

UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO

ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS

**LA EDUCACIÓN: MÁS ALLÁ DEL MAL, EL AUTORITARISMO Y LA
OBEDIENCIA.**

RICHARD ALFONSO CETINA

TESIS DE GRADO- MAESTRÍA EN FILOSOFÍA

DIRECTOR: WILSON RICARDO HERRERA ROMERO

2017

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I.	9
Immanuel Kant y Hannah Arendt: Dos visiones filosóficas del mal.	9
1.1 Immanuel Kant y el mal radical	9
1.1.1 Sobre la naturaleza de la maldad y la ley moral como fundamento de la acción humana.	9
1.1.2 Voluntad y ley moral.	14
1.1.3 Sobre las disposiciones naturales al bien para una convivencia social.....	16
1.1.4 Grados de propensión al mal.	20
1.1.5 El mal radical y su relación con el amor propio	22
1.2 Hannah Arendt y la tesis sobre la banalidad del mal.	26
1.2.1 Hannah Arendt y el mal radical.....	26
1.2.2 ¿Qué se entiende por banalidad del mal?	30
1.2.3 Relación entre el mal radical y la banalidad del mal.....	34
CAPÍTULO II	41
Manifestaciones del mal radical y de la banalidad del mal en el sistema educativo.....	41
2.1 Violencia escolar como expresión del mal radical.	41
2.1.1 Autoritarismo y nuevas violencias en la escuela.....	43
2.1.2 La vida en grupo	47
2.2 Banalidad del mal en el sistema educativo	51
2.2.1 Banalidad del mal y educación.....	52
2.2.2 Indiferencia y deshumanización.....	52
2.3 Algunas prácticas pedagógicas que fomentan el mal radical y la banalidad del mal.	55
2.3.1 Minoría de edad.	55
2.3.2 Autoritarismo en los modos de gestión en la escuela.	57
2.3.3 Desconexión moral:.....	59
CAPÍTULO III	61
Obediencia, autoridad y desconexión moral.	61
3.1 Obediencia	61
3.1.1 Kant y la Obediencia como virtud	62
3.1.2 Eichmann: Ciudadano ejemplar que obedece.	67

3.2 La autoridad frente a lo moral.	73
3.3 Albert Bandura y los mecanismos de desconexión moral.	78
3.3.1 Justificación moral.....	81
3.3.2 Comparación ventajosa.....	82
3.3.3 Etiquetaje eufemista.	82
3.3.4 Despreocupación o distorsión de las consecuencias.	82
3.3.5 Deshumanización.	83
3.3.6 Atribución de culpabilidad.	83
3.3.7 Desplazamiento de la responsabilidad.....	84
3.3.8 Difuminación de la responsabilidad.	84
CAPÍTULO IV	87
La educación más allá del mal, el autoritarismo y la obediencia.....	87
4.1 Cultivo de las disposiciones al bien y la formación del carácter moral, como deber de la educación.	87
4.2 Hacia la construcción de leyes negociadas y el pluralismo como alternativas para combatir el mal radical y la banalidad del mal.....	94
4.2.1 Arendt y la crisis de la educación.	94
4.2.2 La acción como fundamento de participación	99
4.2.3 Pluralismo como fundamento de convivencia.....	103
4.3 Razonando sobre el mal para combatir la desconexión moral.....	104
Conclusiones.	106
Bibliografía	113

LA EDUCACIÓN: MÁS ALLÁ DEL MAL, EL AUTORITARISMO Y LA OBEDIENCIA.

“Este mal es radical, pues corrompe el fundamento de todas las máximas; a la vez como propensión natural, no se lo puede exterminar mediante fuerzas humanas, pues esto solo podría ocurrir mediante máximas buenas, lo cual no puede tener lugar si el supremo fundamento subjetivo de todas las máximas se supone corrompido; sin embargo ha de ser posible prevalecer sobre esta propensión; pues ella se encuentra en el hombre como ser que obra libremente”.

Immanuel Kant.

“Incluso ante la muerte, Eichmann encontró el cliché propio de la oratoria fúnebre. En el patíbulo su memoria le jugó una última mala pasada; Eichmann se sintió <estimulado> y olvidó que se trataba de su propio entierro. Fue como si en aquellos últimos minutos resumiera la lección que su larga carrera de maldad nos ha enseñado, la lección de la terrible banalidad del mal, ante la que las palabras y el pensamiento se sienten impotentes”.

Hannah Arendt.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se pretende, a partir de la tesis del mal radical expuesta por Immanuel Kant y de la banalidad del mal de Hannah Arendt, acercarse desde la filosofía, a una interpretación sobre la naturaleza de los problemas de convivencia, que se presentan en muchas instituciones educativas colombianas y que están directamente relacionados con la formación ciudadana. El fenómeno del mal se ha naturalizado en los contextos escolares. Esta naturalización se expresa en el hecho, de que en las escuelas son frecuentes las agresiones físicas y psicológicas, las cuales tienen como razón de ser el autoritarismo, la obediencia ciega y la desconexión moral, frente a unos principios de orden moral e institucional. Estos conceptos, serán por lo tanto objeto de análisis a partir de los aportes de Theodor Adorno, Stanley Milgram, Philip Zimbardo y Albert Bandura, para ubicar el debate en el escenario contemporáneo y proponer acciones para socavar el mal radical y la banalidad del mal en la escuela.

En Colombia se pueden visualizar casos extremos. Por un lado, la anomia de ciertas escuelas ubicadas en zonas periféricas o de pobreza, en las que en su interior no hay un orden real ni espíritu académico, pues los manuales de convivencia son letra muerta. Por el otro, existen muchas instituciones donde prima el autoritarismo. En éstas, lo central es cumplir con la disciplina, con las órdenes de quien ostenta la autoridad, así éstas sean humillantes y vayan en contravía de la autonomía de quienes están en una relación de subordinación. Ambos casos son extremos, hacen parte de la realidad. En su cultura se presenta una fuerte intimidación entre los miembros de la comunidad. Además, si por un lado se aprecia la

imposición de una disciplina férrea, por el otro la ausencia de autoridad educativa, pues predomina la agresión. Por lo tanto, frente a las normas que se construyen en los colegios, para solucionar estos conflictos, es necesario interrogarse acerca del cómo se deciden, cómo se llega a ellas y cómo se asimilan para su cumplimiento.

Cuando se trata de lidiar con estos problemas, que ocurren al interior de las instituciones educativas, usualmente, lo que se hace es buscar afanosamente quiénes son las víctimas y los victimarios, sin profundizar sobre las causas psicológicas, sociales, culturales e institucionales que han generado estos comportamientos violentos. También, se relacionan estos males, con unas acciones de tipo pedagógico tales como el considerar a los estudiantes “menores de edad” y el autoritarismo en la gestión escolar, que son insuficientes en el cultivo de un espíritu crítico, imposibilitando abordar esta problemática desde la raíz.

Por lo tanto, para acercarse a la comprensión de estas situaciones, se puede partir de Immanuel Kant, quien presenta el argumento del mal radical, según el cual el ser humano tiene una propensión al mal, que consiste en subordinar la ley moral al amor propio, es decir, una tendencia a desviarse de las máximas morales. Además, Hannah Arendt, posteriormente formula su conocida y ampliamente difundida tesis de la banalidad del mal. Ésta hace referencia, a esa actitud terrible de aceptación al mal, cometido por personas comunes y corrientes tales como padres de familia, profesionales, trabajadores; que siendo buenas gentes cometen acciones perversas, que muchas veces van en contra de su juicio moral, pero lo justifican con la idea de obediencia y del cumplimiento del deber.

Con base en estos elementos, se formula la siguiente pregunta:

¿Cómo pensar la escuela y los procesos educativos, de tal manera que se fomenten acciones críticas frente al mal radical y la banalidad del mal en categorías como el autoritarismo, la obediencia ciega y la desconexión moral?

Con relación a este interrogante, es necesario indagar, sobre aquello que entra en contradicción con las exigencias morales, advirtiendo sobre hechos que acontecen en espacios escolares, cuya función social es la formación integral del ser humano. Es preciso reconocer además, que así como ocurre en la cotidianidad social, en las instituciones

educativas, se presentan circunstancias en las cuales la maldad se impone ante una total ausencia de responsabilidad moral.

En este orden de ideas, se señala que si la crisis del sistema educativo es causada por la presencia del mal, que genera situaciones de violencia, tesis como la del mal radical y de la banalidad del mal, permiten comprender la naturaleza de los problemas de convivencia, que se presentan en las instituciones educativas, como expresiones de la propensión que tienen los individuos, a situar sus propios intereses por encima de los derechos de los otros y a una cultura política que produce unos sujetos que son indiferentes al dolor ajeno.

Teniendo en cuenta que estas teorías están enfocadas en causas estructurales y en las motivaciones que hacen parte de la naturaleza humana y no, meramente en los agentes involucrados se plantea la siguiente tesis:

Al reconocer que hay una propensión del ser humano al mal, es indispensable además considerar el peso de la autoridad con la fuerza que ejerce sobre el pensamiento y comportamiento de los sujetos, los cuales en la mayoría de las ocasiones se ven tentados a dejar de lado su juicio moral, para actuar conforme a esa presión obedeciendo. Por lo tanto, es un deber de las instituciones educativas incentivar la formación del carácter moral, fortalecer la participación en la construcción de leyes negociadas por medio del gobierno escolar, para evitar el autoritarismo, la obediencia ciega y la desconexión moral, fomentando el pluralismo en un ambiente democrático, cuyo eje debe ser la acción de un sujeto crítico para socavar el mal radical y la banalidad del mal.

El mal en la educación, se puede expresar en múltiples aspectos, iniciando desde la política pública y desde la perspectiva de quienes en su afán de aplicar la ley han lesionado frecuentemente la profesión docente y los fines de la educación¹. Los agentes que hacen parte

¹ En el presente trabajo, se tienen en cuenta los fines de la educación del sistema educativo colombiano, que se encuentran consignados en el artículo 5, de la Ley 115 de febrero 8 de 1994 o *Ley general de educación*. Sin embargo es indispensable recordar que Kant, en *El Tratado de Pedagogía*, dice que son fines de la educación en general, la disciplina, el cultivo del hombre, la prudencia para vivir en sociedad y la moralización. Es indispensable aclarar que Kant, los piensa para una educación en sentido cosmopolita como se verá más adelante: “Elegir siempre los fines buenos que son aprobados y aceptados necesariamente y al mismo tiempo por todos y cada uno de los hombres” (TPe, 14).

de la llamada comunidad educativa, contribuyen a esos males que se dan en las escuelas, en la medida en que sin pensamiento crítico, han intentado reducir la actividad educativa a un espacio, que sólo se supedita a formar sujetos obedientes, funcionales al sistema y no en un escenario que eduque críticamente a un pueblo, para propiciar su desarrollo individual y colectivo.

Es por ello que se hace necesario, fomentar acciones pedagógicas formativas, con relación a los problemas de convivencia escolar; pues un factor consiste en distinguir la gravedad de un conflicto, el debilitamiento en el control de las situaciones, y otro muy diferente es convivir con el mal, haciéndolo ver como parte de la cotidianidad.

Para desarrollar esta tesis, en el primer capítulo se presenta la visión filosófica del mal radical según Immanuel Kant y de la banalidad del mal de Hannah Arendt con el propósito de distinguir en ambos pensadores, aquellas condiciones que explican la naturaleza de la maldad.

En el segundo capítulo, se muestran argumentos con los cuales se pretende señalar, que la violencia es una expresión del mal radical, así como la obediencia ciega y la indiferencia son realidades de la banalidad del mal en el escenario escolar. Además, se analizan algunas prácticas pedagógicas que fomentan estos males al interior de las instituciones educativas.

En el capítulo tres, se retoman los conceptos de obediencia y autoridad, esbozados por Kant y Arendt. Se presenta la tesis de Stanley Milgram con relación al poder que ejerce la autoridad y las instituciones, pues las personas terminan obedeciendo órdenes así tengan que abandonar su juicio moral. Finaliza esta parte, con el análisis de la teoría de Albert Bandura, denominada desconexión moral. El propósito de éste capítulo, consiste en ubicarse en la escuela con sentido crítico frente a la obediencia ciega y al autoritarismo. Además, reflexionar sobre el uso de los mecanismos de desconexión moral, con los cuales las personas justifican las malas acciones, para no sentir culpa ni responsabilidad.

En el cuarto capítulo, se pretende visualizar cómo la escuela puede estar más allá del mal, el autoritarismo y la obediencia, pues se refiere al deber que tiene la educación de

incentivar el cultivo de las disposiciones naturales al bien, la formación del carácter moral, la construcción de leyes negociadas por medio de la participación activa en el gobierno escolar. Finaliza con la necesidad de que todos los integrantes de la comunidad educativa estén continuamente razonando sobre el mal, para combatir la desconexión moral. Todo esto, con el fin de socavar el mal en las instituciones educativas y proporcionar elementos claves en la implementación de una cátedra para la paz.

CAPÍTULO I.

Immanuel Kant y Hannah Arendt: Dos visiones filosóficas del mal.

Este capítulo, trata de (I) la visión filosófica del mal radical expuesta por Immanuel Kant, que lo define como una propensión de la voluntad del individuo a rechazar los imperativos morales de la razón, pues evade las exigencias de la ley moral y subordina el seguimiento de la legislación a motivos personales, es decir; se deja llevar por el amor propio y (II) la tesis de la banalidad del mal, de Hannah Arendt, según la cual personas comunes y corrientes pueden cometer actos atroces justificando el cumplimiento del deber y la obediencia. El objetivo consiste en examinar el concepto del mal radical y de banalidad del mal para comprender la naturaleza de los problemas de convivencia, que ocurren en las instituciones educativas, a partir de los argumentos presentados por estos dos pensadores.

1.1 Immanuel Kant y el mal radical

En este apartado se exponen los argumentos de Kant con respecto a la naturaleza de la maldad, cuyo principio está en la propensión al mal y en la adopción de máximas que son contrarias a la ley moral. Se presentan las formulaciones del imperativo categórico que orientan el procedimiento de la acción humana, para establecer si la máxima es moralmente correcta o no. Según Kant, el origen del mal reside en la voluntad, de ahí la importancia de analizar las disposiciones originales al bien y los grados de propensión al mal. Finaliza con el análisis del mal radical y su relación con el amor propio.

1.1.1 Sobre la naturaleza de la maldad y la ley moral como fundamento de la acción humana.

En *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Kant inicia su presentación, haciendo ver que la imagen de un mundo lleno de maldad, donde reina la idea que la destrucción de lo existente es muy antigua. Hace énfasis sobre cómo, en las diversas culturas se afirma, que el mundo nace del bien, de un estado de felicidad, de plenitud, pero pronto esta complacencia desaparece por el derrumbamiento humano en el mal. Afirma Kant: “Todos hacen empezar el mundo por el bien: Por la edad de oro, por la vida en el paraíso o

por una vida más dichosa aún, en comunidad con seres celestes” (RDLR, 29).² Según Kant, el ser humano nace sano y bueno por naturaleza. El Kant filósofo y pedagogo, hace alusión a una idea heroica, que no ha sido extraída de la experiencia, pero que es útil para cultivar de manera constante la semilla que contiene su esencia en el bien y es la idea de progreso: “El mundo progresa precisamente en dirección contraria a saber: de lo malo a lo mejor, sin detenerse (bien que de modo apenas observable) que al menos se encuentra en el hombre la disposición a ello” (RDLR, 30). Pero frente a esta forma de concebir la historia humana como progreso, Kant contrapone otra, en la que se muestra que la historia de la humanidad está llena de males: “Pero dejan pronto desaparecer esta dicha como un sueño; y es entonces la caída en el mal (el mal moral, con el cual siempre fue a la par el físico) [...] de modo que ahora vivimos en lo último del tiempo” (RDLR, 29).

De allí germina la pregunta ¿Qué es lo que motiva a las personas a hacer el mal? Para responderla y acercarse a la naturaleza de la maldad, Kant se refiere en primer lugar, al fundamento del mal que reside en la adopción de máximas contrarias a la ley moral que el individuo mismo se demanda dentro del uso de su libertad. Explica el filósofo de Königsberg, que en la naturaleza humana³ están presentes tres disposiciones⁴ originales al

² A continuación, se presentan las abreviaturas utilizadas en este trabajo para citar los textos de Kant que han sido traducidos al español:

IL: *Contestación a la pregunta ¿qué es la ilustración?*

CRPr: *Crítica de la razón práctica.*

FMC: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres.*

IHUSC: *Ideas para una historia en clave cosmopolita.*

MC: *La metafísica de las costumbres.*

RDLR: *La religión dentro de los límites de la mera razón.*

TPe: *Tratado de pedagogía.*

³ Es indispensable aclarar que en la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Kant señala, que su análisis del imperativo categórico, no alude a estudios empíricos sobre la naturaleza humana, pues su reflexión es a priori. En nota aclaratoria escribe: “los principios morales no han de fundamentarse sobre las propiedades de la naturaleza humana, sino que han de quedar establecidos por sí mismos a priori, aun cuando a partir de tales principios tienen que poder deducirse reglas prácticas para cualquier naturaleza racional y, por lo tanto, también para la naturaleza humana” (FMC, Ak. IV, 410, 88). Es decir, que aquí no está interesado en hablar de la naturaleza humana, cuestión que sí aborda en *La Religión dentro de los límites de la mera razón*, pues en el caso del problema del mal, Kant no está pensando en un sujeto meramente trascendental, sino también en un ser fenoménico que está influenciado por las inclinaciones y que realiza acciones malas; como se verá en el desarrollo de éste trabajo.

⁴ Kant, en *La Religión dentro de los límites de la mera razón* dice que “Por disposiciones de un ser entendemos tanto las partes constitutivas requeridas para él como también las formas de su ligazón para ser un ser tal. Son originales si pertenecen necesariamente a la posibilidad de un ser tal;

bien. La primera, la denomina como disposición para la animalidad, en la cual no se requiere del uso de la razón. Está directamente relacionada al impulso de conservación de sí mismo y en comunidad. La segunda es la disposición para la humanidad vinculada a la capacidad de razonar en general. La tercera es la disposición para la personalidad que es congruente con la razón práctica. Es en sí misma, una disposición a la moralidad.

Posteriormente se refiere a la propensión⁵ que posee el ser humano para desviarse de las buenas máximas morales y establece para ella también tres grados de capacidad para hacer lo malo que como bien lo afirma Bernstein “están relacionados con el fracaso a la hora de adoptar máximas buenas” (Bernstein, 2006., pág. 53) . Estos son la debilidad, la impureza y la malignidad de la naturaleza o del corazón humano. Y para conferir la explicación sobre la motivación al mal, postula la tesis según la cual, el mal radical aparece cuando se subordina la ley moral al amor propio.

En este sentido, como elemento fundamental para comprender el problema del mal se debe responder previamente a la pregunta: ¿Qué quiere decir Kant cuando se refiere a la ley moral? ⁶. Al respecto, el filósofo considera que las leyes morales poseen como característica esencial la universalidad. Su origen está en la razón y nunca en autoridad divina, ni tampoco en la experiencia. *En la Fundamentación para una metafísica de las costumbres* escribe:

contingentes si el ser sería en sí posible también sin ellas. (RDLR, 37). Por su parte Soledad García Ferrer, en el artículo Teoría de las disposiciones en Kant, interpretando al filósofo Alemán, dice que se entiende por disposición una condición de posibilidad de la libertad, es lo que el ser humano está dispuesto a hacer de sí mismo “Es ese fundamento, condición o causa que hemos de admitir por debajo de toda decisión, sea buena o mala” (García, 2008).

⁵ Dice Kant: “Por propensión (*propensio*) entiendo el fundamento subjetivo de la posibilidad de una inclinación (apetito habitual, concupiscentia) en tanto ésta es contingente para la humanidad en general. (RDLR, 37). Y continúa diciendo: “Toda propensión es física – esto es: pertenece al albedrío del hombre como ser natural – o es moral, esto es: perteneciente al albedrío del mismo como ser moral” (RDLR, 40). Más adelante aclara que la propensión es un acto.

⁶ En la *Crítica de la razón práctica* escribe: “Así pues, para los seres humanos la ley moral supone por ello un imperativo que ordena categóricamente, al ser dicha ley incondicionada. La relación de una voluntad tal con esa ley constituye una dependencia denominada obligación, lo cual denota un apremio hacia una acción (si bien dicho apremio sólo se ve canalizado a través de la razón y su ley objetiva), que recibe el nombre de deber, porque un albedrío patológicamente afectado (aunque no por ello determinado y por lo tanto siempre libre) comporta un deseo emanado de causas subjetivas y por eso puede contraponerse a menudo al fundamento de determinación puramente objetivo” (CRPr, Ak. V. 32,100).

Todos los conceptos morales tienen su cede y origen plenamente a priori en la razón, y ello tanto en la razón humana más común como en aquella que alcance las más altas cotas especulativas; resulta también que dichos principios no pueden ser abstraídos a partir de un conocimiento empírico y por ello mismo meramente contingente. (FMC, Ak. IV, 411, 90).

Como es bien conocido, para Kant la ley moral se circunscribe en el campo moral, y por su carácter universal posee la capacidad de imponerse en el mundo de los fines y de la libertad. En este caso, el fundamento de la deliberación moral es el llamado imperativo⁷ categórico que consiste en sostener que una máxima de la acción es considerada moralmente buena o correcta si se puede volver ley universal. En otras palabras el imperativo categórico puede verse como una especie de test o procedimiento para establecer si la máxima de la acción es moralmente correcta. El criterio para determinar si una persona actuó bien o mal, es someter la máxima de su acción al test del imperativo. Si se adopta y se hace del imperativo un deber, se contribuye de manera directa al propósito de orientar la conducta de la especie humana en todas sus expresiones.

De acuerdo con esto, en el imperativo categórico, las leyes dictadas por la razón no pueden condicionarse por fines o intereses movidos por el amor propio. Estas leyes, están dirigidas a la voluntad y lo esencial consiste en considerar ese precepto incondicional como un bien en sí mismo.

Es de notar que la moralidad kantiana se presenta con el imperativo categórico, como fundamento para evaluar si la acción humana es moralmente buena o mala. El individuo es un ser responsable de sus acciones, pues posee capacidad de juicio para decidir cumplir esta ley moral y ser bueno. También puede desviar sus acciones, es decir, actuar mal por motivos de índole personal; movido por el amor propio o el egoísmo.

El imperativo categórico ha sido formulado de varias maneras por Kant. Es necesario leerlas y entrelazarlas, de tal modo que una corresponde con la otra dentro de un sistema

⁷ Kant define imperativo, de la siguiente manera en la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*: “La representación de un principio objetivo, en tanto que resulta apremiante para una voluntad, se llama un mandato (de la razón) y la fórmula del mismo se denomina imperativo” (FMC, Ak. IV. 413, 92).

moral lógico, coherente, pertinente, que como ley es útil para un correcto desempeño moral. Se constituye en elemento clave para analizar las posibilidades de lo bueno y lo malo en la vida de la persona en relación con los demás.

Las tres formulaciones hechas por Kant, aunque con algunas diferencias, en las que unas son complemento de otras, son las siguientes:

- A. “< Obra solo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal>” (FMC, Ak. IV, 421). Es conocida como fórmula de la ley universal. Y como complemento dice “< Obra como si la máxima de tu acción debiera convertirse por tu voluntad en ley universal de la naturaleza>” (FMC, Ak. IV, 421). Es conocida como fórmula de la ley de la naturaleza.

Es importante resaltar que en *La Crítica de la Razón Práctica*, aparece la siguiente formulación que reza: “Obra de modo que tu máxima pueda valer siempre al mismo tiempo como principio de una legislación universal \\” (CRPr, Ak. V, 30). Es conocida como ley básica de la razón pura práctica; próxima y complementaria de la primera.

- B. < Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como un fin | y nunca simplemente como medio> (FMC, Ak. V, 429). Conocida como fórmula del fin en sí mismo.
- C. < Obra de tal modo que tu voluntad pueda considerarse a sí misma como constituyendo una ley universal por medio de su máxima> (FMC, Ak. IV, 432). Conocida como fórmula de la autonomía. < Obra como si por medio de tus máximas fueras siempre un miembro legislador en un reino universal de los fines> (FMC, Ak. IV, 439). Conocida como fórmula del reino de los fines.

Así pues, la voluntad debe concordar con la razón práctica universal, que al someterse a la ley es auto legisladora.

Según Kant, la ley moral, es decir el imperativo categórico, se constituye en el fundamento esencial para la acción humana. Debe ser entendido en sus formulaciones como una especie de test que permite examinar las acciones y así reñir contra el mal radical gracias

al uso de la razón, pues la persona será buena si decide acogerse a él de manera íntegra y será mala en el caso contrario.

1.1.2 Voluntad y ley moral.

Retomando nuevamente *La Religión dentro de los límites de mera razón*, Kant indaga sobre la existencia de lo bueno y lo malo en el hombre. Llega a la conclusión que la rectitud o no rectitud está dada, por el contenido de la máxima⁸ que dirige a la voluntad. Así, señala Kant: “Pero se llama malo a un hombre no porque ejecute acciones que son malas (contrarias a la ley), sino porque éstas son tales que dejan concluir máximas malas en él” (RDLR, 30).

Esta afirmación se basa en la distinción que hace Kant en *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, entre actuar por mor del deber y actuar de acuerdo con el deber. En el primero, lo importante es la razón por la cual se actúa. En el segundo, lo que se repara es si la acción es o no acorde con lo que dicta la ley moral. Para Kant, el valor moral de una acción está ante todo en la razón o motivos por los cuales se hace. Teniendo esto en mente, una acción será mala, no sólo porque no es acorde a la ley moral, sino en virtud de la intención que se tiene al realizarla.

Bernstein advierte que “esto es de gran importancia, porque [...] ni nuestras inclinaciones naturales, ni nuestra razón son el origen del mal, sino nuestra voluntad. Así como Kant señala a la voluntad como lugar originario de lo bueno, la voluntad es el lugar originario de la maldad” (Bernstein, 2006., pág. 30). Para comprender mejor el pasaje anterior es necesario aclarar que para Kant, en la cotidianidad de la vida humana hay acciones que son correctas y otras incorrectas. La acción que es correcta es moralmente buena y la acción incorrecta es moralmente mala. En la *Crítica de la Razón Práctica* hace alusión a la importancia de la voluntad:

⁸ En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant aclara la diferencia entre el imperativo y la máxima. Ésta última, aunque contiene principios de ninguna manera pueden ser imperativos pues es de carácter subjetivo: “Máxima es el principio subjetivo del obrar y tiene que diferenciarse del principio objetivo, o sea, de la ley práctica. La máxima contiene la regla práctica que la razón determina conforme a las condiciones del sujeto (muchas veces a la ignorancia o a las inclinaciones del mismo) y por lo tanto es el principio conforme al cual obra; pero la ley es el principio objetivo, válido para todo ser racional, el principio según el cual dicho sujeto debe obrar, o sea, un imperativo” (FMC, AK. IV, 421).

Pero bien y mal significan siempre una relación con la voluntad en cuanto ésta es determinada por la ley de la razón a hacer de algo su objeto, puesto que la voluntad nunca se determina inmediatamente por el objeto y su representación, sino que es una facultad de hacerse, de una regla de la razón, la causa determinante de una acción. Por consiguiente, malo o bueno son referidos propiamente a acciones y no al estado sensible de la persona y si algo debe ser absolutamente bueno o malo, o ser tenido como tal, será solamente el modo de obrar, la máxima de la voluntad. (CRPr, Ak. V, 60).

De acuerdo con esto, el bien está enmarcado en la decisión libre de someter la voluntad a la ley que dicta la razón, y el mal aparece cuando la voluntad no actúa por el simple respeto al deber, allí el sujeto deja de ser bueno, pues la voluntad no sigue a la razón en la construcción de lo bueno. La libertad se le muestra al ser humano como elemento ligado a la ley moral dictada por la razón. Es así que para elegir, la voluntad debe hacer el ejercicio de conectar la sensibilidad y la razón para inclinarse hacia el bien o el mal.

Como lo afirma Bernstein, para Kant “el problema básico a la hora de determinar si una máxima es buena o mala no es si esta “contiene” un incentivo a seguir la ley moral o a seguir nuestras inclinaciones naturales. El problema en cambio, es cómo se ordenan tales incentivos, cuál es primario y cuál es secundario, o sea subordinado” (Bernstein, 2006., pág. 34). El bien moral y el mal moral se refieren a la ley moral. Esta indica que si la persona la sigue es buena y si no es mala. Si la acción es acorde con la ley moral, en principio decimos que es buena y si no, se afirma que es mala.

En *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Kant parece suscribir la problemática tesis de que el bien y el mal son algo innato en el hombre. Pero este carácter de innatismo no debe ser entendido como algo que viene impreso en el ser humano antes de nacer. El fundamento de lo innato está en la capacidad que se tiene para deliberar, tener juicio frente a la posición del otro, aquí lo innato está ligado a la razón. En palabras de Kant:

El bien o el mal en el hombre [...] es llamado innato solamente en el sentido de que es puesto a la base antes de todo uso de la libertad dado en la experiencia (en la más temprana juventud, retrocediendo hasta el nacimiento) y de este modo es

representado como presente en el hombre aún con el nacimiento; no que el nacimiento sea la causa de él. (RDLR, 32).

En síntesis para Kant, el mal es innato desde una mirada en la que los seres humanos en cuanto son seres racionales son también libres, es decir que poseen la capacidad de elegir la razón o abandonarla. Dice Kant que se puede “llamar a esta propensión una propensión natural al mal, y, puesto que, sin embargo, ha de ser siempre de suyo culpable, podremos llamarla a ella misma un mal radical innato (pero no por ello menos contraído por nosotros mismos) en la naturaleza humana”(RDLR,42).

Se entiende así, que para Kant, el valor moral de una acción está dado por la razón, pues el individuo tiene la capacidad de deliberar y por lo tanto, es importante ahora analizar las disposiciones naturales al bien como parte fundamental de la esencia del sujeto, con el fin de insistir más adelante en el papel que cumple la educación en el cultivo de éstas, en especial a la que se refiere a lo moral, contenida en la disposición a la personalidad.

1.1.3 Sobre las disposiciones naturales al bien para una convivencia social.

Con relación a la pregunta qué es lo que nos hace libres, Kant responde que no sólo es la razón, sino estar en capacidad de usarla en concordancia con la ley moral, la cual se vuelve el motivo esencial de la acción. Como se evidencia en la tesis kantiana, el mal está relacionado con la libertad y con los propósitos que buscan los individuos. En esta perspectiva cuando en *La religión* hace alusión al mundo de los fines, se refiere al fin de la naturaleza humana, cuyo principio básico está orientado a una disposición al bien.

