



Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana

Dimensions and Challenges in Education for Citizen Responsibility

Jutta H. WESTER

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto,
Argentina.*

RESUMEN

Con el fin de discutir las relaciones entre ética, política y educación, el presente artículo analiza la crisis del sistema educativo argentino a partir de una categoría ética: la responsabilidad. Más específicamente, se intenta delinear algunos de los retos a los que una *educación para la responsabilidad ciudadana* se ve enfrentada en Argentina a comienzos del siglo XXI y en vista de los problemas éticos y políticos por las que atraviesa la educación tanto en el marco de un mundo económicamente globalizado como en contextos de pobreza, exclusión e interculturalidad, como lo es el latinoamericano.

Palabras clave: Ética, política, educación, ciudadanía.

ABSTRACT

In order to discuss the relations between ethics, politics and education, the present article analyzes the crisis of the Argentinean educational system from an ethical category: responsibility. More specifically, it tries to delineate some of the challenges which an *education for the civil responsibility* is confronted with in Argentina at the beginning of the 21st century and considering the ethical and political problems which education has to face both within the framework of an economically globalized world and in contexts of poverty, exclusion and interculturality, as the Latin American.

Key words: Ethics, education, citizenship.

1. EL MANDATO ÉTICO-POLÍTICO DE UNA EDUCACIÓN MORAL PARA TODOS

En el año 2000, la UNESCO organizó un *Foro Mundial de la Educación* en Dakar, Senegal, con el propósito de evaluar los resultados del mandato de una “Educación para Todos”, acordado una década antes en una reunión similar celebrada en Jomtien, Tailandia. Al comprobar que, a pesar de los esfuerzos políticos por mejorar, transformar y modernizar los sistemas educativos, no se había logrado cumplir con esta exigencia, los participantes latinoamericanos redactaron una declaración en la que se formula la espinosa relación entre ética, política y educación y se profundiza el mandato original, en el sentido de la exigencia ético-política de una educación moral para todos; en ella se expresa que: “Las políticas que norman el desarrollo educativo deben estar inspiradas por valores humanos fundamentales, de modo que el servicio educativo contribuya a la mejor realización de las personas y de las sociedades. Los actuales indicadores utilizados para evaluar dicho desarrollo, centrados en el avance de la cobertura y de la eficiencia de los sistemas escolares, no revelan la contribución de la educación a esos valores fundamentales: el desarrollo integral de los educandos, la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de su libertad, su capacidad para relacionarse con los demás y para respetar a todos”¹. En la misma tónica, la nueva Ley de Educación Nacional establece, en su tercer artículo, que la educación “se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”².

Ahora bien, el hablar de “valores humanos fundamentales” así como de “la contribución de la educación a esos valores fundamentales” y de la educación como medio para la construcción de una sociedad justa, de la profundización de una ciudadanía democrática, del respeto de los derechos humanos y de libertades fundamentales corre el peligro de caer en uno de los tantos lugares comunes presentes en las formulaciones de objetivos de la educación, en la elaboración de proyectos educativos y en la descripción de los problemas éticos y políticos por las que atraviesa la educación en la actualidad, tanto en el ámbito de un mundo económicamente globalizado como en contextos de pobreza, exclusión e interculturalidad, como lo es el latinoamericano. Es por ello que este trabajo se propone exponer las ideas centrales de las teorías ético-filosóficas de la responsabilidad más relevantes y deducir, a partir del aporte de estas teorías, las dimensiones de *una educación para la responsabilidad ciudadana*, como así también puntualizar los retos a los que esta se ve enfrentada en Argentina a comienzos del siglo XXI y después de los desatinos de las reformas de la década pasada. Uno de estos retos reside, a mi parecer, en la falta de espacios para experimentar la responsabilidad cívica tanto de forma teórica como práctica.

1 Pronunciamiento Latinoamericano, Foro Mundial de la Educación, p. 4.

2 *LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL*, República Argentina, Art. 3. Ley 26.206.

2. LA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD

a. EL TÉRMINO “RESPONSABILIDAD”

Aunque la problemática de la responsabilidad ha sido discutida, desde la Antigüedad, como problema de la culpa, de la imputabilidad y de la exigibilidad relacionados con la libertad de la voluntad humana, recién a partir del siglo XIX se convierte en un término relevante para la filosofía y, a partir del siglo XX, en un concepto filosófico básico³. Para su desarrollo ha sido relevante la conciencia de responsabilidad propia del pensamiento judeo-cristiano. La palabra “responsabilidad” aparece en el idioma alemán en el siglo XV, en el contexto del naciente protestantismo; en el siglo XVIII, el término aparece –primero, en Inglaterra, y luego, en Francia– dentro de un campo semántico relacionado con la política y haciendo referencia a las responsabilidades de los funcionarios públicos. Ha sido utilizado en el ámbito del derecho como la obligación de “rendir cuentas”, y, en el ámbito religioso y social, como la obligación de rendir cuentas ante Dios, el parlamento, el pueblo o la historia. Ferrater Mora⁴ cita la definición de Weischedel, según la cual, “el concepto general de responsabilidad se determina... por la suposición de una ‘duplicidad’ de la existencia con respecto a un futuro. En virtud de esta dimensión... temporal-existencial, la profunda responsabilidad humana hinca sus raíces en la ‘libertad radical del hombre’, la cual es el fundamento último de la responsabilidad.” En este sentido, la libertad de la voluntad en tanto fundamento de la responsabilidad y de la ética sin más, indica el lugar central del principio de responsabilidad.

