por ende, toda relación anómala ha de ser reorientada por el profesor con ímpetu impositivo y coercitivo, con tal de no perder la autoridad con fugas de indisciplina o desobediencia. (Murcia y Puin, 2014, p. 64)

Es cierto que la formación moral en la escuela tradicional a finales del siglo XIX e inicios del XX pretendía la educación de sujetos capaces de autorreconocerse en el avance de la ciencia y la tecnología, de verse insertos dentro de este sistema y solo dentro de esta cultura científica el sujeto sería capaz de progresar y con él, la sociedad en general. Sin embargo,

[l]a crítica a este sistema positivista de pensamiento es la exagerada confianza y fe en la ciencia que trajo otras consecuencias terribles para la sociedad; por ejemplo, la materialización del conocimiento científico en tecnología bélica, manifiesta en el uso de armas para hacer el mayor daño posible, o de destrucción masiva. Como trasfondo de esto sin lugar a dudas está el conocimiento científico: la teoría cuántica, la bomba de hidrógeno, las experimentaciones genéticas en los campos de concentración nazi, todo ello en el marco de las guerras (Murcia y Puin, 2014, p. 74).

Estas y otras condiciones educativas sobre la formación moral impartida en Europa, y también desarrollada en América Latina desde luego con sus diferencias significativas, fueron

las que generaron las causas directas para la construcción de un sujeto que actuaría como líder político, económico y militar en la primera mitad del siglo XX. La apertura del siglo XX puede dar fe de ello. Los conflictos internos en diferentes naciones entre 1900 y 1920 serían el detonante para las confrontaciones mundiales que se desarrollarían desde 1914 hasta finales de los años 50. Solo para citar algunos ejemplos, aparece en el escenario internacional el surgimiento de naciones líderes no europeas como Estados Unidos y Japón, a la vez que los conflictos internos en las naciones latinoamericanas: Guerra de los Mil Días en Colombia (1899-1902), guerra del Acre en Brasil (1899-1903), entre otros. La segunda revolución industrial al generar el cambio tecnológico pondría a los dueños de los medios de dicha producción a disputarse su lugar económico y financiero en el mundo –como Alemania sobre la hegemonía británica– tanto en términos industriales, comerciales, financieros, como especialmente bélicos o armamentistas.

También es importante resaltar, en pleno siglo XX, la aparición del colonialismo como figura de dominio industrial sobre naciones cuya economía se basaba principalmente en el sector agropecuario, pues estas se constituirían en su materia prima. Los llamados imperios industriales y comerciales iniciarían su búsqueda de dominio sobre naciones menos desarrolladas en regiones latinoamericanas, mediorientales, indias, africanas, entre otras. Las potencias imperialistas desarrollaron economías cerradas en sus colonias, ocasionando en primer lugar una atroz disputa por territorios y posteriormente, cuando la partición estaba prácticamente hecha, creando la guerra de aranceles.

Estos elementos ofrecen un panorama que bien puede presentarse como la plataforma desde la cual se erige un tipo de ser humano capaz de crear guerras, confrontaciones y la más denigrante acción político-militar para eliminar todo lo que pueda obstaculizar los ideales de dominio de uno sobre el otro. Es este concurso de condiciones el que, directa o indirectamente, actuó como mecanismo de represión de la autonomía y autodeterminación de las naciones, de los gobernantes y, consiguientemente, de los ciudadanos. Incluso, Leonardo Boff hace una importante denuncia al respecto:

El límite fatal del *ethos* que busca estriba en haberle reservado poco lugar al otro. El paradigma occidental siempre tuvo dificultades con el otro. Por eso, lo incorporó, lo sometió o lo destruyó. Negando al otro perdió la posibilidad de la alianza, del diálogo y de un mutuo aprendizaje con él. Triunfó el paradigma de la identidad sin la diferencia (Boff, 2003, párr. 3)

Este paradigma echó raíces en las profundidades de la cultura europea hasta bien entrado el siglo XX, unos por el destino manifiesto, otros por la necesidad de purificar la raza aria, algunos