En palabras de Kant, esta disposición original se divide en tres elementos característicos del ser humano, descritos de la siguiente manera: “La disposición para la animalidad del hombre como ser viviente. La disposición para la humanidad del mismo como ser viviente y a la vez racional. La disposición para su personalidad como ser racional y a la vez susceptible de algo que le sea imputado” (RDLR, 35). Pero, antes de dar cuenta de estas disposiciones, es importante señalar que para Kant el mal no se origina en ellas, pues su raíz es el bien. Lo que si se produce son ciertos vicios, pues la inclinación está presente en éstas.

Al puntualizar estos elementos, Kant está diciendo que los seres humanos son biológicos, luchan por sobrevivir y buscan coexistir en sociedad. Ubica al sujeto como ser moral y fenoménico, aclarando que estas disposiciones están enfocadas hacia el bien, son parte fundamental de la esencia del sujeto y no se pueden suprimir, ni suspender ni negar; pues hacerlo sería eliminar al mismo ser humano. Y como se verá más adelante, la educación cumple un papel fundamental en el perfeccionamiento, cultivo y progreso de estas disposiciones en especial la que se refiere a la moralidad, que está contenida en lo que Kant enuncia como disposición a la personalidad.

La primera disposición se caracteriza por el amor a sí mismo a nivel físico. Es el principio básico de conservación de la vida y para lo cual, según Kant no es necesario el uso de la razón. En ella, intervienen tres elementos que giran en torno a las necesidades humanas: la conservación de sí mismo, el aumento de la especie gracias a la actividad sexual y la necesidad de vivir en comunidad con otros. Kant, señala a continuación que para cada uno de estos elementos, hay tres tipos de vicios llamados por él los vicios de la barbarie de la naturaleza a saber: “los vicios de la gula, de la lujuria y de la salvaje ausencia de ley” (RDLR, 35). En esta disposición prevalecen los sentimientos, pues obedece al impulso de la sensibilidad. Su fundamento radica en estimular la conservación de la especie, de la vida doméstica y la individual.

La segunda es la disposición para la humanidad. El sujeto, haciendo uso de la razón, está en condiciones de hacer juicios con respecto a la dicha o desdicha al entablar comparaciones y competencia con los otros. También aquí hay vicios que Kant los denomina “vicios de la cultura, y en el más alto grado de su malignidad (pues entonces son solo la idea de un máximo del mal, que sobrepasa la humanidad) por ejemplo, en la envidia, la ingratitude, la alegría del mal ajeno. Son llamados vicios diabólicos” (RDLR, 36). Aquí, el sujeto se visualiza no solo como ser viviente, sino como un ser racional del mundo en general, pues desarrolla su capacidad inteligible. Por naturaleza, debe superar lo meramente mecánico de la animalidad para buscar un perfeccionamiento por medio de la razón.

La tercera disposición es de la personalidad, entendida como la “susceptibilidad del respeto por la ley moral como de un motivo impulsor, suficiente por sí mismo, del albedrío” (RDLR, 36).

En este caso la razón es por sí misma práctica, fuente de la ley moral. Esto es en palabras de Kant, la razón incondicionadamente legisladora.

Ese deseo de respeto por el imperativo, será traducido en cada uno como un sentimiento de orden moral que se constituye en el fundamento del deber. La persona usa su voluntad y esta será buena cuando obedece a la ley. Es importante resaltar que el cultivo de esta disposición trae como corolario positivo, la moralización, el saber y la virtud.

El análisis de esta disposición es interesante, pues es a partir de ella que Kant, afirma que el ser humano es radicalmente malo. Dicho así suena durísimo, pero la idea de que nosotros seamos realmente malos es porque hay una propensión a él, o mejor, una falta de una completa disposición hacia el bien. La manera como Kant entiende esta propensión es que necesariamente, si se presentan ciertas circunstancias se puede dar el mal. Lo que Kant indica es que todo ser humano, cualquiera que sea, tiene una debilidad que lo inclina al mal.

Cuando hablamos de alguien que no tiene la capacidad de distinguir lo que es correcto de lo que no lo es, (un sujeto esquizofrénico sin tratamiento, por ejemplo) no le podríamos imputar responsabilidad por sus acciones. En este caso, quien no posee esta habilidad no es un sujeto libre y por lo tanto no se le pueden hacer imputaciones morales. Cuando se habla, en cambio de una persona mala, Kant sostiene que es un ser que se concibe y lo concebimos como libre. En este sentido, la propensión al mal consiste en que la persona, reconociendo lo que es bueno (esto es, la ley moral), es capaz de decidir actuar en contravía de la misma.

Esto quiere decir, que no solamente un agente moral conoce la distinción de lo que es correcto y lo que no lo es, sino que también posee la capacidad de decidir. Cuando se conoce la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto, es decir, la ley moral, ésta se debe valorar como motor de la acción y se decide actuar conforme a ella o desviarse de la misma. Quien conoce la ley tiene la capacidad de actuar de acuerdo con lo que es justo y bueno.

Antonio Pérez Quintana, en su artículo *Una disposición natural al bien*, sostiene que esta disposición moral es una potencialidad. Está orientada al perfeccionamiento del

individuo en la medida que se cultiva también el resto de las disposiciones naturales⁹. Esto es un procedimiento que va impulsado a la acción:

El proceso, en tanto corresponde a la destinación moral del hombre, es moralización. Tomando como referencia las disposiciones originarias del ser racional (disposiciones técnica, pragmática y moral) dice Kant que el hombre está destinado a cultivarse, a civilizarse y a moralizarse. *Cultivierung*, *Zivilisierung* y *Moralisierung*, son dimensiones del desarrollo del ser del hombre en tanto destinación. Queda determinada así la vida moral como cumplimiento de la destinación del hombre, como realización de virtualidades de lo humano orientada hacia la perfección. (Pérez, 1999, pág. 96).

Esta interpretación apunta a que la teoría ética de Kant, se sitúa siempre hacia la perfección humana buscando como horizonte la formación del carácter moral; formación que para Kant solo puede darse dentro de la comunidad moral. Los aportes kantianos, afirman la naturaleza de la especie humana, no como un ser individual, sino como un ser que se realiza en la convivencia social.

Martha Nussbaum, quien pretende superar la teoría Kantiana del mal radical, ampliando su explicación, en su texto *Radical evil in the Lockean state: the neglect of the political emotions*, dice que

De acuerdo con Kant, el mal es radical, es decir va a la raíz de nuestra humanidad, porque los seres humanos, tenemos antes que cualquier experiencia, una propensión a lo bueno y a lo malo, en la forma de tendencias que están arraigadas, profundamente en nuestra naturaleza. De este modo podemos seguir la ley moral,

⁹ En esta ponencia, el autor mencionado explica que en los escritos de Kant se pueden encontrar varias clasificaciones de las disposiciones naturales del hombre que no siempre coinciden. La más conocida es la que figura en *La religión dentro de los límites de la mera razón* y que se aborda como eje central del presente trabajo. Pérez Quintana explica como Kant en su *Antropología* presenta una clasificación diferente donde no figura la disposición para la animalidad, pero si “aparecen en cambio, como disposiciones originarias, específicas del hombre, las que se sustentan sobre la naturaleza del ser racional: la disposición técnica, la pragmática y la moral. A estas disposiciones las califica Kant de originarias (*ursprünglich*) y naturales: Son elementos constitutivos de la esencia humana que pertenecen al hombre en tanto hombre.” (Pérez, 1999, págs. 92-94). Continúa diciendo el autor, que además se encuentran otras disposiciones en *El tratado de pedagogía* y en los escritos sobre *La filosofía de la historia*. Por lo tanto se pueden mencionar entonces cuatro disposiciones naturales: La disposición para la animalidad, la técnica, la pragmática y la moral.

pero también hay algo en nosotros que hace que ciertas circunstancias la desatendamos y actuemos incorrectamente. (Nussbaum, 2007, pág. 270)

Nussbaum continúa advirtiendo que la primera dificultad no es la animalidad, sino un invisible enemigo interior, que se manifiesta cuando estamos en relación con los otros, es decir cuando estamos en grupo. Así, las personas cuenten con todos los recursos para satisfacer sus necesidades básicas, se pueden comportar en contra de la ley moral y no respetan a los demás.

En conclusión, el fin de la naturaleza humana está orientado hacia el bien, y por ello Kant explica la importancia de las tres disposiciones dentro de las cuales es significativo resaltar la tercera, la de la personalidad, pues es partir de ella que el individuo puede llegar a ser radicalmente malo. La persona reconoce lo que es moralmente bueno pero actúa en contravía de la ley moral. Como se pudo apreciar la ética kantiana, se orienta hacia la búsqueda de la perfección humana teniendo como horizonte la formación del carácter moral. A continuación se hará referencia a los tres grados de propensión al mal con algunos ejemplos de la vida escolar.

1.1.4 Grados de propensión al mal.

La idea de Kant, consiste en demostrar que las personas hacen el mal, porque puede contribuir a su amor propio o a su felicidad. Empero, esto no quiere decir que para Kant esté mal no ser feliz, pues la felicidad es parte del ser humano, sino que el agente tiene la propensión a situarla por encima de la ley moral. Ahora bien, en este contexto se entiende por propensión (propensio) “el fundamento subjetivo de la posibilidad de una inclinación (apetito habitual, concupiscentia) en tanto ésta es contingente para la humanidad en general.” (RDLR, 37).

Con esta definición, Kant sostiene que las inclinaciones influyen en las acciones de los sujetos, pero no son factores que los determinan necesariamente. La felicidad en tanto está directamente relacionada con las inclinaciones, es una gran motivación que está presente en la existencia y que puede incidir en la voluntad. La propensión a poner por encima la felicidad se puede admitir como la fuerza que ésta tiene sobre nosotros y que puede ser mayor a la influencia que pueda tener la ley moral. En otras palabras, el impulso que ejerce la

búsqueda de la felicidad, puede ser privilegiado sobre el deber que impone la ley moral que emerge de la razón. Por eso hay una propensión al mal, eso es lo que se va a llamar el mal radical. Afirmar que somos naturalmente malos, no quiere decir otra cosa sino que somos finitos, que caemos en tentación. En muchas circunstancias quebrantamos la ley moral a fin de ser felices. Un ser humano puede ser cumplidor de la ley moral, pero eso no implica que sea feliz. Para explicar cómo es posible el mal radical, Kant nos habla de tres grados de propensión:

Primeramente es la debilidad del corazón humano en el seguimiento de las máximas adoptadas, en general. O sea la fragilidad de la naturaleza humana; en segundo lugar, la propensión a mezclar motivos impulsores inmorales con los morales (aun cuando ello aconteciera con buena mira y bajo máximas del bien), esto es la impureza; en tercer lugar la propensión a la adopción de máximas malas, esto es la malignidad de la naturaleza humana o del corazón humano. (RDLR, 38).

El primer grado, el de la fragilidad consiste en que la persona sabe que está actuando negativamente, pero no posee la fuerza suficiente para contrarrestar el mal; la inclinación es tan fuerte que el sujeto no es capaz de resistirse. Un ejemplo que ilustra esta propensión en el campo educativo se puede apreciar en el comportamiento dentro de un grupo, cuando se participa como espectador frente al *bullying*¹⁰ que otros realizan de manera constante y directa. Estos espectadores que a veces gozan o se divierten con el dolor ajeno saben que se está procediendo en contra de los principios morales establecidos y que se está vulnerando al otro, pero no poseen la fuerza para oponerse a la situación sino que muchas veces se dejan arrastrar. Terminan aceptando el comportamiento autoritario del victimario y actúan con indiferencia frente a la víctima.

En segundo lugar, está la impureza que se hace presente cuando el sujeto cumple la ley moral a cambio de un incentivo adicional, pues la idea es cumplir pero ganar algo a cambio, como reconocimiento, beneficios laborales o económicos. Sin estos beneficios no se cumpliría con la ley. El Ejemplo que puede ilustrar esta propensión es cuando en la institución educativa se organizan actividades de solidaridad o campañas de reflexión sobre

¹⁰ El término *Bullying*, se traduce como acoso o intimidación.

un tema determinado y quienes asisten lo hacen no por esta finalidad, sino por obtener otros beneficios de índole académica, económica o personal.

Por último, se encuentra la malignidad o corrupción que acontece cuando la persona usa la ley moral adrede para esconder las intenciones reales que tiene. Para dicha persona, por encima de la legislación moral está el amor propio. El agente emplea la ley moral para hacer creer a otros que lo que está haciendo es correcto, para justificar que lo que hace está bien moralmente, pero solo está actuando por sus propios intereses.

Un caso que ilustra este tipo de propensión, es el de la doble moral. Según Kant es lo peor de la maldad, pues se utiliza la ley moral a propósito, al servicio del interés propio, la desdibuja y retuerce en la medida en que el agente no está interesado en cumplirla. Es cuando aparece la perversidad radical del corazón.

En la educación, esta perversidad radical del corazón, se manifiesta en multiplicidad de formas al convivir con los otros. Por ejemplo con las decisiones y justificaciones que presenta la persona autoritaria de cualquier estamento de la comunidad educativa. De su doble moral, del afán de evidenciar el cumplimiento de la ley moral y obtener la obediencia actúa bajo las pautas de falta de tolerancia, mentira, discriminación, etc.

Estas actitudes generan violencia, desvirtúan los ideales propios de la actividad escolar. El mal radical se presenta aquí como la alternativa de trasgredir la ley moral subordinándola al amor propio. El autoritarismo se despliega en un ambiente donde no hay una conciencia del bien común, sino del fortalecimiento de los intereses personales.

1.1.5 El mal radical y su relación con el amor propio

Como hemos visto, para Kant, la fuente del mal está en las acciones dirigidas a promover el amor propio, en el egoísmo y en las inclinaciones a la felicidad. Estas motivaciones no necesitan de enseñanza o aprendizaje sistemático, pues son ingredientes inherentes a la humanidad. Por lo tanto, el mal al ser un componente que está presente en nosotros, cuyo germen está en la voluntad, no se manifiesta de manera independiente del ser humano.

En este sentido como la razón es suprema, el bien se define al someter el amor a sí mismo al respeto por la ley y el cumplimiento del deber, mientras el mal consiste en invertir el orden presentado anteriormente sometiendo el imperativo dado por la razón al amor propio. Al respecto Kant afirma:

El hombre (incluso el mejor) es malo solamente por cuanto invierte el orden moral de los motivos al acogerlos en su máxima: ciertamente acoge en ella la ley moral junto a la del amor a sí mismo; pero dado que echa de ver que no pueden mantenerse una a lado de la otra, sino que una tiene que ser subordinada a la otra como a su condición suprema, hace de los motivos del amor a sí mismo y de las inclinaciones de este la condición del seguimiento de la ley moral, cuando es más bien esta última la que, como condición suprema de la satisfacción de lo primero, debería ser acogida como motivo único en la máxima universal del albedrío. (RDLR, 46).

Aquí es muy importante aclarar que la doctrina moral de Kant no exige que se renuncie al amor propio ni a la felicidad pues sería algo imposible. El problema radica en no enmarcar las acciones para cultivar el amor propio en la ley moral, es decir hacer de ella un recurso secundario en el comportamiento cotidiano; preferir los intereses individuales frente a las obligaciones morales que tenemos con respecto a los otros. El mal se origina como conflicto interno, en el mismo ser del sujeto.

Daniel Gil, en su libro *Escritos sobre locura y cultura*, cuando se refiere al fundamento del mal, escribe que Kant lo establece como un problema entre la ley moral y el individuo, no como el mal en sí independiente, fuera del ser humano: “No es como esencialidad del mal, sino como conflicto entre el amor a sí y la ley moral. Cuando el amor a sí no se subordina a la máxima de la ley moral es que aparece el mal. A este conflicto inevitable, Kant lo llama el mal radical”. (Gil, 2007., pág. 114).

Así, de acuerdo con esta forma de leer la tesis kantiana, el mal es radical, porque respecto al fin bueno que es constituido por la ley moral, florecen motivos antagónicos, contrarios, guiados por ese amor propio. Las motivaciones para actuar y ejercer la libertad son la ley moral, la búsqueda de la felicidad y el amor propio. Pero éste último al unirse al

egoísmo¹¹ se convierte en constante tentación frente a los preceptos morales. Así pues, el egoísmo se puede imponer a estos principios así sea de vez en cuando, de acuerdo a los intereses de orden personal.

Como se aprecia, Kant no acepta términos medios en el comportamiento. De aquí se desprende la importancia del rigorismo, pues el sujeto o es bueno o es malo, pero no ambas cosas a la vez. Con respecto a la disyunción que se presenta entre las personas, sobre, si “el hombre es (por naturaleza) o moralmente bueno o moralmente malo” (RDLR, 32), dice Kant, que puede pasar, de acuerdo a sus acciones, que el ser humano no parezca ni bueno ni malo, que a veces sea bueno o malo o que en algunos aspectos se es bueno o se es malo. Esto no se puede aceptar pues da lugar a confusiones.

Ante esta disyunción, el rigorismo implica la no aceptación de un término medio¹² entre una voluntad moralmente buena determinada por el respeto a la ley moral y una voluntad moralmente mala que acepta distintos impulsos en su máxima.

Henry Allison, en su comentario a la tesis de Kant, sobre el mal radical, hace énfasis en la idea que no se pueden tomar premisas alternativas, es decir ambivalentes, pues sería en sí mismo un acto malo. Se decide entre el bien y el mal, no en términos medios. Al respecto dice: “Mas como la adopción de un principio de acción alternativo implica un desvío explícito de la ley, hay que caracterizar un acto tal como malo” (Allison 1990, 147).

Visto así, es importante aclarar que la ley moral se debe cumplir de manera estricta. El rigorismo¹³ es percibido como producto del uso adecuado de la razón, que consiste en

¹¹ Fernando Savater, en un interesante ensayo titulado *El amor propio y la Fundamentación de los valores* en el cual responde a la pregunta ¿Qué funda y sostiene la preferencia por determinadas actitudes, por ciertos comportamientos e instituciones?; explica como “Kant, en su antropología distingue tres formas de egoísmo: el egoísta lógico, al que basta su propia opinión y no necesita refrendarla con la de los otros (frente al cual Kant reivindica la libertad de prensa para favorecer el contraste de pareceres); el egoísta estético, que se contenta con su propio gusto; y el egoísta moral, que refiere todos los fines prácticos a sí mismo, no ve utilidad más en lo que le es útil” (Savater, 1988., pág. 394).

¹² Esto quiere decir que no se puede afirmar que el ser humano es a veces bueno o a veces malo, que es bueno en unos aspectos y en otros no, o que es tan bueno como malo.

¹³ Es necesario tener en cuenta, que una de las características de la moralidad kantiana es el rigorismo, el cual puede ser problemático. Éste indica que se debe cumplir la ley y en este proceso, la persona

aceptar y plasmar las leyes morales como aquellas que deben ser realizadas sin condición alguna. Al admitir estos mandatos en forma de imperativo categórico, se está obligado a practicarlos de manera absoluta sin admitir alternativas, pues estas pueden implicar un camino diverso y tergiversado de la ley moral.

Por lo tanto, se derivan, dos características importantes de la moralidad kantiana. En primer lugar, la atención de actuar partiendo del deber por el deber, que consiste en proceder de manera respetuosa conforme a la ley, sin buscar un beneficio que se relacione con la felicidad propia o de los demás. En este aspecto prima el exclusivo respeto por la ley moral. En segundo lugar, el carácter universal de la acción buena o mala. Por ejemplo, si mentir está mal no se debe acudir a esa práctica por protección, caridad o justificación para contrarrestar un mal mayor; es decir que no se admite excusa alguna para sobrepasar el imperativo moral.

Se puede concluir entonces, que el brote del mal está en aquellas acciones que se dirigen a fomentar el amor propio, el egoísmo y las inclinaciones a la felicidad. Este mal se ve reflejado en los grados de propensión que se relacionan con el fracaso en el momento de adoptar máximas. El mal radical aparece cuando se subordina la ley moral al amor propio. Al respecto, Myriam Revault, en su libro *Lo que el hombre hace al hombre. Ensayo sobre el mal político*, dice que:

El mal es radical porque afecta no la psicología de las profundidades sino el fundamento, porque corrompe el principio de todas las máximas. Esta naturaleza de <antes> de la experiencia, de <antes> de las acciones observables, no puede sino remitir al hecho inteligible de la libertad y, en cuanto tal, no es atribuible a uno u otro individuo, sino a toda la especie. (Revault 2010, 46).

Y como es un aspecto que se atribuye a toda la especie, es tarea de la educación el cultivo de las disposiciones al bien con el fin de poder exigir de sí mismo un comportamiento claro, orientado hacia el cumplimiento del deber.

puede seguirla invocando el deber y caer en el problema de la obediencia ciega. En cierta medida, la tesis de la banalidad del mal, conlleva a cuestionar ese aspecto de la ética kantiana, pues los sujetos pueden terminar actuando con obediencia excesiva. En este sentido, hay un peligro en el rigorismo y la tesis de Arendt, se perfila como una forma de ver las dimensiones de este riesgo.

Ahora bien, en la sección que viene, se pretende visualizar la concepción de Hannah Arendt con relación al mal radical y el tránsito conceptual que la lleva a plantear su valiosa tesis de la banalidad del mal.

1.2 Hannah Arendt y la tesis sobre la banalidad del mal.

En la segunda parte de este capítulo, se pretende explicar aquel fenómeno novedoso con respecto al mal, que Arendt denominó banalidad del mal. Para entender el alcance de esta tesis, es preciso recordar que Arendt tiene una primera formulación sobre el mal que se aparta de la teoría kantiana y que ella también denominó como mal radical.

Siguiendo a Bernstein en la primera parte de este apartado, se analizará la postura de Arendt con respecto al mal radical y su posterior tesis sobre la banalidad del mal. En este sentido es necesario aclarar que Arendt cambió de opinión con respecto a la explicación de la naturaleza del mal en lo que tiene que ver con las intenciones y motivaciones del sujeto a partir del caso Eichmann. Se finaliza haciendo referencia a las relaciones entre mal radical y mal banal

1.2.1 Hannah Arendt y el mal radical

Es de notar que el siglo XX es un espacio de tiempo muy rico para identificar y reflexionar sobre la experiencia de lo que denomina Arendt mal radical, debido a la cantidad de hechos novedosos que marcaron definitivamente la historia de la humanidad. Arendt consideró que un aspecto central de este siglo ha sido la aparición de los sistemas totalitarios que bajo consignas de orden político, racial, religioso pretenden desaparecer pueblos enteros amparándose en la ley, la obligación, la obediencia y la indiferencia. Para ella, estas acciones se convirtieron en la expresión del mal radical; pero no en el sentido Kantiano. Lo que ocurrió, no puede explicarse solamente a partir de las intenciones de los individuos. Por ende es necesario, indagar más allá de la idea, de que lo moral solo corresponde al foro interno de los individuos.

Arendt, parte del mal radical con una nueva perspectiva que se aleja de Kant, puesto que para ella, motivos como el amor propio, el egoísmo, la búsqueda de la felicidad, la subordinación de la ley moral a los propios intereses o la adopción de máximas malas no son

suficientes para explicar lo que ocurre al interior de los campos de concentración. Según ella el mal radical tiene que ver con aquellas acciones que conllevan a que el ser humano se vuelva superfluo. Esto significa que ahora los individuos no son necesarios, sobran dentro de un esquema de vida. Se han convertido en sujetos inútiles que han perdido su identidad, su espontaneidad, pluralidad e individualidad.

Bernstein hace notar que en 1951, Arendt ya se ha distanciado de Kant, a pesar de su admiración por este filósofo y de la influencia que ha ejercido en la construcción de su pensamiento. Cita la carta dirigida por Arendt a Jaspers, en la cual dice que la teoría del mal radical ahora no tiene que ver con las inclinaciones hacia el pecado, lo que lo hace incomprensible y por lo tanto, insuficiente para dar cuenta filosóficamente de estas nuevas condiciones de maldad. Dice Arendt:

El mal ha probado ser más radical de lo que se esperaba. En términos objetivos, los crímenes actuales no están contemplados en los diez mandamientos. O bien la tradición occidental está padeciendo su preconcepción de que lo más malvado que los seres humanos pueden hacer nace del vicio del egoísmo. Sabemos que los mayores males o el “mal radical” nada tienen que ver con esos motivos pecaminosos, humanamente comprensibles. No sé lo que el mal radical sea en realidad, pero me parece que de algún modo tiene que ver con esto: Hacer que los seres humanos en tanto seres humanos se vuelvan superfluos. (Bernstein R. , 2004, pág. 304).

Estas manifestaciones de perversidad van más allá de las implicaciones de la inobservancia del imperativo categórico, y no se pueden enmarcar dentro de lo pecaminoso que establecen los mandamientos morales. Lo que ocurrió no se puede expresar pues en ese momento es incomprensible. Ni siquiera el mismo Kant se pudo imaginar el alcance y lo novedoso del mal en los estados totalitarios, pues para él si era posible otorgar una explicación bajo el uso de la razón a este fenómeno que hace parte de la vida humana, de la especie y que se manifiesta en el sujeto.

El mal radical, Arendt lo entiende como aquellas acciones que se perpetraron dentro de la política totalitaria de Hitler y Stalin, que se palpaban en actuaciones deshumanizadas del pueblo Alemán y las prácticas del régimen soviético que hicieron posible hechos atroces

en los campos de concentración y en los Gulags o centros de trabajo respectivamente. Pero esta descripción del mal, no se puede explicar a partir de motivos humanamente comprensibles. Arendt identifica al mal radical con lo que ella denominó mal absoluto. En el prefacio a *Los orígenes del totalitarismo*, declara:

Y si es verdad que en las etapas finales del totalitarismo aparece un mal absoluto (absoluto porque no puede ser ya deducido de motivos humanamente comprensibles), es también verdad que sin él podríamos no haber conocido nunca la naturaleza verdaderamente radical del Mal. (Arendt H. , 1999., pág. IX)

En estos herméticos territorios, se experimentó para hallar nuevas formas de muerte con la finalidad de borrar la historia, las huellas, la identidad, la espontaneidad, la existencia del otro. En palabras de Arendt:

Los campos son concebidos no solo para exterminar a las personas y degradar a los seres humanos, sino también para servir a los fantásticos experimentos de eliminar, bajo condiciones científicamente controladas a la misma espontaneidad como manifestación del comportamiento humano. (Arendt H. , 1999., pág. 653).

Esto es novedoso y va en contravía de la violencia conocida hasta el momento. Los sujetos que se encuentran inmersos en el totalitarismo, como títeres, trasgreden toda norma moral coherente con la preservación de la vida. Los principios que allí se establecen propician un cambio profundo con respecto a la dignidad del otro.

Las instituciones del estado totalitario dominan la generalidad del ser. El sujeto abandona su juicio moral para obedecer, pues allí se han creado todos los espacios y justificaciones para excluir el criterio propio, la esencia de la vida humana. El mal radical se hace estructural en la medida que la humanidad ha perdido su valor. Ahora es vista y usada como medio. Se pretende eliminar la pluralidad y crear seres uniformes, autómatas, negando la diferencia pero fomentando la igualdad en cuanto al silencio, la obediencia y el deber frente a la autoridad.

Este tipo de mal generado por las mismas instituciones del estado, niegan la palabra del otro, cierra las posibilidades para el dialogo, cada habitante es silenciado y sólo es válida

la voz del poder o del soberano que es omnipotente. Este mal radical engendrado en las instituciones niega las posibilidades de desarrollo personal, subsume la igualdad en la uniformidad y la homogeneidad, más no en las condiciones de pluralidad que permitirían el libre desarrollo humano.

Así por ejemplo, con la práctica del crimen habitual, Arendt dice que el delincuente concluye de manera injusta con una vida, pero no pretende suprimir la historia, ni la identidad de la víctima. El asesino acaba con una vida, pero no con la existencia en general. No busca borrar una generación completa o la matanza de una raza, como sí ocurrió en los campos de concentración. Al respecto sostiene Arendt:

El asesino que mata a un hombre - a un hombre que en cualquier caso tiene que morir- todavía se mueve dentro de un terreno que nos es familiar, el de la vida y el de la muerte; ambos tienen una necesaria conexión sobre la que se halla establecida la dialéctica, incluso aunque no siempre se tenga conciencia de ello. El asesino deja un cadáver tras de sí y no pretende que su víctima no haya existido nunca; si borra todos los rastros son los de su propia identidad, y no los del recuerdo y del dolor de las personas que amaban a la víctima, destruye una vida, pero no destruye el hecho de la misma existencia. (H. Arendt 1999., 658).

La dominación total, a la que son sometidos todos los integrantes de una sociedad totalitaria, es la más aguda manifestación del mal radical. Esta dominación total acaecida a partir de los campos de concentración, resulta de los siguientes procedimientos: Aniquilación de la persona jurídica, de la persona moral y por último, la destrucción de cualquier rastro de individualidad y dignidad humana, logrando desaparecer la esencia del ser humano.

Un elemento central del totalitarismo es el intento de acabar con la individualidad y la espontaneidad, es decir, la capacidad que tienen las personas para iniciar nuevos proyectos o alternativas. Como producto de este atentado contra la especie humana “Solo quedan entonces fantasmales marionetas con rostro humano que se comportan todas como el perro de los experimentos de Pavlov que reaccionan todas con perfecta seguridad incluso cuando se dirigen hacia su propia muerte” (Arendt H. , 1999., pág. 675).

Es así como Arendt sostiene, que las prácticas dentro de los campos de concentración, han demostrado que los sujetos pueden ser transfigurados en animales obedientes, que no reaccionan por sí mismos o por su propia voluntad, sino ahora se visualiza la posibilidad de que se está fabricando un sujeto inhumano que va en contra de la misma naturaleza, pues se dirigen a la muerte sin resistir, sin reaccionar para defender su existencia. Por eso dice Arendt que “Es la aparición de algún mal radical, anteriormente desconocido para nosotros [...] aquí no existen normas políticas ni históricas, ni simplemente morales.” (H. Arendt 1999., 660). No hay comparaciones ni realidades alternativas a lo experimentado en el campo de concentración, la descripción de lo que ocurrió no puede ser abarcada con certeza pues parece que sucedió en otro lugar; no en este mundo.

En síntesis, cuando Arendt dice que es la aparición de algún mal radical desconocido hasta el momento está pensando que es pertinente buscar otra perspectiva u otra categoría. La narración tradicional que describe la naturaleza del mal no es suficiente para comprender lo ocurrido durante la guerra. A la propensión al mal defendida por Kant hay que agregarle otros factores para propiciar explicaciones posibles al holocausto.