La categoría de *responsabilidad* articula las acciones individuales con las relaciones sociales y los contextos de acción, sus condicionamientos, limitaciones y oportunidades, sus desafíos y encrucijadas. La definición de la responsabilidad depende de la comprensión y determinación de las características de las acciones, de sus contextos y condicionamientos históricos e institucionales, como así también de la identificación de las relaciones causales entre la acción y sus consecuencias, de la determinación de su alcance espacio-temporal, de los sujetos afectados por ellas y, no en último lugar, de la valoración de su calidad. El concepto de responsabilidad incluye, además, una dimensión psico-sociológica, en tanto tiene en cuenta el sentimiento de responsabilidad como resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y como capacidad culturalmente construida de evaluar consecuencias de las propias acciones y de atribuirse la obligación de hacerse cargo.

b. ÉTICAS DE LA INTENCIÓN

Las *éticas de la intención* o *éticas de la convicción* –como la kantiana, o como algunas comprensiones teóricas de las éticas religiosas– evalúan la calidad moral de las acciones sólo, o primordialmente, en vista de las intenciones con las que se realizaron; en razón de estas intenciones, o de la voluntad subyacente a la acción, las acciones morales son cali-

3 HOLL, J (2001). “Verantwortung”, in: RITTER, J (ed.) (2001). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, T. 11, U-V. Basel, Stuttgart: Schwabe, pp. 566–570; WESTER, J (2006). “La multidimensionalidad del concepto responsabilidad”, in: MICHELINI, DJ; WESTER, J; MÜLLER, G; ROMERO, EO & BONYUAN, R (Eds) (2006). *Responsabilidad-Solidaridad*. Río Cuarto, ICALA, pp. 539-544.

4 FERRATER MORA, J (1990). “Responsabilidad”, in: FERRATER MORA, J (1990). *Diccionario de Filosofía*, T. 4. Madrid, Alianza, p. 2853.

ficadas como buenas o malas. Según Kant, el fundamento de la ética es la libertad humana en tanto “principio normativo con una función reguladora que indica por qué y cómo debe producirse en general la determinación de la voluntad moral”⁵. La razón práctica es aquella capacidad humana que permite elegir una acción independientemente de los condicionamientos y las determinaciones empíricos⁶. Esto significa que lo bueno en sí es independiente de condicionamientos externos y que la voluntad es el origen de la moralidad. La autonomía de la voluntad —es decir, la capacidad de determinar la propia acción mediante principios autoelegidos— es la condición de posibilidad de la moral⁷. En el caso de la ética deontológica kantiana, una acción puede ser considerada buena si se la elige independientemente de los condicionamientos externos, por la mera voluntad de cumplir con el deber moral que se determina en el caso concreto de la acción empírica, recurriendo al imperativo categórico —es decir, a la prueba de universalización de la acción y la evaluación respecto de si la acción ha de ser querida como principio universal. La buena voluntad consiste en el deber, y la moralidad se cumple sólo en aquellos casos en los que el deber es reconocido como tal, en los que el deber mismo es querido y cumplido⁸.

La ética de Kant ha sido caracterizada como ‘ética de la convicción’, dado que la moralidad está determinada, fundamental y exclusivamente, por la pura subjetividad y la buena intención; las costumbres, los usos y las normas concretas, históricamente conformadas, no pueden ser tenidas en cuenta como fundamento de la acción moral. La cuestión de la aplicación del imperativo categórico en la situación histórica concreta se discute en el ámbito de lo legal. Kant no niega ciertamente la existencia de condicionamientos externos a la voluntad, pero distingue entre moralidad y legalidad, es decir, entre la corrección moral conforme al deber y el comportamiento de un sujeto del derecho que no tiene que ser un sujeto moral, sino que, para asegurar la convivencia pacífica de los hombres en una sociedad, basta con que actúe conforme a la legalidad y sea un buen ciudadano.

c. LA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD POLÍTICA, DE MAX WEBER

En tanto concepto perteneciente al ámbito de la ética filosófica, el concepto de responsabilidad cobra una vigencia especial a partir de la diferenciación weberiana⁹ entre ética de la intención y ética de la responsabilidad, la cual introduce la obligación moral del individuo de responder por las consecuencias de sus acciones. El término “ética de la responsabilidad” remite a una conferencia que Max Weber dictó, en 1919, sobre: “La política como profesión”. Con este concepto, Weber introduce un cambio decisivo en el modo de evaluar la corrección o bondad moral de una acción: ya no es la acción misma que debe ser examinada según la cualidad de la intención con la que ha sido realizada sino que las consecuencias de la acción serán las que permiten atribuirle una calificación: no la acción misma sino a si sus resultados son buenos o malos. La ética de la responsabilidad se refiere a la

5 PIEPER, A (1991). *Ética y moral. Una Introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Crítica, p. 202.

6 HÖFFE, O (1992). “Ethik des kategorischen Imperativs“, in: PIEPER, A (ed.) (1992). *Geschichte der neueren Ethik*. Band 1: Neuzeit. Tübingen, Francke, p. 126.

7 *Ibid.*, p. 142.

8 *Ibid.*, p. 129.

9 WEBER, M (1980). *El político y el científico*. Madrid, Alianza, pp. 160-168.

obligación de dar cuenta de la elección de los medios como de las consecuencias directas e indirectas de acciones. Esta distinción es fundamental en el ámbito público, y Weber –cuya tesis fundamental se refiere a la neutralidad valorativa de las ciencias en relación con su pretensión de verdad en un mundo pluralista¹⁰– desarrolla su ética de la responsabilidad justamente como una ética pública, la cual pretende dar respuesta a los problemas que plantea el pluralismo de sistemas de valores y de normas sociales, y al carácter cada vez más científico, tecnológico y racional de la cultura occidental.

