



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**



**CINDE** Fundación Centro  
Internacional de Educación  
y Desarrollo Humano

**SENTIDO DE CULPA Y RESPONSABILIDAD EN LOS JÓVENES:  
OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN EL AULA ESCOLAR.**

**LEO ALEXANDER ALZATE SUÁREZ  
NELLY YOHANA ESCOBAR PÉREZ**

**Tutora  
PhD. MARÍA TERESA LUNA**

**Informe técnico del proyecto de investigación presentado como requisito para  
optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**Sabaneta  
2019**

## **RESUMEN**

Se analiza el proceso llevado a cabo y los resultados obtenidos durante el ejercicio investigativo realizado en dos instituciones educativas del Valle del Aburrá, en el que participaron 18 jóvenes del grado undécimo; el proceso llevado a cabo indagó por el mundo emocional de los estudiantes, específicamente por la culpa y la responsabilidad como emociones políticas. Considerando, en primer lugar, que las emociones son valoraciones sobre el bienestar de los individuos, y, en segundo lugar, que la política es una construcción social que implica el estar juntos en la diversidad; se entiende entonces que ambas emociones tienen formas particulares de expresarse en la subjetividad política de los individuos, influenciados en gran medida, por el mundo compartido en el que se construyeron y las experiencias de vida que hicieron parte de dicha construcción.

## **ABSTRACT**

This research was conducted within two high schools in the Valle de Aburrá with eighteen teenagers in tenth grade. It inquires the students' emotional world and their conceptions of guilt and responsibility as political feelings. On that direction, emotions are appreciations of the well-being of individuals, and politics are seen as a social setting that includes living together in diversity. The research is based on how both these feelings have different ways of being expressed in the political subjectivity of people, thanks to the world they have shared and built experiences in.

## **PALABRAS CLAVES**

Política, emociones, culpa, responsabilidad, emociones políticas, subjetividad política.

## **DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

La convivencia escolar es una preocupación latente en la sociedad colombiana de hoy. Resultan alarmantes las cifras que evidencian un aumento en la manifestación de diferentes formas de violencia en los entornos escolares, que van desde las agresiones entre estudiantes con casos frecuentes de “matoneo”, hasta formas de violencia autoinfligida, en las que los adolescentes se autolesionan por motivos que los cuidadores con frecuencia desconocen o no comprenden. No es exagerado decir que la escuela debe asumir un papel activo que permita la intervención de las problemáticas relacionadas con las diversas formas de expresión de violencia que afectan la convivencia en sus entornos, pues dadas las características y frecuencia de las mismas, se hace urgente indagar no sólo las situaciones violentas propiamente dichas, también es necesario explorar propuestas alternativas de interacción social en el entorno educativo, en que los individuos se relacionen de formas menos lesivas para sí mismos y la sociedad en general.

Se debe considerar que dificultades como las mencionadas no son nuevas en el entorno escolar, sin embargo, las estrategias que hasta hace poco tiempo fueron útiles para resolverlas – los castigos tradicionales y la intervención de padres y cuidadores – ahora parecieran ser ineficaces; no basta la creación de un manual de convivencia en cada institución educativa, o de manuales de procedimientos que describan los castigos pedagógicos adecuados para las situaciones conflictivas en las aulas, pese a ello, la violencia adquiere características escalares, es decir, progresivamente aumenta, no sólo en la frecuencia de los episodios, sino en las formas en que se inflige, de tal forma que los episodios conflictivos en el entorno escolar afectan la convivencia en las instituciones, hasta el punto de superar la acción mediadora en la solución del mismo, tanto de cuidadores como de las mismas instituciones.

En este orden de ideas, las investigaciones educativas que retomen las diferentes formas de expresión del conflicto en el entorno escolar pueden y deben brindar alternativas de solución al mismo, pues como ya se afirmó, no es suficiente con caracterizarlas, es necesario aún considerar nuevas formas de proceder ante dichas situaciones conflictivas, concordantes con las exigencias y condiciones actuales.

Ahora bien, conviene distinguir, entonces, campos de indagación que ofrezcan nuevas miradas a la problemática expuesta, y es así como se considera que la exploración de las emociones implicadas en las acciones diarias de los estudiantes en los entornos escolares, podrían ofrecer nuevas luces al respecto en la comprensión de las situaciones de conflicto que afectan la convivencia escolar, de tal suerte que se despeje el horizonte hacia nuevas formas de intervención de las mismas, en las que el papel activo de los estudiantes sea un elemento primordial, no como espectador y objeto pasivo de castigos, sino como

constructor de entornos en los que el reconocimiento del otro permita una mejor convivencia escolar.

Es posible afirmar que la escuela debería considerarse un espacio reflexivo por excelencia, dada su función formadora en la sociedad, en consecuencia, si se presenta una situación conflictiva que afecte la convivencia escolar no debería ser tramitada rápidamente en busca de una solución superficial o pasajera, al contrario, debería ser la oportunidad para explorar cómo en realidad dicha situación puede servir como punto de partida para un cambio de actitud mediado por la reflexión, no sólo de quienes hayan estado directamente implicados en el hecho, sino de toda la comunidad educativa en general.

Sentadas las anteriores premisas y considerando los hallazgos de los ejercicios indagatorios preliminares – que serán ampliados en el apartado correspondiente del presente trabajo – el campo educativo no se ha ocupado aún con suficiente profundidad del aspecto emocional relacionado con los conflictos del entorno escolar, pues como se mencionó anteriormente, en las instituciones se ha considerado que ante la conducta lesiva de los estudiantes, basta con la aplicación de un correctivo; en contraste, el psicoanálisis ha considerado ampliamente la influencia de las emociones en la vida de los sujetos, al igual que la filosofía, que ha tenido en el campo emocional un terreno recurrente de indagación y discusión; incluso la política y el derecho han profundizado en torno al estudio de las emociones; sin embargo, la educación pareciera haber pasado de largo ante la evidencia de que las emociones implicadas en las situaciones de conflicto que afectan la convivencia en la escuela deben ser analizadas en profundidad si se quiere una verdadera comprensión del fenómeno en sí.

En rigor, y considerando a las emociones como las transacciones más imperiosas que los sujetos tienen con el mundo, y, valoraciones en relación con el bienestar (Nussbaum, 2008) se puede afirmar que este es uno de los campos de indagación educativa que ofrece perspectivas novedosas y creativas en la comprensión del fenómeno conflictivo en la escuela y sus formas de solución. Sin embargo, conviene distinguir qué tipos de emoción serían objeto de esta indagación y los motivos para ello, en virtud de aspectos como la amplitud de las investigaciones y la pertinencia de las mismas.

Si bien es cierto el abanico de emociones humanas es variado, se considera que aquellas que favorecen los aspectos reflexivos y reparativos en las situaciones de conflicto escolar son la culpa y la responsabilidad, pues ambas permiten - en palabras de Nussbaum - movilizar la compasión hacia el otro; Si se tiene en cuenta que la convivencia escolar no es otra cosa que una forma de vivir en sociedad, se hace evidente la necesidad de generar entornos escolares en los que la culpa moral entrañe un sentimiento de responsabilidad que permita acciones reflexivas – entre otros aspectos - sobre los propios límites, sobre el daño que se puede infligir al otro y sobre las acciones necesarias para reparar dicho daño una vez

que se cause, esta reflexión debe permitir un trato más compasivo, hacia el otro y hacia sí mismo, que se vea reflejado en mejores condiciones para la convivencia en los entornos escolares, y por extensión, en la sociedad en general.

En este orden de ideas, se propone que la pregunta central de investigación que acompañe la reflexión en torno a los aspectos propuestos, sea

¿Cuáles son los sentidos de culpa y responsabilidad en jóvenes de último año de educación media en las ciudades de Medellín y Envigado?

A su vez, los diferentes momentos de indagación que permitirán obtener los resultados que conduzcan a responder la pregunta principal, estarán acompañados de las siguientes preguntas secundarias

¿Qué temas se evidencian en las orientaciones y tendencias de los sentidos de culpa y responsabilidad en jóvenes de último año de educación media en las ciudades de Medellín y Envigado?

¿Cuáles son las expresiones de responsabilidad y culpa que emergen en el mundo compartido de los jóvenes de último año de la educación media en la ciudad de Medellín?

¿Cuáles son las experiencias biográficas configurantes de los sentidos de culpa y responsabilidad en jóvenes de último año de la educación media en la ciudad de Medellín?

## **RUTA CONCEPTUAL**

Teniendo en cuenta las consideraciones que se han realizado hasta el momento, se hace necesario profundizar un poco más en el campo conceptual de la culpa y la responsabilidad, no solo en su definición, sino también en la comprensión del papel que juegan en la vida del hombre, específicamente – en este caso – el escenario político, dadas las preocupaciones de investigadores anteriormente citados y el campo fecundo que se presenta por el creciente número de problemáticas atravesadas por ambas emociones en la convivencia a nivel institucional o comunitario.

El concepto de emoción puede alimentarse de diversas fuentes para clarificarse, sin embargo, necesariamente habrá referencias importantes tanto en el campo psicológico como el sociológico y el filosófico, pues las emociones son individuales y se reflejan tanto en la vida personal como en la social. En este sentido, un primer acercamiento conceptual desde la mirada filosófica considera que las emociones son *las transacciones más poderosas que existen ente el sujeto y el mundo*, y tienen un carácter evaluativo,

estrechamente relacionado con la idea de bienestar propio en el mundo social, es decir, se considera que las emociones son juicios que evalúan el bienestar del individuo con respecto no sólo a sí mismo, sino a la sociedad en la que vive y que, además, se dirigen o relacionan hacia un objeto al cual se le atribuye cierto valor (Nussbaum, 2008):

*Las emociones contienen en su interior una concepción del valor o de la importancia del objeto. Y, en efecto, este pensamiento acerca del valor es la principal manera de que dispone la emoción para caracterizar a su objeto; en otro sentido, las emociones como el temor, la aflicción, el amor y la ira son muy flexibles en cuanto al tipo de objeto al que pueden dirigirse. Las emociones, entonces, se hallan imbuidas de valor y (por lo menos hasta cierto punto) son flexibles en cuanto a su objeto. Pág. 157*

De igual manera, es necesario diferenciar la emoción, del apetito y el estado de ánimo. Una vez más Nussbaum (2008) ofrece claridad al respecto: Los apetitos tienen objetos definidos y conllevan acciones igualmente definidas, son, por así decirlo, fijos y requieren poca reflexividad más allá de su propia satisfacción – la sed al agua, por ejemplo -, no deben confundirse con los estados de ánimo, cuya explicación se ejemplifica con la teoría de Seligman, citado por la autora, a referirse a la depresión como un estado de ánimo cuya definición no siempre entraña un objeto definido hacia el cual se dirige – una persona “deprimida”, “melancólica”, “animada” no siempre sabe por qué lo está o define específicamente sus acciones hacia una dirección -.

Se entiende entonces la convergencia existente entre la sociología y la psicología en la configuración de las emociones, pues lo que Nussbaum denomina “la construcción social” de la emoción, esto es, la conformación de emociones distintas a partir de modelamientos distintos, con influencias tanto individuales como sociales en el proceso, sostiene que los juicios de valor sobre lo que es importante pueden ser modelados por las normas sociales tanto como por las experiencias individuales – que sin embargo rara vez se aíslan del mundo social -, de estas consideraciones Nussbaum extrae dos valiosas claridades: en primer lugar, el mundo cognitivo no explica por sí mismo la emoción en tanto evaluación, requiere del mundo social; y en segundo lugar, si se modifican las normas sociales es factible modificar el mundo emocional. Ambos aspectos son considerados de vital importancia como oportunidades en el campo educativo y del desarrollo humano.

Ahora bien, el potencial político de las emociones es un aspecto que merece atención en la definición teórica que nos ocupa, considerando la esfera política en su más amplia acepción, *el estar juntos y los unos con los otros diversos* (Arendt, 1997) y las posibilidades que ello brinda, entre ellas, las relacionadas con el ámbito social de las personas y la oportunidad de que la deliberación política genere ambientes propicios para la formación emocional de los sujetos, ya que

*La sociabilidad deliberativa humana también afecta al rango de emociones del que los seres humanos son capaces, pues permite que el objeto de la emoción sea un grupo: una ciudad, un país o la nación misma, y posiblemente incluso la totalidad de la humanidad. Pág. 176*

En consecuencia, considerar la esfera política del ser humano como fuente de deliberación sobre el vivir juntos y el campo emocional como escenario evaluativo del bienestar tanto individual como colectivo posibilita la indagación en torno a emociones – en este caso, la culpa y la responsabilidad – que brindan alternativas novedosas y creativas en el campo educativo. Ahora bien, la culpa es una emoción que tiene efectos bien definidos, tanto a nivel individual como a nivel social, que permitirían la generación de entornos favorables a la asunción de la responsabilidad, igualmente individual y colectiva. Karl Jaspers (1998) en su obra “El problema de la culpa” hace unas distinciones de este concepto que es necesario considerar; su libro se enmarca en aquellos que analizan lo ocurrido en la guerra, en el contexto de la posguerra, se entenderá entonces la importancia de la misma en la indagación que se presenta, pues considera ampliamente el asunto de la culpa en el terreno social y político.

En primer lugar, Jaspers (1998) considera cuatro formas de concebir la culpa: criminal, política, moral y metafísica, de ellas, será la culpa moral la que más estrechamente se relacione con el aspecto educativo que se busca resaltar en este ejercicio investigativo, pues considera que los sujetos siempre que realizan acciones individuales tienen una *responsabilidad moral*, resalta que ésta se aplica a todas las acciones, incluyendo las políticas y las militares, igualmente, considera que todas las acciones están sometidas al enjuiciamiento moral, y que dicho enjuiciamiento se produce en lo que denomina instancia de la conciencia. Queda claro entonces que la culpa y la responsabilidad moral en este autor son conceptos inseparables, que, aunque se producen en el campo individual, no sólo a éste se reducen, y favorecen la generación de juicios morales en la propia conciencia, definida en este caso – precisamente – como espacio valorativo de las acciones de los hombres por excelencia. (Jaspers, 1998).

Una consideración importante relacionada con la anterior afirmación, tiene que ver con las consecuencias de la culpa que aborda el mismo autor, pues considera que las mismas existen independientemente de si el sujeto las comprende o no, enfatiza que de la culpa moral – como consecuencia – surge la conciencia y el arrepentimiento, así como la renovación, relaciona también la culpa moral con acciones como la expiación y el autoexamen. Ahora bien, Nussbaum (2008) afirmará que la culpa moral como emoción ofrece mucho más potencial creativo y formativo que la vergüenza, su postura es concomitante con la de Jaspers al afirmar que la culpa moral es una “emoción dignificada y compatible con el optimismo ante las propias posibilidades” (pág. 251).

Es inevitable relacionar la postura de ambos autores con el malestar que expresan los estudiantes frente a las acciones de violencia autoinfligida, al manifestar sentimientos de aparente culpa moral concordantes con los expresados por Jaspers, pero sin tener una real comprensión del porqué o de como asumir este proceso, que en circunstancias favorables, debería conducir al autoexamen, al arrepentimiento, la reparación y la generación de una conciencia moral que favorezca la vida individual y social; y más interesante aún es observar este proceso cuando las acciones individuales afectan al grupo: la toma de conciencia del daño causado no siempre es un proceso fácil, automático y consciente para los adolescentes en sus entornos escolares por más herramientas normativas y procedimentales que posean. Ambos aspectos, entonces, deberían dirigir la atención de los cuidadores hacia la búsqueda de los factores que influyen en los escenarios que permitan a los educandos explorar las emociones relacionadas con la toma de conciencia moral.