1.2.2 ¿Qué se entiende por banalidad del mal?

Como ampliamente es conocido, el tema del mal ocupó gran parte de la vida académica de Arendt. Ya en *Los orígenes del Totalitarismo* y *Eichmann en Jerusalén*, se percibe cómo la autora estuvo siempre en la búsqueda de la comprensión sobre la naturaleza de los hechos negativos que ocurren al ser humano al relacionarse con el otro, en el campo político, social y ciudadano.

En su obra se encuentra esa necesidad vital de comprender; de hallar una explicación al fenómeno del mal y una respuesta de orden filosófico a la pregunta de por qué, gran cantidad de personas de su época estuvieron en capacidad de cometer atrocidades contra otros. Esta tarea se convirtió en una prioridad para ella. Según Arendt, para la humanidad en general es indispensable buscar una explicación sobre el por qué el mal se alojó en la voluntad de muchos sujetos, conduciendo de manera sistemática a la destrucción de seres humanos en masa, con justificaciones que evadían la responsabilidad jurídica y moral frente a los delitos que claramente se perpetraron.

Es así, como en el libro *Eichmann en Jerusalén (1962)*, hace referencia a la tesis de “banalidad” del mal. Es de aclarar que ella misma plantea que no es una doctrina ni una compleja teoría filosófica. Esta idea, está fundada en la actitud banal y poco reflexiva que pudo percibir en el juicio llevado a cabo contra Adolf Eichmann, agente que se desempeñó en el servicio de seguridad de las SS, acusado de varios delitos en contra de la humanidad y del pueblo Judío.

Con la idea de banalidad, Arendt busca comprender y exponer las características de un fenómeno novedoso del mal. Presenta desde otra perspectiva, una explicación sobre los sucesos de crimen y la perversidad a los que fueron sometidos los judíos en los campos de concentración Nazi y lo acontecido en los gulags o campos de trabajo soviéticos. Consideró que se habían exteriorizado situaciones novedosas a nivel histórico que debían ser expuestas desde otras categorías de orden filosófico a las existentes.

La banalidad del mal consiste en demostrar que existe una nueva forma de maldad que se refiere a como personas, comunes y corrientes, padres de familia, profesionales, intelectuales pueden ser actores de labores monstruosas, originando así un nuevo prototipo de criminal; un enemigo novedoso de la humanidad, al justificar que con sus acciones están cumpliendo con el deber.

En la conferencia *Thinking And Moral Considerations*, celebrada en el año 1971, Arendt enuncia una definición de lo que puede ser entendido por Banalidad del mal. En este evento también aclara, como se mencionó anteriormente que no es una doctrina, ni teoría, sino la aplicación de un concepto a expresiones de maldad cometidas por personas que no presentan síntomas patológicos o convicciones extremas debido a una ideología. La superficialidad en la personalidad es la característica básica de quien comete este tipo de acciones. Al respecto dice Arendt:

Algunos años atrás, reportando el juicio de *Eichmann en Jerusalén*, hablé de la “banalidad del mal” y con ello me refería no a una teoría o doctrina, sino a algo bastante fáctico, al fenómeno de actos malvados, cometidos a escala gigantesca, que no pueden ser rastreados a ninguna particularidad de maldad, patología o

convicción ideológica de su perpetrador, cuya única característica distintiva personal era tal vez su extraordinaria superficialidad. (Arendt H. , 2000, pág. 417).

Esta categoría fáctica la descubre Arendt, cuando realiza el reportaje sobre el juicio de Eichmann que tuvo lugar en Jerusalén. Ella identifica en ese funcionario de las SS a un sujeto que encarna una nueva manifestación del mal, un ser superfluo que actúa motivado por el deber y por la obediencia ciega a un sistema totalitario que contiene todo un mecanismo que convierte a seres humanos en títeres.

A menudo se ha criticado a Arendt por sus consideraciones y apreciaciones frente a la personalidad de Eichmann. Inclusive amigos personales y académicos –entre ellos Gershom Scholem, como se verá más adelante- hicieron duras acusaciones en su contra, a pesar de que ella misma clarificó que estaba de acuerdo con la pena de muerte para este sujeto, pues su accionar fue cruel. Hace énfasis en que las motivaciones e intenciones de Eichmann y en general de los asesinos nazis eran banales.

En general los funcionarios que hicieron posible el holocausto no actuaban como monstruos, ni eran unos demonios. En el pasado de estos individuos no hay un historial de crímenes o delitos, tampoco son estúpidos. Para Arendt, lo que se encuentra en ellos es una falta de capacidad para ubicarse y pensar desde la realidad del otro. Estos individuos no son depravados, ni imaginan hacer el mal con anticipación. En este punto radica lo novedoso del mal.

La importancia del pensamiento de Arendt con respecto a Eichmann, está en demostrar que las nuevas expresiones del mal se hacen manifiestas en acciones cometidas por individuos normales, que son buenos ciudadanos, profesionales, sujetos que perteneciendo a la clase trabajadora se dedican a la familia y son buenos cumplidores del deber. Ahora bien, ellos, personas de quien menos se espera, están en capacidad de cometer atrocidades y acciones infames sin proponérselo o sin tener mala intención.

En relación con esta tesis de Arendt, Richard Bernstein en un artículo titulado “¿Son todavía relevantes las reflexiones de Arendt sobre el mal?” explica que

Debemos aprender a comprender cómo alguien puede no tener malas intenciones y ser “aterradoramente normal”, y al mismo tiempo ser responsable y punible por sus actos. Es amenazador cuando alguien realmente cuestiona nuestras formas convencionales y profundamente arraigadas de pensar —parece dejarnos sin apoyo alguno. Arendt nos muestra que si realmente queremos comprender lo que es nuevo y distintivo acerca del mal en nuestro tiempo, no podemos confiar en nuestra noción tradicional según la cual los malos actos son cometidos por personas con malas intenciones, o los actos monstruosos son causados por monstruos. (Bernstein, pág. 10).

Como se aprecia, según este autor, la enseñanza que imparte la banalidad del mal consiste en demostrar que no hay necesidad de ser sádico o enfermo psíquico para ejecutar acciones punibles o terribles crueldades pues “incluso líderes políticos respetables, que están convencidos de la rectitud de su causa, pueden cometer actos monstruosos. Las condiciones burocráticas y tecnológicas de la modernidad hacen de esto un fenómeno mucho más plausible y peligroso”. (Bernstein, pág. 10).

Es decir que la actitud banal del individuo que hace parte de un sistema totalitario o de instituciones que están enmarcadas por el autoritarismo, también está presente en el uso de la tecnología, en el desarrollo de las comunicaciones y se proyecta también al campo educativo. Se observa como personas mentalmente sanas que son buenos amigos, respetados ciudadanos y padres dedicados, son capaces de atentar contra la dignidad del otro, de engañarlo y usarlo como un simple medio.

Lo que hace que la idea de banalidad sea alarmante e inquietante es que nadie imaginó que personas normales, buenos ciudadanos que pertenecen a familias notables actuaran de esa manera.

En este sentido Maximiliano Figueroa, en su artículo *Totalitarismo, banalidad y despolitización* sostiene que: Esperar que los agentes totalitarios estuvieran desprovistos de rasgos propios de la gente normal, pensar que por ser tales no podían ser amantes, esposos o abnegados padres o amigos solícitos, es no entender la realidad de la maldad desplegada. (Figueroa 2006., 12).

1.2.3 Relación entre el mal radical y la banalidad del mal

En un comienzo, Gershom Scholem, amigo de Arendt y estudioso de la cuestión judía, en la carta fechada 23 de junio de 1963¹⁴, se refiere en términos duros acerca del libro *Eichmann en Jerusalén*. Le escribe a Arendt:

Déjame decirte que no he entrado a considerar la autenticidad fáctica e histórica de las diversas afirmaciones que haces. Sin embargo, a juzgar por tu tratamiento de aquellos aspectos del problema que conozco personalmente, me temo que tu libro no está libre de errores y deformaciones. (Arendt H. , 2005., pág. 137).

El amigo de Arendt, duda de la autenticidad de los hechos narrados por ella y dice que sus críticos serán muy numerosos pues hay aspectos de la historia judía que se escapan a la comprensión humana. Scholem es escéptico acerca de la posibilidad de que la generación presente pueda hacer algún tipo de juicio histórico sobre esta realidad. Por estos motivos en nota del editor de esta carta él aclara que consideró el título del libro altamente ofensivo. En dicha epístola, hace referencia a que las dos concepciones son diferentes e incompatibles. Para él la banalidad del mal dejaría atrás la importancia del mal radical presentado en la obra de Arendt.

Scholem, continúa hablando muy fuerte a Arendt y le dice que la tesis de la banalidad del mal no le convence pues suena como si fuera una consigna. Parece resultado de un análisis poco profundo en comparación con la tesis del mal radical expuesta en *Los orígenes del totalitarismo*. Además, se refiere a que son dos conceptos diferentes y sugiere que el término banalidad debe ser abordado y elaborado con más seriedad por algunas ramas de la filosofía, pues ahora solo se puede apreciar como un simple eslogan. Escribe Scholem:

¹⁴ Gerson Scholem, a quien Arendt llamaba Gerard, dice que el libro está dividido en dos polos como son, el tema de los judíos y su comportamiento durante la catástrofe y la responsabilidad de Adolfo Eichmann. Su incomodidad radica, en la forma como Arendt trató el asunto judío, diciendo que la exposición presentada no es objetiva y es maliciosa. En dicha carta le pregunta a Arendt: “¿Por qué, entonces, ha de dejarle tu libro a uno con una sensación tan fuerte de amargura y vergüenza (No por la compilación, sino por la compiladora [...]) Lo que objeto es ese tono despiadado, a menudo poco menos que burlesco y malicioso, con que tu libro trata asuntos que tocan la fibra más sensible de nuestras vidas? (Arendt H. , 2005., pág. 138).

En aquella época, al parecer, no habías hecho todavía el descubrimiento de que el mal es banal. De aquel mal radical del que tu análisis daba entonces un testimonio tan elocuente y erudito no queda más que ese eslogan; para que fuera más que eso, tendría que ser investigado, con seriedad como un concepto pertinente en filosofía moral o ética política. Lamento – y creo decir esto honestamente y sin malquerencia alguna- no poder tomar más en serio la tesis de tu libro. Teniendo presente tu libro anterior; había esperado algo diferente. (Arendt H. , 2005., pág. 143).

En respuesta a dicha carta, desde New York, el 24 de julio del mismo año, Arendt le aclara a Scholem asuntos de su vida personal y la cuestión judía sobre los cuales difiere con respecto al tratamiento dado por él, pero al finalizar le dice que hay un aspecto en el cual no la ha malinterpretado y le da la razón. Dice Arendt: “Tienes mucha razón: he cambiado de opinión y no hablo ya de mal radical” (Arendt H. , 2005., pág. 150). Ella habla de opinión, no de teoría ni doctrina. A la vez le reclama por las razones que lo llevan a sostener que la tesis de la banalidad es un eslogan o consigna.

Al leer detenidamente la carta se aprecia que Arendt describe la cuestión de la interpretación del mal como un desafío para el pensamiento que tiene como función ir a la profundidad de las cosas y con relación a este tema se decepciona; pues no se encuentra nada en la raíz, todo es superficial. Por eso, el mal cometido por muchas personas en el ambiente nazi será banal, no radical, por lo nuevo e inesperado y de lo cual Eichmann será el modelo concreto de lo que ella desea explicar como una manifestación del mal, no de todo el fenómeno en sí. Dice Arendt:

Ahora, en efecto opino que el mal no es nunca <radical>, que solo es extremo, y que carece de toda profundidad y de cualquier dimensión demoniaca. Puede crecer desmesuradamente y reducir todo el mundo a escombros precisamente porque se extiende como un hongo por la superficie. Es un <desafío al pensamiento>, como dije, porque el pensamiento trata de alcanzar cierta profundidad, ir a las raíces y, en el momento mismo en que se ocupa del mal, se siente decepcionado porque no encuentra nada. Eso es la banalidad. (Arendt H. , 2005., pág. 150).

Si bien este pasaje sugiere que para Arendt, la tesis de la banalidad del mal debe reemplazar a la del mal radical, no quiere decir que ambas tesis sean incompatibles. Esto lo muestra muy bien Richard Bernstein, quien sostiene que el cambio entre una postura y la otra tiene que ver con la motivación de los individuos; al respecto escribe que Arendt “sí cambio de opinión sobre un aspecto crucial del mal: La motivación para cometer esos crímenes” (Berstein R. , 2004, pág. 322). Este autor se refiere al cambio de una opinión, más no a la formulación de una nueva teoría compleja alrededor del tema del mal. En oposición a Scholem defiende que existe compatibilidad entre el mal radical y la banalidad del mal. En su texto *La responsabilidad, el juicio y el mal*, Bernstein aclara que:

Cuando Arendt usó la expresión la banalidad del mal en su informe, no estaba refiriéndose a una teoría específica o a una doctrina sobre el mal. Intentaba identificar lo que consideraba como algo absolutamente fáctico, el fenómeno de los actos criminales, cometidos a gran escala, que no podían ser imputados a ninguna particularidad de maldad, patología o convicción ideológica del agente, cuya única nota distintiva personal era su extraordinaria superficialidad. (R. Berstein 2001, 47).

Como se explicó anteriormente, el calificativo banalidad, Arendt lo va a utilizar para caracterizar el mal cometido por Eichmann y muchos otros ciudadanos que contribuyeron en el genocidio en los campos de concentración y no para el mal por sí mismo. Muchos críticos pensaron que Arendt pretendía definir con esta noción a todo el mal generado por la política nazi. Lo que ella denomina fenómeno fáctico de la banalidad del mal es solo un aspecto del mal ocurrido en la época.

Al respecto dice Bernstein “en respuesta a sus muchos críticos, trató de aclarar el asunto. Sabía muy bien que la expresión “banalidad del mal” no era pertinente para describir a Hitler y otros líderes nazis y por cierto no era ingenua acerca del sadismo barbárico y el furioso antisemitismo de muchos nazis. Negaba tener una teoría, o siquiera una tesis general sobre el mal” (Berstein R. , 2004, pág. 335). En este sentido, Arendt hace énfasis en que existen asesinos de escritorio que actúan sin tener propósitos malignos haciendo ver que en las diversas circunstancias históricas surgen nuevas manifestaciones del mal.

Años más tarde, en 1973, cuando presentó el artículo sobre *El pensamiento*, que se constituirá en la primera parte de *La vida del espíritu* comenta Arendt:

Todo comenzó mientras asistía al proceso de Eichmann en Jerusalén. En mi relato del mismo hablé de la <banalidad del mal> y con esta expresión no aludía a una teoría o a una doctrina, si bien era confusamente consciente de que iba en contra del pensamiento tradicional –literario, teológico, filosófico- sobre el fenómeno del mal. (Arendt H. , 2002, pág. 29).

Como se aprecia, ella no deseaba plantear una compleja teoría con pretensiones universalistas respecto al mal, nunca imaginó el alcance que tendría la presentación de su informe periodístico para la historia del pensamiento y de la ciencia. En el transcurso de su análisis hace ver que la actividad del pensar va más allá del conocer o actuar cotidianamente de acuerdo a las exigencias personales, familiares o sociales. Descubre que existe una cierta incapacidad para pensar de forma profunda, que está lejos de ser estupidez mental.

Esta falencia se encuentra en multitud de personas muy inteligentes, que son buenos líderes sociales o excelentes ciudadanos. Y con respecto al tema del mal, así como no se puede afirmar que tenga orígenes monstruosos o demoniacos, tampoco se puede decir que éste –el mal- sea la causa de la ausencia de pensamiento, sino al contrario: La causa de la maldad es la ausencia de pensamiento.

Con relación a la discusión sobre la compatibilidad entre el mal radical y banalidad del mal, de acuerdo a Richard Bernstein, hay que considerar lo siguiente: En primer lugar, los sistemas totalitarios pretenden eliminar lo esencial para los seres humanos como su condición jurídica, moral, su derecho a convivir dentro de la pluralidad manteniendo su individualidad.

El mal radical, en el sentido presentado por Arendt se manifiesta cuando en dicho ambiente se pretende hacer superfluos a los sujetos, esto es reemplazables, sustituibles, seres sin libertad; pero a la vez de acuerdo a las experiencias históricas y a lo que vemos en nuestra cotidianidad es indispensable tener en cuenta que en ambientes democráticos y autoritarios también se pueden concebir formas y procedimientos totalitarios que destruyen la integridad humana.

En segundo lugar es necesario tener presente que el concepto de mal radical designa lo específico que Arendt describió como *Dominación total* en *Los Orígenes del totalitarismo*; pero este concepto no da cuentas de los motivos e intenciones de aquellos líderes y funcionarios que con sus actos realizaron ese mal radical. Por lo tanto Bernstein dice que no hay que desplazar el concepto de mal radical pues la banalidad del mal ya lo presupone. Hace énfasis en la necesidad de usar este concepto con precaución pues la banalidad “trata de un fenómeno que solo algunos de los autores de un mal radical presentan: los asesinos de escritorio como Eichmann por ejemplo” (Berstein R. , 2004, pág. 342).

Ahora es debatible que solo quienes tienen motivos malos cometen actos malos, en este punto está la crítica de Arendt, pues los seres humanos que no tienen un carácter perverso, que no son asesinos en serie ni fanáticos, pueden cometer hechos atroces por obedecer las indicaciones de los jefes o mantener un empleo. Como bien lo señala Bernstein, para Arendt: “Lo aterrador de las condiciones burocráticas de la modernidad es que estas incrementan el potencial de este tipo de mal. Y así como Arendt afirma que el mal radical sigue siendo una posibilidad activa aún después de los regímenes totalitarios, lo mismo vale para la banalidad del mal” (Berstein R. , 2004, pág. 343).

Se evidencia que la banalidad del mal es compatible con el mal radical. Se ha dicho que Arendt se alejó de Kant buscando otras alternativas de explicación a lo ocurrido pero en el fondo la banalidad está ligada al abandono de pensamiento, a falta de juicio, a la pérdida de la autonomía frente a la voluntad de un sistema, de una institución, de un grupo o de un líder que pregona dominarlo todo. Hay una relación estrecha entre Kant y Arendt pues estas acciones son el reflejo de la adopción de malas máximas¹⁵ en el momento de actuar.

En esta misma línea, Maximiliano Figueroa en el artículo *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*, explica cómo Arendt, hace tránsito de su concepto de mal radical usado para designar el horror desplegado por los gobiernos totalitarios y posteriormente deja esta noción para referirse a la banalidad del mal, luego de asistir al juicio de Eichmann. Pero a la vez el autor aclara que: “Es importante

¹⁵ Estas malas máximas, se refieren a motivaciones que se ponen en diversas circunstancias, por encima de las exigencias morales, y que pueden ir desde la intención de tener un trabajo bien pago, hasta la fe ciega en una autoridad que se considera legítima.

resaltar que si bien Hannah Arendt deja de hablar del “mal radical”, nunca sostuvo que la “banalidad del mal” fuera la expresión que reemplazara aquella noción y que lograra atrapar comprensivamente todo el fenómeno del mal producido por el totalitarismo”. (Figuroa, 2006., pág. 15).

Frente a los problemas de interpretación y las críticas a las que fue sometida Arendt, Figuroa, dice que, lo que buscaba era comprender desde una perspectiva filosófica las dimensiones novedosas del mal totalitarista. Afirma el comentarista que:

Todo indica que llego a convencerse de que el calificativo “mal radical” podía desviar el recto juicio sobre lo sucedido y oscurecer la comprensión de las causas y de la responsabilidad comprometida. Su intención fue evitar que se llegara a considerar que los crímenes perpetrados escapaban a la condición humana, que el totalitarismo estaba vinculado a lo demoniaco y que en su gran mayoría los sujetos que le dieron vida fueron desquiciados o monstruos enfermos de maldad. (Figuroa 2006., 11).

Arendt sentía temor al pensar que los sistemas totalitarios fueran inscritos dentro de lo mítico o lo fantástico y por lo tanto, al presenciar el juicio contra Eichmann decide tratar el tema del mal no desde la perspectiva del mal radical, sino desde la banalidad que este sujeto dejó al descubierto.

La banalidad del mal se refleja en el abandono de la autonomía, en la ausencia de juicios propios frente a la ley y en una aceptación y obediencia ciega a lo establecido por la autoridad o las instituciones. Se obedece sin preguntar, sin interrogar y sin verificar las consecuencias de las acciones. Con esta actitud, la responsabilidad individual tiende a desaparecer pues hay una incapacidad de reflexionar sobre la acción y con ello una evasión del compromiso moral.

Con la banalidad la vida se hace mecánica, y se fomentan habilidades para no considerar el punto de vista de los demás, la realidad del otro o su sufrimiento; aspectos que tienen que ver con la actitud de las personas, en el sentido de no valorar al otro como fin sino como medio. Se aprecia que no se está haciendo práctica la ley moral referida anteriormente por Kant. El mal se hace manifiesto ahora en acciones banales. El propio Eichmann, citó a

Kant para decir de forma equivocada que había cumplido con el deber de acuerdo a lo prescrito por el imperativo categórico.

En este sentido, la obediencia como lo explicó Kant en la *Crítica de la Razón Práctica* y como se puntualiza más adelante, debe ser sometida a juicio, pues si las indicaciones dadas por el soberano o la misma legislación positiva van en contra de la ley moral, la desobediencia a pesar de las consecuencias debe ser la actitud de quien es moralmente bueno.¹⁶

En resumidas cuentas, este mal radical o absoluto, como lo cataloga Arendt, se constituye en un fenómeno que debe ser explicado de otra manera, diferente a la expuesta por Kant, pues estas acciones no pueden ser atribuidas a una propensión humana. Arendt lo resume de la siguiente manera, luego de narrar los últimos momentos de Eichmann antes de ser ahorcado: “Fue como si en aquellos últimos minutos resumiera la lección que su larga carrera de maldad nos ha enseñado, la lección de la terrible banalidad del mal, ante la que las palabras y el pensamiento se sienten impotentes” (Arendt H. , 1999., pág. 151).

Para finalizar este primer capítulo, es importante señalar que Arendt identifica el mal radical, con un mal absoluto no deducible de motivos humanamente comprensibles, pues los hechos atroces cometidos durante la segunda guerra niegan la pluralidad y las posibilidades de desarrollo al establecerse la unidad como uniformidad. Y, la banalidad del mal, la expone como una manifestación novedosa, reflejada en ausencia de juicios propios, en indiferencia y obediencia ciega a la autoridad. A partir de todos estos elementos; en el próximo capítulo se aprovecharán estos conceptos para analizar un tanto la realidad educativa, mostrando situaciones que se hacen palpables como expresiones del mal radical y de banalidad del mal.

¹⁶ En el apartado que trata sobre Kant y la obediencia como virtud, del capítulo tres del presente trabajo, se expone el caso narrado por Kant, en la *Crítica de la razón práctica*, de un hombre virtuoso, que al ser inducido por el soberano al uso de la mentira, desobedece manteniéndose firme en el cumplimiento de la ley moral. (CRPr, Ak. 156, 283-284).

CAPÍTULO II

Manifestaciones del mal radical y de la banalidad del mal en el sistema educativo.

De acuerdo a lo planteado en el primer capítulo, la historia de los pueblos y de la humanidad está narrada, no solo desde experiencias que aluden a lo bueno y lo mejor, sino también desde aquellas que hacen referencia a las diversas manifestaciones del mal. Se perciben constantemente acciones encaminadas a fomentar la discriminación, la mentira y la intolerancia. El autoritarismo, el egoísmo y la satisfacción de intereses propios han desencadenado tragedias, innumerables guerras, fracasos, desilusiones debido a las situaciones de crueldad y perversidad que unos ejercen sobre otros. Esto no solo desde perspectivas sociales o de relaciones interpersonales sino también de situaciones que se hacen extensivas al sistema educativo.

Por lo tanto, en este segundo capítulo se tratará de (I) la violencia escolar como expresión del mal radical, generada por la doble moral de una figura autoritaria que desea mantener el dominio sobre los otros. (II) La banalidad del mal en el sistema educativo que se percibe cuando se trivializa la situación de maldad, se obedece de manera ciega y se actúa con indiferencia frente a la violencia y (III) algunas prácticas pedagógicas que fomentan el mal radical y la banalidad del mal, tales como la idea de minoría de edad, el autoritarismo y la desconexión moral. A continuación se expone como la violencia escolar es una clara manifestación del mal radical y se despliega en el campo educativo con acciones como el autoritarismo.

2.1 Violencia escolar como expresión del mal radical.

De acuerdo a lo tratado anteriormente, se parte del hecho de que los problemas y las manifestaciones del mal se hacen presentes cuando nos relacionamos los unos con los otros. En este sentido Kant habla del mal y del bien, reflejado en acciones no solamente de uno u otro individuo sino de toda la especie. Al respecto dice Kant:

Estamos autorizados a entender por el hombre, del que decimos que es bueno o malo por naturaleza, no el individuo particular (pues entonces uno podría ser aceptado como bueno por naturaleza, el otro como malo) sino toda la especie [...] aquí el hombre vale como especie. (RDLR, 34).

En este pasaje, Kant sostiene que las acciones buenas y malas, se atribuyen no solo a cada ser humano en particular, sino son inherentes a todos en general. Esto ocurre, cuando no hay un reconocimiento de la dignidad del otro debido a esa propensión al mal, cuyo fundamento está en el amor propio, en el egoísmo; cuando las razones que motivan esas acciones son más fuertes que la ley moral. El enemigo según Kant, está en ese amor propio que es competitivo, que se aumenta cuando se convive en grupo. Este fenómeno que persiste en las instituciones educativas propicia acciones de violencia, agresiones físicas y verbales. La convivencia con los demás también puede generar inclinaciones hacia el dominio de unos por parte de los otros, donde no es posible un ambiente de igualdad. Por ejemplo, con respecto a las relaciones de predominio aparecen las desconfianzas, las pugnas para ganar autoridad en un ambiente de comunidad. Al respecto dice Kant:

No conceder a nadie superioridad sobre uno mismo, junto con un constante recelo de que otros podrán pretenderla, de donde surge poco a poco un apetito injusto de adquirirla para sí sobre otros. Sobre ello a saber: sobre los celos y la rivalidad, pueden injertarse los mayores vicios de hostilidades secretas o abiertas contra todos los que consideramos como extraños para nosotros. (RDLR, 36).

Esto quiere decir que se aumenta la competencia por el poder y tener autoridad a cualquier precio. La violencia expresada en agresiones, en maltrato físico, verbal y en ataques psicológicos o tecnológicos, entre los miembros de una institución educativa debido a la pluralidad, es la más clara manifestación del mal radical; pues a partir de esos intereses se genera desatención a las exigencias morales.

La doble moral, la competencia, la falta de tolerancia puede nacer de la confrontación y el deseo de sobresalir y obtener beneficios propios de los miembros de una comunidad específica. En *La Religión*, dice Kant que uno de los orígenes del mal tiene que ver con: “Juzgarse dichoso o desdichado sólo en comparación con los otros” (RDLR, 35). En este sentido, la comparación y la competencia se pueden enfrentar a las exigencias morales y así el ser humano se encuentre ilustrado acerca del contenido de éstas, decide a veces de manera fortuita rechazarlas, separarse de ellas de manera consciente para lograr sus propósitos. En otras palabras, a través de esta comparación los seres humanos pueden poner por encima su

felicidad, sin importar que en el logro de sus metas se doblegue, se deshumanice, se discrimine de manera física y moral a otros.

2.1.1 Autoritarismo y nuevas violencias en la escuela

El mal radical, traducido en violencia y agresión se desliza a la escuela desplazando las demandas morales a un segundo plano. Este mal corrompe principios morales de equidad, autonomía y solidaridad. Los individuos, generalmente justifican las acciones violentas como la agresión, apelando a la idea de bienestar; siendo esto, uno de los fenómenos más preocupantes que ocurren en el sistema educativo.

José Gómez Caffarena, en su texto titulado *Sobre el mal radical. Ensayo de la heterodoxia Kantiana* sostiene que:

La expresión <mal radical> es enormemente sugestiva y se presta muy bien al recoger sin contemplaciones algo que quizá, tras todas las tristes experiencias y fuertes desengaños del siglo XX, se nos impone todavía más que en el XVIII; sea para basar un pesimismo antropológico, sea, al menos, para poner matizaciones indispensables al optimismo que todavía alguien se sienta capaz de mantener. (Gómez, 2004., pág. 42).

Según este autor, lo sugestivo del mal radical está en señalar que, es en la raíz humana ligada a la libertad¹⁷, desde donde se puede explicar la naturaleza del mal. Por lo tanto, el mal uso de la libertad está comprometido con la triste abundancia de perversidades en la historia de la humanidad, desplegadas en violencias que dejan como consecuencias tragedias y muertes; en la mayoría de los casos haciendo uso de la extrema crueldad.

Esto se revela en una interminable explotación, persecución, humillación, esclavitud de los débiles que son obligados a satisfacer las necesidades y caprichos de los más fuertes, donde a causa por ejemplo del autoritarismo y el deseo de dominio se vivencia la mentira, la falta de lealtad, el engaño, la manipulación en todos los niveles.

¹⁷ Sostiene José Gómez Caffarena que: “Hay que admitir que Kant, con razón o sin ella, pretendió decir más con su apelación al <mal radical>: quiso señalar la raíz humana/libre de la maldad que hay en la historia humana” (Gómez, 2004., pág. 50).

Estas acciones se hacen latentes en cada espacio donde se encuentren seres humanos conviviendo de forma natural. Allí se hacen manifiestas estas realidades en las relaciones de carácter individual o de grupos pequeños, hasta en los ambientes de los disímiles grupos étnicos, de las naciones o de las grandes potencias mundiales.

Con relación a la convivencia entre grupos, es necesario hacer referencia al ambiente escolar, ya que en las instituciones educativas, de manera frecuente se presentan situaciones de acoso escolar o *Bullying*¹⁸ como formas de violencia física y psicológica. Personas autoritarias hacen uso de él, en algunos escenarios como el patio, las zonas de recreo, los lugares apartados, en el aula de clase y en las redes sociales. En este contexto, las redes sociales como herramientas tecnológicas también tienen que ver con los problemas de convivencia. De manera inicial, parece que debido a la virtualidad, el mal está en otro lugar, que aparentemente no se ve, no se percibe, pero se materializa al llegar a la institución. Así se incrementa, la intimidación, la autoridad de unos sobre otros, las miradas de discriminación, como ejemplos del mal radical.