Weber parte de la afirmación de que el poder es esencial a la política y su medio específico. El problema ético central de la relación entre política y ética es la legitimidad del poder. Distingue tres posibilidades para plantear las acciones políticas desde un punto de vista ético: 1. omitir cualquier contenido ético, lo cual lleva a la búsqueda del poder por el poder mismo y a la ausencia de todo tipo de valoración normativa en el ámbito político; 2. tener en cuenta sólo las buenas intenciones, sin evaluar las consecuencias de las acciones políticas, en el sentido de una ética de la intención; y 3. considerar las particularidades de la política y el pluralismo de las decisiones de valor, ponderando sólo las consecuencias previsibles de las acciones, en el sentido de una ética de la responsabilidad. De acuerdo con ello, la ética de la responsabilidad es “una ética con vistas al futuro para la civilización racionalizada”¹¹. Ciertamente que, en los contextos reales de acción, los principios de la ética de la intención y los de la ética de la responsabilidad entran en tensiones que pueden hacer necesaria su conciliación o complementación¹².

En el sentido de Weber, la ética de la responsabilidad depende sólo de la ciencia –sobre todo de las ciencias sociales, valorativamente neutrales– y no de creencias, valores, preferencias provenientes de las tradiciones o las culturas. Las ciencias dejan en claro, además, que las acciones responsables son acciones teleológicas, cuyo valor se define a partir de los objetivos que quieran lograrse. La tesis de la neutralidad valorativa no admite ninguna instancia intersubjetiva de la responsabilidad sino que la decisión en favor de los fines últimos de la política y la cuestión acerca de la selección de los medios lícitos para lograrlos se delega al político, cuya característica tiene que ser su objetividad, su sentimiento de responsabilidad y su buen criterio para evaluar la realidad¹³. En la perspectiva de la ética de la responsabilidad, de Weber, el político debe asumir la responsabilidad por las consecuencias y los efectos colaterales previsibles de las acciones que necesitan de análisis científicos detallados. Es por ello que no puede haber una ética que intente fundamentar, de forma racional, normas universalmente válidas de deber¹⁴.

10 MÜLLER, Chr (1992). “Verantwortungsethik“, in: PIEPER, A (ed.) (1992). *Op. cit.*, p. 111.

11 *Ibid.*, p. 113.

12 DE ZAN, J (2004). *La ética, los derechos y la justicia*, Montevideo, Fundación Konrad Adenauer.

13 MÜLLER, Chr (1992). *Art. cit.*, p. 116.

14 *Ibid.*, p. 114.

d. EL PRINCIPIO DE RESPONSABILIDAD, DE HANS JONAS

En su obra *El principio de responsabilidad*, Hans Jonas¹⁵ llamó la atención sobre las consecuencias del desarrollo científico-tecnológico para la supervivencia de la especie humana. Esta obra de Jonas se publica en un momento en el que la humanidad había adquirido el poder de destrucción de su propio sustento biológico y en el que, al menos en los países industrializados, se había despertado un temor casi apocalíptico de la destrucción nuclear del globo terrestre. Jonas parte de la observación de que las posibilidades tecnológicas de aniquilación han crecido de tal manera que sólo una ética de la responsabilidad puede salvar a la humanidad de su autodestrucción. Según Jonas, la ciencia y la técnica constituyen, en la actualidad, un ámbito en el que la acción humana se ha independizado de todo control y ha desarrollado una dinámica propia que la hace imprevisible, irreversible e incontrolable. Este poder humano no sólo es esencialmente diferente al poder que el hombre pre-moderno pudo ejercer sobre la naturaleza sino que, además, pone en evidencia que el deber primario del hombre reside en asegurar el futuro de la humanidad, la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra. Con su obra, Jonas pretendió presentar una ética de la responsabilidad para las generaciones futuras que se corresponda con el estado de avance de la ciencia y la técnica.

Las características propias del poder humano a partir de la modernidad han introducido cambios y modificaciones sustanciales en la responsabilidad del hombre contemporáneo con el mundo en el que vive y, sobre todo, con la supervivencia de la especie humana en su totalidad. El tiempo en el que se realizan las acciones humanas, así como los efectos y las consecuencias de la intervención humana en el mundo natural, se proyectan a un futuro indeterminado e incierto que se transforma en “el horizonte significativo de la responsabilidad”¹⁶. Jonas comienza su obra afirmando que “la promesa de la técnica moderna se ha convertido en una amenaza”, y que “ninguna de las éticas habidas hasta ahora nos instruye acerca de las reglas de ‘bondad’ y ‘maldad’ a las que las modalidades enteramente nuevas del poder y de sus posibles creaciones han de someterse. La tierra virgen de la praxis colectiva en la que la alta tecnología nos ha introducido es todavía, para la teoría ética, tierra de nadie”¹⁷.

Después de la época de una fe eufórica en la capacidad humana de dominar la naturaleza y de proveer progreso para la humanidad, el hombre debe percatarse hoy de la inseguridad de los pronósticos y de la posibilidad de un destino desgraciado de la biosfera y de la humanidad. En vista de la dimensión real de la acción humana en el presente, de la capacidad técnica y científica de manipular la vida y, al mismo tiempo, de prever las consecuencias, Jonas estipula como necesario un cambio de actitud, una ‘moderación responsable’, una nueva clase de humildad que se adecue a la “ignorancia de las consecuencias últimas”¹⁸. Dada la característica fundamental de la técnica de independizarse de su autor y de adquirir una dinámica propia que hace que su carácter sea tanto irreversible como incontro-

15 JONAS, H (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Herder (La primera edición en alemán data de 1984).

16 *Ibid.*, p. 37.

17 *Ibid.*, p. 15.