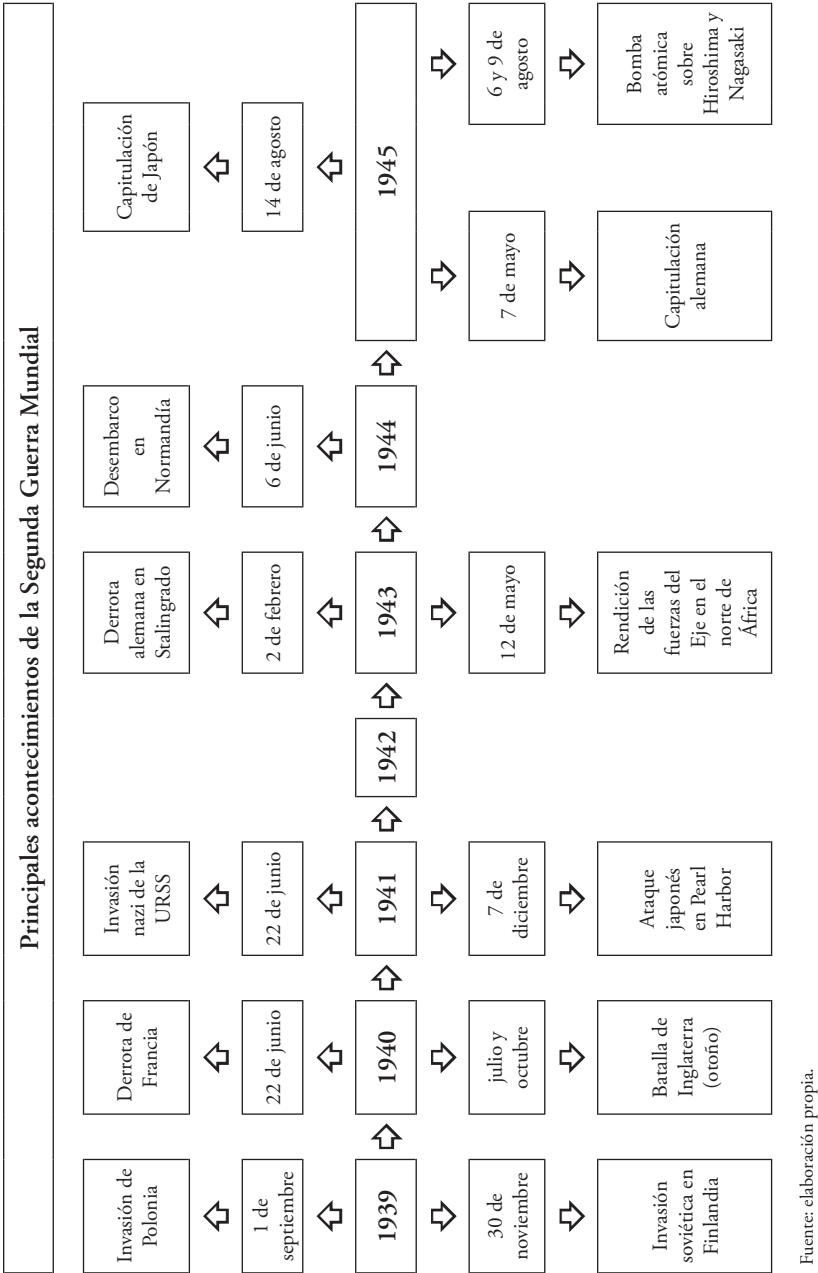
por el colonialismo que les aseguraba materia prima, otros tantos por la conquista religiosa en aras de justificar el poder político y económico de una estructura espiritual milenaria, en fin, la diferenciación excluyente fue (y aún lo es) un fuerte mecanismo o dispositivo para someter o, en dados casos, eliminar al otro.

Sin ir tan lejos, en la actualidad seguimos temiendo por el porvenir de los pueblos y de los ciudadanos, toda vez que moralmente se está atado a unas epistemes que someten sutilmente a los sujetos, que les inyectan miedos y terror en tiempos de incertidumbre y desdén ante el futuro. Esta misma angustia la expone Martha Nussbaum en las siguientes líneas:

Cuando las personas sienten miedo o inseguridad, cuando su nación se enfrenta a una amenaza económica o política inusual, el respeto por la igualdad resulta todavía más difícil de mantener y el consuelo de una ortodoxia se vuelve todavía más atrayente. (Nussbaum, 2011, p. 12)