Mario Castellanos Zerbino, al referirse al mal que se visualiza en la educación habla de nuevas violencias y procesos segregativos como algo que no se ve, que aparentemente no se percibe. Así escribe: “Ni la violencia, ni el fracaso, ni las formas de discriminación predominantes en nuestra época tienen las mismas características que presentaban lo que se conocía como violencia, fracaso y discriminación en las décadas anteriores” (Zerbino, 2001, pág. 125). Como se aprecia, la virtualidad ocupa un lugar que aparentemente está por fuera de los muros de la institución educativa, pero en realidad se hace presente en la convivencia diaria. Y si bien, este autor se refiere a nuevas violencias, éstas se pueden enmarcar dentro de la tesis mal radical, debido al desentendimiento de los preceptos morales de quienes las

¹⁸ Según María Teresa Mendoza, en el libro *La violencia en la escuela, Bullies y Víctimas*: “Para ser considerada *Bullying*, este tipo de violencia escolar se debe caracterizar por ser repetitiva, constante y encaminada a conseguir la intimidación de la víctima; implica un abuso de poder al ser ejercida por un agresor más fuerte (ya sea esta fortaleza real o solo percibida subjetivamente). El sujeto maltratado queda, así, expuesto física y emocionalmente ante el sujeto maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas psicológicas, como ansiedad, dolores de cabeza, de estómago, dermatitis, pesadillas, etc. Es común que la víctima de acoso viva aterrorizada con la idea de asistir a la escuela y que se muestre muy nerviosa, triste y solitaria en la vida cotidiana. En algunos casos, la dureza de la situación puede ocasionar la aparición de pensamientos suicidas” (Mendoza, 2011, pág. 10).

practican. Estas manifestaciones del mal hacen que la escuela sea vulnerable, pues la violencia siempre ha estado presente en el tejido humano y se ha exteriorizado de variadas maneras. Con relación a la generación digital, al creciente avance de la tecnología y las comunicaciones, la institución educativa como escenario de construcción de vidas, de proyectos sociales, espacio vital de toda una comunidad, se convierte en un escenario real donde el mal radical se hace visible. Este mal se hace extensivo desde el aula a los medios tecnológicos y de la comunicación y por su puesto de manera circular, se despliega nuevamente a la institución educativa con más fuerza, pues ya no es la violencia ejercida entre pocos, sino la presión de una gran cantidad de personas que participan de la información que se comparte en la red social. A partir de estos recursos, se han propiciado formas de autoritarismo, alternativas de discriminación, racismo, intolerancia, relacionadas con la generación de personas que terminan justificando como normal aquello que debe ser censurado y ello, a pesar de la existencia de una formación ética y moral. Dentro de estas formas de violencia y acoso escolar se encuentra el *Cyberbullying*¹⁹, el *Grooming*²⁰, el *Sexting*²¹, el *Happy Slapping*²², entre otras, en los que pululan la competencia, el deseo de dominio, la humillación de quienes son más débiles y vulnerables.

¹⁹ El *Cyberbullying* o también denominado *Bullying*, acoso virtual o cibernético en línea, consiste en publicar información, fotos, videos con el propósito de burlarse o colocar en ridículo a cualquier persona. Generalmente se utilizan correos electrónicos falsos, mensajes anónimos, cuentas ficticias. Esta información llega a miles de personas y puede ser utilizada para desprestigiar o revelar situaciones íntimas de las víctimas. En el ámbito educativo se fomenta la violencia hacia un estudiante o cualquier miembro de la comunidad educativa y hay encuentros agresivos entre jóvenes de diversos colegios por medio de las redes sociales.

²⁰ Se entiende por *Grooming* las relaciones establecidas por internet entre adultos y jóvenes con el propósito de tener relaciones sexuales. Generalmente el adulto se hace pasar por una persona de la misma edad de la víctima. Es un delito cibernético ampliamente difundido en Colombia, en el cual adultos o jóvenes de grados superiores realizan contactos virtuales con niños, para luego materializar el encuentro.

²¹ El *Sexting*, en español conocido como sexteo, es la práctica que consiste en enviar fotos, videos o audios que contienen contenido erótico o sexual. Esta práctica muy generalizada entre los jóvenes permite compartir estas imágenes con personas desconocidas. Después que se envían las imágenes se pierde el control, no se conoce el destino final y puede ser utilizado con fines perversos.

²² El *Happy Slapping*, conocido como “Bofetada o Ataque feliz” consiste en publicar videos de golpizas ocurridas al interior de centros educativos o sus alrededores con el fin de disminuir aún más la dignidad de la víctima y demostrar su inferioridad. Generalmente el video es publicado por el victimario, adornado con risas u otros elementos, que pueden distraer su finalidad y hacerlo pasar por una broma o un juego.

En estas nuevas formas, también aparecen la autoridad y superioridad de unos sobre otros. Se hace uso de la mentira, la discriminación y por supuesto, la falta de tolerancia frente a la pluralidad en una colectividad que se digitaliza cada día más.

Marta Nussbaum, refiriéndose a Kant, señala una tesis que puede ser relevante para analizar el mal en la escuela, al respecto dice: “De acuerdo con Kant, cada vez que los seres humanos están juntos, el mal comportamiento es el resultado probable y la intolerancia es una forma muy prominente del mismo amor por la competencia” (Nussbaum, 2007, pág. 273). Insiste esta notable pensadora, que la falta de tolerancia, la no aceptación del pluralismo y el rechazo a la diferencia es una característica en la vida social de los individuos con la cual no es fácil lidiar y mucho menos erradicar definitivamente.

El hecho de convivir con otros, conlleva a la competencia y la intolerancia, realidades manifiestas en cooperación con los demás. Allí puede haber complicidad e indiferencia. En este proceso hay victimarios, víctimas y espectadores. Es decir que el mal radical, en sus nuevas alternativas, como propensión, surge como una opción para pasar por encima de los derechos de los demás con el propósito de establecer superioridad. Esta debilidad moral conlleva a la falta de respeto, atenta contra la autonomía, el pluralismo y los derechos de todos los integrantes de una comunidad educativa.

En conclusión, según Kant, las manifestaciones del mal se hacen latentes cuando vivimos en comunidad; el enemigo es el amor propio como factor que nos hace competitivos. Es así como, el bullying es una forma de violencia escolar manifiesto en agresiones, maltrato, ataques psicológicos y tecnológicos. Es una clara manifestación del mal radical ya que genera nuevos recursos para el autoritarismo. En la violencia virtual pulula la competencia, el deseo de dominio y superioridad sobre otros, pues hay personas que haciendo uso de la doble moral terminan justificando las malas acciones.

En lo que sigue, se tratará de mostrar cómo actúan los individuos dentro de un grupo de acuerdo a sus intereses propios y cómo el mal radical se hace presente en las acciones de la especie humana, permitiendo una lectura más aterrizada de los problemas de convivencia escolar.

2.1.2 La vida en grupo

Estos fenómenos no solo ocurren cuando un ser humano se decide a trasgredir la ley moral de manera individual, sino también en ambientes grupales, de culturas urbanas, de pandillas juveniles, de barras bravas o simplemente grupos de amigos “inseparables” que han decidido actuar bajo unas leyes o códigos de lealtad para conducirse en contra de la humanidad de otros.

Con relación a la participación activa dentro de los grupos y a los procesos en los cuales los individuos ya no actúan solos sino en compañía de otros, el conocido psicólogo social Philip G. Zimbardo, en su libro *Influencia sobre las actitudes y modificación de la conducta* sostiene que los grupos afectan la actitud y producen cambios de comportamiento en los individuos que están vinculados a ellos. Se dejan llevar por la presión, las normas que allí se establecen y en muchas ocasiones terminan haciendo cosas que de manera individual son incapaces.

Esto se ve reflejado cuando los estudiantes de las instituciones educativas deciden actuar en perjuicio de otros, hay confabulación y es mucho más fácil reducir a la víctima. Ya no es un solo sujeto el que actúa, sino un conjunto de manera desindividualizante, situación que les permite hacerse más fuertes. Al respecto afirma Zimbardo:

Los grupos pueden facilitar la liberación de conductas normalmente inhibidas en sus miembros mediante la difusión de responsabilidad, imitación, anonimato y contagio conductual. Este efecto desindividualizante de <estar sumergido en el grupo> puede llevar a la liberación de conductas violentas antisociales o conductas prosociales. (Zimbardo, 1982, pág. 97).

Explica el psicólogo, que los grupos establecen una serie de leyes o normas que deben ser obedecidas a cabalidad. Los integrantes son premiados cuando cumplen lo indicado por el código o por los líderes y son castigados si se desvían de ese deber. Esto genera autoridad en las personas que pertenecen a colectividades de alto poder, así no sean líderes sino simples piezas de esa maquinaria que pueden generar pánico, miedo y respeto por parte de aquellos sujetos que son ajenos a él.

Además, respecto a la tesis de Zimbardo, hay dos cosas fundamentales que se deben aclarar. Lo primero, es que con relación a la autoridad, lo central no es la coacción, sino la legitimidad que ésta tiene a los ojos de quienes están sometidos a ella o a las instituciones. Sostiene Zimbardo en su famoso libro *El Efecto Lucifer*:

El poder del sistema supone una autorización o permiso institucionalizado para comportarse de una manera prescrita y la prohibición o el castigo de los actos que no se atengan a ella. Proporciona una <autoridad superior> que valida el desempeño de unos roles nuevos, el cumplimiento de unas normas nuevas y la realización de unos actos que en otras circunstancias estarían limitados por unas leyes, unas normas, unos principios y una ética ya existentes. (Zimbardo, 2007., pág. 105).

Lo segundo, es que para la explicación del mal, Zimbardo enfatiza en que éste sometimiento a la autoridad, al sistema y a las instituciones puede llevar a la persona a cometer actos atroces. Al finalizar el capítulo 12 en *El Efecto Lucifer*, Zimbardo afirma que:

Lo que la psicología social ha podido ofrecer a la comprensión de la naturaleza humana es el descubrimiento de que unas fuerzas mayores que nosotros determinan nuestra vida mental y nuestros actos, y que la mayor de ellas, es el poder de la situación social. (Zimbardo, 2007., pág. 132).

Es decir, que las acciones del individuo están influenciadas por la presión del grupo. Esta coacción, puede lograr que la persona realice actividades violentas que de manera individual no sería capaz.

Los individuos que hacen parte de estos grupos, renuncian a sus principios morales, debido a la inclinación y deseo de pertenencia a ellos. Abandonan (En el caso de la ambición de poder, el autoritarismo, el acoso, la violencia, la agresión física o verbal, el vandalismo) las exigencias morales y no escuchan razones con relación a su ambiente. Se someten a las disposiciones que se toman al interior, sin interrogarse acerca de la validez de sus acciones como lo explicaba Kant, pues esta decisión colectiva disminuye el efecto de pautas o agentes externos.

En el grupo la determinación es mayoritaria y esto ejerce tal poder en la mente de un solo individuo, que anula la posibilidad de una estimación crítica acerca de las consecuencias que traerán esas acciones a realizar. En palabras de Zimbardo: “La necesidad de mantener un consenso de grupo puede llevar a un pensamiento de grupo, con lo que la evaluación crítica individual se suprime y las opiniones personales no se consideran” (Zimbardo, 1982, pág. 98). Este fenómeno que se podría denominar de colectivización sirve para justificar las acciones moralmente malas y así librarse de responsabilidad. Para este tipo de casos, Theodor Adorno coloca el ejemplo de aquellos que son espectadores de los encuentros deportivos. Entre ellos se respetan y esperan de los competidores que respeten el fair play, pero al mismo tiempo, estos mismos asistentes se deleitan con las agresiones entre los contrincantes. Este filósofo, señala que estos fenómenos deberían ser estudiados más profundamente, especialmente el efecto que estos pueden tener en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Es así, como en la conferencia *La educación después de Auschwitz*, Adorno se refiere a la necesidad de combatir la supremacía ciega de lo colectivo, de la identificación con los grupos en general, pues ve en el fenómeno de la colectivización un problema. Los jóvenes buscan pretextos para pertenecer a ellos, incluso dice que personas jóvenes con ideas de progreso tienden a encuadrarse en lo que sea, a pesar de los sufrimientos de orden físico o psicológico que los grupos o colectivos imponen al comienzo para pertenecer a ellos. “Habría que combatir todos esos modos de folk-ways, de costumbres populares y ritos de iniciación, del tipo que sea, que causan dolor físico a un ser humano -a veces, hasta lo insoportable- como precio a pagar para poder sentirse parte integrante, uno más del colectivo”. (Adorno, 1998, pág. 85).

El mal radical se irradia y se expande, pues se abandonan las máximas buenas para someterse a las de otros, en las cuales ni siquiera hay una persona responsable de ellas. El individuo, puede dejar las normas morales que ha asumido ante la influencia negativa de una colectividad. En esta perspectiva Julián Marrades dice que “La propensión al mal que Kant llama Mal Radical no es una disposición a querer contrariar la ley moral, sino a desentenderse de la pureza de la intención y a subordinar el seguimiento de la ley a motivos no morales”

(Marrades 2002., 94). El individuo sabe que está actuando mal y sin embargo, procede abandonando su propio juicio.

Es indispensable recordar que Kant, en *La religión* dice que las disposiciones humanas son destinadas al bien, pero el individuo por su libre decisión, de acuerdo a sus máximas, puede acogerse a la ley moral o alejarse de ella y según lo expuesto por Zimbardo, en las acciones de grupo puede inclinarse al bien cuando se refiere a la construcción de lo social o al mal cuando se eligen las conductas violentas. Al respecto, Kant sostiene:

Cuando se dice que el hombre ha sido creado bueno, ello no puede significar nada más que: ha sido creado para el bien y la disposición original del hombre es buena; no por ello lo es ya el hombre, sino que, según que acoja o no en su máxima los motivos impulsores que esa disposición contiene (lo cual ha de ser dejado por completo a su libre elección), es él quien hace que él mismo sea bueno o malo. (RDLR, 54).

La tesis de Kant que aparece en este pasaje, en la cual se indica que el individuo está inclinado tanto al bien como al mal y la de Zimbardo, -como se mostró anteriormente- la cual hace énfasis, en cuanto al peso de las instituciones, que pueden llevar al agente a dejar de lado la moral, se presentan de manera frecuente en las instituciones educativas.

El mal radical, se incrementa en los centros educativos cuando se comete el mal, justificando que se está cumpliendo con las exigencias de orden moral. Es decir, se materializa cuando el individuo, utiliza la doble moral, actúa con autoritarismo en nombre del deber, del cumplimiento de algún código o normas establecidas y se deja arrastrar por intereses individuales o colectivos. Este autoritarismo, es ejercido no solo por funcionarios, sino por los mismos estudiantes que replican lo que viven en el hogar y en la comunidad para obtener poder, reconocimiento y obediencia por parte de los otros.

Para concluir este apartado, es importante señalar que este mal es radical, porque se justifica lo hecho con argumentos de orden religioso, político, científico o porque simplemente hay que cumplir con una serie de normas que se escapan a la decisión personal. Estos acontecimientos tan lamentables ocurren diariamente en las instituciones educativas y en la mayoría de ocasiones son apreciados como normales, como parte de la vida de los

jóvenes y los adultos responsables los dejan pasar con indiferencia. En la realidad se sabe que se está trasgrediendo toda regla moral.

La situación es muy crítica pues los educadores pueden hacer en la clase de ética, la mejor discusión acerca de dilemas morales, pero en la mayoría de los casos los estudiantes comunes y corrientes cometen acciones que son repudiables. Esto demuestra la facilidad con la cual se desobedece a las exigencias morales, debido a la defensa de intereses personales, al deseo de poder o al peso de las instituciones sobre el propio juicio moral.

Con base en estos argumentos, a continuación se hará referencia a cómo la actitud banal en la escuela, se visualiza cuando hay comportamientos encaminados a la destrucción moral de otra persona y son aceptados como naturales cuando se procede con indiferencia y deshumanización.

2.2 Banalidad del mal en el sistema educativo

Como se vio en el primer capítulo, el aniquilamiento, la pérdida de la vida humana de una forma metódica, es lo novedoso que Arendt observó en las nuevas prácticas del mal. Hay que ser conscientes que Kant no podía imaginar lo que pasaría en el futuro ni predecir las manifestaciones de la maldad que ocurrirían en los últimos tiempos, pero su teoría ayudaría a concebir la idea de la banalidad del mal. En la segunda parte de este capítulo, se pretende ilustrar lo que implica esta tesis en el ámbito educativo y exponer algunos ejemplos que se presentan de manera frecuente en las instituciones educativas, en un contexto como el colombiano, reflejados en obediencia ciega, indiferencia y deshumanización.

En Colombia, como lo han demostrado diversos estudios, la violencia es crónica y ha permeado todos los niveles de la sociedad y en especial el ámbito educativo²³. La escuela como fuerza social es débil frente al poder de las armas, al crecimiento de organizaciones

²³ Al respecto, se puede ver la serie de documentos *Violencia en la escuela*, que ha elaborado el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP en el año de 1999. El texto *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. IDEP, año 2012. Estudios realizados por el DANE sobre violencia escolar por investigadores como Enrique Chauv, entre otros.

que imponen normas quedando en desventaja a la hora de generar conocimientos, nuevas relaciones simbólicas y sujetos críticos del sistema.

2.2.1 Banalidad del mal y educación

La banalidad del mal, entendida en términos señalados por Arendt habita al interior de las instituciones educativas públicas rurales y urbanas. La inseguridad, el acoso, la intimidación, la agresión y los enfrentamientos físicos; son parte de la cotidianidad. Los agentes de la comunidad educativa perciben estos fenómenos como normales, son parte de una realidad de un sistema que convive con el mal, que ha fundamentado cada aspecto de su cultura en la violencia, en la idea de aniquilar de manera verbal o física al otro.

Según María Guadalupe Rincón, en su libro *Bullying. Acoso escolar*: “la intimidación y el acoso escolar sigue siendo desgraciadamente banalizada. ¿Es ignorancia, negligencia, economía, comodidad o presiones de ciertos padres? La intimidación y el acoso escolar son un fenómeno universal que se produce en todos los países y en todos los niveles socioeconómicos en los cuales el ambiente es poco protector e indiferente” (Rincón, 2011).

De acuerdo con Rincón, las situaciones de acoso escolar, en países como el nuestro, son abordadas de manera superficial. Se considera una pérdida de tiempo indagar sobre la agresividad entre los diversos agentes de la comunidad. Estudiantes víctimas de racismo, intolerancia, burla o mal trato no encuentran respuesta a sus necesidades²⁴.

2.2.2 Indiferencia y deshumanización

La banalidad del mal se hace explícita con la actitud de indiferencia hacia la violencia o las acciones que destruyen la dignidad. Esta indiferencia se hace palpable frente a la figura de otro y sus necesidades. Es de reconocer que en la materialización del mal, están presentes actores como víctimas, victimarios y espectadores. Así por ejemplo la banalidad expresada

²⁴ Con relación al texto de Rincón, es importante aclarar, que en ésta tesis, banalidad del mal no se refiere a superficialidad. Implica, reconocer que los victimarios son jóvenes o adultos comunes y corrientes que en sus casas actúan bien, son cariñosos con sus seres queridos, pero a la vez participan de la violencia.

en términos del que cree que está actuando correctamente porque obedece conlleva a esa ausencia de pensamiento con relación a lo moral o inmoral de la acción. Pero también la pasividad e indiferencia de los espectadores es parte de la banalización, pues frente al clima de violencia escolar hay indolencia e indiferencia del entorno. Estas actitudes permiten la deshumanización, pues en muchos casos se huye del problema, se suspende la actitud crítica, la capacidad de cuestionar y de pensar.

Actitudes de indiferencia, silencio, pasividad, pueden hacer más fácil la ocurrencia de hechos atroces en las instituciones educativas. La banalidad del mal cobra realidad e importancia gracias a aquellos que permiten la realización del mal sobre otros, que lo aceptan, lo narran, lo escuchan, pero, no actúan para quebrantar esta terrible realidad.

Muchos estudiantes de instituciones oficiales rurales y urbanas, que están siendo víctimas de un proceso de violencia social, también replican estas realidades al pertenecer a grupos armados, tribus urbanas, barras bravas, pandillas juveniles, lo que implica que actúan en contra de los otros de acuerdo a las reglas de su agrupación, excluyendo a los demás y fomentando violencias generalizadas en una actitud propia de la banalidad del mal. Adela Morales, en su ensayo *Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado* sostiene que:

Al pertenecer a una cultura donde el comportamiento violento y armado es aceptado y valorado socialmente, donde las armas tienen una gran oferta a través del mercado negro, los jóvenes asumen el uso de ellas como un elemento definitivo para lograr referencia personal e identidad social. Así los jóvenes crecen en medio del autoritarismo y de relaciones jerárquicas verticales que determinan su desarrollo y autonomía, su capacidad de decidir por sí mismos y su derecho a la libertad. (Morales, 1999., pág. 53).

Cuando se dirige la mirada, a la historia de la institución educativa pública y a la educación tradicional se encuentra que el fundamento pedagógico está basado en el autoritarismo y en la formación de sujetos obedientes, con poco interés por las circunstancias que ocurren a su alrededor. Esta educación tradicional en lo que tiene que ver con la formación ciudadana, ha propiciado ambientes en que los “alumnos” o “aprendices” se limitan a realizar actos mecánicos, a ser poco críticos y por tanto a no comprometerse en la

comprensión un fenómeno más allá de lo que le permite el cumplimiento de la orden, el seguimiento de un manual de instrucciones.

Al respecto, Jonathan Glover, afirma que muchos de los líderes nazis se educaron bajo modelos autoritarios, estrictos y rígidos, donde lo importante era escuchar la voz del superior sin interrogarla y citando el texto *Commandant of Auschwitz* relata cómo Rudolf Höss, el comandante de este campo de concentración decía:

Constantemente se grabó poderosamente en mí el hecho de que debía obedecer de inmediato los deseos y las órdenes de mis padres, de maestros y de sacerdotes, en verdad de todos los adultos, y de que nada debía distraerme de ese deber. Dijeran lo que dijeren, siempre tenían razón. Estos principios básicos en los que fui criado se convirtieron en parte de mi carne y de mi sangre. (Glover, 1999.).

Según Glover, en personas como Höss hay una incapacidad de pensar, de actuar por sí mismos, una especie de conformidad enfermiza con la normalidad, convirtiéndose así, en lo que Arendt llamaba sujetos superfluos. La actitud banal ante el mal, se cristaliza en la medida que acciones dirigidas a la destrucción moral de otra persona son aceptados como normales. En el caso colombiano, sucede algo similar, en muchas instituciones educativas, públicas y privadas, se busca formar personas obedientes, ordenadas y disciplinadas. Lo paradójico, es que en muchas escuelas, el propósito de lograr un buen comportamiento por parte de los estudiantes, convive con una especie de anomia, en la que en las relaciones entre ellos y los educadores reflejan falta el respeto y la solidaridad hacia el otro. Acciones triviales, son asumidas como más o menos buenas y en muchas ocasiones en nombre de un grupo, barra, pandilla o sector social se constituyen en amenaza seria para la vida. Es la aterradora conformidad con el mal perpetrado por individuos normales que siendo buenas personas están cumpliendo con el deber.

Para terminar esta sección, es importante señalar que en una cultura de violencia se han naturalizado en las escuelas acciones de inseguridad, acoso y agresión, ante la indiferencia, el silencio, la obediencia y la deshumanización de los integrantes de la comunidad educativa. Esto conlleva a que ocurran hechos atroces. La raíz de esta situación está en el mismo modelo de educación tradicional que está fundamentado en el autoritarismo.

Para profundizar un poco en estos aspectos, en la siguiente sección se hará referencia a cómo en la cotidianidad escolar se llevan a cabo algunas prácticas que fomentan estos males.

2.3 Algunas prácticas pedagógicas que fomentan el mal radical y la banalidad del mal.

Es importante reconocer que la escuela, como fuerza social, debe contribuir al cultivo de las disposiciones al bien, la formación del carácter moral de sus integrantes y a la práctica del pluralismo para combatir las manifestaciones del mal. Por lo tanto se hace necesario, hacer una revisión de lo que ocurre al interior de ella con una visión crítica para luego proponer alternativas de solución. De acuerdo con esto, se muestran a continuación algunas prácticas pedagógicas que fomentan el mal radical y la banalidad del mal, tales como la idea de minoría de edad, el autoritarismo y la desconexión moral.²⁵

2.3.1 Minoría de edad.

Con relación a los estudiantes, los educadores y demás personas que representan autoridad pretenden tener una dominación total sobre ellos. Hay una tendencia a creer que los jóvenes no han podido desarrollar su capacidad de pensamiento y no poseen suficientes criterios para actuar por sí mismos ni tomar decisiones. Por lo tanto hay que darles todo explicado, detallado, mantenerlos vigilados, controlados, en silencio y orden estricto. De esta manera, se perpetúa en ellos, la minoría de edad.

El problema, en este caso radica en la forma cómo se han enfocado las relaciones entre docente y educando. El maestro es el que sabe y tiene la experiencia, mientras que el estudiante se ve como un ser pasivo que debe estar siempre bajo guía, cuidado y vigilancia pues no ha adquirido las herramientas para pensar por sí mismo, para buscar respuestas, asumir cargos ni responsabilidades. El modelo autoritario y a la vez paternalista de relaciones entre superiores e inferiores, considera a los estudiantes como seres incapaces de administrar las dimensiones de la vida. Se ha infantilizado a la juventud y se están formando estudiantes dependientes por el sistema de evaluación que no desarrolla el pensamiento crítico, sino que

²⁵ La Desconexión moral, es un concepto desarrollado por Albert Bandura, para describir la manera como en la mente de las personas operan una serie de mecanismos cognitivos, que son utilizados para justificar las conductas inhumanas o inmorales que se cometen a diario. La desconexión se usa normalmente para no sentir posteriores culpas o remordimientos y evadir responsabilidad. Este tema se tratará en el siguiente capítulo.

se reduce a una simple calificación que arroja una prueba. Muchos colegios en Colombia, centran sus procesos educativos en tratar de que sus estudiantes respondan bien a las pruebas externas más que realmente enseñar para que ellos vivan mejor.

La educación vista así, se ha estructurado en un régimen de mandatos, integrado por los que saben y por los que obedecen. Esto sumado al autoritarismo no solo de la institución sino del modelo de estado ubica a la democracia y al sistema educativo en un peligro inminente.

En *Tabúes sobre la profesión de enseñar*, Theodor W. Adorno - aunque reflexionando sobre el caso Alemán- ha hecho referencia a estos aspectos que se pueden relacionar con ciertas prácticas pedagógicas en Colombia. Además aclara, que al estar hablando de tabúes no se trata de aspectos que estén alejados de la realidad. Lo que pretende es, a partir de la crítica, abarcar aspectos que posibiliten una verdadera democracia escolar. Según Adorno, la minoría de edad, se relaciona con la imagen que irradia el maestro de las escuelas de secundaria; de la forma como estos asumen su vida profesional y a la vez como se presentan ante la sociedad.

Adorno, haciendo una fuerte crítica al autoritarismo de los maestros de escuela, afirma que éstos, con sus prácticas, oprimen e impiden la formación autónoma de los estudiantes, generándose la imagen del profesor como apaleador.

Esto refuerza la idea de que el docente es un ser que castiga, somete y también actúa como un niño. Es decir, que permanece en la minoría de edad. Pues al habitar en un mundo de niños siendo adulto, prefiere encerrarse en el contexto de la escuela y en muchas ocasiones sus enseñanzas no van a la vida práctica de la sociedad existente. Al respecto Adorno afirma que:

Lo escolar, tantas veces citado hoy y felicitado como si fuera un valor en y por sí mismo, reemplaza a la realidad, a la que mantiene, mediante su tejido organizativo, cuidadosamente lejos de sí. El infantilismo del maestro se manifiesta en su forma de confundir el microcosmos de la escuela, más o menos impermeable respecto de la sociedad de los adultos – los consejos de padres de alumnos y similares son intentos desesperados de ruptura de esa impenetrabilidad- con la

realidad; en su confusión, en fin, de ese mundo ilusorio encerrado entre cuatro paredes con la realidad misma. Esto es, en buena medida, la causa de que la escuela defienda tan tenazmente sus muros. (Adorno, 1998, pág. 73).

Si bien, Adorno se está refiriendo al maestro, esto se ve reflejado en los logros y alcances para sus estudiantes. Las simples palabras de alientos y de que tendrán un mejor futuro no son suficientes. La escuela padece un encerramiento que no permite ver más allá, los estudiantes salen a un mundo diferente ante el cual las prácticas escolares son insuficientes para su desempeño como ciudadanos.

Según Adorno, “la escuela tiene una tendencia inmanente a establecerse como una esfera dotada de vida propia y con una legislación propia”. (Adorno, 1998, pág. 77). Por lo tanto no se admiten intromisiones externas en ese territorio, pues se le teme a la crítica, a los medios de comunicación, hay un recelo generalizado a que factores externos vengán a cambiar las prácticas en un lugar donde todo ya está organizado.

Esto conlleva a concluir, que la escuela no es un fin en sí misma, sino que las prácticas y los espacios existentes en ella, son los medios para ver a cada miembro como fin de los procesos. El autoritarismo y las formas de comportamiento de los educadores que exigen sumisión y obediencia ciega de sus estudiantes, haciéndolos ver en minoría de edad colocan en peligro los fines de la educación de los que tanto se habla cuando de mostrar resultados se trata.

2.3.2 Autoritarismo en los modos de gestión en la escuela.

Hay muchas falencias en el manejo del gobierno escolar. Las autoridades escolares representadas en directivos y docentes, en su afán de gobernar de acuerdo a las normas establecidas, actúan de forma autoritaria sin escuchar la voz de los demás miembros de la comunidad educativa. A partir de un discurso conciliatorio terminan imponiendo su voluntad.

Con el autoritarismo, el mal radical se manifiesta en el uso de los principios morales en beneficio propio o del sistema. Se banaliza el mal en los colegios cuando se aplican las normas sin juicio. El manual de convivencia, se impone con una serie de procedimientos mecánicos que buscan medir el comportamiento de los estudiantes y ajustarlo a unas normas

que se diseñan y aplican asumiendo que los estudiantes son unos seres autómatas. No hay espacios de discusión y lo recomendable es que cada uno se dedique a lo que le corresponde de acuerdo a sus funciones y no participe en un espacio público. Según esto, es importante visualizar críticamente los mecanismos de participación que existen en las instituciones educativas y hacer un buen uso de la democracia. En este contexto, en muchas ocasiones se cierran los espacios de discusión y los miembros se dedican a lo privado. Es decir al manejo del conocimiento, a las actividades académicas dejando a un lado las discusiones de la administración de los establecimientos, del manejo de los recursos y de la misma gobernabilidad.