18 *Ibid.*, p. 56.

lable por sus autores, los actores pierden el control y la posibilidad de corregir sus errores. Por ello deberán darle “mayor crédito a las profecías catastróficas que a las optimistas”¹⁹. Una ética de la responsabilidad remota hace necesaria, por ello, una *heurística del temor*²⁰. Ni el cálculo objetivo y estadísticamente fundado debe ser la base de la reflexión científica, ni la pretensión de obtener un conocimiento exacto y justo debe ser su objetivo, sino que esta heurística del temor –la representación de las posibilidades más nefastas y de las consecuencias más negativas de la acción humana– se transforma en un deber para cualquier persona responsable, sobre todo para el filósofo.

Un primer deber de la ética orientada al futuro es procurar la representación de los efectos remotos que serán posibles imaginar, mediante experimentos mentales y la ayuda de experiencias pasadas y actuales. Sobre la base de esta representación, un segundo deber es la apelación a un sentimiento apropiado a lo representado. La imaginación de la desgracia de las generaciones futuras ha de despertar “un temor de carácter espiritual” que consiste en prepararse para “dejarse afectar por la felicidad o por una desgracia solamente representadas de las generaciones venideras”²¹. Los experimentos mentales permitirán conocer los principios de una moral necesaria que, como tales, pertenecen a la esfera de lo ideal y permiten el conocimiento de la verdad. “Tenga esta verdad su acreditación última en la autoevidencia de la razón, en un *a priori* de la fe o en una decisión metafísica de la voluntad, sus afirmaciones serán apodícticas... Eso basta, pues su tarea no es presentar pruebas, sino ilustraciones”²².

Ante “la excesiva magnitud de nuestro poder”²³, el deber primario del hombre es “que debe haber un futuro”²⁴. El nuevo imperativo –“Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra”²⁵– establece como límite extremo del obrar humano el no arriesgar la vida de la humanidad. A diferencia del imperativo kantiano, este imperativo nuevo se refiere a la concordancia entre los efectos de la acción humana sobre la permanencia y la supervivencia de la humanidad en su conjunto, y le agrega el horizonte temporal al cálculo moral. Jonas subraya que el nuevo deber, nacido de la amenaza de la vida causada por la técnica moderna, demanda “una ética de la conservación, de la custodia, de la prevención, y no del progreso y del perfeccionamiento”²⁶.

Jonas destaca expresamente que la existencia de la humanidad es el deber moral supremo y que es anterior a la dignidad del individuo. Si no existe la posibilidad de la existencia y su continuación, tampoco habrá una humanidad digna. La calidad de vida humana es un deber de segundo rango, dado que, para Jonas, la dignidad depende lógicamente de la

19 *Ibid.*, p. 71.

20 *Ibid.*, pp. 65-66.

21 *Ibid.*, p. 67.

22 *Ibid.*, p. 69.

23 *Ibid.*, p. 56.

24 *Ibid.*, p. 64.

25 *Ibid.*, p. 40.

26 *Ibid.*, pp. 230-231.

existencia física. El horizonte de futuro de la responsabilidad en la era tecnológica es siempre responsabilidad para la posibilidad de un futuro²⁷.

La teoría de la responsabilidad debe comprender tanto el fundamento racional de la obligatoriedad, es decir, el principio que legitima la exigencia de un deber, como así también el fundamento psicológico de la capacidad de este deber de mover la voluntad del hombre “de convertirse para el sujeto en la causa de dejar determinar su acción por aquél. Esto significa que la ética tiene un lado objetivo y un lado subjetivo: el primero tiene que ver con la razón, el segundo con el sentimiento”²⁸. Con ello, Jonas pretende superar la posición de las éticas tradicionales que le han atribuido la superioridad lo conceptual y racional, y al problema de la fundamentación racional de la validez de las obligaciones morales.

e. LA ÉTICA DEL DISCURSO Y EL PRINCIPIO DE CORRESPONSABILIDAD SOLIDARIA

El desarrollo de una ética de la responsabilidad ha tenido un nuevo hito con la ética del discurso que ha sido desarrollada principalmente por Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel. El propósito esencial de esta perspectiva –y lo que, a su vez, resulta ser su característica principal– es la fundamentación de normas morales a través del discurso argumentativo²⁹. El principio ético del discurso requiere la inclusión explícita de las consecuencias de la observancia general de una norma particular en el discurso práctico; en este sentido, es orientado al resultado y constituye el principio básico de la ética del discurso en tanto que ética consecuencialista de la corresponsabilidad solidaria.

Apel observa que en la actualidad –y, sobre todo, en la línea del pensamiento positivista– se reconoce las formas valorativamente neutras de la racionalidad científicista, tecnológica y estratégica como “las únicas formas de racionalidad intersubjetivamente reconocidas en el ámbito de la vida pública: en la política, en la economía y hasta en el campo del derecho positivo”³⁰. Mientras tanto, toda cuestión relacionada con lo moral y la ética, al igual que los temas vinculados con la religión, queda confinada al ámbito privado. Apel denomina a esta separación entre el ámbito público, regido por una racionalidad científica, valorativamente neutra, y el ámbito privado, regido por una racionalidad moral, “*el sistema occidental de complementariedad entre el científicismo-pragmatismo, por una parte, y el existencialismo irracionalista, por otra*”³¹.

Los representantes de la ética del discurso se han empeñado en mostrar que esta exclusión de la ética de toda posibilidad de reconocimiento en las decisiones en el ámbito público –sobre todo en la política, en el derecho y en la economía– es racionalmente insostenible y carece de todo fundamento teórico intersubjetivamente válido. El aporte decisivo de Habermas a la discusión en torno a la posibilidad de fundamentar una racionalidad ética consiste en su comprensión de que las acciones sociales no son tan sólo instrumentales sino

27 *Ibid.*, p. 174.