Un mecanismo más que oscurece la autonomía de los ciudadanos, que manipula su conciencia, ofreciendo con discursos y narrativas demagógicas falsas salidas a las amenazas de no ver la esperanza de un plato de comida servido en la noche después de un día sin desayuno o de un día sin escuela o de una semana sin entrada económica o de una lucha a muerte por un empleo más o menos digno. Esta angustia debilita la autonomía, desdibuja la ciudadanía y, peor aún, justifica la venta de la conciencia y de la libertad al mejor postor. Estas condiciones ya las había denunciado Nietzsche en su crítica a la moral de esclavos:

Así, pues, según la moral de esclavos, el «malvado» inspira temor; según la moral de señores, es cabalmente el «bueno» el que inspira y quiere inspirar temor, mientras que el hombre «malo» es sentido como despreciable. La antítesis llega a su cumbre cuando, de acuerdo con la consecuencia propia de la moral de esclavos, un soplo de menosprecio acaba por adherirse también al «bueno» de esa moral —menosprecio que puede ser ligero y benévolo—, porque, dentro del modo de pensar de los esclavos, el bueno tiene que ser en todo caso el hombre no peligroso: el bueno es bonachón, fácil de engañar, acaso un poco estúpido, un bonhomme [un buen hombre]. (Nietzsche, 2007, p. 260)



1.2 El temor a que Auschwitz se repita

La anterior línea de tiempo solo pretende mostrar un periodo en la historia del siglo XX que conoció la cara oculta de algunos que marcarían la memoria fatídica y trágica nunca antes vista por ser humano alguno: la Segunda Guerra Mundial. Esta confrontación bélica ha sido considerada como continuación de la Gran Guerra, pues a pesar del fin oficial que le pondría el Tratado de Versalles, no pudo cerrar su conflicto. El punto central del acuerdo consistía en la aceptación por parte de Alemania de toda la responsabilidad como causante de la guerra, lo cual incluiría la reconstrucción de Europa, disponiendo para ello de sus recursos económicos y financieros. Pero la consecuencia más grave fue la humillación internacional, la vergüenza ante el mundo de una Alemania que había sido grande económica, financiera, política, filosófica e históricamente. Internamente, estaba hundida en la pobreza y la miseria, en la hambruna, en el desempleo, inclusive en la exclusión de los mismos alemanes de las empresas e industrias, de las instituciones educativas, por parte de los extranjeros que mayoritariamente poblaron esta nación, los judíos. Esto dejaría una huella imborrable en el sentimiento nacional de patria, que fue retomado por Hitler como la mejor excusa para iniciar una segunda confrontación.

Es así como se abre un nuevo discurso, una ortodoxia esperanzadora, la de Hitler. Las condiciones que anteriormente se enunciaron como mecanismos o dispositivos donde se jugaba con la autodeterminación de las naciones, y por extensión con la autonomía de sus ciudadanos, donde la conciencia individual y colectiva dolida por aquel tratado era nutrida por estos discursos no demoró en ofrecerse como aliada de estas ortodoxias. Esas fueron las condiciones que generaron a un Hitler, a un Mussolini, incluso a sus antagonistas, a un Lenin o a un Stalin.

Es en este sentido que cobra validez el recorrido, con el espejo retrovisor de la historia, de lo que significó la formación o educación moral en lo que se ha denominado la educación o pedagogía tradicional y su injerencia en el perfil de ser humano que se fue consolidando a través de los años, y sobre todo cómo se fue construyendo el conjunto de condiciones-mecanismos que lo posibilitaron.

Pues bien, con el gran campo de concentración de Auschwitz, triunfó no la racionalidad pretendida de los intelectuales del Siglo de las Luces ni del siglo decimonónico—significativamente nombrados así por el poder otorgado a la razón, al intelecto, a la ciencia, a la tecnología y la técnica—, sino que venció la irracionalidad, la barbarie en su máxima expresión. ¿Qué pasó, entonces, con los grandes ideales de progreso y desarrollo del intelecto, la razón, la democracia, el capitalismo y la industria que se alzaron como estandartes de la máxima potencia humana, su razón?