Narra Adorno, citando a Tucholsky “el ejemplo de aquella maligna directora de una escuela, que ante la afable pareja que fue a protestarle por alguna atrocidad cometida con sus alumnos, justificó lo hecho con la respuesta: “ésta es aquí la costumbre” (Adorno, 1998, pág. 77) . Esto indica, que no se sabe, en cuántas instituciones se replican estas actitudes que muestran la incapacidad para pensar y ver el mundo escolar de otra manera, es decir, como un espacio emancipado de lo tradicional. En algunas escuelas colombianas, el manual de convivencia, como parte del Proyecto Educativo Institucional, pareciera que ya está terminado y por lo tanto no hay nada que agregar. Las normas se encuentran pre establecidas y están hechas de acuerdo a la tradición o la misma “identidad” del colegio y por lo tanto no se pueden cambiar ni negociar. Quien llega debe someterse a ellas pues están elaboradas con base en las políticas educativas y no se pueden modificar. Estas acciones se mantienen gracias a la actitud autoritaria que no permite la crítica ni la participación, pues causa desconcierto y desorden en la institución. No se permite cambiar nada, pues se argumenta que todo funciona adecuadamente; se han tenido buenos resultados y se cumple con lo que establece la ley.

El sujeto autoritario que perdura al interior de las instituciones educativas, es clave en la manifestación del mal radical en un sentido kantiano. Éste hace uso indiscriminado de la moral para reprimir y cometer arbitrariedades, argumentando que es autoridad, sin considerar que en esta posición es una persona afortunada, porque puede prestar un servicio en beneficio de los demás.

Este fenómeno de falta de administración y de participación de lo público conlleva a abusos y a una pésima gestión. Se ocasionan problemas como la corrupción en el manejo de

los recursos públicos o despilfarros, generando persecución a estudiantes, docentes, padres de familia y ausencia de buenos resultados frente a las nuevas exigencias sociales.

Es de notar también, que el autoritarismo es visto desde la acción del maestro en el aula, en el manejo de la clase. Según Enrique Chauv “Un docente con estilo autoritario privilegia que la clase esté en orden, que sigan las instrucciones, que se cumplan sus órdenes, que los estudiantes estén juiciosos trabajando” (Chaux, 2012., pág. 84).

La clase de un docente autoritario, -según este autor que se ha dedicado al tema de las competencias ciudadanas y el acoso escolar entre otros- está centrada en el control, pues es el docente el único que define, modifica y aplica las normas de manera arbitraria, ocasionando maltrato hacia los estudiantes, debido al mal uso del poder. En el aula se ve a simple vista una aparente actitud de trabajo individual pero en el fondo lo que perdura es el temor, el miedo y el respeto por unas normas que no han sido negociadas sino impuestas.

A nivel de estudiantes, el autoritarismo y deseo de poder sobre los demás provoca violencia, agresividad entre grupos juveniles a partir del uso de las redes sociales - como se explicaba anteriormente-. Además, crece la necesidad de pertenecer a pandillas o grupos de cohesión donde se fomenta la dominación sobre otros y delitos como lesiones personales, el hurto o el *bullying*.

Ahora bien, según Adorno, las personas no están en condiciones para determinarse a sí mismas, si no han tenido suficiente formación del carácter moral; por eso las estructuras autoritarias asumieron esa capacidad destructiva, los líderes o soberanos influyen de manera determinante en la población “se verá hasta qué punto está perfectamente fundada la sospecha de que el potencial autoritario es, hoy como ayer, mucho más fuerte de lo que cabría imaginarse” (Adorno, 1998, pág. 82).

2.3.3 Desconexión moral:

Como se verá en el próximo capítulo, un fenómeno que se ha hecho cotidiano, en las relaciones interpersonales dentro de las instituciones escolares, es la desconexión moral. En este trabajo, es vista como una práctica usada de manera independiente por cada miembro de la comunidad educativa. Es de suma importancia, resaltar que los trabajos de Albert Bandura

muestran que está muy extendida en las sociedades contemporáneas. En un país como Colombia, se manifiesta en comportamientos de los ciudadanos, expresados en indiferencia y evasión de la responsabilidad ante sus propias acciones. La desconexión moral, exhibe la presencia del mal radical y la banalidad del mal. Se observa en comportamientos de los individuos, que reconociendo las exigencias morales se dejan arrastrar por el amor propio, abandonan su criterio moral obedeciendo ciegamente a la autoridad o a las instituciones y son indiferentes ante el dolor ajeno.

Más adelante se profundiza, sobre cómo los mecanismos de desconexión moral presentados por Bandura, se hacen cotidianos en la convivencia escolar y gracias a ellos los integrantes de la comunidad educativa pretenden evadir responsabilidades frente a las acciones punibles que se cometen.

Para finalizar este capítulo, se puede afirmar que la violencia escolar se constituye en una expresión del mal radical, cuya causa es la actitud de una persona que usa la doble moral para mantener el dominio sobre los otros. La banalidad del mal en el sistema educativo se percibe, cuando se minimizan las situaciones de maldad, se obedece de manera ciega y se actúa con indiferencia frente al sufrimiento del otro.

En el siguiente capítulo se abordará el tema de la obediencia según Kant y Arendt, la influencia de la autoridad sobre el juicio moral a partir de los estudios empíricos de Stanley Milgram y la teoría de Albert Bandura sobre la desconexión moral.

CAPÍTULO III

Obediencia, autoridad y desconexión moral.

El propósito central de este capítulo, es hacer un análisis de lo que significa el autoritarismo y la desconexión moral, fenómenos que se presentan de manera recurrente en la escuela y que son fundamentales a la hora de plantear una formación ciudadana que sea crítica y sensible frente a la indiferencia.

Para este efecto en primer lugar, se hace un análisis de (I) la obediencia ciega como una característica del sujeto que producen las sociedades totalitarias. En esta parte se verá como Kant justifica la desobediencia, pues el sujeto no debe ceder su juicio moral a las pretensiones de quien ostenta el poder. Por otro lado, Arendt realiza la descripción de un sujeto mecánico, que ha sido educado para obedecer, donde prima el ejercicio de lo burocrático, más no la autonomía moral. En segundo lugar se analiza (II) el trabajo empírico de Stanley Milgram en torno a la autoridad y la enorme incidencia que ésta tiene sobre las personas comunes y corrientes hasta el punto, que las puede llevar a cometer actos atroces. Para finalizar se presenta la teoría de (III) Albert Bandura conocida como desconexión moral, entendida como una serie de mecanismos cognitivos que los seres humanos empleamos para desconectarnos de las conductas inmorales e inhumanas, con el fin de no sentirnos culpables ni responsables de los actos realizados.

3.1 Obediencia

Muchas de las relaciones humanas están ligadas a la obediencia. Es el caso del adulto con el niño, del jefe con el trabajador, del maestro con sus estudiantes, del soberano con el pueblo. Podría afirmarse que desde la cotidianidad el concepto de obediencia²⁶ es entendido como la ejecución u omisión de acciones, órdenes o exigencias destinadas a cumplir la voluntad de la autoridad y se materializa cuando además de escuchar, hacer o dejar de hacer lo que se le manda, el individuo se somete a las condiciones que le impone la autoridad representada en una persona, grupo o institución. Pero ¿en realidad qué significa obedecer? ¿Cómo se corresponde la obediencia con la autoridad y cómo se relaciona con manifestaciones del mal radical y de la banalidad del mal? ¿El ser humano puede abandonar

²⁶ El término obediencia proveniente del latín *oboedientia* que significa respetar, acatar, cumplir.

su criterio moral por obedecer? ¿Se debe formar un modelo de obediencia al interior de las instituciones educativas? De ser así: ¿cómo debe ser dicho modelo?

Es así que dentro del ámbito social y escolar se pueden visualizar diversas clases de obediencia²⁷ dentro de las cuales son pertinentes analizar, para este trabajo, la obediencia como deber moral expuesta por Kant, la obediencia ciega descrita y criticada por Arendt y la obediencia con sentido crítico, que debe ser promulgada en los estudiantes como futuros ciudadanos. Esto, sin olvidar que en el aula la relación entre docente y estudiante está mediada por la obediencia a la autoridad y en general entre todos los estamentos de la comunidad educativa, pues para que la escuela funcione de manera coordinada y efectiva, la autoridad y la obediencia son necesarias.

3.1.1 Kant y la Obediencia como virtud

Para Kant, la obediencia hacia lo que el Estado ordena es un deber del ciudadano virtuoso. El ser humano se puede realizar cuando hace parte de una sociedad civil y por eso se hacen necesarias las leyes, para concertar la voluntad de cada uno en unas normas comunes, que permitan la realización de la libertad, sin interferir en la del otro. Según Kant, si no existiesen esas reglas que regulan la vida y que los ciudadanos aceptan seguir, se continuaría en un estado de naturaleza o de primitivo salvajismo y la destrucción de la sociedad sería inmanente.

De ahí la importancia de obedecer al soberano y cumplir las leyes, pues sin estas no es posible la convivencia. Kant es enfático al decir que no es posible la existencia de la sociedad sin leyes, sin ellas no es viable la convivencia, por eso es muy importante resaltar su oposición al ejercicio, de un pretendido derecho del ciudadano, a rebelarse o desobedecer al poder, pues según nos dice el filósofo en *La metafísica de las costumbres*:

²⁷ En el libro titulado *Obediencia y desobediencia en la educación*, escrito por Inmaculada Fernández, se enumeran diversas clases de obediencia, entre las que encontramos la obediencia fisiológica, social, imprescindible y patológica de la que se desprende la obediencia inconsciente y la coaccionada por la mayoría, por el miedo, interna y por un premio. Inmaculada Fernández. *Obediencia y desobediencia en la educación*. Madrid. PPC Editorial y distribuidora S. A. 2004.

Contra la suprema autoridad legisladora del Estado no hay, por tanto resistencia legítima del pueblo; porque solo la sumisión a su voluntad universalmente legisladora posibilita un estado jurídico; por lo tanto, no hay ningún derecho de sedición (*seditio*), aún menos de rebelión (*rebellio*), ni mucho menos existe el derecho de atentar contra su persona, incluso contra su vida (*monarchomachismus sub specie tyrannicidii*) como persona individual (*monarca*), so pretexto de abuso de poder (*tyrannis*). (MC, Ak 49. 320, 151).

Kant afirma a la vez, que el menor intento por atentar contra el Estado es considerado como un crimen que tiene que ver directamente con la traición y debe ser castigado con la pena de muerte pues se ha pretendido dar muerte a la patria. La intolerancia a la legislación establecida es vista por Kant como contraria a la ley misma ya que puede destruir la constitución que se encuentra vigente y que ha sido adoptada para vivir en comunidad.

En el artículo *La persona moral frente al Estado infalible: Lo público y lo privado desde el problema de la insubordinación*, Felipe Castañeda analiza las implicaciones de la obediencia incondicionada al Estado, a partir de la concepción del individuo como agente moral que tiene la capacidad de juzgar con objetividad la moralidad o falta de ella en las acciones del gobierno. El autor, analiza cuatro grupos de argumentos que elabora Kant, para justificar la obediencia sin condiciones de la persona ante el Estado. El primero de ellos hace referencia al hecho de que la sociedad civil no tiene como fin último la búsqueda de la felicidad de los ciudadanos. El segundo grupo, está compuesto por los argumentos que apuntan a contradicciones, que se generarían al contemplar la posibilidad, de que un súbdito tuviera el derecho de juzgar a la suprema autoridad. El tercer grupo se refiere a la incompatibilidad entre el derecho de insubordinación y la condición de la sociedad civil. En cuarto lugar, se encuentran los argumentos que se refieren a la idea, de que quienes se oponen, lo hacen por un supuesto derecho de necesidad. (Castañeda, 2005., pág. 233).

Aquí nos encontramos, ante una situación un tanto compleja en el pensamiento de Kant, pues de acuerdo a lo que se percibe, no permitiría bajo ningún aspecto la desobediencia como derecho. Al profundizar, se descubre que confía en la capacidad que deben tener las personas, a la hora de evaluar las actuaciones del Estado con respecto a la ley moral. Como se ha explicado, Kant está a favor de la obediencia absoluta a la autoridad establecida, pero

la legitimidad del Estado parte de la acción del legislador, quien debe dictar sus leyes como si estas vinieran de la voluntad unida de todos los ciudadanos.

Cada persona debe ser tenida en cuenta dentro de la ley sin olvidar que la finalidad última consiste en el desarrollo moral del ser humano. Como bien señala Castañeda “para Kant, el Estado se debe concebir como una persona moral, es decir como una entidad que está habilitada para obrar con base en la representación de las leyes, o si se quiere racionalmente” (Castañeda, 2005., pág. 259). De aquí se puede deducir que cuando un Estado actúa de manera ilícita o inmoral tiende a destruir lo humano. En otras palabras; cuando se vive dentro de un Estado que es inmoral, la vida está en un riesgo aún mayor que el que puede representar el estado de naturaleza mismo.

El Estado como tal no solamente se encarga de regular la vida civil, establecer los derechos y deberes, sino que debe optar por lo legal, independientemente que deba ser obedecido de manera integral. Por tanto, la persona moralmente buena, que sin dar prelación a su felicidad o a su amor propio, que tenga como principio fundamental la ley moral, estará en condiciones de juzgar las conductas del Estado. Visto de esta manera, Kant no estaría a favor de una obediencia ciega. De hecho, Kant sostiene que el agente moral debe tener capacidad crítica y combatir los abusos de la autoridad, pues en nombre de la ley y del deber se cometen acciones atroces que mitigan la dignidad y la espontaneidad del ser humano.

De acuerdo con Kant, un ser moralmente bueno no puede obedecer las leyes u órdenes de un soberano o Estado injusto; pues se vería afectada su condición moral. Se presentaría una contradicción entre sus preceptos y sus acciones. El ciudadano no puede negar ni suprimir su conciencia moral. Por lo tanto defender un gobierno con estas características no sería congruente con lo que su conciencia le dicta y tampoco existirían razones para obedecer.

El Estado debe progresar, promulgar leyes que sean congruentes con la moralidad, sin perder de vista, el horizonte de ver al sujeto como fin en sí mismo. Cuando el ser moral se siente desplazado, utilizado como medio; cuando es obligado a actuar en contra de sus máximas buenas y no es considerado de manera integral como persona, entra en conflicto con el Estado. Esta situación ocurre cuando se ordenan y establecen leyes que van en contra de la conciencia individual que está ajustada al plano del deber moral. Así pues, como señala

Castañeda: “la eventual inmoralidad del Estado se hace patente, en términos generales, cuando el poder supremo gobierna a sus súbditos de tal modo que, les niega la condición de personas, que deben ser asumidas como fines en sí mismas” (Castañeda, 2005., pág. 260).

De lo anterior, se puede interpretar que un Estado puede obrar en contra de la ley moral, cuando niega las condiciones a los ciudadanos para vivir como seres humanos dignamente, por ejemplo cuando suprime los recursos destinados a suplir necesidades básicas de educación, salud, derechos de participación ciudadana o atacando el pluralismo. Además Kant considera que el Estado no es moralmente legítimo cuando descalifica las personas de otras naciones tratándolos como si fueran objetos o propiedades.

En este contexto se justifica la desobediencia²⁸ a partir del reconocimiento como individuo moral y autónomo. La autonomía en el sentido Kantiano está relacionada con la capacidad que posee el ser humano de actuar de acuerdo con la ley moral que él mismo se da y que asume como un deber. La autonomía se relaciona de manera crítica con la autoridad, pues para Kant, el sujeto moral no debe abandonar su juicio moral por la influencia de quien la ejerce.

Para ilustrar estos argumentos, en la *Crítica de la Razón Práctica* Kant narra el caso de un ser humano virtuoso y recto, que a pesar de ser amenazado por el soberano se mantiene firme en la buena máxima. Se le está exigiendo que con el uso de la mentira calumnie a una persona inocente de la población común y corriente pues no ostenta poder alguno y sus acciones están regidas por la virtud. Al respecto, cuenta Kant que:

Se relata la historia de un hombre recto al cual se pretende inducir para que suscriba las calumnias lanzadas contra una persona inocente; que por lo demás tampoco es poderosa (como sucedió en la incriminación urdida por Enrique VIII de Inglaterra contra Ana Bolena). Se le brindan ganancias tales como pingües obsequios y un elevado rango, pero él no duda en rehusarlos. Esto simplemente producirá aprobación y asentamiento \ en el alma de quien escuche tal relato, al

²⁸ Kant, a pesar de estar en contra de la revolución, defiende que la desobediencia civil es moralmente justificable. Al respecto, leer el artículo de María José Urteaga titulado *Civil Disobedience: Authority of reflection Vs Civil Authority*. Contextos Kantianos. International Journal of Philosophy. No. 3. Junio 2016, 274-284.

tratarse de ganancias. Luego se le amenaza con pérdidas. Entre estos calumniadores se cuentan sus mejores amigos que ahora le retiran su amistad, parientes cercanos que le amenazan (siendo así que carece de patrimonio) con desheredarle, gente poderosa que puede acusarle y mortificarle en cualquier lugar o circunstancia, un príncipe que le amenazaba con hacerle perder la libertad e incluso la vida. Más para colmar la medida de su padecimiento y hacerle sentir ese dolor que sólo puede causar el más profundo pesar en un corazón moralmente bueno, cabe imaginarse a su familia, amenazada con la más extrema miseria y necesidad, implorándole que transija y cabe imaginarle también a él mismo en ese instante, pese a su integridad, no del todo impasible ante un sentimiento de compasión hacia su familia, ni tampoco insensible por el propio trance, deseando no haber vivido ese día que le expone a un dolor tan inefable, pese a lo cual, sin titubear ni dudar tan siquiera, permanece fiel a su resolución de rectitud. (CRPr, Ak V. 156, 283-284).

Aquí se presenta un caso de desobediencia pacífica, de un ser humano recto y virtuoso, pues no relata hechos de agresión o una revolución, sino de resistencia a las pretensiones de personas poderosas, entre ellas un príncipe y allegados suyos. Al respecto, en *La religión dentro de los límites de la mera razón* Kant hace énfasis, en la instauración de la ley moral como fundamento supremo de todas nuestras máximas y acciones, pues en la medida en que hay cumplimiento de ellas, a pesar de los obstáculos o de las circunstancias – como en el caso narrado- que pueden conducir a la persona al mal, se debe obrar por deber y así, se advierte un perfeccionamiento moral, una tendencia a la virtud.

En palabras de Kant “El propósito firme en seguimiento del deber, en cuanto ha llegado a ser prontitud, se llama virtud” (RDLR, 55) y por estos motivos hace referencia a este hombre como ser virtuoso, recto, que ha adquirido la costumbre de observancia de la ley. Es virtuoso porque se afianza en el cumplimiento de sus máximas y del deber: “Virtuoso según el carácter inteligible (virtus noumenon), un hombre que, cuando conoce algo como deber, no necesita de otro motivo impulsor que esta representación del deber” (RDLR, 56).

Para terminar esta sección, se puede afirmar desde una perspectiva kantiana, que una persona moralmente virtuosa cuando entra en conflicto con las órdenes inmorales de un gobernante autoritario que tiene poder sobre él, ubica por encima la ley moral. Para reforzar

este argumento, es indispensable aclarar que el ser humano no debe tener dudas frente a lo rotundo de la ley y esto implica que en caso de establecer un conflicto con el gobernante o con un personaje autoritario, dicha ley debe estar por encima de esa voluntad de quien ostenta el poder de manera pasajera.

De aquí se deduce que la desobediencia se convierte en un deber, pues la ley de los regímenes injustos estaría en contravía de la ley moral. Se aprecia que según Kant, el ser humano puede controvertir y oponerse al mal radical que se proyecta desde el soberano o desde aquella persona que ostenta algún tipo de poder, y que en nombre propio o de una institución imparte órdenes que deben ser cumplidas. Ante esto el sujeto debe tener la suficiente capacidad de pensar y actuar para oponerse cuando sea necesario.

En este orden de ideas, la formación de una persona moralmente buena, estaría proyectada para que su carácter sea lo suficientemente fuerte y que le permita resistir las órdenes inmorales que puedan provenir de la autoridad. Dicho esto, se puede decir que una educación que apuntara en esa dirección iría en contra de personajes como Adolf Eichmann, que encarnan la tesis arendtiana de la banalidad del mal. Asunto que se discutirá en la siguiente sección.

3.1.2 Eichmann: Ciudadano ejemplar que obedece.

En la primera parte de este trabajo, vimos como Hannah Arendt, hace una descripción de las características del sujeto que produce el totalitarismo relacionándolo con la categoría de obediencia ciega frente a la autoridad. Como se ha dicho, la tesis de la banalidad del mal sostiene que para hacer el mal de una forma desproporcionada e inhumana no se necesita ser un asesino en serie ni preconcebir un proyecto con motivaciones malvadas. Al contrario de las formas de violencia y maldad conocidas hasta entonces, esta tesis, lo que muestra es que las grandes atrocidades no se explican a partir de unos propósitos o motivaciones de orden maligno, sino que han sido posibles y realizadas por personas comunes y corrientes, que son buenos ciudadanos pero que en la profundidad de su ser han dejado empobrecer sus relaciones intersubjetivas.

El sistema totalitario utiliza a los seres humanos como medios para alcanzar el dominio y la imposición de la autoridad. Cada sujeto actúa de esta manera porque así ha sido

formado su carácter moral y se ha relacionado de la misma manera con los otros. En los sistemas totalitarios, autoritarios, e incluso en los democráticos de la actualidad, la ley positiva y las maneras de tratarnos los unos a los otros, están invertidas. Cada individuo se ha acostumbrado a ver a los otros como meros medios más nunca como verdaderos fines. La naturaleza esencial de estos sistemas de gobierno está en ostentar el poder de manera ilimitada y esto se logra cuando se domina de manera absoluta la vida de cada uno de los ciudadanos.

Richard Bernstein, en su artículo *La responsabilidad, el juicio y el mal* afirma que Arendt, al escribir el informe sobre Eichmann, en ningún momento intentó profundizar en los hechos atroces del fenómeno nazi durante la segunda guerra mundial, ni de la vivencia de los judíos como víctimas del holocausto, ni mucho menos “pretendió escribir un tratado teórico sobre la naturaleza del mal; ni siquiera le interesó analizar las distintas manifestaciones del mal habidas durante la época nazi. El objeto de su informe era Adolf Eichmann” (Berstein R. , 2001., pág. 35). Este ser humano, un funcionario ligado a la burocracia, común y corriente, se convierte en la imagen de una nueva clase de criminal que aparece en el escenario histórico del cual no se tenía referencia.

En su informe sobre Eichmann, Arendt hace una descripción del tipo de personas que se producen al interior de los sistemas totalitarios, que cohíben la libertad, cierran los espacios públicos de socialización y por lo tanto niegan la capacidad de participar como seres políticos a la vez que incomunican a los ciudadanos convirtiéndolos en islas separadas que solo fomentan la vida privada.

El sistema totalitario elimina todas las dimensiones de la humanidad sin importar si son líderes, víctimas o victimarios. No permite la experiencia de la individualidad ni de la pluralidad. Diseña un sistema que pretende hacer de todos, seres humanos iguales, sin criterio, seguidores de leyes y obedientes ciegamente de las normas. Ingenia seres automatizados que pueden ser fácilmente reemplazados, que no son útiles ni necesarios para actividad alguna en especial, pues cualquiera la puede hacer con la misma eficiencia. En este sentido dice Arendt: “El perro de Pavlov, espécimen humano reducido a sus reacciones más elementales, el haz de reacciones que puede ser siempre liquidado y sustituido por otro haz de reacciones que se comporten exactamente de la misma manera, es el ciudadano modelo

de un estado totalitario y semejante ciudadano solo puede ser producido imperfectamente fuera de los campos” (Arendt H. , 1999., pág. 676).

De acuerdo con este pasaje de Arendt, el sujeto del totalitarismo delimita su universo simbólico como resultado de un proceso educativo al cual es sometido. Abandona sus tradiciones, recuerdos, su pasado; para dar paso en su mente y en su actuar al modelo que se establece y del cual ahora hace parte. Admite lo que se le dice sin cuestionar pues debe lealtad y obediencia a sus nuevos ídolos. El régimen totalitario se ingenia todas las formas posibles para lograr una internalización de las nuevas acciones e ideas por medio de la implementación del terror, la desconfianza y el horror que es creciente.

Al respecto Jonathan Glover, en el libro *Humanidad e inhumanidad. Una historia moral del siglo XX*, sostiene que en los estados totalitarios, las presiones sociales para moldear un sujeto que se ajustara a una nueva moral y al crimen masificado se vieron cambiadas e invertidas “los principios morales fueron aplastados por las presiones para creer, obedecer y aceptar. Además el sistema nazi de creencias fue eficaz al conseguir que la gente lo internalizara. La gente no sólo tenía miedo: una gran parte también pensaba que la desobediencia era un error” (Glover, 1999., pág. 446).

Eichmann, era parte de esa gran cantidad de población que estaba convencida de la existencia de una identidad nazi, sin haberla estudiado o comprendido a profundidad. La creencia de reedificar y mejorar la humanidad hacía parte de un proyecto en el cual los ciudadanos se sentían comprometidos y por lo tanto esto hizo parte de un malévol plan de reconstrucción de una identidad moral. Es de notar la importancia de la publicidad y de los medios masivos de comunicación en la internalización de las ideas que se desean imponer.

Adolf Eichmann representa al ciudadano ejemplar que obedece. La idea de obediencia se internaliza por unos procesos educativos, que hacen creer a los individuos que los designios del estado, de la autoridad, están por encima de todo. Tal internalización es la que hace posible que las personas comunes y corrientes, que son obedientes, se vuelvan parte de una maquinaria orientada a perpetrar males terribles a nombre de ellos mismos.

Para justificar o evadir responsabilidad, el sujeto que carece de criterio se escuda en la idea del deber. Abandona el juicio moral propio y la ley moral individual. De esta manera muchos nazis se sentían seguros y participaban del exterminio, pues su vida estaba garantizada por el hecho de no pertenecer a la comunidad judía ni a la política comunista o por no ser homosexual.

Es así, como a Arendt -en sus análisis realizados en Jerusalén- se interesa por la personalidad de Eichmann como individuo singular y concreto que actúa en esa maquinaria. Su interés por comprenderlo la lleva a buscar una correlación entre las razones del actuar y las consecuencias afines con la persona que está incurriendo en un mal radical, según ella lo concibe. Y se siente desconcertada al descubrir que este funcionario no es un monstruo ni un ser inhumano, sino es una persona común, que se declara conocedor de la ley moral y de los principios kantianos.

Según Arendt, personas como estas contribuyeron con su apoyo, obediencia y accionar a la fabricación sistemática de la muerte, procurando destruir la historia, la tradición y la existencia de todo un pueblo de forma programada. Aquellos hechos espantosos aún se agravan cuando estos individuos no sienten arrepentimiento de lo que hicieron sino que justifican su proceder amparándose en el cumplimiento de la ley, del deber y en la obediencia al sistema al cual pertenecen. Cuando se habla de la normalidad de Eichmann, Arendt lo hace con base en los informes entregados por los psiquiatras y el sacerdote que tienen contacto con él. Dice Arendt:

Seis psiquiatras habían certificado que Eichmann era un hombre <normal>. <Más normal que yo, tras pasar por el trance de examinarle>, se dijo que había exclamado uno de ellos. Y otro consideró que los rasgos psicológicos de Eichmann, su actitud hacia su esposa, hijos, padre y madre, hermanos, hermanas y amigos era < no solo normal, sino ejemplar>. Y, por último, el religioso que le visitó regularmente en la prisión, después de que el tribunal supremo hubiera denegado el último recurso, declaró que Eichmann era un hombre con ideas muy positivas. (Arendt H. , 1999., pág. 20).

Por consiguiente Arendt -apelando a los estudios de expertos psicólogos y religiosos- dice que aquí hay un caso diferente. Eichmann no representa insania moral, tampoco

perversión como algunos pretendieron hacerlo creer durante el juicio; para éste sujeto prima la importancia de lo burocrático sobre el ejercicio coherente de la autonomía. Está preocupado por cumplir con el deber, más no por ubicarse en el lugar de los judíos y comprender su sufrimiento. Es ejemplo de un hombre banal, que subordina su criterio autónomo a un sistema colectivo, cometiendo acciones malas debido a que ha renunciado a su juicio moral.

Años más adelante, cuando Arendt ha considerado aún más su pensamiento con respecto a la banalidad y al tipo de hombre que se ha formado al interior de un estado totalitario, dice, refiriéndose a Eichmann, en *La vida del espíritu*:

[...] aquello que tenía entre mis ojos era un hecho totalmente distinto e innegable. Lo que me impresionó del acusado era su manifiesta superficialidad que no permitía remontar el mal incuestionable que regía sus actos hasta los niveles más profundos de sus raíces o motivos. Los actos fueron monstruosos pero el agente – al menos el responsable que estaba siendo juzgado en aquel momento- era totalmente corriente, común, ni demoniaco ni monstruoso. (Arendt H. , 2002, pág. 30).

En este sentido, Arendt afirma que este tipo de persona no tiene convicciones ideológicas o motivos malignos para asesinar. Observa que Eichmann no es estúpido. Lo que pretende demostrar en este texto, escrito durante su madurez filosófica es que la gran mayoría de seres humanos viven para desempeñar una labor, recrear un saber y cumplir unas funciones asignadas dentro de una institución; pero no han fomentado un juicio sobre lo que verdaderamente está a su alrededor. Se actúa de manera automática, sin mirar la realidad desde la figura de otra persona.

Eichmann, es el prototipo de un ser humano banal. En su afán de ejecutar órdenes y cumplir la ley, hacía referencia al argumento de la obediencia a la autoridad. En este sujeto se halla un modelo de obediencia ciega. Lo que intenta resaltar Arendt, es que el ser humano debe ir más allá del mero cumplimiento de la ley; se ha de actuar como si se fuera legislador, (al igual que lo plantea Kant en la metafísica de las costumbres).

Según Arendt, Eichmann se acercó de una manera cierta al imperativo categórico, pero su error fue hacer la voluntad del soberano; ya que tenía el vicio de tomar en serio sus funciones. Así se banalizó el mal. Según Eichmann, su acción más libre, consistió en obedecer las órdenes de una autoridad que para él y muchos ciudadanos alemanes era legítima. El convencimiento de un individuo como Eichmann, llega hasta el punto de cumplir las órdenes sin preguntar, a pesar de que ellas estuviesen dirigidas a cometer acciones atroces contra millones de personas inocentes.