Ahondando más en estas consideraciones, y retomando las posturas de Nussbaum (2008), la influencia social en la formación emocional de los sujetos es considerable y determinante, pues la forma “adecuada” de expresión de las mismas es objeto de formación social, tanto así que los individuos de diferentes sociedades – citados por la autora – expresan ira, alegría o tristeza de formas distintas, así, lo que es visto como una manifestación de tristeza en una sociedad, el llanto ante la muerte por ejemplo, puede ser visto como una señal de debilidad o temor en otra. No debe entenderse esta postura como un rechazo total a algunas manifestaciones universales de ciertas emociones – la risa como efecto de la alegría, por ejemplo – sino como su intento de particularizar y dotar de vital importancia el aspecto social en la formación de las mismas, como la misma Nussbaum (2008) lo expresa “las emociones poseen un contenido intencional y las personas pueden hacer mucho por modelar el contenido de las suyas y, especialmente, de las emociones incipientes de sus hijos” (pág. 201), la autora dota a las emociones, de esta manera, de un especial potencial formativo mediante la educación, especialmente en la infancia.

La importancia de la formación de la conciencia moral mediante la educación puede fundamentarse en Nussbaum (2008) considerando su postura frente a la culpa como instancia potencialmente creativa que moviliza la reparación y la aceptación de límites a la agresividad, siempre y cuando no sea una emoción extrema y excesiva, así, los entornos en los que se favorece que los niños sientan culpa por sus acciones, favorecen la renuncia a la omnipotencia infantil y la voluntad de vivir en el mundo de los objetos; es considerable su postura ante las instituciones y los sistemas legales como entornos facilitadores en dicha labor – la escuela es una institución -, de tal manera que los castigos se ajusten a la reparación y no a la vergüenza ante la acción, enfatiza que la culpa, en contraposición a la vergüenza, será la emoción que mejor se ajusta a la acción, y por lo tanto, brinde los elementos necesarios para que el entorno facilitador sea efectivamente, formador; una consideración vital de esta autora es que la vergüenza está muy presente en los entornos



facilitadores, y se debe fortalecer – o restituir – la confianza en la capacidad reparadora de los sujetos que hicieron algún daño.

Ahora bien, considerando la autoridad de la Real Academia Española, la responsabilidad hace referencia al compromiso u obligación de tipo moral que es producto de un error cometido por un individuo, o la obligación de reparar un error de acuerdo a una situación específica (Pérez Porto & Merino, 2018). La anterior definición presenta a la responsabilidad como “acción – reacción” en determinadas circunstancias; y tal proceso solo es llevado a cabo cuando hay de por medio una perturbación al orden moral (Jonas, 1995). Sin embargo, la responsabilidad como una emoción que potencia el “estar los unos con los otros” (Arendt, 1964), sin que la diversidad altere el mundo compartido, escapa a la simple idea de compensación.

La idea de responsabilidad descrita, por la Real Academia Española es comentada por Jonas (1995) en los siguientes términos: “No pone fines, sino que es la mera carga formal que pesa sobre toda acción causal y que dice que pueden pedirse cuentas de ella. Es, pues, condición previa de la moral” (pág.163), pero aclara el autor, que esta acción se queda solo en una simple formalidad, no se evidencian fines positivos; que son - dentro de otras cosas - la condición sine qua non para alcanzar un fin mayor. “De la inspiración de tales fines, del efecto causado por el bien en el sentimiento puede surgir un goce por la responsabilidad” (pág. 163). Se deriva de esta posición entonces que, sin fines que vinculen la acción del responsable, queda la posibilidad de eludir la obligación.

Por tanto, cuando se habla de responsabilidad desde la óptica de la cuenta a pagar, o la obligación por lo hecho, hay una referencia muy clara a la responsabilidad legal y la responsabilidad moral, de las cuales son propios los conceptos de compensación y castigo, respectivamente. Lo común que tienen estas dos concepciones de la responsabilidad, de acuerdo con Jonas (1995), es que “refieren a actos hechos y que adquiere realidad en el hacer desde fuera responsable a alguien por lo que ha hecho” (pág. 163). Sin embargo, ese tipo de responsabilidad no es al que apela la presente investigación, sino a la “determinación de lo que se ha de hacer” (pág. 163), según esto, la esencia no está, inicialmente, en el comportamiento y las consecuencias de un agente, “sino en la cosa que exige mi acción” (pág.163). Dicho de otra manera, la responsabilidad no es primera persona, es tercera, en tanto, puede ser eso, ella o el, el detonante de la responsabilidad, está afuera; lejos del yo, pero se halla en el campo de acción del poder propio.

*La cosa es cosa mía porque el poder es mío y tiene una relación causal precisamente con esa cosa. En su derecho intrínseco, lo dependiente se convierte en lo que manda; en su cualidad, lo poderoso se convierte en lo obligado. (pág. 164)*

Resaltar el poder como elemento co-sustancial a la responsabilidad, es la novedad que permite salir de sí, y asumir “eso” que está en frente, que demanda acción y obliga a realizar actos que no tienen otro propósito más que actuar por otros. Ese “por” del ser-responsable, compromete afectivamente al poder, gracias al sentimiento que mueve la voluntad subjetiva. Hans Jonas (1995), presenta la forma como el poder es confundido por el sentimiento para alcanzar la responsabilidad en un yo activo:

*Pero la toma de partido del sentimiento tiene su primer origen no en la idea de responsabilidad en general, sino en la bondad propia y conocida de la cosa, bondad que afecta a la sensibilidad y que abochorna al puro egoísmo del poder. Lo primero es el deber-ser del objeto; lo segundo, el deber-hacer del sujeto llamado a cuidarse del objeto. Por una parte, la demanda de la cosa, en la falta de garantía de su existencia, y por otra la conciencia moral del poder, en el débito de su causalidad, se conjuntan en el afirmativo sentimiento de responsabilidad del yo activo, que engloba ya siempre el ser de las cosas. Si a ello se le agrega el amor, a la responsabilidad le da entonces alas la entrega de la persona, que aprende a temblar por la suerte de lo que es digno de ser y es amado. (pág. 164)*

El autor deja claro, que el sentimiento es la posibilidad para actuar en consecuencia, expresando que la esencia misma de este hace al corazón receptivo al deber y alienta con su presión la responsabilidad asumida. De allí, que cuando se decide ser responsable, es porque la voluntad ya fue permeada por el sentimiento y movilizaba a la acción. En suma, lo expresado hasta aquí, a partir de los postulados de Hans Jonas (1995), va creando las bases para construir una ética de la responsabilidad, que no solo se contemple en sí misma, sino, que posibilite un sentimiento de la responsabilidad, o como bien lo planteará el autor, una ética que comporte la razón y la subjetividad, “la primera como un principio legitimador de la exigencia de un “deber” y la segunda como el fundamento psicológico de su capacidad de mover la voluntad” (pág. 153). Ello debe llevar a la renuncia de observar en la responsabilidad un asunto meramente formal y vacío, que no descentra el yo por enfocarse únicamente en el agente y sus actos. La responsabilidad desde esta lógica debe conducir al agente a sentirse responsable aun de los actos más irresponsables.

A propósito de esto último, para abarcar eficazmente la responsabilidad es propicio comprender su antítesis, la irresponsabilidad. Plantea Jonas (1995), que “solo quien tiene responsabilidad puede actuar irresponsablemente” (Pág. 165) esto, porque la responsabilidad, como se dijo inicialmente, comporta un ámbito de poder, que se legitima con los otros. La irreflexión ante las diferentes situaciones que se puedan presentar con otros, en una relación no recíproca, comporta carácter de culpa, dado el vínculo de fidelidad que implica la responsabilidad; “el ejercicio del poder sin la observancia del deber es entonces irresponsable” (pág. 165). Es desde la acción del poder que se comprende la

precariedad, la vulnerabilidad, la revocabilidad de lo vivo, lo mismo que lleva a los hombres a comprender el objeto de la responsabilidad; cuando se ve al otro en su fugacidad, precariedad, e inseguridad; la alteridad, se presenta como el sentimiento que mueve el poder a poner el *yo* a disposición del *otro*, sin que esto implique, necesariamente, apropiación. El prototipo de la responsabilidad queda develado, es la responsabilidad por lo enteramente humano, y se sigue que, al estar entre humanos, la reciprocidad está presente “por cuanto, el que tiene responsabilidad por alguien, al vivir entre hombres también es responsable de alguien” (pág. 172).

Para cerrar este acercamiento al concepto de responsabilidad, se podría decir que bajo la mirada de Hans Jonas (1995), es un correlato del poder, “Cuando el poder y su ejercicio alcanzan ciertas dimensiones, no solo cambia la magnitud del poder, sino que también se produce un cambio cualitativo en su naturaleza, de modo que los actos de poder producen el contenido del deber.” (pág. 212). Esto aparece como un cambio paradigmático dentro del discurso ético, específicamente de la ética kantiana, dado que ya no es lo que el hombre debe ser y hacer y luego puede o no puede hacer, el deber se sigue del hacer. Con Kant se decía “puedes, puesto que debes”, hoy, de acuerdo con Jonas, es posible invertir la ecuación; “debes, puesto que haces; puesto que puedes” (pág. 212), ello recuerda que el accionar está siempre en marcha, y ese accionar es producto del poder. Poder es entonces, actuar en el mundo, solo que, para el presente, ese actuar se confronta con el deber señalado por la responsabilidad.

Un principio particular y que es necesario tener en cuenta, es que el poder con el que cuenta el hombre para el accionar está emancipado del deber, ello, dado el saber y el libre albedrío que caracteriza a lo humano, sin embargo, plantea Jonas (1995) que “del propio querer, surge el deber para el autocontrol de su poder, que actúa conscientemente; y, en primer lugar, con referencia a su propio ser” (pág. 214). Lo planteado hasta aquí pareciera fácil de comprender, sin embargo, aparece la pregunta, ¿cómo lograr ese nivel de consciencia a partir del “yo” como referencia, y que el humano mismo no se vuelva contra el humano?

Al respecto, es oportuno acercarse a los planteamientos de Arendt (1964), a partir de su inquietante pregunta respecto del accionar del ser humano post II Guerra Mundial, ¿qué hizo que las personas que no participaron en la guerra se comportaran como se comportaron? ¿con qué argumentos morales justificaron su accionar, aun con la nueva serie de valores? ella misma presenta la respuesta: echaron mano del pensamiento, del juzgar por sí mismo sobre los acontecimientos que estaban sucediendo, se negaron a no vivir en paz consigo mismos, no estuvieron de acuerdo en vivir con un asesino, ellos mismos (pág.70); o como lo planteará Jonas (1995), apelaron a la “desobediente responsabilidad” (pág. 165). En esa misma línea, Arendt (1964), sostiene que solo la posibilidad del pensar aleja el accionar en contra del otro, para ponerlo en sintonía con el otro, y ese pensar, como resultado del “diálogo silencioso entre yo y yo mismo” (pág.109), afirma además que se ha

olvidado el hábito común del pensar, por ello no está presente en los humanos la capacidad del juicio, de ahí que la consciencia de lo que es bueno o malo sea un asunto de altas complejidades:

*Lo que importa desde el punto de vista político no es si es más desgraciado el acto de golpear a alguien injustamente o el de ser injustamente golpeado; lo que importa es únicamente conseguir un mundo en que dichos actos no tengan lugar (pág. 109.)*

A partir de esta afirmación es posible considerar que el pensamiento como actividad se puede lograr en la cotidianidad, solo es necesario sumergirse en la reflexión de los actos tanto propios como ajenos. Obrar mal en el mundo, es no alcanzar esta capacidad; la maldad se instala en el mundo cuando hay olvido de las acciones realizadas - nunca volver a pensar en ellas -. De allí que el remordimiento renueva la acción porque devuelve a lo acontecido. Pensar y recordar se ponen de manifiesto, en tanto nadie puede recordar aquello que no ha pasado por la conversación consigo mismo.

En efecto, ante la pregunta ¿cómo lograr ese nivel de consciencia a partir del “yo” como referencia, y qué el humano mismo no se vuelva contra el humano? Arendt (1964) ha posibilitado un camino cuando plantea el concepto “vivir consigo mismo”, ese que es más que consciencia de lo que se hace, “vivir consigo mismo” es definitiva, articular y actualizar procesos de pensamiento, posibilitando un dialogo que dé cuenta de aquello que afecta; a este dialogo, que por demás es silencioso y consigo mismo, Arendt lo ha denominado *Solitud*.

*La solitud significa que, aunque solo, estoy junto con alguien (esto es, yo mismo). Significa que soy dos-en-uno, en tanto que la soledad, al igual que el aislamiento, no conocen esta especie de cisma, esta interna dicotomía en la que me hago preguntas a mí mismo y recibo respuestas. (Pág. 113)*

Se puede deducir de esta afirmación que la solitud es una herramienta valiosa para actuar con responsabilidad, consigo mismo, con otros y lo otro, solo con ella, y, a través de ella, se encontrarán límites a las acciones, límites que, por demás, no son impuestos desde afuera, sino que serán autoimpuestos.

## **METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Esta indagación se enmarcó en la investigación cualitativa, ya que busca realizar un análisis comprensivo de diversas situaciones expuestas por sujetos que necesariamente deben tener un contacto estrecho y permanente, ello permitió dilucidar los significados particulares de los discursos que emergieron durante el diálogo en torno a los temas propuestos, sin

descartar otras temáticas que surgieron durante los ejercicios dialógicos, lo que precisamente enriqueció el terreno de conocimiento – social - que se busca nutrir; como se intuye a partir de la observación de los objetivos específicos propuestos, los sentimientos, las acciones y percepciones de los sujetos que participaron en la investigación, fueron elementos fundamentales para la interpretación de los diálogos tejidos a la luz de las teorías que sirvieron de marco a los conceptos centrales de indagación.

Se tuvo en cuenta además la postura de Gadamer (1998), cuando afirma que los presupuestos epistemológicos generales de la investigación cualitativa buscan, entre otras cosas, recuperar la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, devolverle a la vida cotidiana su lugar como espacio determinante de comprensión de la realidad y la posibilidad que tienen la intersubjetividad y el consenso para brindar posibilidades de acceso al conocimiento válido de la realidad (Sandoval Casilimas, 2002).

La metodología implementada, acudió a la interacción permanente y dialógica de los participantes en la investigación, en este sentido, la conversación fue la forma principal de relación de los sujetos inmersos en ella. Se han eligieron tres principales técnicas que permitieron un diálogo interactivo continuo: el grupo focal, la entrevista individual en profundidad y la entrevista individual estructurada.

La investigación inició su desarrollo a partir de la elección de 10 jóvenes voluntarios de undécimo grado que quisieron hacer parte de la investigación, ello se llevó a cabo en dos instituciones educativas de los municipios de Medellín y Envigado. Con la población seleccionada, se conformó un grupo focal permanente con el cual fue posible, aplicar los instrumentos elaborados, para la recolección de la información.