Aquí es donde se establecen relaciones entre memoria, ética y olvido. Pero también relaciones entre educación, proyecto de vida y responsabilidad moral. El Dios que se predicó en las iglesias, en las sinagogas o en las calles, ¿dónde estaba cuando esto sucedió?, ¿Realmente Dios ha muerto?, ¿Dónde está la esperanza que se predica en tiempos de desdén e incertidumbre? Estas preguntas sintetizarían estas relaciones entre la memoria, la ética, el olvido, la educación, el proyecto de vida personal y la responsabilidad moral, pues, todo esto no es más que la búsqueda del sentido ¿Acaso no fue dado en la educación?, ¿Este no era el sentido construido en las aulas? De hecho, una de las excusas justificatorias para la eliminación judía tenía un sesgo religioso, es decir:

¿Comprenderá Dios mis dudas, en un mundo como éste? No es tanto Dios, sino el hombre quien ha muerto en Auschwitz y vuelve a lo que deja como horizonte la enseñanza de éste, que ya es un auténtico maestro, Primo Levi ha mostrado que el deber de memoria, la conservación imperativa de la memoria [...] significa la prohibición de la menor humillación. (Vargas, Gamboa, y Reeder, 2008, p. 19)

Es por ello que Auschwitz no puede ser solo un hecho más de *barbarie* en tiempos de guerra, donde se permite matar con cuidado, sino que se debe educar moralmente en contra de cualquier manifestación que repita esa *barbarie*. Pero no solamente el fenómeno como tal, sino las condiciones que generan líderes creadores de esas violencias atroces en contra de la dignidad humana. El hecho como tal es abstracto, histórico, inexistente si se quiere, porque es solo objeto de estudio frío, inerte, sin sangre en las venas, pero lo que no es permitido asumir es que se *olvide*, que se desconozca la *verdad*, que pase la vida con el dolor de la víctima sin que esta sea reconocida plenamente en sus derechos, no como un acto retórico, sino como una acción *dignificante*. Es una acción consecuente de una *política del recuerdo* (Vargas et ál., 2008) que abre el horizonte para que jamás se eduque para Auschwitz, sino en contra de Auschwitz.

Es más, la educación ha de tener esto siempre presente en su currículo: la esperanza. Es decir,

[... que] la esperanza radica en que no se repita Auschwitz; porque, exactamente, ese fatal acontecimiento no sólo representa el triunfo del totalitarismo, de la razón calculadora, del olvido del ser, sino porque es, así mismo, el símbolo de la desesperanza. (Vargas et ál., 2008, p. 21)

1.3 El riesgo justificatorio de una moral sin ética y el peligro de los solos principios

Cuando la pregunta por el estado actual del mundo se refiere al tipo de ser humano que fue capaz de llegar a los extremos de la barbarie (por ejemplo, los hechos más recientes de la historia universal como las guerras mundiales, la tortura, la esclavitud, los neocolonialismos, los conflictos nacionales internos, entre otros), indiscutiblemente se evocan conceptos como educación, ética, moral, principios y justificación. Tales conceptos no son gratuitos. Su aparición resulta de elaboraciones que no son fruto de la magia o del mito, sino que responden a la propuesta de asignarle sentido y significado a una realidad oscura o arcana, compleja e incierta, la cual necesita ser comprendida, solicita ser delimitada, nombrada de algún modo.

Pues bien, para Deleuze (2014) la filosofía es el arte de construir conceptos; es más, construye conceptos en relación con el caos que se le presenta. Por ello, construir el concepto implica concebirlo como un arte que surge de alguna manera del caos, de la incertidumbre, de la complejidad como tal. De hecho, el concepto por su consistencia interna está compuesto por otros conceptos —elaborados también de *otro caos, otras incertidumbres y complejidades*—, elementos procedentes de otros conceptos que responden a otros problemas y suponen otros planos. Los conceptos de educación, ética, moral, principios y justificación, entonces, solo adquieren significados y significatividades en razón de que los componentes-elementos que los configuran se comprenden en relación con los otros componentes, lo que argumentaría la valoración de los conceptos como totalidades atributivas dentro de un mismo sistema complejo.

La ordenación de los componentes se da según las zonas de proximidad. La primera zona está entre formación integral y complejidad, pues la primera implica la articulación de las múltiples dimensiones del *querer* formativo sobre la persona, que se comprenden dentro de la complejidad de sus relaciones sistémicas en el mismo sistema y en el mundo de la vida, y una segunda zona de proximidad se ubica entre la complejidad y las acciones concretas de los seres humanos. Es así como los conceptos de educación, ética, moral, principios y justificación se entrecruzan de manera compleja, estableciendo relaciones tanto endoconsistentes como exoconsistentes. Para Deleuze esa es la cualidad de inseparabilidad entre los componentes heterogéneos de acuerdo a las zonas de proximidad, es decir, la endoconsistencia. Al caracterizar el concepto y las relaciones endoconsistentes entre sus componentes, también Deleuze le apunta a la exoconsistencia.