28 *Ibid.*, p. 153.

29 APEL, KO (1995). “La Ética del discurso como ética de la corresponsabilidad por las actividades colectivas”, in: *Cuadernos de Ética* 19/20, pp. 9-30.

30 APEL, KO (1986). *Estudios éticos*. Barcelona, Alfa, p. 37.

31 *Ibidem*.

que en ellas impera, además de una racionalidad estratégica, una racionalidad comunicativa fundamental³². La relevancia ética de la teoría habermasiana consiste en que tiene en cuenta que, en el mundo de la vida, las acciones comunicativas no tienen primariamente una función expresiva sino que están referidas siempre también a las acciones teleológicas, extralingüísticas, y que estas “acciones extralingüísticas pueden ser *coordinadas* por la vía de una racionalidad *no estratégica sino consensual-comunicativa...*”³³. La racionalidad comunicativa se desenvuelve, según Habermas, sólo en el contexto de una comunidad de comunicación histórica en la que se ejerce la comprensión intersubjetiva, la interacción social. La acción comunicativa –con su referencia al mundo objetivo, al mundo social y a las vivencias subjetivas del hablante³⁴– puede ser comprendida, y es válida, sólo en el marco de este mundo de la vida, dentro de cuyo horizonte se mueven necesariamente todos los interlocutores. Con el fin de responder a la exigencia de una racionalidad de la interacción social que tenga en cuenta la reciprocidad generalizada, Apel y Habermas se remiten al discurso argumentativo como instancia irrebalsable por todo conocimiento con pretensión de verdad y a la determinación de un tipo de racionalidad propio de la interacción social: la racionalidad consensual-comunicativa, como el tipo de racionalidad propio de la filosofía en general y de la ética en particular. Mediante este tipo de racionalidad es posible superar la idea de que el individuo y su razón monológica sean los puntos de partida y las instancias de validación de todo conocimiento, y dejar atrás el *solipsismo metódico*, el cual no advierte que la posibilidad y la validez del conocimiento no pueden concebirse sin tener en cuenta la comunidad de comunicación como su supuesto lógico-transcendental³⁵.

En relación con la relación inexorable de tensión entre lo real y lo ideal, lo particular y lo universal, Apel advierte que cada participante en la comunicación presupone en cada acto argumentativo “ya siempre simultáneamente dos cosas: en primer lugar, una comunidad real de comunicación, de la que se ha convertido en miembro mediante un proceso de socialización y, en segundo lugar, una *comunidad ideal de comunicación* que, por principio, estaría en condiciones de comprender adecuadamente el sentido de sus argumentos y de enjuiciar definitivamente su verdad”³⁶. De esta manera, cada argumentación filosófica implica, según Apel, la exigencia de disolver dialécticamente esta contradicción entre comunidad real y comunidad ideal de comunicación, por lo cual se pueden deducir dos principios regulativos fundamentales: 1. “con cada acción y omisión debemos tratar de asegurar la *supervivencia* del género humano como comunidad *real* de comunicación” y 2. “debemos intentar realizar la comunidad *ideal* de comunicación en la *real*”³⁷. El segundo principio implica “la eliminación de todas las asimetrías, producidas socialmente, del diálogo interpersonal”³⁸ y aporta, por consiguiente, el parámetro que permitirá disolver mediante ac-

32 HABERMAS, J (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. T. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus.

33 APEL, KO (1986). *Op. cit.*, p. 67.

34 HABERMAS, J (1987). *Op. cit.*, p. 171.

35 MICHELINI, DJ (1998). *La razón en juego*. Río Cuarto, ICALA, pp. 66-73.

36 APEL, KO (1985). *Transformación de la Filosofía*. Tomo II: El a priori de la comunidad de comunicación. Madrid, Taurus, p. 407.

37 *Ibid.*, p. 409.

38 *Ibid.*, p. 410.

tos comunicativo-argumentativos las ambigüedades de las instituciones sociales. Con ello, el discurso argumentativo persigue no sólo la estrategia de la supervivencia del género humano sino también la estrategia de emancipación y su principio fundamental, que es la corresponsabilidad solidaria en la construcción de aquellas estructuras sociales y aquellos contextos de comunicación en los que todos los afectados puedan participar en igualdad de oportunidades y derechos en el discurso, en la determinación de sus necesidades, en la defensa de sus intereses y en la búsqueda de soluciones justas para todos.

Según Apel, la ética del discurso pragmático –trascendentalmente fundamentada–, con su reclamo de realizar las condiciones de aplicación de la comunidad ideal de comunicación en el mundo de la vida y en las diferentes formas de vida de la comunidad real de comunicación, debe comprenderse como una ética de la responsabilidad³⁹. El principio fundamental de la ética del discurso se basa no en la intención o convicción de un individuo ni en su buena voluntad sino en la interacción social-comunicativa, en los intereses y derechos, comunicativamente realizables, de todos los (real o virtualmente) afectados por la acción y en las consecuencias reales y previsibles.

Como respuesta al problema teórico de la aplicación de la ética del discurso –es decir, a la cuestión de la realización del principio ideal, referida a la historia, que tiene en cuenta las condiciones reales y, al mismo tiempo, la problemática de la exigibilidad moral de los presupuestos universales–, Apel ha introducido en su pensamiento la diferenciación fundamental de dos partes, A y B, de la ética del discurso⁴⁰: la parte A, que se ocupa de la fundamentación última pragmático-trascendental del principio procedural del discurso, y la parte B, que enfoca la problemática de su aplicación referida a la historia en una fase histórica de transición de la moral convencional a la moral posconvencional, en el sentido de Lawrence Kohlberg⁴¹. Apel define, como principio ético fundamental el siguiente principio de acción referida a la historia: “Obra sólo según una máxima de la que puedes suponer –sobre la base de un entendimiento real con los afectados o, respectivamente, de sus abogados o, en su lugar, a raíz de un experimento mental correspondiente– que las consecuencias y acciones colaterales que resultan previsiblemente de su realización general para la satisfacción de los intereses de cada uno de los afectados puedan ser aceptados sin coerción por todos los afectados en un discurso racional”⁴².