John Silber en su texto *Kant at Auschwitz* cuenta cómo Eichmann, durante el juicio en Jerusalén citó a Kant, con mucho grado de precisión, con la finalidad de justificar su conducta:

Resulta siniestro lo cerca que Eichmann estuvo de entender correctamente a Kant. Antes de su juicio, en una entrevista con el interrogador de la policía Avner Less, Eichmann dijo que había cumplido con su deber de acuerdo con el imperativo categórico, “habiendo asumido la exigencia Kantiana como principio rector desde largo tiempo atrás. Estructuré mi vida según esa exigencia”. En el juicio, cuando el juez Raveh le preguntó que quería decir con eso, Eichmann contestó: “Que la base de mi voluntad y el esquema de mi vida deberían ser tales que en todo momento yo fuera un ejemplo universal de legalidad. Esto es lo que yo más o menos entendí”. El juez Raveh preguntó entonces: “Diría usted, así pues, que sus actividades en el marco de la deportación de judíos eran coherentes con Kant?”. Y Eichmann le dio una muy sofisticada respuesta kantiana: “No claro que no. Porque no quise decir mientras vivía como entonces, bajo la presión de terceros. Cuando hablé del imperativo categórico, me refería a la época en que yo era mi propio jefe, dotado de voluntad y aspiraciones propias, y no cuando me hallaba bajo el dominio de una fuerza suprema”. Y luego agregó: "Entonces ya no podía vivir en observancia de este principio [el imperativo categórico]. Pero sí podía incluir en este principio el concepto de obediencia a la autoridad. Tenía que hacerlo, pues esa autoridad era por entonces responsable de lo que sucedía. (Silber 2012, 186-189).

Con estas palabras, se demuestra la influencia que ejercen las instituciones sobre los seres humanos y la íntima relación entre obediencia y autoridad, que muchas veces implica el abandono del juicio moral propio, para actuar de acuerdo a las exigencias externas.

Este, es el tipo de obediencia ciega, que hace parte de un comportamiento, en el cual el sujeto actúa sin interrogar, reflexionar o pensar sobre los motivos o razones de la autoridad. Aquí no hay profundidad, pues se obedece sin pensar en las consecuencias de lo realizado. Los funcionarios son simples marionetas o partes de una maquinaria. Es de aclarar, que en la mayoría de los casos se incurre en este tipo de obediencia, pues el individuo deposita toda su confianza en la autoridad y actúa aún en contra de su criterio moral.

Volviendo a la cuestión del papel de la educación, se puede concluir, que es clave combatir dentro del programa de formación ciudadana la obediencia ciega, y propender por una actitud reflexiva ligada a la acción. La obediencia debe estar ligada a la razón y al buen uso de la libertad. El sujeto debe estar en condiciones de analizar detenidamente el contenido de lo mandado y elegir por voluntad propia el accionar.

En este sentido, cuando Arendt habla acerca de las relaciones entre autoridad y obediencia en el ensayo titulado *¿Qué es la autoridad?* Dice que: “La autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad” (Arendt H. , 1996., pág. 116), Y aquí es cuando la obediencia al equipararse con la libertad debe ser asumida con responsabilidad por la persona que decide obedecer. Para profundizar, en la siguiente sección, se tratará el problema de la influencia que ejerce la autoridad con relación al juicio moral de las personas.

3.2 La autoridad frente a lo moral.

En este apartado se hará un análisis del fenómeno de la obediencia frente a la autoridad. Según Stanley Milgram, el poder de ésta última es tan influyente que personas comunes y corrientes pueden terminar cometiendo atrocidades en nombre de la obediencia. Se pretende profundizar en el análisis de este problema y en concreto se discutirán las tesis de Stanley Milgram sobre la incidencia de las instituciones en las acciones de los agentes y la de Albert Bandura, llamada desconexión moral.

Ambas tesis dan luces sobre lo que pasa en las personas que siendo comunes y corrientes contribuyen con la realización de actos moralmente malos. Los argumentos de estos psicólogos sociales, permiten entender mejor los retos de una formación ciudadana que por decirlo así, haga frente al síndrome de la banalidad del mal, esto es, de una tendencia en la educación hacia el autoritarismo y la obediencia ciega. El propósito consiste en acercarse a una propuesta educativa, que fundada en la acción y el pluralismo contribuya a socavar el mal radical y la banalidad del mal.

Para iniciar, es importante mencionar que Theodor Adorno, en su conferencia *La educación después de Auschwitz*, señaló que para la educación de los ciudadanos era importante estudiar detenidamente la personalidad de líderes nazis para determinar exactamente qué fue lo que los motivó a actuar de esa forma y evitar que las atrocidades del holocausto se volviesen a repetir. Dice Adorno: “Quiero hacer una propuesta concreta: que se estudie a los culpables de Auschwitz con todos los métodos de que dispone la ciencia, sobre todo con psicoanálisis prolongados durante años, de cara a descubrir, si es posible, cómo surgen tales seres humanos” (Adorno, 1998, pág. 87).

Según Adorno, en la medida que las sociedades se consolidan, hay una integración de diversas instituciones que pueden fomentar en sí mismas unas tendencias a la descomposición, que encubiertas o disimuladas bajo la idea de una vida ordenada y civilizada están muy arraigadas en la cotidianidad de los ciudadanos. En la misma conferencia agrega:

La presión de lo general dominante sobre todo lo particular, sobre las personas individuales y las instituciones particulares tiende a desintegrar lo particular e individual, así como su capacidad de resistencia. Junto con su identidad y su fuerza de resistencia las personas pierden también las cualidades gracias a las que les sería dado oponerse a lo que eventualmente pudiera tentarles de nuevo al crimen. (Adorno, 1998, pág. 81).

Adorno hace énfasis en la importancia de la educación de la primera infancia y de los jóvenes, con la intención de invitar a la creación de un clima espiritual, cultural y social que no permita bajo ningún punto de vista la repetición del horror que se hizo en cierta medida de manera consciente.

De acuerdo con Adorno, cuando los ciudadanos interiorizan principios como el racismo, la discriminación, la intimidación y cuando un sistema de creencias naturaliza la violencia, la caída en el mal es inminente.

Volviendo a Milgram, uno de los propósitos de su trabajo, era demostrar que la banalidad del mal, expuesta por Arendt, se podía aplicar a los comportamientos obedientes de personas comunes y corrientes frente a la autoridad. A este respecto afirma: “Tras haber sido testigo de cómo cientos de personas corrientes se sometían a la autoridad en los experimentos que nosotros llevábamos a cabo, me es preciso concluir que la concepción de Arendt sobre la banalidad del mal se halla mucho más cerca de la verdad de lo que pudiera uno atreverse a imaginar” (Milgram, 1980., pág. 19).

El objetivo era probar empíricamente la disposición de las personas a obedecer las órdenes de alguien que consideraban como una autoridad legítima, hasta tal punto que la mayoría de ellas dejan de lado su propio juicio moral.

En su investigación, Milgram encontró unos niveles elevados de obediencia en personas comunes y corrientes que debían proporcionar descargas eléctricas a un actor que cumplía el papel de aprendiz. La descarga era producida con la excusa de que el castigo es útil para mejorar el aprendizaje y quien las administraba desempeñaba el papel de maestro o enseñante. Él era el verdadero sujeto de investigación, pues con base en sus actuaciones se mediría el grado de obediencia frente a una autoridad y la capacidad de hacer daño a otra persona con el pretexto de obedecer. Todo era simulado. Las personas que fueron seleccionadas mediante una convocatoria en un periódico de la ciudad y que se desempeñaban como enseñantes, gracias a un sorteo también fingido, creían que estaban administrando verdaderamente las descargas eléctricas y decidían aplicar más voltios de acuerdo a las órdenes recibidas por la autoridad representada en el experimentador de la universidad de Yale, quien a pesar de las dudas o del aparente sufrimiento del aprendiz ordenaba proseguir con el experimento.

Milgram cuenta que se ha pretendido señalar, que las personas que administraron descargas de muy alto voltaje a los aprendices tenían niveles de violencia muy elevados y que podían ser auténticos monstruos. Pero si se tiene en cuenta, que casi dos tercios de los

participantes que se ven dentro de la categoría de obedientes, corresponden a personas comunes y corrientes pertenecientes a las clases obreras, profesionales y directivos, la objeción a su tesis es débil. De hecho recuerda la discusión que surgió en 1963 a partir del texto de Arendt, *Eichmann en Jerusalén* donde el fiscal hacía esfuerzos por presentarlo como monstruo sádico, pues más bien era un simple burócrata que estaba sentado en su escritorio cumpliendo órdenes. Las personas que aplicaban las descargas lo hacían por un sentido de obligación, como un deber con el experimento más no por tendencias agresivas. Milgram afirma que la lección más significativa del estudio consistió en probar

Que las personas más corrientes, por el mero hecho de realizar las tareas que les son encomendadas, y sin hostilidad particular alguna de su parte, pueden convertirse en agentes de un proceso terriblemente destructivo. Más aún, incluso cuando los efectos destructivos de su obra, aparezcan patentes y se les pida que lleven a cabo acciones incompatibles con las normas fundamentales de la moralidad, son relativamente pocas las personas que cuentan con recursos para oponerse a la autoridad. En ese momento entran en acción toda una serie de inhibiciones contra la desobediencia a la autoridad y hacen que la persona permanezca en su puesto. (Milgram, 1980., pág. 19).

El sujeto obediente, adapta su pensamiento con facilidad a los hechos y no se considera responsable de lo que hace, pues lo delega en el experimentador: “Por mí, no lo hubiera hecho. Yo no hacía más de lo que se me ordenaba” (Milgram, 1980., pág. 20). Cuando las personas afirman que no hacían nada más que cumplir el deber, se convierte en un modo de pensar fundamental, al ser subordinadas a un sistema de autoridad y por lo tanto la desaparición del sentido de responsabilidad es consecuencia de la sumisión a ella.

Dentro de los resultados, Milgram encontró que cuando un sujeto obedece las órdenes de la autoridad, le es más fácil sentir que puede exonerarse de cualquier responsabilidad. Ciertamente el estudio, señala que las personas que han recibido una educación más autoritaria son más propensas a cumplir órdenes, pero quizá, el punto central, que prueba el experimento, es que el peso de las instituciones y de la autoridad es tal, que la mayoría de las personas no son capaces de resistirse a la presión.

Es importante, resaltar que Milgram realizó variaciones del experimento, para analizar la incidencia que tiene la presión del grupo, las voces críticas en relación con lo que ordena la autoridad y la distancia entre la víctima y quien está infringiendo el daño. Dicho esto, se puede decir que en este estudio se llega a tres conclusiones:

1. Que las personas que están dispuestas a cumplir las órdenes de la autoridad son las que más fácilmente acatan²⁹. Mientras que las personas que tienden a ser más autónomas y críticas tienden a resistir más³⁰.
2. Que cuando quienes participan en el experimento, están en grupo y no hay opiniones encontradas, la disposición a obedecer es aún más alta³¹.
3. Que entre menos contacto físico se tenga con la víctima, más fácilmente se cumplen las órdenes y se le infringe daño.³²

²⁹ Dice Milgram, con respecto a la disposición al cumplimiento de las órdenes que “Toda serie de experimentos muestra que la presencia física de una autoridad constituía una fuerza sumamente importante que contribuía a la obediencia o desobediencia del sujeto. La obediencia a preceptos destructores dependía en cierta medida de las relaciones de proximidad entre la autoridad y el sujeto, lo que hace que toda teoría sobre la obediencia haya de tener en cuenta este hecho” (Milgram, 1980., pág. 65).

³⁰ Con relación a la autonomía, Milgram afirma que la desobediencia es el último de los medios por el cual se pone término a una tensión. Cuando el sujeto, no puede tolerar el plan de acción del experimentador, se da comienzo al siguiente proceso: **“Duda interna, externalización de la duda, disensión, amenaza, desobediencia: camino difícil que solo una minoría entre los sujetos es capaz de conseguir hasta su conclusión”** (Milgram, 1980., pág. 153). (El resaltado es mío).

³¹ Una de las variaciones del experimento de Milgram, consistió en analizar el comportamiento en grupo frente a la autoridad, sustentando, que la rebelión contra una autoridad malvada, es llevada a cabo de manera más efectiva, por una acción colectiva que por una acción individual. Dice Milgram que: “El hecho de que los grupos minen de manera tan eficaz el poder del experimentador nos recuerda que los individuos actúan como lo hacen por tres razones principales: son portadores de determinadas normas generales de comportamiento, que han hecho suyas; reaccionan vivamente a las sanciones que les pueden ser impuestas por la autoridad; y finalmente, reaccionan a las sanciones que posiblemente les puedan ser aplicadas por el grupo. Cuando un individuo desea hallarse en oposición a la autoridad, lo mejor que puede hacer es buscar apoyo en favor de su postura en los demás miembros del grupo. En la mutua ayuda que los hombres se prestan, halla el hombre el baluarte más fuerte que pueda tener contra los excesos de la autoridad” (Milgram, 1980., pág. 117).

³² Albert Bandura, al referirse al mecanismo de desconexión moral que ha denominado despreocupación o distorsión de las consecuencias, se refiere al experimento de Milgram de la siguiente manera: “Cuando el individuo puede ver y oír el sufrimiento que se produce por su causa, el malestar activado vicariamente y la autocensura actúan como influencias autorre restrictivas. Por ejemplo en los estudios que realizó Milgram (1974) sobre la agresión ordenada obtuvo una menor obediencia cuando el dolor de la víctima se hacía evidente y personalizado” (Bandura A. , 1987., pág. 406).

En la interpretación de los resultados, Milgram propuso la teoría del conformismo³³ y la teoría de la cosificación³⁴. La primera consiste en afirmar que cuando un individuo no posee las habilidades para tomar sus propias decisiones las dejará a disposición de un grupo y a la jerarquía establecida al interior de él, porque el grupo se convierte en el modelo de comportamiento de la persona. Y la teoría de la cosificación, sostiene que las personas que obedecen ciegamente, se entregan definitivamente a la autoridad como instrumento para realizar los deseos y voluntad de otros, sin considerarse responsable de sus acciones.

Para concluir, es indispensable indicar, que el experimento de Milgram precisa lo que significa la banalidad del mal. En este contexto, tiene que ver con la enorme influencia que tienen las instituciones y las autoridades sobre los individuos. Una tesis como esta, lo que nos muestra es que cualquier individuo común y corriente, así tenga un carácter moral bueno, puede sucumbir ante las presiones de las instituciones que le pueden cobijar y colaborar en la realización de actos que son moralmente condenables.

3.3 Albert Bandura y los mecanismos de desconexión moral.

De acuerdo a las teorías que propone Milgram, lo que está sobre el tapete, es lo que pasa en la mente del sujeto en torno a sus motivaciones para actuar. Un análisis de lo que sucede a nivel motivacional se encuentra en los trabajos de Albert Bandura, psicólogo social, considerado como defensor de la teoría del *determinismo recíproco* en cuanto a las perspectivas de la formación del carácter moral.

³³ Es importante aclarar que Milgram distingue entre obediencia y conformidad. Al respecto afirma: Conformidad, “voy a limitarla a la acción de un sujeto cuando se muestra de acuerdo con sus iguales, gente de su misma condición, que no tienen derecho alguno especial a dirigir su comportamiento. La obediencia quedará a su vez restringida a la acción del sujeto que se somete a la autoridad. Pongamos por ejemplo, a un recluta que ingresa a las filas. Dicho recluta ejecuta escrupulosamente las órdenes de sus superiores. Al mismo tiempo adopta las órdenes, las rutinas y el lenguaje mismo de sus iguales. Lo primero representa la obediencia, lo segundo es la conformidad” (Milgram, 1980., pág. 111).

³⁴ Dice Milgram que “La adaptación de pensamiento más corriente en el sujeto obediente es, por lo que a él se refiere, el considerarse como no responsable de sus acciones. Se libera de toda responsabilidad atribuyendo toda iniciativa al experimentador, a una autoridad legítima. No se tiene a sí misma como una persona que actúa de una manera moralmente responsable, sino como un agente de la autoridad externa” (Milgram, 1980., pág. 20).

Esta teoría de Bandura, consiste en demostrar que existe una estrecha relación entre el mundo social y el comportamiento de una persona.³⁵ En otras palabras, no son solamente las instituciones sociales y el ambiente los que influyen directamente en el comportamiento humano, sino que el comportamiento y los factores personales (cognitivos y emocionales) también influyen en las instituciones y en el ambiente.

Con sus investigaciones y experimentos, a partir de los resultados obtenidos por Milgram y otros científicos psicosociales, relacionados con el comportamiento y el juicio moral de las personas, Bandura, ha llegado a considerar que la personalidad se construye a partir de la manera como se asume el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona, es decir en las capacidades que se tiene para almacenar imágenes en la mente y su relación con el lenguaje.

A partir, del experimento realizado en 1962 con el llamado “muñeco bobo” (que se describe más adelante) y de estudios relacionados con la influencia del comportamiento de los adultos frente a los niños, Bandura construye su llamada teoría del modelado. Al respecto, este autor y su colega Roger Walters, sostienen que:

La influencia de los modelos se manifiesta con mayor claridad en las sociedades en que la mayoría de los adultos muestran sistemáticamente una conducta abnegada o falta de sobriedad. En estas sociedades los niños apenas tienen oportunidad de observar ninguna otra pauta de conducta, por lo que se ven obligados a comportarse según las pautas de autocontrol que prevalecen. (Bandura & Walters, 1974, pág. 170).

Y si bien es cierto que la sociedad diseña a partir de estos modelos, criterios de autocontrol, que son adquiridos desde la infancia para el comportamiento moral, también hay

³⁵ En el libro *Pensamiento y acción*, Bandura sostiene que: “La teoría cognitiva social defiende un concepto de interacción basado en una reciprocidad triádica. Según este modelo de determinismo recíproco, la conducta, los factores cognitivos y demás factores personales y las influencias ambientales operan de manera interactiva como determinantes recíprocos. En este determinismo recíproco triádico, el término recíproco hace referencia a la acción mutua desarrollada entre los factores causales. (Bandura A. , 1987., pág. 44).

que ver cómo los sujetos buscan excusas razonadas para no cumplir con los valores adquiridos y se comportan de manera reprochable.

El experimento, consistía en mostrar una película a niños pequeños, de edad escolar, en la cual la protagonista golpeaba a un muñeco constantemente con un martillo y a la vez lo insultaba. Luego de ver la película y cuando los niños ingresaban al salón de clases, encontraban el muñeco junto con otros juguetes y de manera inmediata procedían a golpearlo y lanzar insultos en contra suya. Más adelante, aparecía una persona vestida de payaso y los niños sin justificación alguna procedieron también a mal tratarla y agredirla. Esto demuestra que, bajo ciertas circunstancias, los seres humanos actúan sin analizar la situación y lo que aprenden de su entorno se puede reproducir en sus comportamientos.

Es decir, que además de la propensión al mal, también el ambiente en el que se vive influye para cometer actos malos y en este caso la simple observación es fundamento para ello sin razones o justificaciones del porqué se está obrando así.

Además del modelado, Bandura elabora la teoría sobre la cognición social que indaga sobre la manera de conectar el razonamiento moral con las acciones, en aras de estudiar las ocasiones en que los seres humanos proceden de manera aparentemente ilógica frente a los preceptos establecidos como buenos, y a la vez justifican su proceder evadiendo su responsabilidad. Para Bandura, el experimento de Milgram sirvió para descubrir que el ser humano obra con base en la autoridad y, a la vez cuando actúa en contra de otro, opera en él una desconexión con relación a los comportamientos reprobables mediante la activación de justificaciones.

Ese fenómeno es conocido como desconexión del control interno o desconexión moral; que en palabras de Bandura, es entendida como una serie de mecanismos cognitivos utilizados por las personas como defensa, para desconectarse de sus conductas inhumanas o inmorales, con el fin de no sentir luego de comportamientos censurables culpas ni remordimientos. Dice Bandura que “existen diferentes tipos de pensamiento que pueden justificar el robo, el fraude fiscal o el bombardeo militar del enemigo utilizando razonamientos muy sofisticados, o por el contrario muy simples” (Bandura, 1996, pág. 25).

En líneas generales, estos mecanismos de desconexión moral (*moral disengagement*) se constituyen en argumentos razonados que los seres humanos construyen para justificar su comportamiento. Esto surge a partir del razonamiento moral que realizan los sujetos cuando se encuentran en situaciones que son éticamente complicadas por sus niveles de conflicto moral.

En *Pensamiento y acción* Albert Bandura, muestra que, hay cuatro grupos generales de mecanismos cognitivos que los agentes usan para justificar su comportamiento inmoral a pesar de tener conciencia que se está actuando mal. El primero es el relato o reconstrucción del comportamiento de manera que no se catalogue como inmoral. El segundo consiste en minimizar el papel desempeñado al cometer el mal. El tercero radica en reducir la gravedad de las consecuencias del hecho y el último tiene que ver con la manera de considerar al otro como inferior o culpable de ser tratado de esa manera.

Frente a estos cuatro mecanismos generales, Bandura presenta ocho formas específicas de actuar. Ellas son la justificación moral; la comparación ventajosa; el uso del lenguaje eufemista; la minimización, ignorancia o distorsión de las consecuencias; la deshumanización; la atribución de culpabilidad; el desplazamiento de la responsabilidad y la difuminación de la misma.

En las instituciones escolares se presentan situaciones en las cuales los estudiantes actúan de manera agresiva y luego presentan justificaciones que se enmarcan dentro de los mecanismos específicos mencionados. Para dar cuenta de cada una de estas formas, se definen a continuación y se presentan algunos ejemplos reales de la vida escolar.

3.3.1 Justificación moral.

Bandura explica que “El hombre puede recurrir con facilidad a razones morales para justificar los actos coactivos como medios para conseguir control social o introducir cambios en la sociedad.” (Bandura A. , 1987., pág. 402).

Un ejemplo que se presenta en la vida escolar, se ve cuando un estudiante declara: <Había que defender el barrio y el colegio, por eso los esperamos a la hora de salida porque

hay que limpiar este sitio>. Según Bandura la conducta violenta es transformada en algo aceptable, pues se narra como una necesidad a favor de fines morales.

3.3.2 Comparación ventajosa.

Consiste en comparar lo que se hace. Los individuos opinan que actúan correctamente, cuando comparan lo que hacen con otros hechos más violentos o inhumanos, señalando los propios como buenos. “Cuanto más escandalosa sea la conducta con la que se compare, mayor es la probabilidad de que los actos reprobables propios aparezcan como triviales o incluso bienintencionados. (Bandura A. , 1987., pág. 403).

Esta forma de desconexión, se considera en la siguiente apreciación de algunos estudiantes: <A los de ese curso no les hicimos fue nada. Hubieran visto lo que les pasó a los del otro colegio el año pasado>. La comparación consiste en minimizar lo ocurrido, pues en la riña del año pasado las consecuencias fueron peores.

3.3.3 Etiquetaje eufemista.

El eufemismo, se entiende como una forma de hablar, que busca eludir la responsabilidad. Bandura afirma que este tipo de lenguaje “proporciona el medio de enmascarar actividades reprobables o incluso de conferirles la calidad de respetables” (Bandura A. , 1987., pág. 403). Es decir que se puede disfrazar un acto en función del nombre o del propósito al que se le aplique. Generalmente a través de un lenguaje rebuscado, la conducta dañina se transforma en buena. El ejemplo que ilustra una forma de eufemismo frente al *bullying* ocasionado se refleja en esta justificación del padre de familia: <Mi hijo no es malo, es calidad, él es divertido. Solo pretendía hacer reír a los del curso>. En este caso, al afirmar que el hijo es calidad, se disfraza la verdadera actitud de acoso y se evade la responsabilidad cuando se afirma que solo quería divertir a los demás.

3.3.4 Despreocupación o distorsión de las consecuencias.

Se presenta cuando se minimizan o se ignoran a propósito las consecuencias de las acciones censurables. Asevera Bandura que “cuando el individuo decide realizar una actividad perjudicial para los demás para obtener con ello beneficios personales, o debido a las inducciones sociales, evita enfrentarse con el daño que provoca o lo minimiza”. (Bandura

A. , 1987., pág. 406). Generalmente, la persona recuerda la información que anticipadamente le han proporcionado sobre los beneficios potenciales de su conducta, pero no se preocupa por recordar los efectos perjudiciales. Además, hay una tendencia a minimizar las consecuencias y es fácil dañar a los demás cuando su sufrimiento no resulta visible.

En el siguiente ejemplo se minimizan las secuelas del maltrato: Un joven que se burla de una compañera usando un apodo denigrante afirma: <Pensé que se sentía contenta al tratarla así pues a los demás les agrada que la tengan en cuenta. El apodo va con el nombre y su cuerpo>. Con este ejemplo, se minimiza lo que está ocurriendo a la niña agraviada, al decir que podía estar contenta, al ser tenida en cuenta por los otros.

3.3.5 Deshumanización.

Este mecanismo consiste en justificar los malos tratos a las personas, despojándolas de sus condiciones humanas. “Una vez deshumanizadas, dejan de considerarse personas con sentimientos, esperanzas y preocupaciones pasando a ser objetos infrahumanos rebajados a estereotipos como <gitanos><maricas> o <negros>” (Bandura A. , 1987., pág. 406) . Es así como al considerar a los otros como una especie de subhumanos son percibidos como insensibles a los malos tratos, y se les atribuye cualidades bestiales convirtiéndolos en <degenerados><cerdos> y demás animales.

Un ejemplo que demuestra el rechazo por estereotipos está en la siguiente expresión: <No son como nosotros, son los maricas del colegio y se pasaron para el patio donde juegan los hombres. Por eso los sacamos corriendo>. La deshumanización ocurre, al despreciar al otro por su condición sexual y considerarlo inferior; motivo por el cual debe ser desplazado de algunos lugares.

3.3.6 Atribución de culpabilidad.

Cuando hay un tipo de violencia, que se pretende justificar contra otras personas, ocurre una serie de acciones mutuamente perjudiciales, en las que las víctimas suelen estar implicadas y de las cuales se les va a culpar. Según Bandura “es posible elegir de entre la cadena de acontecimientos un ejemplo de conducta defensiva del adversario y considerarlo el instigador inicial de la misma, convirtiéndose de éste modo, la conducta perjudicial en una

reacción defensiva justificable desarrollada como consecuencia de una provocación beligerante.” (Bandura A. , 1987., pág. 409). Es decir que las víctimas en su afán de defensa contribuyen a su propia desgracia y son culpados de provocarse dolor a sí mismas. Un ejemplo que expone este autor, tiene que ver cuando los violadores hacen a sus víctimas culpables por su vestuario o porque no ofrecen resistencia suficiente al ataque y parece que disfrutaran de la violación

En el ámbito escolar, los estudiantes atribuyen la culpa a sus víctimas realizando afirmaciones como la siguiente: <Ellos se lo buscaron por ser mal hablados; por eso llegaron los otros y también se desquitaron>.

3.3.7 Desplazamiento de la responsabilidad.

Este mecanismo consiste en que las personas desfiguran la relación entre las acciones y los efectos que originan con el argumento del cumplimiento de órdenes. Con relación a esto dice Bandura que “Las personas se comportarán de forma que habitualmente repudian si existe una autoridad legitimada que asume la responsabilidad de las consecuencias que pueda comportar tal conducta” (Bandura A. , 1987., pág. 404). El psicólogo social realiza esta afirmación con base en los resultados de los experimentos de Milgram pues, cuando se produce el desplazamiento de la responsabilidad, el hombre asume sus actos como si emergieran de los dictados de una autoridad y no se siente responsable de ellos.

Con relación al fenómeno del pandillismo, hay jóvenes que representan autoridad frente a los demás y por lo tanto una afirmación como la siguiente muestra el poder de la orden en las acciones de los demás: <Hicimos lo que Brayan dijo. Él siempre sabe lo que hay que hacer con ellos>.

3.3.8 Difuminación de la responsabilidad.

Este proceso se presenta de dos formas. En primer lugar, “la responsabilidad puede ser difundida por la división del trabajo. La mayoría de las actividades requieren los servicios de varias personas, cada una de las cuales realiza trabajos fragmentarios que parecen inocuos por sí mismos” (Bandura A. , 1987., pág. 405). La contribución fragmentada no se relaciona

de manera directa con el producto final. Esto ocurre porque las personas poco reflexionan sobre las acciones que realizan como subordinados.

En segundo lugar; “la toma de decisiones en grupo es otra práctica burocrática habitual que permite a personas que de otro modo serían consideradas, a comportarse inhumanamente , puesto que no hay ningún individuo que por sí solo se sienta responsable de los acuerdos tomados colectivamente” (Bandura A. , 1987., pág. 405). El autor, explica que las organizaciones sociales se esfuerzan por idear mecanismos que permitan oscurecer la responsabilidad individual de aquellas acciones y decisiones que afecten adversamente a otros. De esta manera se actúa más violentamente pues su responsabilidad está puesta en la colectividad. “Cuanto más perjudiciales sean los efectos, producidos colectivamente, menos responsable se siente el individuo de ellos” (Bandura A. , 1987., pág. 405).

En el campo educativo, suele suceder que cuando hay hurtos los involucrados dicen: <Solo estaba mirando que no viniera nadie. Otro prestó la maleta. Yo no hice nada, no soy culpable, pues no me llevé nada>. Aquí, la división del trabajo se presenta en la realización de actividades, que aparentemente no representan gran importancia, pero si se logra la meta, todos obtienen beneficios, así sea la simple aceptación en el grupo.

Para concluir, es indispensable tener en cuenta que frente a estas formas de desconexión moral, que se presentan de manera frecuente en las instituciones educativas en Colombia, se puede trabajar con los estudiantes, estrategias didácticas centradas en la narración del mal, de lo que ocurre y analizarlo de manera que se fomente la conexión entre los principios morales y la acción.

Hay que atribuir significados y responsabilidades de la conducta. Esto debe hacerse de manera negociada. Un ejemplo de ello, es la participación de los estudiantes en la construcción del manual de convivencia y en los diferentes órganos del gobierno escolar.

En este aspecto, es de tener en cuenta, que la construcción de las normas es el primer paso, pues es, en la aplicación de ellas, cuando se deben discutir las acciones que van en contra de la dignidad del otro. En estos casos, es clave hacerle entender al estudiante, que esa acción que ha cometido no es justificable.

En el proceso de pensamiento y construcción del manual de convivencia, éste debe ser considerado una herramienta fundamental para combatir la desconexión moral. Sus principios y procedimientos deben girar en torno a la autonomía. Más que ser un documento orientado hacia la sanción, utilizado como reglamento mecánico, el cual tiene los grilletes para el dominio de los menores de edad, debe incentivar el correcto uso de la libertad y estar encaminado a la formación del carácter moral.