En este orden de ideas, la situación problemática que se plantea con los conceptos recién enunciados se refiere al riesgo justificatorio de una moral sin ética y el peligro de los solos

principios. Parece que esas zonas de proximidad se han ido alejando con el tiempo y con las realidades que emergen en el transcurrir de las complejidades del mundo. En tiempo otrora, no había ninguna distancia entre la formación del espíritu humano y su incidencia, por ejemplo, en la vida política o de su lugar, sobre el diálogo con los contradictores. Las distancias emergían solo en términos de comprensión epistémica, pero no desde la praxis. El acuerdo al que han llegado varios pensadores alrededor de la filosofía moral es que la ética pertenece al campo de los principios u orientaciones del actuar humano y la moral a la praxis de esos principios. En otras palabras,

[e]l término ética, deriva del ethos que significa ‘costumbre’ y, por ello, se ha definido con frecuencia como la doctrina de las costumbres, sobre todo en las direcciones empiristas [...] en la evolución posterior del sentido del vocablo, lo ético se ha identificado cada vez más con lo moral, y la ética ha llegado a significar la ciencia que se ocupa de los objetos morales en todas sus formas, la filosofía moral. (Ferrater, 2001, pp. 1141-1142)

Así, aunque se ha argumentado que la ética tiene origen en la filosofía griega, también comparte un origen político y es allí donde aparece el término, moral. Por lo tanto, lo moral se ubicaría en el plano práctico, pues desde un fundamento de origen, los comportamientos se ajustan a un sistema de justicia que legisla o administra las leyes, donde se premia o se castiga, dentro de una comunidad humana (Castellote, 2002). Esta distinción colabora en la comprensión más en profundidad de los conceptos de ética y moral. Así, la moral es el conjunto de comportamientos y conductas que se ajustan a la ética, es decir, al tratado filosófico sobre la moral. El riesgo justificatorio de una moral sin ética y el peligro de los solos principios, entonces, no es otra cosa que la desarticulación de la teoría y la praxis, o mejor, del distanciamiento del plano argumentativo del plano práctico, para el caso de este riesgo, de la política como acción humana.

El problema parece radicar, entonces, en el traslado de los principios éticos a las acciones morales. La pregunta por los principios orientadores de la acción humana se hace más clara: ¿realmente son los valores, normas, costumbres, tradiciones, memoria, historia, complejos, fobias, recuerdos, emociones, sentimientos, tragedias, fracasos, éxitos, entre otros, los que dirigen la vida moral de las personas?, ¿qué rige nuestras acciones como humanos? Un argumento que podría explicar esta problemática del mencionado traslado es que la ética ha sido referida a individuos y la moral a personas. Es la educación la que ha sido históricamente la responsable de esta correspondencia; por un lado, la educación moral ha sido más bien formación de principios

éticos universales sin la orientación a la persona en concreto, se ha enfatizado más su genérico, *individuos*. Y de otro lado, la moral, que pertenece al ámbito dinámico de la acción humana, no ha tenido el despliegue necesario en la escuela, porque no se puede garantizar o proyectar la forma en que los *individuos* asumen esos principios éticos universales en sus acciones cotidianas.

“¿Cuál es la condición que distinguiría a la persona del individuo?”. Es la pregunta que Norbert Bilbeny desarrolla en su libro *Ética* (Bilbeny, 2012, pp. 65-83). Pues bien, a través de la historia, la educación moral ha tenido su gran responsabilidad en la formación de los *humanos*. Sin embargo, esta no se reduce a la educación formal impartida por una institución (escuela, iglesia, familia o por el Estado), sino que se amplía a la diversidad de acciones de los seres humanos en su despliegue de interacciones sociales. Y aquí radica en mucho la situación de la falta de transferencia orientadora de la ética a la vida moral concreta. El citado autor supone que las causas de esta situación se deben a la visión (o paradigma) desde la cual se ha erigido la sociedad: por un lado, la visión individualista y de otro lado, la visión personalista.