Al reconocer que en la comunidad real de comunicación el modo de actuar puramente ético, en el sentido de obedecer sólo aquellas normas que pudieran obtener consenso general en el sentido del principio de universalización, puede tener consecuencias negativas para los afectados, la ética del discurso tiene en cuenta los sistemas de autoafirmación, las instituciones, las tradiciones y los particularismos culturales y sociales. Aunque estos deben ser criticados –y, en lo posible, cambiados–, sobre todo si obstaculizan la plena realización de los discursos argumentativos, es moralmente debido obrar de modo parcialmente estratégico a los fines de evitar consecuencias negativas, no deseadas o cargas demasiado

39 APEL, KO (1988). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt, Suhrkamp, p. 10.

40 *Ibid.*, p. 134.

41 MALIANDI, R (1991). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos, p. 62ss.

42 APEL, KO (1988). *Op. cit.*, p. 123.

graves. Kettner⁴³ habla explícitamente de acciones morales que obedecen a una estrategia contraestratégica.

Apel⁴⁴, como otros pensadores provenientes de la teoría crítica⁴⁵, aceptan el imperativo jonasiano de asegurar la supervivencia de la especie humana pero lo articulan con un imperativo emancipatorio, en el sentido de que no sólo hay que proveer al sustento biológico de la especie humana sino que también es un deber, igualmente primordial, fomentar la autorrealización de cada uno de los individuos y transformar las relaciones sociales de modo tal que todos y cada uno puedan desarrollarse dignamente. El concepto de corresponsabilidad solidaria articula, en este sentido, el imperativo de construir una comunidad ideal de comunicación con el de asegurar la supervivencia en los condicionamientos históricos reales.

3. LA EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD CIUDADANA

3.1. LAS DIMENSIONES DE UNA EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD

Los elementos de las teorías éticas de la responsabilidad sintetizadas arriba, permiten identificar, al menos, tres dimensiones de una educación que tiende a capacitar a los individuos para tomar decisiones responsables, para participar responsablemente en la construcción de una ciudadanía democrática, como así también para fomentar y respetar valores humanos fundamentales, los derechos humanos y las libertades fundamentales. Como dimensiones básicas de una educación para la responsabilidad pueden nombrarse:

a. la dimensión técnica: Las decisiones tienen que tomarse en vista de las necesidades sociales inmediatas que hay que reconocer y diagnosticar correctamente, y para las que hay que diseñar medidas adecuadas. Esto implica un reconocimiento de la afirmación weberiana de la relevancia de la ciencia para la toma de decisiones responsables, de la necesidad de disponer de los conocimientos necesarios acerca de los objetos de nuestras decisiones como así también de las informaciones pertinentes acerca de las consecuencias de nuestras acciones. Esta dimensión técnica se relaciona primariamente con los contenidos cognitivos y los conocimientos específicos impartidos en la escuela, pero también con el desarrollo de las capacidades de análisis y de competencias de autorregulación del aprendizaje. Asimismo, el desarrollo de habilidades prácticas y la adquisición de capacidades de gestión forman parte de esta dimensión técnica de una educación para la responsabilidad.

b. la dimensión socio-histórico-cultural: La ciencia y los conocimientos que se necesitan para la toma de decisiones responsables no son valorativamente neutrales sino que las ciencias sociales interpretativo-comprensivas son tan imprescindibles como las ciencias naturales, presuntamente objetivas. Aquí se trata, en la línea del principio de responsabilidad jonasiano, de imaginar escenarios futuros, de descubrir una cierta dinámica destructiva de la ciencia y la técnica y de analizar críticamente la relación entre la invención de nuevas técnicas y las necesidades reales o culturalmente reconocidas de la sociedad y de los

43 KETTNER, M (1992). "Bereichsspezifische Relevanz. Zur konkreten Allgemeinheit der Diskursethik", in: APEL, KO & KETTNER, M (1992). *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft*. Frankfurt, Suhrkamp, pp. 317-348.

44 APEL, KO (1988). *Op. cit.*, Cfr. APEL, KO (1995). *Op. cit.*

45 Ver, por ejemplo, KETTNER, M (1990). "Verantwortung als Moralprinzip? Eine kritische Betrachtung der Verantwortungsethik von Hans Jonas", *Bijdragen, tijdschrift voor filosofie en theologie*, 51, pp. 418-439.

individuos. El desarrollo no ha de entenderse como mero progreso científico-tecnológico o como mero crecimiento económico, sino que las decisiones responsables tienen que compatibilizar las posibilidades que ofrecen la ciencia y la técnica con los sistemas de valor y las tradiciones, con las preferencias y los intereses de los miembros de una sociedad.