A continuación, se explicitará de manera concreta el desarrollo de la presente investigación, es menester aclarar, que los instrumentos y demás documentos que hacen parte integral de la investigación podrán ser detallados en un capítulo aparte denominado anexos.

En un primer momento, se realizó la presentación de la propuesta ante las directivas de la IE San Pablo y la Institución Educativa Normal Superior de Envigado, acompañada de una carta de autorización la cual fue firmada por el rector de ambas instituciones avalando el ejercicio investigativo en las respectivas sedes educativas. Con este primer insumo fue posible acceder a las aulas para presentar a los estudiantes del grado 11 los objetivos que perseguía la presente investigación. 10 fueron los actores seleccionados en cada institución educativa, configurándose como el gran grupo de indagación.

Superada la elección de los participantes centrales en cada espacio, se procedió al diligenciamiento del consentimiento informado con los padres, quienes no sólo fueron informados de forma escrita al respecto, sino que fueron contactados por los investigadores,

esto, para ofrecer detalles de la investigación con énfasis en las etapas a seguir y confidencialidad de los datos suministrados.

Acto seguido, el grupo conformado, que en adelante se denominará grupo focal, desarrollaron la primera técnica denominada “juego de rol”, que consistió en entregar a cada miembro del grupo un rol relacionado con las actuaciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, este tenía como objetivo explorar de forma preliminar el sentido de culpa y responsabilidad que tienen los jóvenes en torno a un tema no tan cercano a ello, pero que está relacionado con la historia de su país. Esta técnica al ser un juego de rol que se desarrolló a partir de la acción misma fue necesaria la utilización de cámaras de video para no perder ningún detalle que fuera apareciendo en el desarrollo mismo del juicio.

Al respecto, hay que mencionar que, este primer instrumento no permitió que la interacción estuviera mediada por emociones personales de los participantes, dado que los argumentos que aparecían eran el resultado de posturas de otros sobre los casos que se presentaron<sup>1</sup>.

Esto motivó un cambio en la aplicación de las técnicas, se decidió continuar con el grupo focal e implementar debates a partir del análisis de dilemas morales; considerados estos como situaciones reales o imaginarias donde entran en conflicto valores morales y se debe tomar una decisión de acuerdo a la jerarquía de valores morales construida por quien en ellos intervienen. Respecto a esto, se construyeron tres dilemas morales, el primero complejizaba la toma de decisión de una chica que queda en embarazo y debe asumir el aborto como alternativa para no ser descubierta por sus padres, el segundo dilema está relacionado con el accidente de un menor de edad que queda a la custodia de su hermana mayor, mientras sus padres salen de compras y finalmente un caso relacionado con la violación de una chica que se encuentra en un sector solo y posiblemente peligroso, portando ropas considerablemente escotadas. Cada uno de los dilemas elaborados pretendían describir las experiencias de culpa y responsabilidad que emergen el mundo compartido de los jóvenes.

Frente a esta técnica, habrá que decir, que arrojó suficiente información, lo que permitió ir tematizando las orientaciones y tendencias de los sentidos de culpa y responsabilidad en estos jóvenes de último año escolar. Fue necesario para no perder ningún detalle de las discusiones grabar cada encuentro. La conversación aquí fue clave para ir comprendiendo la realidad que se gestaba en el seno del grupo focal. Las discusiones estuvieron

---

<sup>1</sup> Se realizó un juicio a los culpables o responsables de la Masacre de Bojayá, los falsos positivos de Soacha y la Masacre de El Salado, en los casos emergieron argumentos que reproducían la posición de otras personas (sus profesores o figuras de autoridad) o del rol asumido (víctima), pero que no correspondían con su postura frente al hecho, porque afirmaron desconocer lo que había pasado para determinar quién en realidad podría ser culpable o responsable.

atravesadas por el llanto, la impotencia, la confusión o la simple apatía de unos y otros que se sentían vinculados y hasta recogidos en los diferentes dilemas.

Finalmente, y para terminar de recoger la información requerida o faltante, se realizaron entrevistas individuales, lo que permitió un mayor grado de confianza al hablar desde sus experiencias personales. Las preguntas que acompañaron las entrevistas estuvieron marcadas por el cómo procesan la culpa y la responsabilidad, cómo es sentirse culpable, cómo es sentirse responsables y, sobre todo, qué situaciones les generan culpa y responsabilidad. Este último encuentro con los jóvenes en relación con la recolección de la información, amplió aún más el horizonte de los investigadores a la hora de ir demarcando rasgos y tendencias en la exploración de los sentidos de culpa y responsabilidad en los jóvenes de último año escolar.

## **PROCESO DE ANALISIS DE LA INFORMACIÓN**

En cuanto a la organización, sistematización y análisis de los datos se utilizó la estrategia de la tematización propuesta por Luna (2017) en el Seminario de Análisis Cualitativo de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales-CINDE y estructurada en tres etapas:

- 1. Organización de la información:** Después de realizadas las transcripciones se seleccionaron aquellos textos que den cuenta de los objetivos específicos. Con esta información se construyó una matriz que incluía los dos conceptos estructurales de la investigación, los textos claves, los comentarios y las tendencias emergentes. A cada texto seleccionado se le construyó un código teniendo en cuenta la técnica en la que emergió, la institución educativa en la que se generó, y el género, masculino o femenino del participante que lo produjo. (Ver anexo No 20)
- 2. Identificación de unidades de sentido:** los textos se fueron agrupando por afinidades de sentido para cada una de las dos categorías en estudio, con el fin de ir visualizando orientaciones o tendencias. Se trata de encontrar relaciones entre los textos para identificar estructuras de sentido más complejas, sean estas relaciones de complementariedad, oposición o inclusión. Aquí jugó un papel muy importante la denominada *Horizontalización* propuesta por Creswell (1997) que permite pasar de los datos singulares de cada individualidad, a la comprensión del sentido como una realidad semiótica compartida por un grupo. Aquí fueron emergiendo los denominados *Temas*, entendidas como unidades de contenido semiótico que en conjunto articulan un discurso sobre cada categoría. Es decir, cada tema es un asunto relevante, que articulado con los otros da cuenta del concepto en estudio, algunos de los temas más relevantes en relación con la culpa están dado en términos

de reparación, conciencia y remordimiento, y en relación con la responsabilidad está el deber, la acción, la ética y el género.

- 3. Verificación de la saturación de la información de acuerdo a los objetivos:** este procedimiento permitió verificar si los datos construidos dieron cuenta de manera suficiente y si es consistente con la pretensión de los objetivos.

Lo que es claro, que la recolección de la información fue pertinente y clara para ir construyendo los sentidos de culpa y responsabilidad que han emergido y que emergen en el mundo compartido de los jóvenes; para el caso en particular de los jóvenes de undécimo grado. Con la información sistematizada y organizada de acuerdo con los pasos descritos anteriormente, fue posible construir un texto interpretativo a la luz de lo que las voces de los jóvenes fueron presentando; y de lo cual puede dar cuenta el informe de resultados.

## **PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES**

Durante la experiencia investigativa se halló que los tres rasgos más distintivos de la culpa en los estudiantes participantes fueron la reparación, la conciencia y el remordimiento. Se entenderá por *rasgo* en este informe a aquello que distingue o hace peculiar, - tomando la palabra en su sentido etimológico - es algo que recorta o que separa a una cosa de las demás, por lo tanto, los rasgos de la culpa y la responsabilidad serán aquellas características propias de ambas, que las hacen distintas de otras emociones.

En un segundo momento, se buscará analizar aquellas relaciones que emergieron en los relatos de los estudiantes que involucran a la culpa y la responsabilidad, y que dan cuenta de las expresiones de estas en el mundo compartido de los participantes, todo ello a partir del análisis de sus experiencias biográficas representativas y procurando develar el sentido que tienen de las emociones que nos ocupan.

Entenderemos la *relación*, en su sentido más simple y literal, como el vínculo de una cosa con otra, en consecuencia, las relaciones aquí expuestas entenderán que la culpa y la responsabilidad se vinculan con otros procesos en tanto los movilizan en cierta dirección y no en otra, se diferencian de los rasgos en que éstos, como ya se expuso, son características que hacen que ambas emociones sean distintas de otras, mientras que las relaciones involucran, si se quiere, ambas emociones con las demás, generando una dinámica particular en un contexto único y singular, en este sentido, no distinguen sino que complementan o confluyen.



## La culpa y la reparación

A partir de la conversación con los estudiantes participantes, fue posible identificar que, durante sus experiencias de vida compartida tanto a nivel familiar como escolar, la culpa es una emoción que orienta la acción hacia la reparación del daño infligido al otro; al conversar con ellos sobre lo que identifican como culpa, cuándo la sentían y lo que hacían cuando la sentían, fue notable encontrar la coincidencia de que, en mayor o menor medida, todos intentaban resarcir el daño causado; durante las conversaciones, se obtuvieron afirmaciones como las siguientes

*FTJ<sup>2</sup>: Pues la culpa es cuando uno se da cuenta que algún acto puede violentar a otra persona... o a uno mismo, uno puede sentir culpa consigo mismo. Lo que te dice como que ¡eyyy usted tiene que hacer algo para no seguir sintiéndose con culpa!!!*

*FEI: Yo soy muy impulsiva y muy malgeniada; debido al mal genio, soy muy impulsiva, entonces yo digo las cosas, así como salgan, entonces después yo me pongo a analizar como: yo no debí hacer eso y ya uno ahí si trata como de arreglarlo.*

Estas afirmaciones se acercan el sentir de todos los estudiantes, que manifestaron en general (y en diferentes momentos de la experiencia investigativa) sentimientos de pesar asociados a la culpa – o remordimiento, que ocupará próximas páginas – y al mismo tiempo, un deseo de “arreglar” la situación para “no seguir sintiéndose culpable”. En este sentido, Nussbaum (2006) afirma que la culpa es potencialmente creativa, pues se relaciona de forma estrecha con la reparación, el perdón y la aceptación de límites. La autora cita a Fairbairn (1952) para enfatizar en que la culpa está relacionada con demandas morales y con la limitación de las propias demandas en favor de los derechos de los demás y a Melanie Klain (1984-1985), que relaciona la culpa con los intentos de los niños por expiar el mal que han hecho o han deseado.

En este sentido, y retomando la percepción de la estudiante del primero de los fragmentos reseñados para ampliar este punto, cuando sugiere que la reparación permite la “liberación” de la culpa, hemos de tener en cuenta las posturas de Nussbaum (2006) cuando menciona que las instituciones políticas y los entornos legales son entornos facilitadores del desarrollo emocional de los ciudadanos, afirma además que estos no son creados sólo por los padres, sino que involucra las costumbres, las leyes, y las instituciones, y es enfática cuando manifiesta una preferencia por aquellas instituciones en las que se facilita al individuo el desarrollo de emociones como el amor o la reparación, y que los castigos funcionarían mejor si no se enfocaran en la vergüenza, cree firmemente que se debe

---

<sup>2</sup> En adelante los códigos representarán a los estudiantes participantes en la conversación, de la siguiente manera: F y M: femenino y masculino. TJ: Taller Juicio. GFD: Grupo Focal Dilemas. EI: Entrevista Individual.

favorecer que los niños se sientan culpables, puesto que es la emoción moral que se ajusta a lo que han hecho, es decir, al daño causado. En suma, el daño que se causa a otros encuentra en la culpa una emoción que permite no sólo la búsqueda del perdón y la aceptación de límites – normas – sociales, sino que moviliza en el individuo la reparación, como posibilidad de expiación a nivel social, pero, ante todo, a nivel individual.

Se considera entonces que la escuela es un lugar privilegiado para convertirse en un verdadero entorno facilitador para el desarrollo de las emociones en los individuos, dado su potencial social y diverso, sin embargo, pareciera que, en lugar de favorecer la expresión emocional de los estudiantes, este aspecto se limitara cada vez más. Con este informe técnico se quisiera llamar la atención al respecto, pues devolver la vida a la voz de los estudiantes en la conversación permite la emergencia de diversos sentidos de la culpa, develando el potencial creativo del individuo, que puede dirigirse hacia la reparación del daño causado, generando entornos escolares en los que la convivencia sea una posibilidad y no una imposición.

### **La culpa y la conciencia**

La conciencia como rasgo característico de la culpa sólo emergió bajo un cuidadoso análisis de las posturas de los estudiantes a la luz de los autores citados en este artículo, pues el concepto aparecía en forma difusa en los relatos, cuando afirmaban que sentirse culpables era como “*tener un cargo de conciencia*”, o bien, que debían reparar el daño o pedir perdón a quien habían afectado “*para limpiar su conciencia*”. Uno de los estudiantes manifestó al respecto de la culpa

*MJ: Es como ese remordimiento que uno tiene en la memoria, que dice: ¡lo hiciste mal, algo está mal!, esa es la culpa, ese cargo de conciencia.*

Durante la misma conversación y los grupos focales de los días siguientes, los demás estudiantes hicieron referencias a la conciencia en los mismos términos: relacionándola de forma directa con una “carga” derivada de la culpa, que además se podía “limpiar” mediante la reparación del daño causado, como se mencionó anteriormente; otro estudiante manifestó durante una entrevista individual

*MEI: Hace poquito mi hermana tenía que entregar un examen, ella me dijo: tengo que entrar a la 1 y yo tenía que entrar a las 2; entonces no tomé el tiempo de ella en ese momento y llegó tarde al colegio, no pudo entregar el examen y tiene que habilitar matemáticas, cuando me enteré de que por culpa de eso no podía presentar el examen, fui a pedirle perdón y me comprometí a ayudarle, porque ya no había de otra, pues al menos pa´ pedirle perdón, pa´ tener mi conciencia limpia.*

Acudiendo a Karl Jaspers (1998) fue posible distinguir este rasgo de la culpa que mostraron los estudiantes y al que se referían como un sinónimo de esta, (pero que evidentemente no lo era, pues la conciencia sucedía a la culpa, no era la misma ni ocurría simultáneamente, sino que surgía después y se relacionaba directamente con la reparación y el perdón), ya que ofrece una visión diferenciada de las formas que la culpa puede asumir en un ser humano, y son: la culpa criminal, la culpa política, la culpa moral y la culpa metafísica; a continuación se abordará lo que denomina culpa moral.

Jaspers (1998) afirma que siempre que los individuos realizan acciones tienen responsabilidad moral sobre las mismas, en consecuencia, todas las acciones están sometidas al enjuiciamiento moral; dicho juicio se realiza en la conciencia, enfatiza que la culpa siempre tiene consecuencias hacia el exterior, tanto si las comprende el afectado como si no, y hacia el interior, siempre que el sujeto se perciba en la culpa, por lo tanto, se entiende que de la culpa surgen la conciencia y el arrepentimiento frente al dolor y daño que se causa, tanto si el sujeto lo comprende como si no, y esto sucede porque si el sujeto está inmerso en la culpa, puede no comprender que el proceso por el que se atraviesa es el de convertirse en un sujeto de juicios morales, es decir, un sujeto consciente de la responsabilidad moral de sus acciones.