La primera visión (o paradigma) desde la cual se ha montado la sociedad actual, especialmente la sociedad occidental, es la individualista. La fuerza de la Ilustración y del Enciclopedismo europeos en su proceso de occidentalización ha logrado penetrar con esta tendencia las fibras mismas de la cultura y en ella, la identidad de los pueblos y de sus individuos particulares. Así que la visión individualista concibe al sujeto como un átomo indivisible dentro del conjunto social con oposición a lo colectivo, en tanto partícula única y diferencial. Esto es, concibe al sujeto negativamente en tanto diferente a los demás o mejor “no se es el otro”. La comprensión de un *sujeto* que no es el *otro-sujeto* marcaría el hito en la construcción de los Estados nacionales europeos. En líneas anteriores, se enunciaban algunas convicciones europeas como la inglesa con la teoría del *destino manifesto* o la de la Alemania nazi con la teoría de la *pureza de la raza aria*. Estas convicciones fueron *justificando* la idea de la negación del otro como principio de identidad y de individualidad, en algunos casos, individualidad superior. Esta visión, por tanto, genera un tipo de sociedad y un tipo de relación política, ámbitos reales donde el ser humano se despliega en sus acciones concretas. La sociedad que emerge del paradigma individualista es concebida como un agregado de individuos distanciados por su diferencia negativa, y en consecuencia la política se comprende como la mediación para manifestar los polos de ideologías irreconciliables necesariamente distanciados.

La visión personalista, por su parte, concibe al sujeto sí diferente al *otro*, pero con notas que afirman al otro en su singularidad; se espera que ese *otro* afirme a *otro-yo* (*alter ego*). Esta postura, cercana al concepto antropológico oriental (en oposición al Occidente europeo y americano), sí considera a cada sujeto como individualidad e identidad que lo hacen tal, pero con

respeto, aceptación y acogida, es decir, de inclusión y no de exclusión. Precisamente, las notas diferenciadoras de cada sujeto se comprenden como la posibilidad de articulación de la sociedad, esto es, de una sociedad como unidad de *personas* que se afirman y reconocen mutuamente; por ende, sus relaciones políticas se comprenden como la articulación afirmativa de la comunidad de personas capaces de reconocerse en sus diferentes manifestaciones humanas (ideología, arte, lenguaje, orientación sexual, etc.).

Es de este modo como surge el concepto de *persona*. Esto es:

El individuo responde a una realidad humana determinada y definible negativamente: uno es uno en tanto que no es los otros. La persona es la misma realidad, pero definible positivamente: uno es uno en tanto que es algo en y por sí mismo. Por eso, a diferencia de aquél, la persona es una realidad auto-determinante y sin embargo nunca determinada. Su carácter fundamental está en la capacidad de trascenderse continuamente, en su apertura, mientras que el individuo es un ser de clausura, sujeto a unos límites de la psicología y de la física. (Billbeny, 2012, p. 72)

¿Cuándo se es más persona? Cuando no se deja determinar por otros, aunque pervive con ellos, no se confunde, no se mezcla, no entra en el juego del otro porque sí, exhortaba Theodor Adorno. ¿Cómo se desarrolla, entonces, esa estructura moral en las personas capaces de autodeterminarse y de autoafirmarse? Al respecto Kohlberg y Habermas aportan mucho a la comprensión de esta afirmación de la *persona* y de cómo se han de trasladar los principios éticos a las acciones morales concretas, a través del desarrollo moral de las personas hasta su estado de posconvencionalismo, mediado por la acción comunicativa.

Habermas en *Conciencia moral y acción comunicativa* (1985) pretende complementar, si no completar, la propuesta de Kohlberg en relación con el desarrollo moral sobre la base de su teoría de la acción comunicativa. Para Habermas la postura de Kohlberg se fundamenta en las éticas cognitivas de corte kantiano, a la vez que en las posturas de las éticas deontológicas (deber ser), universalistas (todo sujeto es capaz de actuar moralmente por autonomía) y formalistas (toda acción se basa en el respeto al deber manifiesto y legislado en la norma) de la tradición filosófica moral. Pero Habermas y Apel le apuntan más a la ética procedimental –sin demeritar, desvirtuar o excluir las anteriores posturas–, aquella que logre el traslado de los principios éticos deontológicos, universalistas y formalistas a las acciones morales concretas de los seres humanos, a través de la acción comunicativa desde la propuesta procedimental. Este es el punto o tesis central del siguiente capítulo.