La lectura, aplicación y cumplimiento de estas normas será más fácil si hay participación en la construcción de este recurso que hace parte de lo público, de lo que concierne a todos. De esta manera se fomenta la responsabilidad y la conexión entre los principios morales y la acción, pues la intervención en la formulación de la ley, contribuye a una autocensura, cuando se piensa actuar en contra de otra persona.

En resumen, se puede decir que hay mecanismos cognitivos, mediante los cuales los seres humanos justifican sus malas acciones. Por ejemplo, el uso del lenguaje eufemista tiene poder desinhibidor y por lo tanto las personas se comportan más agresivas cuando al ataque se le llama juego, que cuando se le denomina agresión. Dice Bandura que a través del poder de las palabras higiénicas, incluso el asesinato de un ser humano pierde su repugnancia. Con respecto al desplazamiento de responsabilidad por la realización de actos atroces; es en la ejecución de masas condenadas socialmente donde más se manifiesta. “Los comandantes de prisión nazis y sus oficiales se sentían poco responsables de las atrocidades sin precedentes que perpetraban” (Bandura A. , 1987., pág. 404). La educación debe contribuir desde los diversos escenarios como el gobierno escolar y recursos como el manual de convivencia a prevenir y lidiar en contra de la desconexión moral.

A continuación, teniendo en cuenta los elementos presentados en este capítulo, se pretende abordar la cuestión de cómo puede la educación contrarrestar el mal, el autoritarismo y la obediencia ciega.

CAPÍTULO IV

La educación más allá del mal, el autoritarismo y la obediencia.

A partir de los argumentos filosóficos trabajados anteriormente; en este capítulo se pretende responder a la pregunta ¿cómo la educación puede estar más allá del mal, el autoritarismo y la obediencia ciega? Por lo tanto se aborda la necesidad del (I) cultivo de las disposiciones y la formación del carácter moral como deber de la educación. En segundo lugar cómo la escuela debe apuntar en sus prácticas cotidianas (II) hacia la construcción de leyes negociadas y el pluralismo como alternativas para combatir el mal y se finaliza haciendo énfasis en la necesidad de que todos los integrantes de la comunidad educativa estén continuamente (III) razonando sobre el mal para combatir la desconexión moral.

Se presentan estas alternativas para contrarrestar la presencia del mal en las instituciones escolares, en estos tiempos donde se necesita urgentemente un retorno a las humanidades, a la formación ciudadana y la adecuada construcción e implementación de la cátedra de la paz.

4.1 Cultivo de las disposiciones al bien y la formación del carácter moral, como deber de la educación.

Ahora que se tiene claridad sobre los elementos expuestos por Kant y Arendt, junto con el trabajo empírico de Milgram y Bandura, se hace necesario reflexionar sobre la importancia del cultivo de las disposiciones al bien y de la formación del carácter moral, para contrarrestar las manifestaciones del mal y la desconexión moral en el escenario escolar.

De acuerdo con Kant, la educación debe centrarse en la formación del carácter moral de los ciudadanos y de las disposiciones naturales al bien como fundamento para hacer del individuo un ser moralmente bueno. Es de vital importancia advertir que para hacer frente a la propensión al mal, Kant dice que es necesario educar apropiadamente a los ciudadanos y ésta educación debe tener un carácter cosmopolita.

En *El tratado de Pedagogía*, Kant propone un ideal de formación centrado en el cultivo de las disposiciones naturales, que debe ser dirigido hacia los niños y los jóvenes, transmitido de una generación a otra:

La educación es un arte cuya práctica ha de ser perfeccionada a través de las diversas generaciones. Cada generación, prevista de los conocimientos de la anterior, puede dar una educación que desarrolle cada vez más las disposiciones naturales de los hombres de un modo equilibrado y conforme a sus fines (TPe, 12).

Kant insiste, en este texto, en la tesis de que estas disposiciones naturales siempre están orientadas hacia el bien y la educación debe estar encauzada a su formación y desarrollo. Estas se constituyen en motor de avance, base de progreso hacia lo mejor. Si la educación contribuye a su fortalecimiento, las incentiva y cultiva se obtendrán resultados favorables en la formación del carácter moral de los ciudadanos.

Antonio Pérez Quintana, hace énfasis en como Kant señala que la educación debe estar dirigida al perfeccionamiento y desarrollo de las disposiciones naturales. Debe ocuparse de la disciplina, de la formación cultural, de la civilización y especialmente de la moralización de la persona. Es necesario promover la realización de todas estas disposiciones y en cuanto a la referida al cultivo de lo moral dice: “es el cultivo de la disposición moral el que reclama una intervención determinante de la educación, pues la moralización supone una transformación de la interioridad del hombre” (Pérez, 1999, pág. 98).

De este pasaje, se puede decir que desde una perspectiva kantiana, lo que los sociólogos llaman el proceso de internalización de la ley moral es muy importante, pues se debe hacer de ella la motivación de la acción. Como vimos en el primer capítulo de este trabajo, para Kant, el imperativo categórico debe constituirse en un principio que habita en sí mismo, que es dinámico. Por lo tanto, el papel del educador en este sentido es muy significativo, pues según Pérez Quintana, cuando hay una dedicación a la formación moral se puede extraer el germen del bien que cada ser humano posee. Cada uno se hace mejor persona cuando se trabaja intensamente en la formación moral como lo que es, es decir asumiéndola como una disposición natural hacia el bien.

Desde el punto de vista de Kant, el imperativo categórico, es un criterio formal que señala como hacerse una deliberación racional en torno a lo se debe hacer. Esto sirve para

enfaticar que desde la particularidad de Kant, lo clave es que el sujeto delibere racionalmente y desarrolle su carácter de tal modo que actúe de acuerdo con esta deliberación.

Como se ha visto, al interior de los sistemas educativos, hay acciones que afectan el cumplimiento de los principios morales como el autoritarismo, el egoísmo, el amor propio, la desconexión moral. En otras palabras, en las instituciones educativas hay factores que inciden negativamente en la deliberación moral y en que ésta sea atendida favorablemente, permitiendo diversas manifestaciones del mal radical que incentivan la violencia escolar.

Pero a lo largo de la obra Kantiana se aprecia fundamentalmente la insistencia en el deber de buscar un perfeccionamiento de la especie por medio del cultivo de las disposiciones y por lo tanto de la formación del carácter moral como alternativa frente a la realidad del mal radical. Afirma Kant: “en primer lugar, el hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien, la providencia no las ha puesto en él ya formadas [...] Mejorarse a sí mismo, y, si se es malo, desarrollar en sí la moralidad: este es el deber del hombre” (TPe, 23).

Además, Pérez Quintana sostiene que para Kant, la “propensión egoísta” hacia el mal que habita en el ser humano, se constituye en un verdadero obstáculo para alcanzar la paz (Pérez, 1999, pág. 99). Según este comentarista, la educación tiene que constituirse en principio de lo bueno. Esto sugiere, que la persona siga lo que el test del imperativo categórico establece. A partir de este principio, se debe fomentar el deber por el cumplimiento de lo moralmente correcto, para contrarrestar así el mal radical y aportar argumentos muy fuertes que fomenten la esperanza en un futuro mejor.

El principio de lo bueno llevado al plano educativo consiste básicamente en la idea de que el ser humano es educable y que por ello mismo, requiere de su formación para ser moralmente bueno y constituir su carácter. Para Kant se debe buscar que los seres humanos hagan uso de la razón con el propósito de dar cumplimiento a la ley moral y así puedan de manera libre actuar de acuerdo al deber. El carácter moral se forma, se cimienta y la educación contribuye de manera positiva a ello. En palabras de Kant, el hombre debe ser educado, es la única criatura que lo requiere, para descubrir su naturaleza, acercarse a la perfección en su relación con los otros. La educación como proceso procura un

mejoramiento, otorga los escenarios para crear esas condiciones, para razonar y así dar un sentido al existir.

Ahora bien, la educación es un problema complejo, no concluido. Hay educabilidad cuando se forma al ser humano en principios de manera programada; esta no se obtiene con la improvisación. Si se plantea una buena educación, cuyo fundamento es la moralidad, esta será como una raíz de donde se pueden generar todos los bienes en el mundo; a pesar de la propensión al mal existente en los seres humanos.

Como se mencionó antes, para Kant una buena educación moral ha de tener un carácter cosmopolita; pero ¿qué significa ello? En el *Tratado de pedagogía*, Kant, señala que una educación cosmopolita es aquella que aspira construir un mundo mejor. El arte de la educación se funda sobre el ideal de un buen futuro para la especie humana. En este sentido, Kant critica a los responsables de estos procesos, es decir a los padres y a los que él denomina poderes públicos, pues los primeros se ocupan de la prosperidad, es decir de un presente y los segundos, en cabeza de príncipes o gobernantes no tienen la suficiente capacidad para gobernar, pues su educación es insuficiente.

Al respecto dice Kant que “Los padres se preocupan de la casa; los príncipes del Estado. Ni los unos ni los otros tienen como fin último un mundo mejor, ni la perfección a que la humanidad está destinada y en la que tiene su fundamento. Las bases de un plan de educación deben estar trazadas con un carácter cosmopolita” (TPe, 13). Una buena educación, es el comienzo de todo bien para la humanidad. El mal se origina porque no hay reglas que orienten la naturaleza humana. Según Kant, en las personas existe el germen del bien. Es decir, que la educación en un sentido cosmopolita, es aquella que está orientada hacia la búsqueda del bien común, que para Kant consiste en lograr que tratemos los unos a los otros como fines en sí mismos.

Como se puede apreciar, la educación para Kant se constituye en una de las principales responsabilidades para la sociedad. Aunque la mayoría de estados invierten gran parte de sus recursos y esfuerzos en la guerra, la actividad de educar debe ocupar una mejor posición y estar a cargo de los más capaces a nivel académico, ético y moral. Las políticas

públicas con respecto a la educación deben propender por el perfeccionamiento de toda la especie, es decir por mejores condiciones de vida.

En esta misma perspectiva Martha Nussbaum, expone que:

La educación pública puede cultivar el conocimiento de los problemas que los seres humanos enfrentan cuando van en busca de su bienestar en diferentes lugares de su propia nación y en diferentes lugares del mundo, y pueden impartir un sentimiento de urgencia concerniente a la importancia de brindarles a todos los ciudadanos del mundo oportunidades decentes de vida. (Nussbaum, 2007, pág. 280).

Vemos así que la educación es una herramienta, para conocer los problemas que viven los seres humanos y por lo tanto la formación integral de la juventud, implica, no solo el conocimiento teórico, sino hacer de ellos personas críticas frente a la realidad. Además formar seres morales y autónomos, que por medio de la razón, busquen de manera constante la práctica del imperativo categórico. Educación y moral van de la mano; una es complemento de la otra.

Rodrigo Ocampo, en el texto *La educación moral según Kant* sostiene que:

Kant propugna es una formación integral, pero sin cansarse de repetir que lo más importante es la educación del carácter, para poder afianzar conductas de sujetos moralmente autónomos. De lo que se trata es de formar hábitos de conducta virtuosa, estilos de vida y formas de estar en el mundo en los que la apelación al punto de vista moral desempeñe el papel preponderante que le corresponde al ser humano asumir en tanto que ostenta un estatus de dignidad. (Ocampo, 2011, pág. 80).

La concepción educativa de Kant, ligada de manera directa a su teoría moral, se fundamenta en la notable necesidad de formar personas moralmente buenas, que haciendo uso de la autonomía se encuentren en una constante búsqueda de la libertad. En el conocido texto *Contestación a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* se propone hacer énfasis en la necesidad de pensar por sí mismo, “¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento!” (IL Ak. VIII. 35, 83).

Según se aprecia en este pasaje, Kant plantea, dentro del contexto de la Ilustración, que cada individuo debe buscar su camino, es decir, estar en condiciones de apartarse de los dogmas y prejuicios sobre los cuales ha construido su razón de existir, con el propósito de ser ciertamente autónomo. Para explicar esto, Kant se plantea la cuestión sobre cómo superar la minoría de edad, esto es la falta de madurez moral. Este proceso de superación de la minoría de edad, ocurre cuando se alcanza un nivel de discernimiento intelectual, cuando hay una decisión personal de arriesgarse a saber. Esto es lo que Kant tiene en mente, cuando habla de la emancipación del individuo.

Pero Kant, hace ver que este período de crecimiento se ve afectado por la pereza y la cobardía³⁶; pasiones que los seres humanos consienten con satisfacción. Esta censurable actitud se debe a la minoría de edad, en la que los individuos se encuentran y de la cual ellos mismos son responsables. Esta precaria condición se ajusta de manera natural en el interior del individuo pues confiere agrado, implica no pensar por sí mismo y evitar esfuerzos para mejorar lo establecido con relación al desarrollo social, científico, moral. Es muy fácil dirigirse y permanecer en ella.

La superación de la minoría de edad según Kant, se refiere en últimas, a la necesidad de buscar constantemente la autonomía personal, dejando atrás la subordinación a los trazados incuestionables preestablecidos, para dar paso al rescate de la razón. Una razón que sea capaz de satisfacerse a sí misma, independiente de tradiciones y doctrinas.

Con respecto al gobierno de sí mismo y de la propia razón, María José Urteaga, afirma: “El núcleo de la concepción Kantiana de autonomía, supone que el agente racional es soberano sobre el uso de sus capacidades racionales. Esto significa que la autonomía implica independencia respecto de las inclinaciones naturales, las fuerzas sociales o cualquier razón externa” (Urteaga, 2016, pág. 281).

³⁶ Al respecto nos dice Kant: “Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida, pese a que la naturaleza los haya liberado hace ya tiempo de una conducción ajena (haciéndoles físicamente adultos) y por eso les ha resultado tan fácil a otros el erigirse en tutores suyos. Es tan cómodo ser menor de edad.”(IL, AK. VIII 35, 83).

Es indispensable reconocer, que dentro del significado básico del concepto de emancipación, se puede admitir que la autonomía hace a los individuos completamente ajenos a toda restricción o norma, pero en el pensamiento Kantiano no se debe asumir que la ley a la cual el sujeto obedece proviene de afuera. En este caso el sometimiento no es a un código externo, sino es el mismo individuo quien está en condiciones de formular la ley, de aplicarla, de acuerdo a su capacidad auto legisladora. Esta legislación es resultado de un razonamiento y bajo ningún precepto puede estar desvinculada de la ley moral.

En este sentido, dice Kant que es muy cómodo no estar emancipado, pues se tiene a disposición libros, sacerdotes, galenos. Las fórmulas y leyes que gobiernan la razón y la acción de los individuos ya están hechas, no se necesita nada más y si se está en condiciones de pagar no es indispensable pensar. Dice Kant, que los tutores hacen énfasis que la emancipación es peligrosa y difícil, pues ser libre no es algo fácil y antes más bien puede ser arriesgado. Esta autonomía sería casi otra vida, otra naturaleza. Estos tutores, pueden ser entendidos como formas de administración de un Estado, que ya están diseñadas para manejar la mente de los ciudadanos. Visto así, es muy fácil manipular el pensamiento de los individuos porque solo se orienta a preservar fines naturales como la salud, el patrimonio, la muerte. Al respecto dice Kant: “Reglamentos y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso racional – o más bien abuso – de sus dotes naturales, constituyen los grilletes de una permanente minoría de edad” (IL, Ak. VIII 36, 84).

La idea central de Kant, radica en que la autonomía exige a cada persona, el deber de formularse a sí mismo los principios, sobre los cuales ha de orientar su vida. No debe alejarse del horizonte de la libertad, que debe estar unida de forma permanente a la responsabilidad y a la ley moral.

Como conclusión, se puede decir que la persona es responsable de sus decisiones y de su actuar. Esta es la perspectiva de libertad que plantea la ilustración y con la cual la educación debe funcionar. Cada individuo puede proyectarse a un buen futuro, donde la autonomía y la libertad, enmarcadas dentro del deber moral sean un propósito. De ahí la importancia de insistir en la participación a partir de la implementación de conceptos como acción en los asuntos públicos y la defensa del pluralismo en las instituciones educativas; cuestiones que se discutirán a continuación.

4.2 Hacia la construcción de leyes negociadas y el pluralismo como alternativas para combatir el mal radical y la banalidad del mal.

En esta parte, se hablará en primer lugar, de la posición en principio conservadora que Hannah Arendt presenta en su texto *La crisis en la educación*, donde se refiere a la necesidad de separar lo público de lo privado y mantener la tradición educativa mediante el conservadurismo. Esto con el propósito de reconocer que hay diferencias serias entre sus planteamientos políticos y educativos.

En segundo término, se hará referencia a la necesidad construir las normas del manual de convivencia dentro de un ambiente de participación y negociación a partir de conceptos como acción, lo público y lo privado señalados por Arendt, que si bien, se circunscriben en el campo político, se pretende en este trabajo hacerlos extensivos al plano educativo.

Para finalizar, se hará énfasis en la necesidad de considerar el pluralismo como fundamento de convivencia al interior de las instituciones educativas. Elementos que son claves para contrarrestar la minoría de edad y el autoritarismo al interior de las instituciones educativas.

4.2.1 Arendt y la crisis de la educación.

Es importante abordar las apreciaciones que Arendt hace en el texto *La crisis en la educación*, para demostrar que hay cierta distancia entre su posición política y lo que propone con respecto a las prácticas educativas. Se hace necesario considerar estos argumentos, para contextualizar sus ideas en espacios pedagógicos como el colombiano, donde la legislación establece la participación democrática activa en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y en el gobierno escolar³⁷.

³⁷ Al respecto, en Colombia se ha legislado continuamente sobre la necesidad de incentivar la participación democrática en las instituciones educativas. Por ejemplo se encuentra la *Ley general de educación o Ley 115 de 1994*. El decreto 1860 por medio del cual se reglamenta parcialmente la ley 115. El decreto 1286 del 27 de abril de 2005 por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos. La guía número 26 que trata de *¿cómo participar en los procesos educativos en la escuela?* expedida por el Ministerio de educación en el año 2007. La Ley 1620 de 2013 por la cual se crean los comités distritales de convivencia y el encuentro distrital de convivencia escolar. La Ley 1620 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la

En este texto que aparece en el año de 1954, Arendt sostiene que la crisis de la educación no es simplemente de carácter pedagógico, sino que se ha convertido en un problema de orden político. Tampoco se puede reducir a lo económico o a la creación de un proyecto para educar a un determinado país señalando que “en esto hay mucho más que la pregunta impotente de por qué Juanito no puede leer” (Arendt H. , 1996, pág. 185). El texto desarrolla como tema central, la crisis educativa en Estados Unidos, haciendo énfasis que no debe ser asumida como un caso especial sino como un hecho político que va más allá de ese país y tiene que ver con el mundo en general.

Para este trabajo, es importante abordar las razones de dicha crisis, así como los conceptos que expone con relación a la infantilización, la autoridad de los educadores, la necesidad de retornar a lo conservador y la separación entre el mundo de lo privado y de lo público en la vida de los niños, pues se puede decir que hay una discrepancia con relación a las dimensiones de su pensamiento político.

En cuanto a las razones que condujeron al desastre a la educación norteamericana, dice que uno de los factores que incidieron fue incentivar “un ideal educativo teñido con los criterios de Rousseau, en el que la educación se convertía en un instrumento de la política y la propia actividad política se concebía como una forma de educación” (Arendt H. , 1996, pág. 188). En el campo político, se produce la intervención dictatorial basada en la superioridad absoluta del adulto. Se argumentaba, que para producir nuevas cosas, se debe empezar por los niños; situación que fue aprovechada por la tiranía para adoctrinarlos.

Ante esto, Arendt sostiene que la educación no debe tener un rol en la política, pues en ella se trata con personas adultas que ya están educadas, pues en esos modelos la palabra educación tiene un sonido perverso “se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza” (Arendt H. , 1996, pág. 188). Refuerza esta idea, indicando que quien quiera fundar un orden político nuevo a través de la educación, que no sea por medio de la fuerza o la coacción, debe llegar a la conclusión platónica que consiste en arrojar todas las personas viejas del estado que se quiere fundar.

sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, entre otras disposiciones y resoluciones de la secretaría de educación del distrito de Bogotá.

Según Arendt, la crisis educativa se da por la introducción de modernas teorías pedagógicas, que ella considera insensatas y su aceptación es de manera acrítica y servil. La idea de involucrar a los nuevos, refiriéndose a los niños y jóvenes “se hizo posible por ese complejo de teorías educativas modernas que nacieron en Europa central y consisten en una notable mezcla de sensatez e insensatez que pretendía lograr, bajo el estandarte de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo” (Arendt H. , 1996, pág. 189). Estas teorías que pueden ser buenas o malas ocasionaron el destierro todas las tradiciones y métodos de enseñanza aprendizaje establecidos y el rechazo de todas las normas de la sensatez humana. Además la crisis radica en la pérdida del sentido común³⁸ y se agrava al querer igualar o borrar las diferencias entre jóvenes y viejos, entre niños y adultos entre alumnos y profesores. Los factores descritos se relacionan con unos supuestos básicos.

El primer supuesto es la existencia de un mundo y una sociedad infantil, ambas autónomas, donde hay pérdida de autoridad por parte de los adultos. Se han roto las relaciones reales y normales entre niños y adultos tomándose en cuenta solo al grupo y no al niño como individuo. Se desterró al niño del mundo de los mayores y por tanto tuvieron que refugiarse en el conformismo, pues el mundo de los adultos se cerró para ellos.

El segundo supuesto consiste en que bajo la influencia de la psicología moderna “la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir” (Arendt H. , 1996, pág. 194). Es decir, que un maestro ahora está en condiciones de enseñarlo todo y no necesita especializarse en una asignatura concreta. Esto trajo descuido en la preparación de los profesores, perdiendo autoridad³⁹.

³⁸ Con respecto al sentido común dice Arendt que “Siempre que, en la política, la razón humana sensata fracasa o desiste del esfuerzo de dar respuestas, nos enfrentamos con una crisis, esta clase de razón es en realidad ese sentido común gracias al cual nosotros y nuestros cinco sentidos nos adecuamos a un único mundo común a todos y con cuya ayuda nos movemos en él” (Arendt H. , 1996, pág. 190).

³⁹ La autoridad del maestro Arendt la presenta como “Ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (Arendt H. , 1996, pág. 194). Además, es muy importante resaltar que según Arendt “Los niños no pueden desechar la autoridad educativa como si estuvieran en una situación de oprimidos por una mayoría adulta, si bien hasta este absurdo de tratar a los niños como si fueran una minoría oprimida que necesita ser liberada se aplicó en las modernas

El tercer supuesto “sostiene que solo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho” (Arendt H. , 1996, pág. 194). Es decir que hay que sustituir el aprender por el hacer; y el trabajo por el juego” La intención dejó de radicar en la transmisión del conocimiento y ahora lo importante era enseñar una habilidad para el arte de vivir dejando atrás los fundamentos de un plan de estudios. Se borró la distinción entre juego y trabajo diciendo que el primero era la forma más apropiada para el comportamiento del niño: “La actividad infantil característica, se pensó, está en el juego; el aprendizaje que, tal como se entendía antiguamente, obligaba a una criatura a una actitud pasiva, le hacía perder su personal iniciativa lúdica” (Arendt H. , 1996, pág. 195). En este pasaje, Arendt parece asumir la posición de que en el ámbito educativo, los estudiantes deben tener una actitud pasiva como base de preparación para el mundo de los adultos, cuya importancia radica en la adquisición de hábitos de trabajo y no de juego.

Al reconocer que la crisis nace, de la parte destructiva de los anteriores supuestos, Arendt propone que la educación tiene que volver “a impartirse con autoridad, el juego debe hacerse fuera de las horas de clase y una vez más hay que volver al trabajo serio” (Arendt H. , 1996, pág. 196). Es necesario pasar de las habilidades, al conocimiento establecido por los programas, y se debe repensar la formación del docente para que éste aprenda y así pueda enseñar.

Los padres traen a los hijos gracias a la generación de la vida (reproducción). Por medio de la educación se asume responsabilidad para su progreso. Además está el compromiso de la continuidad del mundo. Estos dos elementos son contradictorios según Arendt, pues el infante requiere protección y cuidado especial donde el mundo no disponga sobre él nada destructivo. El resguardo lo encuentra en el espacio privado donde es protegido de lo público “su lugar tradicional está en la familia, cuyos miembros adultos cada día vuelven del mundo exterior y llevan consigo la seguridad de su vida privada al espacio de sus cuatro paredes” (Arendt H. , 1996, pág. 198). En el hogar, se defiende del espacio público del mundo pues encuentra la seguridad para seguir adelante durante toda su vida. Dice Arendt, que en el espacio público hay trabajo, están las personas y se aporta al mundo común,

prácticas educativas”. (Arendt H. , 1996, pág. 202). La pérdida de autoridad Arendt la relaciona con la pérdida de responsabilidad frente al mundo, al cual los adultos han traído a los hijos.

pero no hay defensa de la vida; por lo tanto es indispensable protegerla. Considera además que la sociedad moderna al instaurar un mundo de infantes, está destruyendo los ambientes para su ascenso y crecimiento.

En esta perspectiva “la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo” (Arendt H. , 1996, pág. 200). La responsabilidad radica ahora en propiciar el libre desarrollo de las cualidades y talentos en los niños y en la introducción del niño al mundo que cambia sin cesar. Esta responsabilidad está identificada con la autoridad, siendo el maestro una especie de representante de los adultos que le muestra el mundo. El educador está en una situación difícil pues es el mediador entre lo antiguo y lo novedoso, entre el pasado y el futuro.

Para finalizar, se refiere a que la educación debe enmarcarse dentro de lo conservador. Al respecto dice Arendt:

Me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo ante lo nuevo. Incluso la amplia responsabilidad del mundo que así se asume implica, por su puesto, una actitud conservadora. (Arendt H. , 1996, pág. 204).

Ella aclara que su propuesta conservadora es válida solo en el campo educativo más no aplicable en el ámbito de la política, pues esto llevaría a la destrucción si los seres humanos no intervienen ante las nuevas circunstancias.

En resumen, Arendt dice que la educación no debe tener ningún rol en lo político, que la crisis está dada por la adopción de nuevas teorías pedagógicas que igualan o borran las diferencias entre niños y adultos creándose así una sociedad infantil, diferente a la de los mayores donde no hay autoridad de estos últimos sobre ellos. La pedagogía se ha desarrollado como una ciencia de la enseñanza donde los maestros ya no son especializados y se ha cambiado el trabajo por el juego. Además, en el ámbito familiar se debe separar lo privado de lo público, pues en este último no interesa la vida y es inseguro. La educación debe enmarcarse dentro de lo conservador. En esto radica su discrepancia con su teoría política,

pues como se verá a continuación, ésta implica participación, acción y compromiso con lo público.

Con relación a esto, es importante resaltar que no se debe desproteger al joven estudiante, lo contrario, se debe resguardar sin limitarlo en sus capacidades y condiciones de participar de lo público, en el gobierno escolar y en la construcción de las normas de convivencia en la institución donde se encuentra.

4.2.2 La acción como fundamento de participación

En el ámbito pedagógico, es indispensable preguntarse cómo se establecen las normas que hacen parte de la cotidianidad y cómo se asimilan los procedimientos para “corregir” aquellas acciones que van en contravía de la dignidad del otro. Los estudiantes son los actores educativos centrales en el proceso de formación moral y ciudadana.

Contrario a lo que Arendt propone en su texto sobre la crisis educativa, donde se concibe a los estudiantes como seres pasivos, deben ser considerados sujetos activos en su formación. Y ello, por cuanto para enfrentar problemas como la desconexión moral y el autoritarismo en la escuela, es menester que los estudiantes aprendan a ser autónomos. Esto solo puede hacerse, si se les da un rol activo en el proceso de formación. En este sentido, ellos deben tener la posibilidad de participar en la construcción de las reglas que regulen la convivencia, entre los miembros de la comunidad educativa. Así estarán más comprometidos, ya que las leyes serán creadas en un ambiente democrático y pluralista a partir de sus expectativas e intereses.

La construcción de las normas debe ser entendida como un deber y un derecho esencial de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, dentro del debate público. Es una responsabilidad que no se puede delegar a nadie. Al respecto es de vital importancia reconocer que muchas instituciones educativas del país, tanto a nivel privado como público, han realizado inversiones con empresas de abogados para construir el manual de convivencia y de procedimientos que contempla aspectos tales como la misión institucional, la visión, principios y valores, derechos, deberes, faltas leves, graves y gravísimas junto con sus respectivos procedimientos para decidir sobre la vida de los estudiantes. Se decreta quienes merecen ser excluidos o aislados del colegio por incurrir en faltas consideradas leves, graves

o gravísimas. Son diseñados por expertos para evitar tutelas o acciones legales. Hay empresas que los fabrican para que sean rígidos, mecánicos, que legislen sobre cada accionar de los estudiantes con un océano de disposiciones que deben ser acogidas de manera obligatoria⁴⁰.

Sin embargo, ésta práctica fomenta la minoría de edad, el autoritarismo y la obediencia ciega pues va en contra de los principios democráticos y participativos. Si se pretende combatir estas manifestaciones del mal, no se deben propiciar ni apoyar este tipo de “negocios” con los asuntos públicos, pues lo que está en juego es la autonomía, el desarrollo de pensamiento crítico y la calidad de vida, reflejada en las reglas que regulan la convivencia de los estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar.

Con relación a esto, es indispensable resaltar que la idea de acción de Arendt es entendida como estar en condiciones de iniciar algo nuevo y como fundamento de participación. Arendt plantea que si la acción se lleva a cabo dentro de los espacios públicos entonces todos, como iguales, pueden opinar y se abre la posibilidad para que la palabra y el dialogo se lleven a cabo. Al respecto, Pedro Mujica, en el artículo Participación ciudadana y esfera pública según Hannah Arendt afirma que: “La acción supone siempre interacción, por lo cual requiere de la presencia de varios que se encuentran en condiciones de igualdad” (Mujica, 2006., pág. 42).

En este sentido, hay que tener en cuenta que la mayoría de habitantes del país son marginados cuando de tomar decisiones se trata. Se posee la opción del voto pero luego quedan sin palabras y si no son tenidos en cuenta ni para las más elementales medidas locales, mucho menos para las grandes decisiones del Estado. Y algo así ocurre al interior de muchas instituciones educativas. Por lo tanto, desde el ámbito escolar es indispensable desafiar la burocracia, la privatización de lo público, el cierre de los espacios de discusión, la construcción de proyectos educativos institucionales y manuales de convivencia hechos a puertas cerradas con miles de detalles para imponer la autoridad y no permitir a los

⁴⁰ Al respecto, por internet se encuentran empresas que ofrecen sus servicios relacionados con la elaboración o reformulación de los manuales de convivencia. Hay variedad de precios y alternativas de pago.

estudiantes y docentes imprimir un sello propio a partir de los estamentos del gobierno escolar.