De lo anterior se desprende que la conciencia es inherente a la culpa moral, ya que esta última permite la configuración de los criterios para juzgar las acciones propias y ajenas, en la conciencia, además, el juicio emitido depende en gran medida de lo que se ha experimentado de forma individual, pero no solo de ello, pues siempre habrá preceptos morales que se instalan en la conciencia por otros medios, por ejemplo, la educación escolar o la formación en el hogar. A partir de las conversaciones con los estudiantes es posible vislumbrar que efectivamente están construyendo sentidos de la culpa moral que les permiten no sólo elaborar juicios morales, sino responsabilizarse moralmente de las acciones que les causan daño a otros - bien sea que comprendan o no el proceso que están viviendo - y en esta construcción, tanto sus experiencias personales como sociales a nivel familiar y escolar, juegan un papel importante como marcos de referencia.

### **La responsabilidad y la culpa**

En el trabajo realizado con los jóvenes se halló una relación inseparable de la culpa y la responsabilidad, por ejemplo, al realizar el grupo focal sobre los dilemas morales y las entrevistas individuales, mencionaron:

*MGFD: Para mí, una culpa conlleva a una responsabilidad.*

*FEI: ¿Sentirse culpable? uish eso es muy heavy jaja, heavy significa duro, pues es que cuando yo me siento culpable me siento muy impotente porque es como que quiero cambiar*

*las cosas, pero es porque cuando uno siente culpa es porque uno ya no puede deshacer las cosas, para mí sentirse culpable es sentirse triste a la vez, es muy horrible. Como saber lo que tengo que hacer y si no lo hago me siento culpable, ¿me hago entender? Primero hay responsabilidad y luego culpa. Ellas van juntas, pero es como un proceso, no sé, es como si primero la responsabilidad y si no realizo la responsabilidad que tengo, me siento culpable.*

Respecto a lo mencionado por la joven, se reafirma la anteriormente mencionada postura teórica de Jaspers (1998) quien considera que los sujetos siempre que realizan acciones individuales tienen una responsabilidad moral, y estas, están sometidas al enjuiciamiento moral, y dicho enjuiciamiento se produce en lo que denomina instancia de la conciencia. Por tanto, la culpa y la responsabilidad son dos conceptos inseparables que llevan a los sujetos a la comprensión de sí, al surgimiento de la conciencia y al arrepentimiento, además de posibilitar expiación y autoexamen.

La culpa, entonces, posibilita el encuentro, es creación que moviliza hacia la acción. Solo en estado de culpa es posible encontrar la “solitud”<sup>3</sup> que irremediamente llevará al sujeto a la opción por responsabilizarse de sus actos y formar la conciencia moral, durante la realización de una entrevista individual, uno de los jóvenes manifestó:

*FEI: Es lo que yo he dicho, yo me siento culpable cuando ya las cartas que debí haber tomado en un asunto, no valen, es como, qué hago, necesito resolver esta situación sea como sea y ahí me siento culpable, pude haber hecho algo para que esta situación mejorara o pues que esta situación se diera de otra manera y ya al final no poder hacerlo, es como me siento culpable, tengo que hacer algo y tomar esas cartas en el asunto por decirlo así, ya demasiado tarde.*

Valga recordar la afirmación de Nussbaum (2008) al plantear que la culpa como instancia potencialmente creativa que moviliza hacia la reparación. La culpa, en contraposición a la vergüenza, será la emoción que mejor se ajusta a la acción, y, por lo tanto, brinde los elementos necesarios para que el entorno facilitador sea efectivamente, formador.

### **La responsabilidad y la ética: hacia una ética de la responsabilidad**

Buscar una ética que acompañe a la responsabilidad, es ir tras un sustento que le permita a la responsabilidad salir de sí, para encontrarse en el mundo con los otros. La responsabilidad ha sido considerada durante mucho tiempo un valor asociado a los deberes, u obligaciones que van individualizando cada vez más el accionar de la responsabilidad.

---

<sup>3</sup> Solitud es algo más y algo diferente de otras formas de estar solo, en particular y sobre todo la soledad y el aislamiento. La solitud significa que, aunque solo, estoy junto con alguien (esto es, yo mismo). Significa que soy dos-en-uno, en tanto que la soledad, al igual que el aislamiento, no conocen esta especie de cisma, esta interna dicotomía en la que me hago preguntas a mí mismo y recibo respuestas. (Arendt, 2005)

Hans Jonas (1995) presenta una ética de la responsabilidad que descentra la mirada de sí, y la amplía hacia otros horizontes que apelan por una ética responsable, es decir, el detonante de la responsabilidad se halla en el campo de acción del poder propio. Una de las entrevistas individuales arrojó la siguiente percepción del estudiante:

*FEI: Uno empieza a ser realmente responsable cuando uno es consciente de lo que está viviendo y depende de la madurez que uno tenga, de cómo vea las cosas, porque mucha gente puede decir como yo soy madura, pero a mí me gusta que yo veo las cosas, como a mí me da igual todo, yo después soluciono eso. Uno es responsable cuando uno es autónomo, cuando ya deja de depender de otra gente, cuando hay libertad de decisión, cuando yo tomo una decisión y me hago responsable de las consecuencias, ahí puedo decir soy responsable de lo que estoy haciendo.*

Lo expresado por los jóvenes apelan a un “hacerse responsable”, pareciera que la condición inicial para asumir el poder propio es soltarse de “eso” para asumir la libertad que encierra la novedad de la responsabilidad. En una intervención realizada durante un grupo focal, se expresó

*MGFD: No es que vea la responsabilidad es de cuando uno mismo ... pues digamos que yo soy responsable de algo cuando yo tomo mis propias decisiones, eso es una decisión es una responsabilidad,*

Sin embargo, allí aún, no está lo novedoso en la acción del ser responsable, lo novedoso está en saber que algo depende de mí para ser, y viceversa,

*FEI: Se siente responsabilidad jajaja, como una obligación de algo, como que algo depende de mí, o yo dependo de esa cosa que es responsable para que yo dependa de eso.*

Jonás (1995) lo planteará de esta manera:

“La cosa es cosa mía porque el poder es mío y tiene una relación causal precisamente con esa cosa. En su derecho intrínseco, lo dependiente se convierte en lo que manda; en su cualidad, lo poderoso se convierte en lo obligado.” (pág. 164).

Resaltar el poder como elemento co-sustancial a la responsabilidad, es la primicia que permite salir de sí, y asumir “eso” que está enfrente, que demanda acción y obliga a realizar actos que no tienen otro propósito más que actuar por otros. Ese “por” del ser-responsable, compromete afectivamente al poder, gracias al sentimiento que mueve la voluntad subjetiva. Jonas (1995)

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Llegados a este punto, se quisieran retomar tres consideraciones previas: la posibilidad que brinda la culpa para la formación escolar de sujetos conscientes y compasivos, la relación entre la responsabilidad y la culpa vista como un ejercicio del poder sobre el otro, y, la necesidad de hacer una transición del mundo de lo “otro” como etiqueta, a lo “otro” como diversidad en la convivencia, mediada por una nueva ética de la responsabilidad.

En cuanto al primer apunte, se recalcan las posturas teóricas ya expuestas afirmando que es urgente y necesario devolver el lugar a la culpa en las aulas; urgente, porque la conciencia y el sentido común, estrechamente relacionados con el sentimiento de culpabilidad, se están alejando cada vez más del mundo escolar junto con la culpa; se anotó al principio de este artículo que la culpa posibilita al niño el abandono de la omnipotencia infantil, ¿qué sucede entonces cuando esta no abandona al niño? ¿es posible la convivencia entre sujetos omnipotentes?; se entiende entonces porqué es necesaria, pues el ejercicio de la compasión como acto expiatorio o reparatorio del daño causado debería ser propiciado en las escuelas, sobre todo en un mundo como el actual, altamente convulsionado por los actos violentos.

En relación con la segunda consideración, una nueva ética de la responsabilidad implica un reto formativo sin lugar a dudas, que de llevarse a cabo, propiciaría que la acción dirigida al otro partiera de mi concepción de responsabilidad hacia él (no me puedo evadir a mí mismo) y no del deber ser (que siempre se puede evadir, si considero que no debe ser), en última instancia, transmutar la ética del deber en una ética del poder, o mejor aún, de los poderes que tienen quienes comparten unos espacios comunes, en consecuencia, cabría preguntarse si la ética que requiere la política que se expuso anteriormente es la ética de la responsabilidad como un ejercicio del poder que se refleja en el hacer y debería conllevar al deber.

El tercer punto surge a partir de la fuerza que se nota en la postura que asumen los jóvenes frente a la culpa y la responsabilidad cuando hay distinciones sociales relacionadas con los roles y el género. Se percibe que el sentido de ambas emociones cambia cuando la acción o la omisión la realiza un “hombre” o una “mujer”, una “madre” o un “padre”, el “estado” o un “civil”. Fue claro que las experiencias vividas por los estudiantes influyeron en la construcción de los sentidos mencionado, por lo tanto, cabe preguntarse si nuevas experiencias compartidas pueden modificar estos sentidos, permitiendo una convivencia en la diversidad que apele a valoraciones emocionales mediadas por mayores niveles de tolerancia hacia el otro diverso.

Al concluir este ejercicio investigativo es claro para los investigadores que el mundo emocional de los estudiantes que finalizan su etapa educativa básica es un campo fecundo que permite identificar momentos coyunturales de su vida en la construcción de su

subjetividad política, siempre y cuando se les permita el ejercicio de un verdadero diálogo libre de presión o angustias por el juicio y el prejuicio, y, este encuentro de voces diversas posibilita la emergencia de nuevos matices sobre sus emociones. Los maestros deberíamos estar más dispuestos a escuchar y menos a hablar, tal vez sea la voz de los estudiantes, y no la del maestro, la que deba convertirse en una guía para la formación en una ética de la responsabilidad en la actualidad.

## PRODUCTOS GENERADOS

- **Publicaciones**

CANTIDAD	USUARIOS	ESCENARIOS DE CIRCULACIÓN
1 artículo de resultados	Comunidad académica y estudiantes de la Maestría en Educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – convenio CINDE, Sabaneta.	Comunidad académica
2 artículos argumentativos	Comunidad académica y estudiantes de la Maestría en Educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – convenio CINDE, Sabaneta.	Comunidad académica
1 informe técnico de investigación	Comunidad académica y estudiantes de la Maestría en Educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – convenio CINDE, Sabaneta.	Comunidad académica

- **Diseminación**

CANTIDAD	USUARIOS	ESCENARIOS DE CIRCULACIÓN
1 socialización de resultados en el simposio de investigación de la maestría.	Comunidad académica y estudiantes de la Maestría en Educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – convenio CINDE, Sabaneta.	Comunidad Académica
2 eventos de socialización de resultados, uno en cada una de las instituciones educativas en las que se	Actores educativos de ambas instituciones.	Comunidad educativa de la I.E San Pablo y la IE Normal Superior de Envigado.

realizó el trabajo.		
---------------------	--	--

### Aplicaciones para el desarrollo

<b>CANTIDAD</b>	<b>USUARIOS</b>	<b>ESCENARIOS DE CIRCULACIÓN</b>
1 propuesta educativa	<p>Comunidad académica y estudiantes de la Maestría en Educación y desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – convenio CINDE, Sabaneta.</p> <p>Actores educativos de la I.E San pablo y la IE Normal Superior de Envigado.</p>	<p>Comunidad Académica</p> <p>Comunidad educativa de la I.E San Pablo y la I.E Normal Superior de Envigado.</p>



## BIBLIOGRAFÍA

- Aedo Barrera, C. (2013). Raíces griegas de la noción romana de culpa. *Revista de estudio históricos - jurídicos*. Núm XXXV, 39-80.
- Aramayo , R. (2003). Culpa y responsabilidad como vertientes de la conciencia moral. *ISEGORIA/29*, 15-34.
- Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Arredondo Traperó, F. G., Maldonado De Lozada, V. D., & De la Garza Garcia , J. (2010). *El consumidor ante la responsabilidad social corporativa. Actitudes según edad y género*. Monterrey : Tecnológico de Monterrey .
- Contreras, K., & Urueña, H. (2013). Atribuciones de culpa a partir del estatus del testigo y la intencionalidad. *Suma Psicológica*, Vol 20 No 2, 231-240.
- Escobar Mora , L. A., Cáceres Miranda, M., Arévalo Espinosa , S. V., & Peña , G. G. (2010). Estado del arte para la línea de Investigación en Responsabilidad Social del convenio Universidad Santo Tomas e Icontec. *Signos*. Vol 2. N° 2, 85-97.
- Extebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández Abascal, M. P. Jiménez, & M. D. Martín, *Motivación y emoción. La adaptación humana* (págs. 369-393). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Fernández Muñoz, M. L. (2003). La culpa en el régimen de responsabilidad por el hecho ajeno. *Estud. Socio.Juríd.*, 230-249.
- Gerez Ambertín, M. (2009). Culpa, anomia y violencia. *Mal-estar E subjetividade*, Vol IX, núm. 4., 1077-1102.
- Haro Solis, I., García Cabrero, B., & Reidl Martínez, L. M. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol 18, núm 59, 1047 - 1075.
- Jaramillo Burgos, Á. M. (2005). Consentimiento, responsabilidad y culpa. Aspectos subjetivos de la violencia conyugal. *Desde el jardín de Freud*. Núm. 5, 274-285.
- Jaramillo, J. (1992). El sentimiento de culpa, el súper yo y la pulsión de muerte. *Revista colombiana de psicología*, 30-37.
- Jaspers, K. (1998). *El problema de la culpa*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. . Barcelona: Editorial Herder.
- Lenis Castaño, J. F. (2015). Avatares de la conciencia moral. Imputación, culpa y responsabilidad. *Discusiones filosóficas*. Año 16. Num. 26., 69-85.

- Mesa Duque, C. C., & Muñoz Lopez, A. (2011). El niño homicida: la estirpe de Caín. Un estudio psicoanalítico. *Affectio Societatis*. Vol 8 No 15.
- Mora Contreras, N. (2015). El Orestes de Eurípides y su culpa. *Lengua y Habla*, Núm 19, 210-215.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Kartz editores.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Pereña, F. (2005). Culpa y Responsabilidad. *Desde el Jardín de Freud*. No 5, 116-127.
- Sanchez Taborda , L. D. (2014). *La culpa y la carga probatoria en la responsabilidad médica: análisis jurisprudencial (Años 2013-2013)*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana .
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Módulo cuatro Investigación Cualitativa. En C. A. Sandoval Casilimas, *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.
- Sastre, G., & Moreno Marimon, M. (2003). La construcción del sentimiento moral: el sentimiento de culpa. *Anuario de psicología*, vol 34. No 2., 191 - 201.
- Varela Lopez , L. V. (2013). Estado del Arte de la Responsabilidad Social . *Gestión y desarrollo* , 55-73.



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**



**SENTIDO DE CULPA Y RESPONSABILIDAD EN LOS JÓVENES:  
OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN EL AULA ESCOLAR**

**LEO ALEXANDER ALZATE SUÁREZ  
NELLY YOHANA ESCOBAR PÉREZ**

**Tutora  
PhD. MARÍA TERESA LUNA**

**Artículo de resultados del proyecto de investigación presentado como requisito  
para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**Sabaneta  
2019**

## **RESUMEN**

Se analiza el proceso llevado a cabo y los resultados obtenidos durante el ejercicio investigativo realizado en dos instituciones educativas del Valle del Aburrá, en el que participaron 18 jóvenes del grado undécimo; el proceso llevado a cabo indagó por el mundo emocional de los estudiantes, específicamente por la culpa y la responsabilidad como emociones políticas. Considerando, en primer lugar, que las emociones son valoraciones sobre el bienestar de los individuos, y, en segundo lugar, que la política es una construcción social que implica el estar juntos en la diversidad; se entiende entonces que ambas emociones tienen formas particulares de expresarse en la subjetividad política de los individuos, influenciados en gran medida, por el mundo compartido en el que se construyeron y las experiencias de vida que hicieron parte de dicha construcción.