Para poder tomar decisiones responsables en el contexto histórico-cultural específico, los sujetos tienen que disponer de vastos conocimientos de su propia cultura, haber desarrollado las capacidades específicas para asumir y desempeñar el papel que les corresponde, y disponer de una formación integral que les permita tomar decisiones más allá de las necesidades y conveniencias circunstanciales como así también orientar sus acciones al bien común y conferirles un sentido y un valor en el marco de su cultura. Más allá de estos conocimientos tienen que desarrollar la capacidad crítica de reconocer recursos ideológicos de dominación y de avasallamiento de la propia cultura por intereses ajenos y tienen que avezar la conciencia de la presencia del poder y del interés en todos los ámbitos de la acción social. Estos conocimientos y capacidades tienen que ver con la defensa del propio mundo de vida, aunque ciertamente que lo trascienden.

c. la dimensión ideal-utópica: En el *Pronunciamento Latinoamericano*, por ejemplo, se reclama explícitamente la necesidad de “preservar algunos valores que son esenciales a la identidad latinoamericana ...”⁴⁶ La representante de la Comisión alemana, sin embargo, insiste en que lo que se denomina “los valores latinoamericanos para mí son valores humanos, humanistas ...”, lo que indica que la dimensión socio-histórico-cultural, como una de las dimensiones de la educación para la responsabilidad, debe abrirse a una dimensión universal y no debe permanecer encerrada en los diferentes particularismos culturales.

Las decisiones responsables deben ser orientadas por proyectos que tiendan a la superación y a la transformación de los condicionamientos históricos y culturales encontrados. Para la elaboración de estos proyectos hacen falta valores, normas y criterios que, sobre la base del conocimiento de lo propio, permitan especificar lo deseable y lo necesario que sea superador de lo dado. En este sentido, entonces, no basta con el conocimiento de lo propio sino que el conocimiento de otras culturas –de otras tradiciones, de otras religiones, etcétera– es indispensable para una adecuada comprensión de la propia cultura, de sus particularidades, sus fortalezas y debilidades, como así también para el fomento del respeto de lo diferente y de la tolerancia de lo que, a partir de nuestras propias creencias, nos permanece incomprendible. En este sentido, una educación para la responsabilidad debe apuntar fundamentalmente al reconocimiento de los derechos humanos en tanto derechos de todos los hombres y a la solución pacífica de conflictos –a la construcción tentativa de la comunidad ideal de comunicación en la real.

3.2. LA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LA RESPONSABILIDAD CÍVICA

No sólo en la antigua *Ley Federal de Educación* o en el *Pacto Federal Educativo* sino también en la nueva *Ley de Educación Nacional* se define, como fin de las políticas educativas: “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del pa-

46 *Pronunciamento Latinoamericano, Foro Mundial de la Educación*, p. 4.

trimonio natural y cultural”⁴⁷. En este sentido, la institución escuela debería caracterizarse por estructuras democráticas, participativas, solidarias etcétera. La realidad nos muestra, sin embargo, que la formación ciudadana para una participación democrática sigue siendo rudimentaria e insuficiente. Siguiendo las tres dimensiones de una capacitación para la toma responsable de decisiones, esta formación deberá basarse en conocimientos, habilidades y capacidades tanto cognitivas como procedimentales que, de hecho, se adquieren sólo de modo parcial e insuficiente.

Además de los contenidos técnicos, la educación para la responsabilidad cívica debe tener en cuenta la transmisión de conocimientos de la propia historia y cultura, de los derechos fundamentales y constitucionales, de las ideas políticas, económicas y de organización social más relevantes. Pero, además de estos contenidos cognitivos, una tal educación para la responsabilidad no podrá llevarse a cabo sin el ejercicio efectivo y el entrenamiento práctico de la participación democrática en las instituciones educativas. Las escuelas, sin embargo, perpetúan, en gran medida, estructuras y comportamientos autoritarios y represivos. No hay duda de que, en la actualidad, la escuela está desbordada por los problemas sociales y económicos, y que los docentes, más que desempeñarse como tales, cumplen con funciones propias de asistentes sociales, psicólogos, enfermeros y mediadores de conflictos, a veces muy violentos. Pero esta situación no dispensa a los políticos educativos de la obligación de traducir los objetivos de la ley en estructuras de coparticipación responsable y democrática de todos los actores educativos, es decir, de directivos, docentes, alumnos y padres.

Los niveles de desarrollo de la conciencia moral, descriptos por Lawrence Kohlberg⁴⁸, pueden ser útiles en relación con la situación de la formación ciudadana en Argentina, ya que aportan categorías que permiten evaluar el comportamiento de los líderes sociales y políticos. Kohlberg describe el nivel convencional del desarrollo moral como aquel en el que las normas morales internalizadas residen, en un primer estadio, sólo en realizar acciones conformes con determinados roles sociales y en agradar a los demás integrantes del grupo; en el segundo estadio, el fin es mantener el orden convencional, la ley y el orden. El nivel posconvencional de la conciencia moral se caracteriza por la capacidad de los individuos de orientar sus acciones de modo autónomo en principios de una moralidad universal, como lo son, por ejemplo, la dignidad humana y la justicia.

A mi modo de ver, uno de los desafíos más apremiantes de la ética pública en Argentina y, con ella, de una educación para la responsabilidad cívica, reside en la articulación de las dimensiones de responsabilidad anteriormente descriptos. Esto significa que hay que recuperar el valor de la ley y de las normas públicas para que los actores educativos y sociales no sólo conozcan el papel que les corresponde en su sociedad y en el mundo, sino también que lo cumplan. Para ello hace falta reconocer el Estado de derecho y reconocer, con él, la propia obligación de cumplir con sus normas. Sólo así será posible desplegar el caudal liberador y emancipador de la educación y poner en tela de juicio las normas vigentes como así también proponer reformas sobre la base de principios con pretensión de validez universal, como los derechos humanos, la libertad y la solidaridad. No hay duda que la larga ausencia del Estado de derecho en la mayoría de los países latinoamericanos durante sus

47 *LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL*. Ley cit., Art. 11, c.