Ahora bien, en el manejo de los gobiernos escolares, se visualiza un esquema de democracia representativa y en este aspecto se deben analizar las críticas de Arendt a este sistema. Con relación a esto, ella no critica a la democracia como tal. Hace ver ciertas situaciones por las cuales este recurso es poco recomendable pues hay intereses personales. En muchas ocasiones, la democracia representativa se constituye en la base de lo privado, eliminando la capacidad de acción y se incentiva lo burocrático. Al respecto dice Arendt:

La democracia representativa es un sistema en el que las personas otorgan su consentimiento para ser gobernados y que por tanto elimina la posibilidad de la acción de los representados, reservando ésta únicamente a los miembros de los partidos. La crisis de este sistema se ha producido a su juicio por la pérdida de las instituciones que permiten la participación directa de los ciudadanos y por la burocratización y profesionalización de los partidos políticos. (Arendt H. , 1995, pág. 96).

En este pasaje, Arendt sostiene que cuando se delga el poder a quienes nos representan hay un alejamiento de la acción y de la participación. En la esfera escolar, puede suceder lo mismo, en el sentido de que educadores, estudiantes y allegados, al no estar directamente involucrados en la construcción de las normas que los afectan, pueden sentir que están siendo desplazados en decisiones en las cuales deben participar. Esto puede volverse una causa, para que en la escuela se presenten distintas formas de violencia. Por esta razón se puede afirmar, que en la institución educativa, todos los miembros de la comunidad deben sentirse comprometidos con el gobierno escolar, para poder discutir aquellas situaciones que ocasionan el mal.

Arendt afirma, en su texto *De la historia a la acción*, que la acción es necesaria para organizar la vida en común de los seres humanos. Por lo tanto si se permite a la comunidad participar en la construcción consciente y democrática del manual de convivencia, con base en sus iniciativas sería más fácil su lectura, asimilación y cumplimiento. Es común ver que los estudiantes no sienten estos documentos como suyos, sino como un arrume de cuestiones

para cumplir sin pensar, sin ir más allá de lo que significa una sanción, una amonestación o un estímulo.

Si desde la escuela se fomenta lo privado, es decir los intereses de cada uno, la simple administración académica sin socialización, significaría encerrarse en sí mismo sin tener en cuenta a los otros y estar en contra de lo público. En la esfera de lo público la vida de los hombres adquiere una realidad en la que unos y otros nos reconocemos mutuamente; a diferencia de la esfera privada en la cual no existe un lugar para el reconocimiento de la vida en pluralismo. En una educación, en la que prevalece lo privado, se considera que el ser humano está limitado con respecto a la realidad que le circunda; es decir de compartir con los demás, sentirse diferente dentro de la homogeneidad que caracteriza a la especie humana. Aquí no es posible ni siquiera realizar buenas obras. Si se niega el espacio público de participación se elimina la realidad de lo que se vive.

Por lo tanto, es indispensable reformular los principios de convivencia, alrededor de la acción como categoría básica dentro y fuera de las instituciones educativas. La privacidad como eje dentro de lo público, conlleva a un debilitamiento de los fundamentos que otorgan legitimidad a la democracia. Por esto la escuela no puede limitarse a la construcción de saber, ni a la realización de talleres o a la simple calificación.

Arendt hace referencia a la esfera pública, como un escenario donde los ciudadanos tienen la oportunidad de ser iguales, libres y de actuar como seres políticos. En la esfera pública se puede aspirar a tener unas mejores condiciones de vida. Sin ella no hay un pleno desarrollo de la persona. Por lo tanto, debe haber una relación directa entre sociedad civil y Estado.

La sociedad civil que propone Arendt requiere de actitudes propositivas en los ámbitos de la ciudadanía y por lo tanto hay que incentivar el cuidado de lo público, por medio de una cultura de la responsabilidad moral de las acciones que se realizan en la vida diaria.

La acción es la actividad política por excelencia. Está ligada a una nueva visión de la libertad, relacionada con la capacidad para emprender algo nuevo y es el recurso mediante el cual se va a materializar esa libertad. Es importante resaltar que, según Arendt, la acción es

irreversible e impredecible y se debe reflexionar en torno a ella, pues en los establecimientos educativos las acciones encaminadas a fomentar el mal y banalizarlo, pueden arruinar la vida propia y la de los demás.

4.2.3 Pluralismo como fundamento de convivencia.

Al mismo tiempo, para Arendt la esfera pública, es un espacio de pluralidad de experiencias que atañen a las personas. En *La condición humana*, concibe el pluralismo como una desigualdad natural derivada de la acción: “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt H. , 2009, pág. 22).

En las instituciones educativas, se encuentran personas en comunidad con el deseo de participar. Ellas están dentro de unas dimensiones de igualdad y diferencia. Esta última es lo que propicia la necesidad y la posibilidad de intercambiar opiniones. Con respecto a la participación se genera una permanente deliberación entre iguales pero distintos, y por ello Arendt, establece la categoría de lo plural, como fundamento de convivencia dentro del ámbito político. Esto es lo que se debe fomentar en los diversos escenarios escolares. La pluralidad como condición esencial de la vida política, es la que hace posible la acción como resultado de la vida entre seres humanos:

Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse, ni planear ni prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. (Arendt H. , 2009, pág. 200).

Esto que plantea Arendt para el espacio de lo político, también es aplicable a la escuela. Las comunidades educativas se caracterizan por la pluralidad y por la acción; pues la enseñanza para la vida requiere de una multiplicidad de voces y lo que se transmite se hace a través del diálogo. De ahí, la importancia del gobierno escolar como mecanismo para que la esfera pública sea fortalecida como espacio plural de convivencia, donde se pueda vincular cualquier miembro de la comunidad educativa. Según Arendt, “La pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos” (Arendt H. , 2009, pág. 200). Es decir, que este

espacio de deliberación permite que los individuos desiguales y únicos tengan la posibilidad de participar como políticamente iguales. Si desde allí, se fomenta la defensa de lo público, el discurso no coercitivo entre los diversos miembros y hay un correcto manejo de la autoridad, se puede iniciar ese diálogo, que consiste en un intercambio libre de opiniones.

En síntesis, se puede decir que para la cimentación de los manuales y las normas negociadas, se puede partir del pensamiento político de Arendt, y circunscribirlo en el campo educativo sin dejar de lado los argumentos expuestos en su texto *La crisis en la educación*. Su pensamiento político, visto desde una perspectiva democrática, puede ser implementado en las instituciones educativas donde se requiere de la participación activa de los estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar.

4.3 Razonando sobre el mal para combatir la desconexión moral.

Como se mencionó anteriormente, la desconexión moral está presente también dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto es indispensable incluir dentro del área de ética y valores y de manera transversal en todo el currículo, la forma de contrarrestarla.

En este sentido Bandura sostiene que “Una vez que se han adoptado normas sociales y morales de comportamiento, la auto condena anticipatoria por la violencia de los criterios personales suele actuar como autodisuasor de las acciones reprensibles” (Bandura A. , 1987., pág. 400). Es decir, que a partir de la narración de experiencias personales; del análisis razonado acerca del mal y de las prácticas pedagógicas, el individuo está en capacidad de evaluar sus comportamientos, reprimiendo aquellas conductas que traen consecuencias nefastas y realizando aquellas, que actúan como fuente de autosatisfacción y autoestima.

Es necesario disuadirse, a sí mismo y a los demás, gracias al uso de la razón, sobre las posibilidades de actuar en contra de los preceptos morales y justificarlos. Antes de la acción se debe establecer una conexión entre causas y consecuencias perjudiciales para la integridad del otro.

Como se aprecia, la desconexión moral es una práctica a la que se recurre muy fácilmente. Se ve reflejada por ejemplo, al interior de las aulas, cuando se usan discursos y lenguajes que justifican el mal y descalifican al otro. Por otro lado, también se palpa en las

acciones del padre de familia que incentiva al interior de su hogar la intimidación y el maltrato hacia los demás legitimando la violencia.

Es indispensable abordar cada uno de los mecanismos de desconexión moral descritos por Bandura, relatar sucesos que tengan que ver con ellos y proponer alternativas para combatirlos desde el ámbito escolar. No se pueden transformar comportamientos culpables en honorables, por medio de reestructuraciones cognitivas, ni se puede seguir justificando el proceder perverso, como una actividad al servicio de fines morales.

En síntesis, este capítulo propone que la educación puede estar más allá del mal, el autoritarismo y la obediencia ciega, si se fomenta el cultivo de las disposiciones al bien, pues son motor del desarrollo moral. La formación del carácter es una alternativa sólida para la edificación de sujetos autónomos. La acción, dentro de la escuela, debe dirigirse a la construcción de normas negociadas a partir de la participación democrática, dentro de un ambiente pluralista de seres únicos. Es de urgente necesidad razonar sobre el mal para combatir la desconexión moral y lograr por medio de la razón, disuadirse a sí mismo de la realización de aquellas acciones, que van en contravía de los preceptos morales que regulan la vida escolar y comunitaria.

Conclusiones.

Es importante aclarar que el mal que se vive al interior de las instituciones educativas colombianas y en el país no tiene la realidad extrema de la violencia totalitaria, tiránica ni absolutista, pero las ideas de Kant y Arendt son valiosas para interpretar lo que ocurre en espacios donde hay autoritarismo, prácticas generalizadas de una obediencia ciega, indiferencia frente al dolor ajeno y desconexión moral.

De acuerdo con lo presentado en este trabajo, se puede afirmar que el mal radical descrito por Kant y la tesis de la banalidad de Arendt se manifiestan en diversas instituciones del país y en el orden del funcionamiento estatal. Esto se debe a que las personas tienen una propensión al mal y frente a la autoridad o la presión de grupo se sienten llevadas a abandonar su juicio moral para cumplir con las órdenes de la entidad encargada de legislar acerca de las políticas públicas; las disposiciones de los líderes de los diversos grupos a los cuales pertenecen y obedecer de una manera mecánica. Es decir que a pesar de conocer los principios morales y distinguir lo bueno de lo malo, sigue estando presente la posibilidad de actuar mal, frente a lo cual se buscan justificaciones para exonerarse de responsabilidad.

Al analizar estas teorías, sobre la naturaleza de la maldad en el ser humano, se puede afirmar que el autoritarismo y la obediencia ciega generan violencia, agresividad e indiferencia, pues se invisibiliza al otro. Con respecto a faltas a la moral es necesario un accionar de orden pedagógico para formar el carácter moral de las personas con un sentido crítico, que tenga como fundamento el pluralismo y la participación mediante la acción, en la convivencia escolar. Esto se verá reflejado en la vida del buen ciudadano que esté en condiciones de reconocerse como igual y a la vez diferente en la estructura social.

No se puede negar, que hay un surgimiento de una sociedad con buenos niveles de educación, informada sobre los acontecimientos de los últimos avances científicos y tecnológicos. Hay mayores libertades con respecto a la participación ciudadana en los asuntos públicos debido a las redes sociales y la gran cantidad de información que se tiene gracias a internet. Estos recursos tecnológicos, se han convertido en espacios de socialización que influyen a la hora de tomar decisiones de orden político. A la vez se presentan discursos que hacen referencia a lo humano, al rescate de la igualdad para todos; pero en esencia son

apariencia, manejo de la doble moral que caracteriza al sujeto que posee máximas malas. Por lo tanto se exterioriza el mal radical del que nos habla Kant.

Al pertenecer a una comunidad educativa, cabe preguntarse desde una perspectiva racional: ¿qué se debe hacer con relación a las diversas manifestaciones del mal? Al respecto, es indispensable tomar conciencia de las exigencias morales que son propias de una sociedad pluralista.

En un espacio pluralista, las normas y principios que allí operan deben ser razonablemente aceptables para todos, pues si un acto se considera como moralmente bueno es porque en este se percibe la posibilidad de ser aplicado y vivenciado por todos los seres racionales sin excepción. Esto cobra mucho valor en la institución educativa que posee fuerza social, para socavar el mal radical y las diversas categorías de la banalidad del mal, pues tiene como misión la formación de niñas, niños y jóvenes. En ellos, se debe cimentar principios éticos y morales, que como tales promueven el pluralismo y el respeto mutuo para moldear positivamente su carácter. Estos valores que se adquieren desde la niñez y permanecen en ellos durante la existencia, deben relacionarse de manera íntegra con la responsabilidad y el cumplimiento de unos principios morales propios de una sociedad democrática e incluyente.

Las implicaciones de la ética Kantiana son directas y esenciales en el campo escolar. Los integrantes de la escuela pueden analizar cómo las consecuencias no éticas del comportamiento humano, son expresiones de la voluntad de las personas que subordinan la ley moral al amor propio o a la búsqueda de la felicidad. Por lo tanto, al ser conscientes de la importancia del imperativo categórico, se puede exigir la práctica de la responsabilidad de cada miembro de la comunidad educativa.

El deber, prescribe que el ser humano posee todos los recursos racionales para ser bueno. No establece nada que no sea posible hacer y por consiguiente cuando se actúa mal es posible plantearse a sí mismo una especie de revolución interna; de inversión de máximas, por las cuales un individuo que actúa moralmente mal, puede convertirse en un hombre nuevo. Es decir, que se puede hacer un tránsito de lo malo a lo bueno en el plano moral.

Este cambio, es una aspiración a una paulatina transformación de la propensión al mal en cuanto modo de pensar perverso. “Se sigue que la formación moral del hombre tiene que comenzar no por el mejoramiento de las costumbres, sino por la conversión del modo de pensar y por la fundación de un carácter; aunque de ordinario se procede de otro modo, y se lucha contra vicios en particular, pero se deja intacta la raíz universal de ellos” (RDLR, 57).

Con relación a esto, si bien se propone realizar un mejoramiento de las prácticas democráticas en las instituciones educativas a partir de la acción, el pluralismo y la participación dentro de lo público; también es posible, con base en los fundamentos kantianos de la moral y de los diversos aportes de Hannah Arendt, propiciar una formación del carácter moral en la escuela, como recurso esencial para combatir el mal.

Es de reconocer que aunque se hable de nuevos modelos y enfoques pedagógicos en el campo académico, el espacio de lo público se continúa manejando desde el modelo mandato- obediencia debido a una herencia política de orden autoritario. El origen de esta estructura que perdura en las instituciones escolares, se debe a que la educación ha sido concebida en un orden jerárquico de superiores e inferiores en los procesos pedagógicos. Si se reflexiona seriamente sobre esto, desde la escuela será posible pensar en espacios participativos, donde se puedan procesar las nuevas exigencias sociales con una visión crítica racional frente a esta noción de orden y obediencia.

Frente a la autoridad está la posibilidad de desobedecer, es decir declararse en manifiesta oposición a la ley cuando esta es injusta, desestimando el contenido de lo mandado y actuar de manera contraria o simplemente limitándose a no cumplir con lo estipulado. No es la rebeldía por capricho o porque no hay el ambiente para cumplir. Esto nace del sentido crítico, del análisis, del estar en capacidad de ubicarse en el lugar de los otros, con el propósito de combatir leyes que sean injustas, para que se modifiquen o enmienden. Es importante resaltar que en los ambientes actuales, la desobediencia puede llevar a las personas a límites jurídicos, arriesgar la vida y la libertad. En la escuela, cuando se interrogan las disposiciones autoritarias o se pide revisar una norma establecida por un grupo cerrado de personas, en nombre del gobierno escolar, es posible ser víctima de persecución, amenazas y exclusión de la institución.

Por lo tanto, se debe pensar la desobediencia como un derecho y como un deber de un ciudadano que haga parte de los espacios de participación y de construcción social. Es necesario recordar que según Kant, el cumplimiento del deber es de carácter racional, pero cuando las inclinaciones personales o de otros sujetos están por encima de ese deber se origina el mal radical y es necesario desobedecer. Hay que abandonar las inclinaciones propias y las ajenas que subordinan la ley moral, para cumplir a satisfacción con el deber establecido por los preceptos morales.

Con respecto a las personas, que hacen parte de los diversos grupos que se forman en las instituciones educativas, que fomentan el *bullying*, el acoso escolar o las violencias tecnológicas, en muchas ocasiones se convierten a sí mismas en algo casi inmaterial, pues se borran como seres únicos al actuar en nombre de una pandilla. Hay desindividuación para exonerarse de culpa y responsabilidad. Ellos se distinguen por tratar a los otros como si fueran menos que seres humanos.

Los líderes de estos grupos tienen una manía organizadora, son manipuladores y con frecuencia claman por la eficiencia, como parte esencial de un ser humano vital. Como bien lo señala Adorno; “Lo que en su día ejemplificaron algunos monstruos nazis podría constatarse hoy en muchas personas, como delincuentes juveniles, jefes de bandas y similares, sobre los que los periódicos informan día tras día. De tener que reducir a una fórmula este tipo de carácter manipulador –tal vez no debiera, pero puede ayudar a la comprensión-, lo caracterizaría como el tipo de la consciencia cosificada” (Adorno, 1998, pág. 86).

Es necesario, la formación del carácter moral con sentido crítico frente al autoritarismo, pues, por factores como los anteriormente mencionados, están abundando problemas en el mundo de hoy, tales como el *bullying* y la violencia generada por la idea de poder. Al respecto, la escuela como una fuerza social de la sociedad puede contribuir a disminuir este fenómeno, pues de lo contrario cabe preguntarse ¿qué otras instituciones se pueden hacer cargo de estos problemas o quién posee las herramientas para asumir esta responsabilidad?

Entonces, es necesario estimular con más fuerza la relación que existe entre la sociedad y la escuela. Esta última debe ser considerada un espacio público para deliberar. En ella, el gobierno escolar es un estamento que debe proporcionar la suficiente ilustración para superar la idea de que la participación se reduce simplemente al hecho de votar. Ello conllevaría a ejercitar el ejercicio de pensar, la formación racional de la opinión. Siguiendo los planteamientos de Arendt hay que actuar sobre una concepción participativa en el ámbito social para construir como iguales y diferentes. Hay que formar ciudadanos que hagan escuchar sus opiniones, ideas, iniciativas frente a las cuestiones relacionadas con el interés público. Al respecto, se puede iniciar desde la escuela al verla como un estado, como una forma de gobierno que decide sobre la vida y futuro de los seres humanos.

También, como se había mencionado anteriormente, desde la infancia, es indispensable hablar, sobre el valor de la responsabilidad moral, frente a lo que se hace en la cotidianidad, por medio de la reflexión y de la narración de situaciones que oscilen entre el bien y el mal. Se debe tener en cuenta que la exculpación se ha convertido en repetitiva y mecánica. Ahora es una costumbre. La desconexión moral y la justificación de las malas acciones, otorgan tranquilidad al sujeto que sabiendo que está actuando mal, lo hace y lo continúa haciendo a partir de excusas fundadas sobre una vida sufrida o sobre protectora de la familia; el autoritarismo o permisividad. Además se usa el argumento del cumplimiento del deber, de la obediencia frente a la autoridad y de actuar porque todos lo hacen así.

Estas y otras excusas, se han ideado como justificaciones para exonerarse a sí mismo o a los demás de responsabilidad, ante lo valioso de la propia vida y la de los otros. Es de notar que frente al poder de las instituciones, de la autoridad y del manejo político se están formando personas que bajo ningún aspecto desean asumirla. Este fenómeno se convertiría en una nueva forma de mal, según los resultados de los experimentos de Milgram, Zimbardo y Bandura a partir de la idea de banalidad del mal, presentada por Arendt. Esto, es un elemento repetitivo en el proceder de los ciudadanos de nuestra época, donde prima la desindividuación y desresponsabilización en el proceder de los ciudadanos.

De ahí, la importancia de profundizar sobre el constructivismo moral Kantiano, así como de los valiosos aportes de Arendt, no solo en el campo filosófico sino en lo psicológico y lo educativo. A partir de una conciencia moral y política que sea crítica, se puede combatir

el modelo de ciudadano que patrocina los medios de comunicación, es decir, de un sujeto consumidor, plástico desequilibrado por la moda. La sociedad está haciendo sujetos inestables, débiles, incapaces de afrontar responsabilidades. Se puede afirmar que cotidianamente se está hablando de la des-responsabilización, pues para todo accionar que esté en contravía de lo moralmente bueno y del cumplimiento de las normas, hay una justificación con la cual las personas continúan actuando sin sentir culpa o arrepentimiento alguno.

Al respecto Manuel Cruz, se refiere a los múltiples recursos a los cuales se acude no solo desde el ámbito institucional, sino individual para desentenderse de la responsabilidad frente a los hechos. En la introducción que hace del libro *De la Historia a la acción* de Arendt afirma: “Este parece ser, pues, el signo de los tiempos: cada vez resulta más difícil imputar, en el plano que sea, nada a nadie, pero, al propio tiempo, suele haber acuerdo (y es bueno que así sea) en que los males que se provocan deben ser reparados” (Arendt H. , 1995, pág. 13). Y en esto, el papel de la educación es muy pertinente y no solo es responsabilidad de un área o de ciertos educadores.

Esta tarea de la educación, requiere trabajar en torno a la lucha contra la indiferencia, pues durante muchos años se educó para la dureza frente al dolor y necesidades de los demás, para producir seres humanos recios. Al respecto dice Adorno que “La tan loada dureza, para la que tendríamos que ser educados, significa sin más indiferencia frente al dolor, sin una distinción demasiado nítida entre el dolor propio y el ajeno” (Adorno, 1998, pág. 86).

Quien es duro consigo mismo es duro con los demás, y esto puede verse como una forma de venganza, no solo de lo que tuvieron que padecer las personas en su infancia o durante sus procesos educativos, sino también de todo lo que quisieron decir, hacer, manifestar y no se les permitió. Hay que combatir la insensibilidad y la indiferencia hacia las víctimas. Es necesario, según las palabras de Nussbaum, el renacer de las humanidades, es decir de una educación humana que no premie ni fomente el dolor y la capacidad de soportarlo, donde las prácticas pedagógicas y las palabras de docentes tales como “sea fuerte”, “esto es para machos”, “solo los más inteligentes o los más fuertes pueden”, “ustedes son solo unos niños”, se borren de manera radical de la vida escolar.

De lo anterior, se desprende que si las personas no fueran frías e indiferentes a nivel social y escolar, no se presentarían fenómenos como el *bullying*. En muchas ocasiones se opaca el aprecio por los demás, pues no se rescata su valor. No hay una identificación con los anhelos de los otros debido al fomento de lo privado. Dice Adorno que “la incapacidad para la identificación fue, sin duda alguna, la condición psicológica más importante para que pudiera ocurrir algo como Auschwitz entre personas en cierta medida bien educadas e inofensivas” (Adorno, 1998, pág. 89). El silencio, la frialdad, el sentido de competencia aislada, fueron factores para que nadie hiciera nada por los otros. Por eso es importante en las instituciones educativas luchar contra la frialdad, la dureza; estudiarlas y narrarlas para oponerse radicalmente a ellas. “Los niños que nada sospechan de la crueldad y de la dureza de la vida son los que más expuestos se encuentran a la barbarie tan pronto como abandonan su entorno protector” (Adorno, 1998, pág. 90).

Para finalizar, hay que pensar en las consecuencias del mal. Antes de dar el golpe hacia fuera hay que reconocer la realidad propia y la del otro. Según Adorno “La educación solo podría tener sentido como educación para la auto reflexión crítica. Pero como, de acuerdo con los conocimientos de la psicología profunda, los caracteres, en general, incluso los de quienes en edad adulta perpetúan tales crímenes, se forman en la primera infancia, la educación llamada a impedir la repetición de dichos hechos monstruosos tendrá que concentrarse en ella” (Adorno, 1998, pág. 81).

La importancia de la formación impartida, por los colegios e instituciones educativas del país, radica en la imperiosa necesidad de formar ciudadanos críticos, autónomos, solidarios, sensibles ante el dolor ajeno, respetuosos de la diferencia. Para avanzar en esta dirección, con respecto a los estándares y lineamientos curriculares del área de ética y valores, los integrantes de la comunidad educativa deben profundizar en las teorías acerca de la naturaleza del mal. Además, contemplar cómo estas han venido, junto con la psicología social, trabajando en temas como el autoritarismo, la obediencia, la indiferencia, la violencia, entre otros. Además incluir en dichos lineamientos, la responsabilidad moral como eje transversal en todos los ciclos y la desconexión moral como fenómeno contemporáneo, para combatirlo a partir de la formación del carácter moral. De esta manera, la educación estará más allá del mal, el autoritarismo y la obediencia ciega.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998). Educación después de Auschwitz. En T. Adorno, *Educación para la emancipación*. (págs. 79-92). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Adorno, T. (1998). Tabúes sobre la profesión de enseñar. En T. Adorno, *Educación para la emancipación*. (págs. 65-79). Madrid.: Ediciones Morata, S.L.
- Allison, H. (1990). *Kant's theory of Freedom*. New York.: Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona, España.: Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (págs. 185-209). Barcelona.: Ediciones Península.
- Arendt, H. (1996.). ¿ Qué es la autoridad? En h. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (págs. 101-154). Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (1999.). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona.: Lumen.
- Arendt, H. (1999.). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid.: Alianza.
- Arendt, H. (2000). *Arendt_thinking_and_Moral_considerations_pdf*. Obtenido de danica.popovic.ekof.bg.ac.rs/Arendt_thinking_and_Moral_considerations_pdf
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona.: Paidós.
- Arendt, H. (2005.). Eichmann en Jerusalén. Intercambio epistolar entre Gershom S. y Hannah Arendt. En h. Arendt, *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*. (págs. 137-150). Buenos Aires.: Paidós.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires.: Paidós.
- Bandura, A. (1987.). *Pensamiento y acción*. Barcelona.: Martínez roca. Libros universitarios y profesionales.
- Bandura, A. (1996). *Teoría social cognitiva del pensiero e dell azione morale*.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Bernstein, R. (s.f.). *¿Son todavía relevantes las reflexiones de Arendt sobre el mal?* Obtenido de Textos.pucp.edu.pe/pdf/1650.pdf: Textos.pucp.edu.pe/pdf/1650.pdf
- Bernstein, R. (2006.). El mal radical: Kant combate contra si mismo. En R. Bernstein, *El mal radical. Una indagación filosófica*. (págs. 27-76). Argentina.: Limod.
- Berstein, R. (2001). La responsabilidad, el juicio y el mal. En R. Bertein, *Hannah Arendt. El legado de una mirada* (págs. 34-52). Madrid.: Sequitur.
- Berstein, R. (2004). Arendt: el mal radical y la banalidad del mal. En R. Berstein, *El mal radical. Una indagación filosófica*. (págs. 285-314). Buenos Aires.: Lilmod.

- Castañeda, F. (2005.). La persona moral frente al estado infalible: Lo público y lo privado desde el problema de la insubordinación en Kant. En W. Herrera, & D. G. Camila., *Kant: Defensa y límites de la razón*. (págs. 231-273). Bogotá.: Centro editorial Universidad del Rosario.
- Chaux, E. (2012.). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá.: Taurus.
- Figueroa, M. (2006.). Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de hannah Arendt. En C. Pressacco, *Totalitarismo, banalidad y despolitización*. (págs. 9-34). Santiago de Chile.: Lom. Ediciones.
- García, S. (2008). http://eprints.ucm.es/8702/2/La_teor%C3%ADa_de_las_disposiciones_en_Kant.pdf.
Obtenido de http://eprints.ucm.es/8702/2/La_teor%C3%ADa_de_las_disposiciones_en_Kant.pdf.
- Gil, D. (2007.). *Escritos sobre locura y cultura*. Montevideo, Uruguay.: Ediciones Trilce.
- Glover, J. (1999.). *Humanidad e Inhumanidad. Una historia moral del siglo XX*. Madrid.: Ediciones cátedra.
- Gómez, J. (2004.). Sobre el mal radical. Ensayo de la heterodoxia Kantiana. *Isegoría. Número 30.*, 41-54.
- Kant, I. .. (2000.). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá.: Ediciones Rosaristas.
- Kant, I. (1986). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Madrid.: Alianza editorial.
- Kant, I. (1989). *La metafísica de las costumbres*. Bogotá. Colombia.: Tecnos.
- Kant, I. (2004). Contestación a la pregunta: ¿ Qué es la ilustracion?. En R. Aramayo, *¿Qué es la ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. (págs. 81-93). Madrid.: Alianza editorial.
- Kant, I. (2010). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza editorial.
- Marrades, J. (2002.). La radicalidad del mal banal. *Logos. Anales del seminario de metafísica.*, 79-103.
- Milgram, S. (1980.). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. New York.: Desclee de Brouwer, S.A.
- Morales, A. (1999.). Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado. En F. Montaña, *Vida de maestro. Violencia en la escuela*. (págs. 50-55). Bogotá. D:C.: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. IDEP.
- Mujica, P. (2006.). Participación ciudadana y esfera pública según Hannah Arendt. En C. Pressacco, *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. (págs. 35-50). Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Nussbaum, M. (2007). Radical evil in the Lockean state: the neglec of the political emotions. *Journal of moral philosophy. Praxis filosófica.*, 265-285.
- Ocampo, R. (2011). La educación moral según Kant. *Fragmentos de filosofía.*, 73-96.

- Pérez, A. (1999). Una disposición natural al bien. En R. Aramayo, & O. Faustino., *Ética y Antropología: Un dilema Kantiano*. (págs. 91-124). Madrid: Editorial Comares.
- Revault, M. (2010). *Lo que el hombre hace al hombre. Ensayo sobre el mal político*. Buenos Aires.: Amorrortu.
- Rincón, M. G. (2011). *Bullying. Acoso escolar*. México. D.F.: Trillas.
- Silber, J. (2012). *Kant at Auschwitz*. New York: De Gruyter.
- Urteaga, M. J. (2016). Civil Disobedience: Authority of reflection Vs Civil Authority. *Contextos Kantianos. International Journal of Philosophy*. No. 3. Junio 2016, 274-284.
- Zerbino, M. (2001). Los supresores de síntomas. Algunas reflexiones acerca de las relaciones entre nuevas formas de violencia y procesos segregativos. En E. C. Antelo, *La escuela más allá del bien y del mal: ensayos sobre la transformación de los valores educativos*. (págs. 121-143). Santa Fe.: Ediciones Amsafe.
- Zimbardo, P. (1982). *Influencia sobre las actitudes y modificación de la conducta*. México- Bogotá: Fondo educativo interamericano, S.A.
- Zimbardo, P. (2007.). *El EfectoLucifer. El por qué de la maldad*. Barcelona.: Editorial Paidós.