## **ABSTRACT**

This research was conducted within two high schools in the Valle de Aburrá with eighteen teenagers in tenth grade. It inquires the students' emotional world and their conceptions of guilt and responsibility as political feelings. On that direction, emotions are appreciations of the well-being of individuals, and politics are seen as a social setting that includes living together in diversity. The research is based on how both these feelings have different ways of being expressed in the political subjectivity of people, thanks to the world they have shared and built experiences in.

## **PALABRAS CLAVES**

Política, emociones, culpa, responsabilidad, emociones políticas, subjetividad política.

## **EL PROBLEMA**

La convivencia escolar es una preocupación latente en la sociedad colombiana de hoy. Resultan alarmantes las cifras que evidencian un aumento en la manifestación de diferentes formas de violencia en los entornos escolares, que van desde las agresiones entre estudiantes con casos frecuentes de “matoneo”<sup>4</sup>, hasta formas de violencia autoinfligida, en las que los adolescentes se autolesionan por motivos que los cuidadores con frecuencia desconocen o no comprenden. No es exagerado decir que se espera que la escuela asuma un papel activo que permita la intervención de las problemáticas relacionadas con las diversas formas de expresión de violencia que afectan la convivencia en sus entornos, pues dadas las características y frecuencia de las mismas, se hace urgente indagar no sólo las situaciones violentas propiamente dichas, también es necesario explorar propuestas alternativas de interacción social en el entorno educativo, en que los individuos se relacionen de formas menos lesivas para sí mismos y la sociedad en general.

Con esta preocupación como punto de partida, se realizaron dos acciones que permitieron delimitar la investigación que ocupa las siguientes páginas, en primer lugar, una documentación teórica preliminar, que permitiera vislumbrar el norte a seguir; y, en segundo lugar, una observación cuidadosa de los posibles entornos escolares y poblaciones en que se podría realizar, para definir si en realidad la preocupación inicial podría convertirse en un problema real que fuera objeto de investigación cualitativa.

Al respecto de la primera acción, se tomó la decisión de centrar la indagación en torno a las emociones del ser humano, considerando que son las transacciones más imperiosas que los sujetos tienen con el mundo, y, son valoraciones en relación con el bienestar (Nussbaum, 2008); en este sentido, se percibió que este podría ser un campo de indagación en el contexto educativo que podría ofrecer perspectivas novedosas y creativas en la comprensión del fenómeno conflictivo en la escuela, así como de sus formas de solución tanto a nivel individual como colectivo.

Con relación a la segunda acción, los sujetos elegidos fueron los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa San Pablo del municipio de Medellín y Normal Superior de Envigado, atendiendo dos aspectos fundamentales: el primero es que siendo ya estudiantes próximos a terminar su ciclo educativo básico, han pasado por una serie de experiencias que permitieron un diálogo activo en torno al problema que se investigó; en segundo lugar, los investigadores interactuaron con los sujetos desde tiempo atrás por las actividades propias de su trabajo, por lo que el contexto de investigación fue común tanto para los investigadores como para los estudiantes, lo que favoreció positivamente el proceso interpretativo y comprensivo del problema planteado.

Considerando un exhaustivo análisis documental y teórico, así como la observación de la situación escolar en las instituciones elegidas, se inició la delimitación de un proyecto de

---

<sup>4</sup> Entendido como toda forma de asedio, persecución y agresión en el entorno escolar; de acuerdo con la definición publicada en los resultados de investigación de Ángela Paola Contreras Álvarez, en la revista LOGOS CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Vol. 4. No 2, enero – junio, 2013 pp. 100-114 en su artículo “El fenómeno del bullying en Colombia”.

investigación con una pregunta central que permitiera la indagación en torno a dos emociones estrechamente vinculadas a la formación de la conciencia moral de los estudiantes participantes, y así fue como se centró el proceso investigativo en la exploración de los sentidos de culpa y responsabilidad para producir una tematización que evidenciara las orientaciones y tendencias de ambas emociones, por medio de una descripción de las expresiones de estas en el mundo compartido, en el que se hiciera uso del análisis de las experiencias biográficas que configuraron dichos sentidos.

## **METODOLOGÍA**

Esta indagación se enmarcó en la investigación comprensiva, ya que buscó realizar una mirada interpretativa a los significados particulares de los y las jóvenes, que emergieron durante el diálogo en torno a los temas propuestos, (Sandoval Casilimas, 2002) basándose en Gadamer, afirma que los presupuestos epistemológicos generales de la investigación cualitativa buscan, entre otras cosas, recuperar la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, devolverle a la vida cotidiana su lugar como espacio determinante de comprensión de la realidad y la posibilidad que tienen la intersubjetividad y el consenso para brindar posibilidades de acceso al conocimiento válido de la realidad.

La metodología implementada, acudió a la interacción dialógica de los participantes en la investigación, en este sentido, la conversación fue la forma principal de relación de los sujetos inmersos en ella. Se eligieron tres principales técnicas que permitieron un diálogo interactivo continuo: el grupo focal, mediado por técnicas interactivas, la entrevista individual en profundidad y la entrevista individual estructurada.

El trabajo de campo se realizó con 10 jóvenes de undécimo grado que voluntariamente quisieron hacer parte de la investigación, ello se llevó a cabo en dos instituciones educativas de los municipios de Medellín y Envigado.

Inicialmente se diseñó un juego de roles con la estructura de un “juicio”, a partir de las actuaciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que tenía como objetivo, explorar de forma preliminar el sentido de culpa y responsabilidad que tienen los jóvenes en torno a un tema que tiene que ver con la historia de su país. Al respecto, hay que mencionar que, este primer instrumento permitió una primera interacción en la que los argumentos que aparecían eran el resultado de posturas de otros sobre los casos que se presentaron<sup>5</sup>.

Se decidió continuar con el grupo focal e implementar debates a partir del análisis de dilemas morales; el cambio posibilitó la emergencia de mucha información sobre el mundo emocional de los estudiantes y sus experiencias de vida. Una vez se realizaron 3 grupos focales, fue posible llevar a cabo las entrevistas individuales con un mayor grado de

---

<sup>5</sup> Se realizó un juicio a los culpables o responsables de la Masacre de Bojayá, los falsos positivos de Soacha y la Masacre de El Salado, en los casos emergieron argumentos que reproducían la posición de otras personas (sus profesores o figuras de autoridad) o del rol asumido (víctima), pero que no correspondían con su postura frente al hecho, porque afirmaron desconocer lo que había pasado para decir quien en realidad podría ser culpable o responsable.

confianza, lo que permitió que los jóvenes fueran presentando sus ideas de culpa y responsabilidad, y, sobre todo, compartieran sus experiencias de culpa y responsabilidad a partir de sus biografías de forma más particularizada.

Finalmente, a partir de los videos y las transcripciones de las experiencias dialógicas compartidas, fue posible ir construyendo una tematización que mostrara las orientaciones y tendencias de los sentidos de culpa y responsabilidad en los jóvenes que acompañaron esta investigación, así como una caracterización de ambas emociones enmarcadas en las experiencias de vida y el mundo compartido de los estudiantes participantes, a la luz permanente de los autores que sobre el tema han expuesto sus teorías en el mundo

## **ENFOQUE TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

La exploración de los sentidos de culpa y responsabilidad en los jóvenes participantes en la presente investigación implicó, en primer lugar, la configuración de los sustentos teóricos que guiarían tanto la etapa de indagación propiamente dicha, como la interpretación de los hallazgos de dicha indagación; con este propósito, se hicieron acercamientos a las posturas teóricas de Martha Nussbaum sobre las emociones y su relación con el mundo social, y de Hannah Arendt, en torno a la política como construcción social estrechamente relacionada con el mundo emocional de las personas; a partir de estas dos vertientes teóricas, se afirma que emociones como la culpa y la responsabilidad están presentes en los procesos sociales e individuales relacionados con la construcción de la subjetividad política en los aspectos que tienen que ver con la configuración de la conciencia, el sentido común y la capacidad del sujeto para reparar las faltas que comete, pues las emociones son *las transacciones más poderosas que existen ente el sujeto y el mundo*, y tienen un carácter evaluativo, estrechamente relacionado con la idea de bienestar propio en el mundo social, esta perspectiva considera que las emociones son juicios que evalúan el bienestar del individuo con respecto no sólo a sí mismo, sino a la sociedad en la que vive y que, además, se dirigen o relacionan hacia un objeto al cual se le atribuye cierto valor (Nussbaum, 2008).

A partir de esta idea, se propone la existencia de una convergencia entre la sociología y la psicología en la configuración de las emociones, pues lo que Nussbaum (2008) denomina “la construcción social” de la emoción no es otra cosa que la conformación de emociones distintas a partir de modelamientos distintos, con influencias tanto individuales como sociales en el proceso; sostiene que los juicios de valor sobre lo que es importante pueden ser modelados por las normas sociales tanto como por las experiencias individuales – que sin embargo rara vez se aíslan del mundo social -, de estas consideraciones Nussbaum (2008) extrae dos valiosas claridades: en primer lugar, el mundo cognitivo no explica por sí mismo la emoción en tanto evaluación, ya que esta requiere del mundo social; y en segundo lugar, si se modifican las normas sociales es factible modificar el mundo emocional. Ambos aspectos son considerados de vital importancia como oportunidades de indagación y transformación en campos como la educación y el desarrollo humano.

Ahora bien, distinguir el potencial político de las emociones fue un aspecto prioritario en la investigación realizada, ya que el mundo escolar ofrece algunos escenarios políticos predefinidos como las clases, que, sin embargo, no permitían la emergencia de aquellos

aspectos de la subjetividad política relacionadas con los objetivos planteados, por lo anterior fue necesario considerar la esfera política en una acepción más amplia: *el estar juntos y los unos con los otros diversos* (Arendt, 1997) y reconocer las posibilidades que ello brinda, entre ellas, las relacionadas con el ámbito social de las personas y la oportunidad de que la deliberación política genere ambientes propicios para la formación emocional de los sujetos, ya que

La sociabilidad deliberativa humana también afecta al rango de emociones del que los seres humanos son capaces, pues permite que el objeto de la emoción sea un grupo: una ciudad, un país o la nación misma, y posiblemente incluso la totalidad de la humanidad. Pág. 176

Tanto en la construcción teórica previa, como en la etapa interpretativa de la investigación, se hizo necesario ampliar la indagación académica en torno a ambas emociones. Fue así como las obras de Karl Jaspers (*El problema de la culpa*, 1998), y Hans Jonas (*El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, 1995), permitieron identificar distintas formas en que se percibe la culpa, así como las consecuencias que se derivan de ello; y, un acercamiento comprensivo a la ética de la responsabilidad, que analiza las relaciones entre el sentimiento de responsabilidad, la voluntad y la movilización de la acción, lo que debe llevar a la renuncia de observar la responsabilidad como un asunto meramente formal y vacío, que no descentra el yo por enfocarse únicamente en el agente y sus actos, pues, desde la lógica propuesta por Jonas (1995), la ética de la responsabilidad debería conducir a este agente a sentirse responsable aun de los actos más irresponsables.

Son estas las consideraciones teóricas que acompañan el siguiente análisis, en el que se examina la emergencia de algunos temas y tendencias orientadoras, se exploran las expresiones de ambas emociones que afloran en el mundo compartido y se intenta hacer un acercamiento comprensivo a las experiencias biográficas de los jóvenes participantes, con el fin de distinguir algunos de los rasgos que caracterizan el sentido de culpa y responsabilidad de ambas emociones, así como las relaciones que se tejen en torno a ellas.

## **HALLAZGOS**

Durante la experiencia investigativa se encontró que los tres rasgos más distintivos de la culpa en los estudiantes participantes fueron la reparación, la conciencia y el remordimiento. Se entenderá por *rasgo* en este artículo aquello que distingue o hace peculiar, - tomando la palabra en su sentido etimológico - es algo que recorta o que separa a una cosa de las demás, por lo tanto, los rasgos de la culpa y la responsabilidad serán aquellas características propias de ambas, que las hacen distintas de otras emociones.

En un segundo momento, se buscará analizar aquellas relaciones que emergieron en los relatos de los estudiantes que involucran a la culpa y la responsabilidad, y que dan cuenta de las expresiones de estas en el mundo compartido de los participantes, todo ello a partir del análisis de sus experiencias biográficas representativas y procurando develar el sentido que tienen de las emociones que nos ocupan.

Entenderemos la *relación*, en su sentido más simple y literal, como el vínculo de una cosa con otra, en consecuencia, las relaciones aquí expuestas entenderán que la culpa y la responsabilidad se vinculan con otros procesos en tanto los movilizan en cierta dirección y



no en otra, se diferencian de los rasgos en que éstos, como ya se expuso, son características que hacen que ambas emociones sean distintas de otras, mientras que las relaciones involucran, si se quiere, ambas emociones con las demás, generando una dinámica particular en un contexto único y singular, en este sentido, no distinguen sino que complementan o confluyen.

## **La culpa y la reparación**

A partir de la conversación con los estudiantes participantes, fue posible identificar que, durante sus experiencias de vida compartida tanto a nivel familiar como escolar, la culpa es una emoción que orienta la acción hacia la reparación del daño infligido al otro; al conversar con ellos sobre lo que identifican como culpa, cuándo la sentían y lo que hacían cuando la sentían, fue notable encontrar la coincidencia de que, en mayor o menor medida, todos intentaban resarcir el daño causado; durante las conversaciones, se obtuvieron afirmaciones como las siguientes

*FTJ<sup>6</sup>: Pues la culpa es cuando uno se da cuenta que algún acto puede violentar a otra persona... o a uno mismo, uno puede sentir culpa consigo mismo. Lo que te dice como que ¡eyyy usted tiene que hacer algo para no seguir sintiéndose con culpa!!!*

*FEI: Yo soy muy impulsiva y muy malgeniada; debido al mal genio, soy muy impulsiva, entonces yo digo las cosas, así como salgan, entonces después yo me pongo a analizar como: yo no debí hacer eso y ya uno ahí si trata como de arreglarlo.*

Estas afirmaciones representan el sentir de todos los estudiantes, que manifestaron en general (y en diferentes momentos de la experiencia investigativa) sentimientos de pesar asociados a la culpa – o remordimiento, que ocupará próximas páginas – y al mismo tiempo, un deseo de “arreglar” la situación para “no seguir sintiéndose culpable”. En este sentido, Nussbaum (2006) afirma que la culpa es potencialmente creativa, pues se relaciona de forma estrecha con la reparación, el perdón y la aceptación de límites. La autora cita a Fairbairn (1952) para enfatizar en que la culpa está relacionada con demandas morales y con la limitación de las propias demandas en favor de los derechos de los demás y a Melanie Klain (1984-1985), que relaciona la culpa con los intentos de los niños por expiar el mal que han hecho o han deseado.