48 KOHLBERG, L (1981). *Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, Harper&Row.

respectivas dictaduras militares no sólo ha consolidado estructuras autoritarias y represivas sino que, al mismo tiempo, ha instalado el descrédito de la autoridad, del mantenimiento del orden y del cumplimiento de las normas. El gran desafío para la ética pública consiste en consolidar el segundo estadio de una conciencia moral convencional, el de la ley y el orden, y avanzar simultáneamente hacia una conciencia moral posconvencional, es decir: hacia el respeto de la ley como autoridad para el ordenamiento de la vida pública y, al mismo tiempo, del ejercicio de la crítica de aquellas leyes y normas que no son eficaces o útiles y, sobre todo, de aquellas que legitiman la violación de la integridad de las personas y que desarticulan las estructuras sociales de solidaridad y equidad.

En lo que respecta a los niveles primario y medio de la educación en Argentina, las normas y las sanciones ciertamente tienen un papel importante, en ocasiones, incluso, un rol preponderante. La mera existencia e imposición de normas, sin embargo, no transforma la escuela en una institución democrática ni menos aún en un espacio para el aprendizaje de la responsabilidad cívica. Para parafrasear el título de una obra de Habermas, podría decirse que la facticidad de la ley no basta para conferirle validez. Por el contrario, “cuando alguien... pretende imponer la validez pública de verdades o de normas, pero no acepta someterlas al procedimiento de la discusión, es decir, de la falsación o de la justificación racional abierta sin restricciones, no cabe ya solamente la duda, sino la fundada *sospecha* de que en ello se encubre algo de irracional o injusto”⁴⁹.

En tanto la escuela no se transforme en un espacio para la participación práctica en la toma de decisiones y en el ejercicio de responsabilidades, y no permita la crítica a las normas vigentes, no podrá ser considerada un enclave del Estado de derecho y una institución que eduque para la responsabilidad cívica. La diferenciación de las tres dimensiones de la educación para la responsabilidad cívica muestra, a mi entender, que será necesario comprender la escuela en todos sus niveles como una institución educativa y socializadora. La escuela no es sólo un lugar de transmisión de conocimientos o una institución para la contención y domesticación de niños y adolescentes; la escuela no sólo prepara para la inserción en el mercado laboral sino que forma ciudadanos que tomarán las decisiones sobre el destino de sus compatriotas y de sus congéneres –y estas decisiones deberán tomarse de modo responsable.

3.3. EXPERIENCIAS TEÓRICAS DE LA RESPONSABILIDAD CÍVICA

Para fomentar una educación para la responsabilidad cívica es necesario no sólo introducir a los educandos en el ejercicio práctico del respeto al otro, a la comunidad y a la ley, al control y la crítica valiente de las lesiones de la dignidad humana, las lesiones de los derechos y del incumplimiento de las obligaciones propias de todo ciudadano responsable, sino que también es imprescindible contribuir a la recuperación de los ideales y la utopía. Para ofrecer ámbitos de un ejercicio teórico de la responsabilidad cívica, hay que recuperar los ideales y los valores de la propia tradición cultural y las experiencias históricas, informar sobre las ideas políticas y económicas, sobre la organización social más relevante, sobre los derechos humanos y las garantías y obligaciones constitucionales. La escuela debe proveer espacios para la reflexión, el auto-esclarecimiento hermenéutico y la revaloriza-

49 DE ZAN, J (2004). *Op. cit.*, p. 223.

ción de la propia cultura, y fomentar, al mismo tiempo, el espíritu crítico sobre la base de un sólido respeto al otro. La educación moral debe estar orientada por principios de validez universal y, al mismo tiempo, recuperar valores culturales propios de la tradición latinoamericana, como así también fomentar la adquisición de virtudes⁵⁰.

En el contexto de la sociedad de la comunicación y del conocimiento, en su calidad de nuevo paradigma social, y de sus nuevas exigencias relacionadas con los contenidos educativos y sus dilemas novedosos para las decisiones humanas, hace falta la capacidad de determinar el alcance y la legitimación de lo novedoso, de lo multicultural y global, como así también el derecho y las limitaciones de las propias tradiciones. Para que la emancipación y la capacidad de crítica se transformen en principios pedagógicos básicos⁵¹, las grandes ideas políticas, la religión y los sistemas de orientación última históricamente más relevantes, los mundos ficticios presentes en la literatura universal y en las artes también tienen que estar presentes en la educación, no sólo como contenidos de conocimientos sino como ofertas para el ejercicio teórico de las responsabilidades cívicas, para una educación integral para la responsabilidad, que deje espacio a la crítica de lo propio y de lo ajeno, que permita agudizar las propias convicciones, que estimule la creatividad en el ensayo de soluciones y que ofrezca ámbitos de libertad en los que sea posible hacer experiencias, equivocarse sin correr riesgos, asumir responsabilidades y entrenarse en el juego democrático.

50 MICHELINI, DJ (1998B). "Virtudes dialógicas", *Cronia*, II, 3, pp. 88-95; WESTER, J (2000). "Conciencia moral y enseñanza de virtudes. Ética posconvencional y educación en la civilización científico-tecnológica", in: MICHELINI, DJ & WESTER, J (Comps.) (2000). *Tecnociencia y educación integral*. Río Cuarto, ICALE, pp. 161-180.

51 WESTER, J (2005). "Los desafíos éticos de la enseñanza de lenguas extranjeras y del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en contextos de pobreza y exclusión global", in: LOYO, A & RIVERO, M (Comps). *Las lenguas Extranjeras y las Nuevas Tecnologías de la Comunicación*. Río Cuarto, Comité Editor Fac. Cs. Humanas, UNRC, pp. 74-193.