En este sentido, la percepción de la estudiante del primero de los fragmentos reseñados, sugiere que la reparación permite la “liberación” de la culpa Nussbaum (2006) menciona que las instituciones políticas y los entornos legales son entornos facilitadores del desarrollo emocional de los ciudadanos, afirma además que estos no son creados sólo por los padres, sino que involucra las costumbres, las leyes, y las instituciones, y es enfática cuando manifiesta una preferencia por aquellas instituciones en las que se facilita al

---

<sup>6</sup> En adelante los códigos representarán a los estudiantes participantes en la conversación, de la siguiente manera: F y M: femenino y masculino. TJ: Taller Juicio. GFD: Grupo Focal Dilemas. EI: Entrevista Individual.

individuo el desarrollo de emociones como el amor o la reparación, y que los castigos funcionarían mejor si no se enfocaran en la vergüenza, cree firmemente que se debe favorecer que los niños se sientan culpables, puesto que es la emoción moral que se ajusta a lo que han hecho, es decir, al daño causado. En suma, el daño que se causa a otros encuentra en la culpa una emoción que permite no sólo la búsqueda del perdón y la aceptación de límites – normas – sociales, sino que moviliza en el individuo la reparación, como posibilidad de expiación a nivel social, pero, ante todo, a nivel individual, lo que sin duda tiene un efecto liberador.

Se considera entonces que la escuela es un lugar privilegiado para convertirse en un verdadero entorno facilitador para el desarrollo de las emociones en los individuos, dado su potencial social y diverso, sin embargo, pareciera que, en lugar de favorecer la expresión emocional de los estudiantes, este aspecto se limitara cada vez más. Con este artículo se quisiera llamar la atención al respecto, pues devolver la vida a la voz de los estudiantes en la conversación permite la emergencia de diversos sentidos de la culpa, develando el potencial creativo del individuo, que puede dirigirse hacia la reparación del daño causado, generando entornos escolares en los que la convivencia sea una posibilidad y no una imposición.

### **La culpa y la conciencia**

La conciencia como rasgo característico de la culpa sólo emergió bajo un cuidadoso análisis de las posturas de los estudiantes a la luz de los autores citados en este artículo, pues el concepto aparecía en forma difusa en los relatos, cuando afirmaban que sentirse culpables era como “*tener un cargo de conciencia*”, o bien, que debían reparar el daño o pedir perdón a quien habían afectado “*para limpiar su conciencia*”. Uno de los estudiantes manifestó al respecto de la culpa

*MJ: Es como ese remordimiento que uno tiene en la memoria, que dice: ¡lo hiciste mal, algo está mal!, esa es la culpa, ese cargo de conciencia.*

Durante la misma conversación y los grupos focales de los días siguientes, los demás estudiantes hicieron referencias a la conciencia en los mismos términos: relacionándola de forma directa con una “carga” derivada de la culpa, que además se podía “limpiar” mediante la reparación del daño causado, como se mencionó anteriormente; otro estudiante manifestó durante una entrevista individual

*MEI: Hace poquito mi hermana tenía que entregar un examen, ella me dijo: tengo que entrar a la 1 y yo tenía que entrar a las 2; entonces no tomé el tiempo de ella en ese momento y llegó tarde al colegio, no pudo entregar el examen y tiene que habilitar matemáticas, cuando me enteré de que por culpa de eso no podía presentar el examen, fui a pedirle perdón y me comprometí a ayudarle, porque ya no había de otra, pues al menos pa´ pedirle perdón, pa´ tener mi conciencia limpia.*

Acudiendo a Karl Jaspers (1998) fue posible distinguir este rasgo de la culpa que mostraron los estudiantes y al que se referían como un sinónimo de esta, (pero que evidentemente no

lo era, pues la conciencia sucedía a la culpa, no era la misma ni ocurría simultáneamente, sino que surgía después y se relacionaba directamente con la reparación y el perdón), ya que ofrece una visión diferenciada de las formas que la culpa puede asumir en un ser humano, y son: la culpa criminal, la culpa política, la culpa moral y la culpa metafísica; a continuación se abordará lo que denomina culpa moral.

Jaspers (1998) afirma que siempre que los individuos realizan acciones tienen responsabilidad moral sobre las mismas, en consecuencia, todas las acciones están sometidas al enjuiciamiento moral; dicho juicio se realiza en la conciencia, enfatiza que la culpa siempre tiene consecuencias hacia el exterior, tanto si las comprende el afectado como si no, y hacia el interior, siempre que el sujeto se perciba en la culpa, por lo tanto, se entiende que de la culpa surgen la conciencia y el arrepentimiento frente al dolor y daño que se causa, tanto si el sujeto lo comprende como si no, y esto sucede porque si el sujeto está inmerso en la culpa, puede no comprender que el proceso por el que se atraviesa es el de convertirse en un sujeto de juicios morales, es decir, un sujeto consciente de la responsabilidad moral de sus acciones.

De lo anterior se desprende que la conciencia es el lugar donde se revela la culpa moral, ya que esta última permite la configuración de los criterios para juzgar las acciones propias y ajenas; en la conciencia, además, el juicio emitido depende en gran medida de lo que se ha experimentado de forma individual, pero no solo de ello, pues siempre habrá preceptos morales que se instalan en la conciencia por otros medios, por ejemplo, la educación escolar o la formación en el hogar. A partir de las conversaciones con los estudiantes es posible vislumbrar que efectivamente están construyendo sentidos de la culpa moral que les permiten no sólo elaborar juicios morales, sino responsabilizarse moralmente de las acciones que les causan daño a otros - bien sea que comprendan o no el proceso que están viviendo - y en esta construcción, tanto sus experiencias personales como sociales a nivel familiar y escolar, juegan un papel importante como marcos de referencia.

### **La culpa y la toma de decisiones**

Fue recurrente que los estudiantes participantes relacionaran la toma de decisiones con la culpa cuando las consecuencias de una determinada decisión son negativas sobre sí mismo o sobre los demás; para dilucidar el asunto, se referencia lo que mencionaron dos estudiantes al conversar sobre el dilema moral que presentaba el caso de una mujer que moría como consecuencia de un aborto

*FGFD: Para mí la culpa la tuvo la muchacha por no haberse cuidado, además, por más que a uno le digan algo, uno siempre termina tomando la decisión.*

*MGFD: Pues para mí realmente Angélica y Julián tienen la culpa, porque desde un principio fueron los que tomaron la decisión de tener relaciones sin cuidarse...*

Se identifica que los estudiantes relacionan la toma de decisiones con la culpa, en tanto perciben las consecuencias negativas que se derivan de ellas, es decir, al tomar una mala decisión, la culpa se hace presente de múltiples maneras, pero siempre en relación con las consecuencias negativas del acto, para sí mismo o para los demás. Nussbaum (2006) afirma

que una de las tareas primordiales del desarrollo infantil es la renuncia a la omnipotencia y la disposición para vivir en el mundo de los objetos, y otorga a la culpa un papel primordial en ello, pues

Contiene la gran lección de que otras personas son seres separados con derechos, que no deben ser dañados (...) si esta explicación es correcta, sugiere que el derecho debería expresar los sentimientos respecto del delito y confiar en la culpa como motivación social; la vergüenza sería una herramienta más rebaladiza y poco confiable. (Pág. 244)

Vemos entonces que el derecho – como conjunto de normas que pretenden regular y ordenar la vida de las personas - tiene una relación muy directa con la culpa, que se evidencia en los relatos en la forma de “tomar malas decisiones” que llevaron a consecuencias negativas. Si bien es cierto, existe la tentación de eliminar la culpa de aquellas decisiones que fueron motivadas por fuerzas superiores a la propia voluntad o por la influencia de personas y situaciones externas<sup>7</sup>, los relatos evidencian que las decisiones que se tomaron y que llevan a un desenlace negativo, aun sin planearlo, conllevan culpa, y, considerando lo expresado en la cita - que la culpa es una emoción más confiable como motivación social que la vergüenza – los relatos de los estudiantes dejan ver que su sentido de culpa está construyéndose sobre una base dual: por un lado, el derecho, como normatividad establecida de forma externa, y por otro lado, a partir de lo que más adelante presentaremos como la ética de la responsabilidad, de Hans Jonas (1995).

### **La culpa y el cuidado del otro y/o de sí mismo**

Se observó durante la investigación que entre las experiencias biográficas que marcaron la vida de los estudiantes de forma más decisiva, se hallan las relacionadas con el cuidado del otro, representado en niños pequeños que, por diversos motivos, fueron dejados bajo el cuidado de los estudiantes participantes en alguna etapa de su adolescencia.

Al respecto del cuidado de los niños, una estudiante manifestó quedarse dormida mientras lo hacía

*FGFD: ese niño se iba a tirar del segundo piso ¡ay vea, yo casi me muero! (...) Jummm profe imagínese la mamá, mi mamá, todo el mundo ahí echándome la culpa por eso, y hasta yo me sentiría bien culpable.*

Al preguntarle si ella era la culpable por haberse descuidado o la madre del niño por haberlo dejado con una menor de edad, manifestó sin dudar que ella era la culpable no la madre. Otra estudiante intervino, pues se sintió identificada con la situación y añadió que ella recibió castigos físicos por haber descuidado las labores del hogar que su abuela le encomendaba, como buscar leña para cocinar y hacer la comida para toda su familia a la edad de 5 o 6 años

---

<sup>7</sup> El caso que se trabajó en el grupo focal sobre el aborto clandestino que termina con la muerte del personaje central invita justamente “a que no haya un culpable absoluto”, por lo tanto, podría haber “inocencia relativa”.

FGFD: *profe obvio si, uno se sentía culpable como de no saber, como de no ser capaz, ¿si me entiende? Como si uno por no saber estuviera haciendo algo malo, siendo irresponsable por no aprender rápido a hacer las cosas por uno mismo. (...) profe pasaba tanto (las “pelas”) que yo decía la culpa es mía, al principio uno no siente tan culpable, pero como le dan y le dan y uno no aprende entonces la culpa es de uno, por bobo (risas).*

Ambos relatos exponen como las estudiantes se descentran del yo y pasan al otro, también asumen la culpa en relación a ese otro y su incapacidad – cualquiera sea – de cuidarlo de la forma adecuada, lo que se identifica plenamente con la noción de compasión que Nussbaum (2008) elabora a partir de las consideraciones de Aristóteles y Rousseau, situándola en el plano de las representaciones; afirma que una persona compasiva puede reconocer que las cosas valiosas no siempre estarán a salvo o en control, que a veces, el azar puede dañarlas, afirma que el dolor de otro se hace objeto del propio interés en tanto pasa a formar parte del bienestar propio si hay una comunidad que se reconozca entre ambos sujetos, pero si no existe este sentido de comunidad, se reaccionará con sublime indiferencia.

En los fragmentos se evidencia que la comunidad en la que ambas estudiantes aprendieron sus nociones de compasión, es la familia o la cercanía al hogar, sin embargo, en otras actividades y casos particulares, se evidenció que el mundo compartido por los estudiantes se ha extendido a su grupo, amigos del mismo colegio, e incluso del barrio y la ciudad, en este sentido, se considera que es muy posible extender el sentido de comunidad en los estudiantes si se reconocen y aprovechan los espacios que les permiten hallar esos lugares comunes en los que se hace posible la conversación en la diversidad, sin que prime el ideal emocional de un sujeto, sino reconociendo que aun en la postura emocional menos convencional, es posible hallar un punto de encuentro que genere y amplíe la comunidad.

### **La responsabilidad y la culpa**

En el trabajo realizado con los jóvenes se halló una relación inseparable de la culpa y la responsabilidad, por ejemplo, al realizar el grupo focal sobre los dilemas morales y las entrevistas individuales, mencionaron:

MGFD: *Para mí, una culpa conlleva a una responsabilidad.*

FEI: *¿Sentirse culpable? uish eso es muy heavy jaja, heavy significa duro, pues es que cuando yo me siento culpable me siento muy impotente porque es como que quiero cambiar las cosas, pero es porque cuando uno siente culpa es porque uno ya no puede deshacer las cosas, para mí sentirse culpable es sentirse triste a la vez, es muy horrible. Como saber lo que tengo que hacer y si no lo hago me siento culpable, ¿me hago entender? Primero hay responsabilidad y luego culpa. Ellas van juntas, pero es como un proceso, no sé, es como si primero la responsabilidad y si no realizo la responsabilidad que tengo, me siento culpable.*

Respecto a lo mencionado por la joven, se reafirma la anteriormente mencionada postura teórica de Jaspers (1998) quien considera que los sujetos siempre que realizan acciones

individuales tienen una responsabilidad moral, y estas, están sometidas al enjuiciamiento moral, y dicho enjuiciamiento se produce en lo que denomina instancia de la conciencia. Por tanto, la culpa y la responsabilidad son dos conceptos inseparables que llevan a los sujetos a la comprensión de sí, a la expansión de la conciencia, y al arrepentimiento, además de posibilitar expiación y autoexamen.

La culpa, entonces, posibilita el encuentro, es creación que moviliza hacia la acción. Solo en estado de culpa es posible encontrar la “solitud”<sup>8</sup> que irremediablemente llevará al sujeto a la opción por responsabilizarse de sus actos y formar la conciencia moral. Durante la realización de una entrevista individual, uno de los jóvenes manifestó:

*FEI: Es lo que yo he dicho, yo me siento culpable cuando ya las cartas que debí haber tomado en un asunto, no valen, es como, qué hago, necesito resolver esta situación sea como sea y ahí me siento culpable, pude haber hecho algo para que esta situación mejorara o pues que esta situación se diera de otra manera y ya al final no poder hacerlo, es como me siento culpable, tengo que hacer algo y tomar esas cartas en el asunto por decirlo así, ya demasiado tarde.*

Valga recordar la afirmación de Nussbaum (2008) al plantear que la culpa es una instancia potencialmente creativa que moviliza hacia la reparación. La culpa, en contraposición a la vergüenza, será la emoción que mejor se ajusta a la acción, y, por lo tanto, brinda los elementos necesarios para que el entorno facilitador sea efectivamente, formador.

### **La responsabilidad como deber**

El concepto del deber y subsidiariamente, el de la norma, se asocian con rapidez con el concepto de responsabilidad. De allí que, las relaciones entre seres humanos, y entre estos y el entorno, se da en términos de normas y deberes. Dichos deberes vienen siendo “eso” que acompaña los discursos morales de unos y otros. Hasta la propia escuela, ha hecho de este, su mejor aliado para garantizar unos mínimos de entendimiento y de respeto entre los actores que la componen.

Sin embargo, son pocas las acciones adelantadas en torno a la comprensión o aprehensión del concepto de deber, de allí que sea la palabra más usada en términos de responsabilidad, pero poco reflexionada en términos de su significación en relación con los otros y lo otro, es decir, hay mucho deber, pero poca conciencia frente a las implicaciones que tiene para sí y para otros y otras, el cumplimiento de este.

Emmanuel Kant, en sus comprensiones sobre el deber muestra que lo único que le da valor moral a una acción determinada es que sea hecha por el motivo del deber, es decir que la acción haya sido movida por la ley moral. De allí se sigue que: “el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley” Kant (1989). Lo planteado por Kant, es propiamente la apelación a una reflexión profunda por comprender la voluntad en medio de las acciones

---

<sup>8</sup> Solitud es algo más y algo diferente de otras formas de estar solo, en particular y sobre todo la soledad y el aislamiento. La solitud significa que, aunque solo, estoy junto con alguien (esto es, yo mismo). Significa que soy dos-en-uno, en tanto que la soledad, al igual que el aislamiento, no conocen esta especie de cisma, esta interna dicotomía en la que me hago preguntas a mí mismo y recibo respuestas. (Arendt, 2005)

del deber; se asume el deber porque de entrada existen fines que movilizan la voluntad humana a actuar en consecuencia. Nótese la profunda relación entre deber y norma.

Lo anterior, es justamente lo que deja entrever las posiciones de los jóvenes que participaron en la investigación, cuando se expresan durante la realización de la técnica del juicio:

*FJ: “Nosotros los comisionados llegamos a la conclusión de que los responsables materiales del suceso son los de la AUC ya que ellos básicamente fueron los que hicieron esta masacre en la población, y violaron sus derechos; serán sancionados los integrantes de la AUC como son alias Gallo, alias el tigre y todos ellos; ya que ellos comandaron a los paramilitares para que cometieran tales delitos. También se toma como responsable al Estado más puntualmente al capitán de la marina que estaba encargado de defender a este municipio que en realidad no hizo nada; además de ser cómplice de esta masacre.*

*FJ: Los comisionados ya hicimos nuestra deliberación y concluimos que los militares son los culpables directos, ya que fueron ellos, quienes realizaron el operativo para matar a los jóvenes. Y el responsable de esto es el Estado, se tomarán medidas para solucionar esto, porque el Estado incentivó a los militares a matar a los guerrilleros sabiendo que no eran guerrilleros, sino jóvenes inocentes y civiles.*

La posición de los jóvenes, asumiendo cargos con poder para determinar actores culpables y responsables, permitió de alguna manera comprender como elaboran sus juicios morales ante hechos que no son cercanos, pero que si son reconocidos al ser parte de la historia de violencia del país. Los jóvenes apelan en estos casos a lo que Jonas, (1995), denominará “la responsabilidad como imputación causal de actos cometidos”, como una mirada de la responsabilidad, a partir de las causas; aquí las personas participantes “son consideradas responsables de las consecuencias del acto y, llegado el caso, hechos responsables en sentido jurídico”. Sin embargo, no existe una mirada moral, hay un énfasis más en el acto que en las consecuencias. “La pena que aquí se impone y con la que el agente es llamado a responsabilidad no sirve para reparar el daño o la injusticia sufridos por otros, sino para restablecer el orden moral perturbado” Jonas (1995).

Sin embargo, se comprende en lo esgrimido por los estudiantes, un llamado al Estado a responder por las acciones u omisiones presentadas en el desarrollo de las confrontaciones, son conscientes, al presentar el veredicto, de que el Estado tiene una responsabilidad indelegable, por efecto de la ley, que es la de salvaguardar la vida de las personas que habitan el territorio. El dictamen final de los jóvenes, más allá de la imputación de cargos, apela a un concepto de responsabilidad, “que no concierne a la cuenta a pagar, sino a la determinación de lo que se ha de hacer” Jonas (1995). La obligación del Estado más allá de sus funciones constitucionales, su responsabilidad es el bienestar de otros, está fuera de sí, pero dentro del campo de acción de su poder, “lo dependiente se convierte en lo que manda, lo poderoso se convierte en lo obligado. El poder se vuelve objetivamente responsable de lo que le ha sido encomendado” Jonas, (1995).

De allí que se debe apelar por una responsabilidad que les permita a los agentes, situarse en sus entornos para que pongan a funcionar su poder, no desde el egoísmo o el

individualismo, sino, un poder que les permita una movilización hacia afuera de sí. Ver la vulnerabilidad como elemento sustancial de la responsabilidad con los otros y con lo otro.

### **La responsabilidad como acción**

La responsabilidad comprendida en términos de la acción es sin duda, una alusión al accionar humano en lo determinado del mundo, esto es, lo que sucede en el medio de las acciones de los hombres. Es mediante este acto de acción, que el humano se muestra “qua hombres”<sup>9</sup> Arendt (2005). De allí que, la responsabilidad esté tan implícitamente relacionada con los sucesos que desencadena el accionar en el mundo, “la acción es real porque “produce” historias”, tan irreversible que ya no hay posibilidad de detenerla, ante una acción, siempre habrá una reacción en cadena, y tan impredecible que se establece “tan pronto como pasa el fugaz momento del acto” Arendt (2005).

En el grupo focal realizado con los jóvenes, fue posible vislumbrar el escenario de las tramas humanas, las cuales son siempre revelaciones del carácter mundano que acompaña la acción, la cual unida a otras actuaciones, muestra la realidad latente que configura el “mundo común”.

*MGFD: Yo pienso que el que más impacta ahí es el responsable porque tiene en sus manos poder de crear un cambio, y el culpable pues ya tuvo la culpa y ya, en cambio el responsable siempre tuvo la acción.*

Los estudiantes identificaron permanentemente la acción como rasgo característico de la responsabilidad, porque lleva a los seres humanos a la relación con los otros, a mirar quien está con uno en la esfera de lo común, y con ello a la posibilidad de actuar en consecuencia, es decir, cuando se está con otros el poder surge y mantiene la existencia de la esfera pública, “potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan”; Un elemento revelador fue su concepción de que el poder abre la posibilidad para generar cambios - como bien lo expresa este joven - y este poder es dado en tanto “la inserción en el mundo es siempre con actos y palabras” Arendt (2005), de allí, que ser responsable sea un asunto que se gesta en el espacio de lo público, donde lo inesperado es siempre la novedad.

### **La responsabilidad y la ética: hacia una ética de la responsabilidad**

Buscar una ética que acompañe a la responsabilidad, es ir tras un sustento que le permita al individuo responsable salir de sí, para encontrarse en el mundo con los otros. La responsabilidad ha sido considerada durante mucho tiempo un valor asociado a los deberes, u obligaciones que van individualizando cada vez más el accionar de la responsabilidad.

---

<sup>9</sup> La autora alude a la idea de “qua hombres” para reafirmar la cualidad de ser distintos unos y otros, pero no como objetos físicos; sino como seres humanos.



Hans Jonas (1995) presenta una ética de la responsabilidad que descentra la mirada de sí, y la amplía hacia otros horizontes que apelan por una ética responsable, es decir, aquello que inspira la emergencia de la responsabilidad se halla en el campo de acción del poder propio. Una de las entrevistas individuales arrojó la siguiente percepción del estudiante:

*FEI: Uno empieza a ser realmente responsable cuando uno es consciente de lo que está viviendo y depende de la madurez que uno tenga, de cómo vea las cosas, porque mucha gente puede decir como yo soy madura, pero a mí me gusta que yo veo las cosas, como a mí me da igual todo, yo después soluciono eso. Uno es responsable cuando uno es autónomo, cuando ya deja de depender de otra gente, cuando hay libertad de decisión, cuando yo tomo una decisión y me hago responsable de las consecuencias, ahí puedo decir soy responsable de lo que estoy haciendo.*

Lo expresado por el joven apela a un “hacerse responsable”, pareciera que la condición inicial para asumir el poder propio es soltarse de “eso” para asumir la libertad que encierra la novedad de la responsabilidad. En una intervención realizada durante un grupo focal, se expresó

*MGFD: No es que vea la responsabilidad es de cuando uno mismo ... pues digamos que yo soy responsable de algo cuando yo tomo mis propias decisiones, eso es una decisión es una responsabilidad,*

Sin embargo, allí aún, no está lo novedoso en la acción del ser responsable, lo novedoso está en saber que algo depende de mí para ser, y viceversa,

*FEI: Se siente responsabilidad jajaja, como una obligación de algo, como que algo depende de mí, o yo dependo de esa cosa que es responsable para que yo dependa de eso.*

Jonás (1995) lo planteará de esta manera:

“La cosa es cosa mía porque el poder es mío y tiene una relación causal precisamente con esa cosa. En su derecho intrínseco, lo dependiente se convierte en lo que manda; en su cualidad, lo poderoso se convierte en lo obligado.” (pág. 164).

Resaltar el poder como elemento co-sustancial a la responsabilidad, es la primicia que permite salir de sí, y asumir “eso” que está enfrente, que demanda acción y obliga a realizar actos que no tienen otro propósito más que actuar por otros. Ese “por” del ser-responsable, compromete afectivamente al poder, gracias al sentimiento que mueve la voluntad subjetiva. Jonas (1995)

### **La responsabilidad, el género y los roles sociales.**

Una de las relaciones más recurrentes en el dialogo con los jóvenes, fue la que se generó en torno a la responsabilidad, el género y los roles sociales; fueron frecuentes las referencias a distintas acciones en que los jóvenes se sentían “responsables”, dependiendo del rol que socialmente desempeñan o del género al que pertenece el sujeto. En el siguiente diálogo

que se gestó en un grupo focal que se analizaba el caso de un aborto clandestino que sale mal, es posible observar que los hombres y las mujeres tienen “diferentes responsabilidades” dado su carácter en lo social:

*MGFD: Pero, pues la decisión es solamente de ella, porque ella es la que está embarazada si me entiende, por ejemplo, una mujer no puede hacer responsable a un hombre pues eso es imposible porque el hombre no está embarazado y pues no le afecta en nada entonces no tiene como hacerlo responsable.*

*FGFD: Pero la culpabilidad también recae en el momento de la relación sexual.*

*MGFD: Si sí, o sea, la culpa si es de Julián y de Angélica, pero uno como responsabiliza a alguien, pues, o sea, si un hombre se pudiera embarazar, pues si también lo hace responsable, pero no. O sea que los hombres no se embarazan.*

*MGFD: Un hombre se embaraza cuando él se hace responsable también si o qué, pero a un hombre como lo hacen ser responsable, si, la mujer como lo obliga a ser responsable.*

*MGFD: Epa epa, Usted como mujer, ¿cómo lo obliga a que le responda?*

*MGFD: Pero para eso existe el condón, para eximirse de esa responsabilidad, si yo como hombre uso un condón, entonces ya no es mi responsabilidad, cierto, pero también es responsabilidad si yo metí mi pene en una vagina sin un condón, que es lo único que va a pasar ahí, es obvio.*

*MGFD: Pero es que el hombre tiene esas capacidades de evadir esa responsabilidad.*

*FGFD: Evadir una responsabilidad, no significa estar exento de ella.*

En el dialogo anterior, es posible ver en microescala comportamientos muy propios de la sociedad que resiste el cambio. Hay una inclinación a percibir el embarazo como un tema característico de las mujeres, dado que está asociado exclusivamente al estado biológico de la mujer en estado de gravidez, descentrando al hombre de su contribución a generar una vida nueva en el vientre.

Más allá de las actuaciones de unos y otros, el diálogo expuesto en este apartado de responsabilidad, género y roles sociales, evidencia la necesidad de fortalecer la formación en competencias ciudadanas de los jóvenes, específicamente, en los temas de sexualidad responsable, desligando el asunto del tema del coito, para instalar un discurso que apele a una responsabilidad por una gama mucho más amplia de acciones en relación con los otros.

Un paso importante que habría que darse, partiría de una concepción diferente de lo que se puede y lo que se debe hacer, ya que, en palabras de Jonas (1995):

“Cuando el poder y su ejercicio alcanzan ciertas dimensiones, no solo cambia la magnitud del poder, sino que también se produce un cambio cualitativo en su

naturaleza, de modo que los actos de poder producen el contenido del deber.” (pág. 212).

Esta postura ofrece la alternativa de un cambio paradigmático dentro del discurso ético, específicamente de la ética kantiana, dado que ya no es lo que el hombre debe ser y hacer y luego puede o no puede hacer, el deber se sigue del hacer. Con Kant se decía “puedes, puesto que debes”, pero, de acuerdo con Jonas (1995), es posible invertir la ecuación; “debes, puesto que haces; puesto que puedes”, ello recuerda que el accionar está siempre en marcha, y ese accionar es producto del poder. Poder es entonces, actuar en el mundo, solo que, para el presente, ese actuar se confronta con el deber señalado por la responsabilidad. El poder, deberá dejar de ser, una excusa para inhibirse de la responsabilidad, y dar un salto que le permita al sujeto hacer responsable de sus acciones.

## **DISCUSIÓN FINAL**

Se retomarán tres consideraciones previas: la posibilidad que brinda la culpa para la formación escolar de sujetos conscientes y compasivos, la relación entre la responsabilidad y la culpa vista como un ejercicio del poder sobre el otro, y, la necesidad de hacer una transición del mundo de lo “otro” como etiqueta, a lo “otro” como diversidad en la convivencia, mediada por una nueva ética de la responsabilidad.

En cuanto a la primera consideración, se recalcan las posturas teóricas ya expuestas afirmando que es urgente y necesario devolver el lugar a la culpa en las aulas; urgente, porque la conciencia y el sentido común, estrechamente relacionados con el sentimiento de culpabilidad, se están alejando cada vez más del mundo escolar junto con la culpa; se anotó al principio de este artículo que la culpa posibilita al niño el abandono de la omnipotencia infantil, ¿qué sucede entonces cuando esta no abandona al niño? ¿es posible la convivencia entre sujetos omnipotentes?; se entiende entonces porqué es necesaria, pues el ejercicio de la compasión como acto expiatorio o reparatorio del daño causado debería ser propiciado en las escuelas, sobre todo en un mundo como el actual, altamente convulsionado por los actos violentos.

En relación con la segunda consideración, una nueva ética de la responsabilidad implica un reto formativo sin lugar a dudas, que de llevarse a cabo, propiciaría que la acción dirigida al otro partiera de mi concepción de responsabilidad hacia él (no me puedo evadir a mí mismo), y no del deber ser (que siempre se puede evadir, si considero que no debe ser), en última instancia, transmutar la ética del deber en una ética del poder, o mejor aún, de los poderes que tienen quienes comparten unos espacios comunes. En consecuencia, es necesario ampliar la idea de responsabilidad, no solo como correlato del deber, sino como conciencia de la relación con otros y otras, a quienes habrá que darles cuenta de nuestras acciones, máxime si estas provocan daño.

La tercera consideración surge a partir de la fuerza que se nota en la postura que asumen los jóvenes frente a la culpa y la responsabilidad cuando hay distinciones sociales relacionadas con los roles y el género. Se percibe que el sentido de ambas emociones cambia cuando la acción o la omisión la realiza un “hombre” o una “mujer”, una “madre” o un “padre”, el “Estado” o un “civil”. Fue claro que las experiencias vividas por los estudiantes influyeron

en la construcción de los sentidos mencionados, por lo tanto, cabe preguntarse si nuevas experiencias compartidas pueden modificar estos sentidos, permitiendo una convivencia en la diversidad que apele a valoraciones emocionales mediadas por mayores niveles de tolerancia hacia el otro diverso.

Al concluir este ejercicio investigativo es claro para los investigadores que el mundo emocional de los estudiantes que finalizan su etapa educativa básica es un campo fecundo que permite identificar momentos coyunturales de su vida en la construcción de su subjetividad, siempre y cuando se les permita el ejercicio de un verdadero diálogo libre de presión o angustias por el juicio y el prejuicio, y, este encuentro de voces diversas posibilita la emergencia de nuevos matices sobre sus emociones. Los maestros deberíamos estar más dispuestos a escuchar y menos a hablar, tal vez sea la voz de los estudiantes, y no la del maestro, la que deba convertirse en una guía para la formación en una ética de la responsabilidad en la actualidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aedo Barrera, C. (2013). Raíces griegas de la noción romana de culpa. *Revista de estudio históricos - jurídicos*. Núm XXXV, 39-80.
- Aramayo , R. (2003). Culpa y responsabilidad como vertientes de la conciencia moral. *ISEGORIA/29*, 15-34.
- Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Arredondo Trapero, F. G., Maldonado De Lozada, V. D., & De la Garza Garcia , J. (2010). *El consumidor ante la responsabilidad social corporativa. Actitudes según edad y género*. Monterrey : Tecnológico de Monterrey .
- Contreras, K., & Urueña, H. (2013). Atribuciones de culpa a partir del estatus del testigo y la intencionalidad. *Suma Psicológica*, Vol 20 No 2, 231-240.
- Escobar Mora , L. A., Cáceres Miranda, M., Arévalo Espinosa , S. V., & Peña , G. G. (2010). Estado del arte para la línea de Investigación en Responsabilidad Social del convenio Universidad Santo Tomas e Icontec. *Signos*. Vol 2. N° 2, 85-97.
- Extebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández Abascal, M. P. Jiménez, & M. D. Martín, *Motivación y emoción. La adaptación humana* (págs. 369-393). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Fernández Muñoz, M. L. (2003). La culpa en el régimen de responsabilidad por el hecho ajeno. *Estud. Socio.Juríd.*, 230-249.
- Gerez Ambertín, M. (2009). Culpa, anomia y violencia. *Mal-estar E subjetividade*, Vol IX, núm. 4., 1077-1102.
- Haro Solis, I., García Cabrero, B., & Reidl Martínez, L. M. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol 18, núm 59, 1047 - 1075.
- Jaramillo Burgos, Á. M. (2005). Consentimiento, responsabilidad y culpa. Aspectos subjetivos de la violencia conyugal. *Desde el jardín de Freud*. Núm. 5, 274-285.
- Jaramillo, J. (1992). El sentimiento de culpa, el súper yo y la pulsión de muerte. *Revista colombiana de psicología*, 30-37.
- Jaspers, K. (1998). *El problema de la culpa*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. . Barcelona: Editorial Herder.

- Lenis Castaño, J. F. (2015). Avatares de la conciencia moral. Imputación, culpa y responsabilidad. *Discusiones filosóficas. Año 16. Num. 26.*, 69-85.
- Mesa Duque, C. C., & Muñoz Lopez, A. (2011). El niño homicida: la estirpe de Caín. Un estudio psicoanalítico. *Affectio Societatis. Vol 8 No 15.*
- Mora Contreras, N. (2015). El Orestes de Eurípides y su culpa. *Lengua y Habla, Núm 19*, 210-215.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley.* Kartz editores.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Pereña, F. (2005). Culpa y Responsabilidad. *Desde el Jardín de Freud. No 5*, 116-127.
- Sanchez Taborda , L. D. (2014). *La culpa y la carga probatoria en la responsabilidad médica: análisis jurisprudencial (Años 2013-2013).* Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana .
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Módulo cuatro Investigación Cualitativa. En C. A. Sandoval Casilimas, *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social.* Bogotá: ICFES.
- Sastre, G., & Moreno Marimon, M. (2003). La construcción del sentimiento moral: el sentimiento de culpa. *Anuario de psicología, vol 34. No 2.*, 191 - 201.
- Varela Lopez , L. V. (2013). Estado del Arte de la Responsabilidad Social . *Gestión y desarrollo* , 55-73.



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES**



## **RESIGNIFICAR LA CULPA EN LA ESCUELA**

**NELLY YOHANA ESCOBAR PÉREZ**

**Tutora  
PhD. MARÍA TERESA LUNA**

**Artículo individual presentado como requisito para optar al título de  
Magister en Educación y Desarrollo Humano.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**Sabaneta  
2019**

## RESIGNIFICAR LA CULPA EN LA ESCUELA

- *Deberás distinguir entre el bien y el mal.*  
- *¿Bien y el mal? ¿Y cómo sabré?*  
- *Tu conciencia te lo dirá.*  
- *¿Qué es conciencia?*  
- *¿Qué es conciencia? Te lo diré. La conciencia es esa débil voz interior que nadie escucha, por eso el mundo anda tan mal.*

*Película "Pinocho" (1940)*

### RESUMEN

La escuela en la actualidad es el escenario formativo por excelencia, en ella no solo se generan procesos relacionados con la instrucción en las ciencias o la tecnología, también se dan formas de socialización que permiten a los individuos aprender a convivir y a relacionarse los unos con los otros, ambos aspectos de la vida escolar están atravesados por diversas emociones que se hacen presentes a diario en las aulas: ira, miedo, dolor, alegría, amor, entre muchas más que definitivamente ayudan o dificultan la labor de la escuela en la sociedad. En las siguientes páginas se analizará el papel que juega la culpa en el ámbito escolar, como una emoción que moviliza procesos mentales y sociales en el individuo, importantes para la formación de la conciencia y el sentido común, pero que ha sido relegada por su relación directa con las consecuencias de los actos negativos de las personas, se considera que justo este aspecto es la mayor justificación para que la culpa ingrese en la escuela con tanto protagonismo como la alegría o el amor y contribuya a la construcción de la subjetividad política, como posibilidad de desarrollo del sujeto en el mundo compartido.

### ABSTRACT

Nowadays the school is the formative setting par excellence, in it not the processes related to science or technology instruction are generated, but also there are forms of socialization



that allow individuals to learn to live together and relate to each other. However, both aspects of the school life are crossed by various emotions that are present daily in the classroom such as: anger, fear, pain, joy, love and many more emotions that definitely help or hinder the work of the school in the society. In the following pages we will analyze the role that guilt plays in the school environment, as an emotion that mobilizes mental and social environment, as an emotion that mobilizes mental and social processes in the individual, that is important for the formation of consciousness and common sense, but it has been relegated by its direct relationship with the negative consequences of the acts of the people, it is considered that just this aspect is the greatest justification for guilt to enter school with as much prominence as joy or love and contribute to the construction of political subjectivity, as a possibility of development of the subject in the shared world.

**PALABRAS CLAVE:** Emoción, política, culpa, escuela, sujeto, subjetividad política.

Las discusiones en torno a la culpa, configuradas especialmente desde la psicología y el derecho<sup>10</sup>, dan cuenta de esta como una emoción relacionada de forma directa con aspectos negativos de la vida del ser humano, pues se deriva de acciones que socialmente se evalúan como malas o nocivas, tanto para el individuo como para la comunidad, es decir, cuando las personas sienten culpa, se debe a que perciben como negativas las consecuencias de sus acciones, y este proceso tiene repercusiones tanto en el individuo como en la sociedad que lo rodea, por lo que, a primera vista, se puede decir que la culpa es una emoción “negativa”, sin embargo, hay que reconocer que tiene el potencial de generar en el individuo el deseo de reparar aquello por su causa, sufrió algún daño; en este sentido, la culpa puede ser reivindicada como una emoción “positiva” para el ser humano, en tanto posibilita procesos cognitivos individuales esenciales para la vida en sociedad.

Ahora bien, considerando horizontes académicos alternativos, la culpa no sólo podría considerarse una emoción positiva para el individuo, sino que se convierte en uno de los vehículos que permite el tránsito emocional del nivel individual al colectivo, favoreciendo el desarrollo de la esfera política a nivel social. Se hace necesario, entonces, señalar algunos de los espacios sociales en los que se puede generar condiciones propicias para que los individuos interactúen de tal forma que, las experiencias “negativas” que compartan, así como las consecuencias que de ellas se deriven, se transformen en oportunidades de comprensión y análisis, con miras al mejoramiento de las condiciones de vida social y política que los rodean.

Serán entonces tres las cuestiones que se abordarán en este artículo, en primer lugar, la escuela como lugar privilegiado para compartir, comprender y analizar experiencias individuales y colectivas, en segundo lugar, el papel de la culpa como emoción individual

---

<sup>10</sup> El psicoanálisis ha investigado la relación de la culpa y la responsabilidad en el derecho al analizar fenómenos como los homicidios cometidos por niños (Mesa Duque & Muñoz Lopez, 2011), o al considerar el efecto del status social de los testigos y la intencionalidad de las personas sobre las atribuciones de la culpa (Contreras & Urueña, 2013); de igual manera, la culpabilidad dolosa como resultante de condicionamientos socioculturales (Cabezas Salmerón, 1998). Estudios de corte netamente psicológico, analizan la presencia de culpa en la relación entre iguales en edad escolar, estudiando casos de maltrato en la escuela (Haro Solís, García Cabrero, & Reidl Martínez, 2013) (Sastre & Moreno Marimon, 2003). Como último apunte aclaratorio, son numerosas las referencias a la culpa en las investigaciones de corte psicoanalista que buscan la relación de esta emoción con conceptos como la justicia, la ley, la violencia, el castigo y la responsabilidad, entre otros, especialmente en el grupo de investigación de la Universidad de Antioquia, liderado por María Paulina Mejía Correa.

positiva que puede movilizar procesos sociales y políticos importantes y en tercer lugar, una síntesis que abordará las posibilidades que brinda la formación de la subjetividad política, mediada por la culpa, en los entornos escolares.

La escuela no es - ni ha sido - una institución estática en la sociedad, se podría decir incluso que son múltiples las escuelas que perviven en un mismo tiempo y espacio, sin embargo, hoy por hoy y fruto del devenir histórico, es posible identificar los rasgos distintivos de la escuela como institución social particular, en este sentido, se retoma la visión de la escuela que sintetiza Eduardo Crespillo Álvarez (2010) en su texto “La escuela como institución educativa”:

En cualquiera de las definiciones que se realizan de la escuela, siempre encontramos una serie de elementos fundamentales que intervienen y que hacen la escuela como institución, por ello, maestros y alumnos se encuentran siempre incluidos dentro de las distintas definiciones; profesores y estudiantes cuyas acciones y formas de actuar están supeditadas a un orden social y cultural del que la propia escuela toma su organización. Por ello, la escuela siempre va a ser un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta, de la que forma parte. Es, por tanto, una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos. (Pág. 257)

Es posible visibilizar, entonces, el papel social fundamental de la escuela en el mundo contemporáneo, que va mucho más allá de la simple transmisión de conocimientos, pues el mundo se ve inmerso en ella, y ella se sumerge en el mundo, en un diálogo sinérgico que produce la sociedad misma, no sólo la reproduce. La escuela no es hoy una institución ajena a la sociedad, al contrario, es una parte tan fundamental de la sociedad como la misma familia, bastaría pensar en la marginalidad de aquellos individuos que abandonan o nunca han estado en la escuela para comprender su impacto social. Otro aspecto a considerar es la oportunidad que brinda la escuela para la generación de espacios experienciales compartidos, pues en ella convergen grupos de personas de forma regular en condiciones institucionalizadas, lo que permite tejer una serie de relaciones comunitarias más o menos estables y favorables para el análisis y la comprensión de las situaciones que

se generan en su interior, de hecho, además de la familia o las instituciones religiosas, podría decirse que la escuela es un lugar privilegiado en este sentido.

Esto nos lleva a pensar que la escuela es un escenario político potencial, ya que posibilita tanto la formación en política como el ejercicio de la misma, considerando la definición que Hannah Arendt (1997) delimita en torno a este concepto, cuando afirma que la política se ocupa del estar juntos en la diversidad, pero lejos de ser una unión perfecta o armoniosa, afirma que los hombres se organizan políticamente a partir de un caos absoluto de las diferencias, sin embargo, considera que los parentescos – como los derivados de la familia – pueden unir a los diversos y permitir que figuras similares a individuos se distingan las unas de las otras. Ahora bien, se debe prestar especial atención a la distinción que realiza la autora cuando argumenta que uno de los motivos por el que la filosofía no encuentra el lugar de origen de la política es porque el hombre es esencialmente a-político, pues en él no existe una sustancia propiamente política, por lo tanto, la política nace en el *entre los* hombres, esto es, *fuera* del hombre, y es una relación organizativa de los absolutamente diversos en consideración a una igualdad *relativa* y para diferenciarlos de los *relativamente* diversos<sup>11</sup>.

Se entiende entonces que la escuela podría considerarse una institución privilegiada para la formación política, ya que en ella converge a diario la diversidad de individuos y existe una relativa igualdad y libertad entre ellos, que se deriva del carácter institucional escolar actual, que pretende universalizar aspectos como el saber y el acceso a la educación, en suma, el espacio escolar hace posible tanto la generación como la acción política al ser una organización que permite formas de relacionamiento entre iguales en la diversidad.

Llegados a este punto, es pertinente retomar la preocupación inicial de este artículo particularizando el lugar de la culpa en la escuela y su potencial en la formación política de los individuos diversos que en ella convergen. La culpa es una de las emociones del ser humano, éstas tienen rasgos distintivos que fueron definidos por Martha Nussbaum en su obra “Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones”(2008), entre estos rasgos encontramos que las emociones son dirigidas, es decir, tienen un objeto definido

---

<sup>11</sup> Las palabras en cursiva se toman de la edición citada en este trabajo.

intencionalmente, lo que significa que la emoción y la percepción del sujeto sobre el objeto al que se dirige dicha emoción tienen una relación intencional, de tal forma que la emoción es siempre un juicio de valor, relevancia o importancia del mundo que rodea al sujeto, por lo tanto, tienen visiones sesgadas del objeto, que pueden ser – con frecuencia – desproporcionadas, la autora es enfática al afirmar que las emociones son las transacciones más imperiosas que los seres humanos tenemos con nuestro mundo y constituyen evaluaciones del mundo en relación con su bienestar.

Otro aspecto que Nussbaum (2008) considera vital es que las emociones no sólo pueden explicarse a partir de su aspecto cognitivo – evaluador, y, que más allá de esta explicación individual, las emociones tienen una “construcción social” que necesariamente debe considerarse si se busca otorgar a una emoción como la culpa, un papel importante en la escuela:

Una teoría cognitivo-evaluadora ayuda a entender cómo puede afectar la sociedad al repertorio emocional de sus miembros. Si sostenemos que las creencias sobre lo que es importante y valioso desempeñan un papel fundamental en las emociones, podemos ver de inmediato cómo tales creencias pueden ser modeladas con fuerza por las normas sociales, así como por la historia individual; y también podemos entender cómo el hecho de cambiar las normas sociales puede alterar la vida emocional. (Pág. 170)

Se entiende hasta el momento, entonces, que las emociones pueden – y deberían – ser modeladas no sólo de forma individual sino también social. Pero ¿porqué la culpa nos ocupa y no otra emoción?, el ambiente escolar es un campo propicio para cualquier emoción, sin embargo, una respuesta justificada se halla en la obra citada anteriormente, ya que la autora afirma que la culpa moral puede ser reparada, en contraposición con la vergüenza; la cataloga como una emoción dignificada y compatible con el optimismo ante las propias posibilidades, por lo tanto, se considera una emoción política vital para potenciar diferentes procesos en la escuela: reparación de las faltas cometidas, redefinición de la noción de “castigo”, autoevaluación formativa, responsabilidad compartida, entre muchos más que pueden ser objeto de discusión a futuro. Nussbaum (2008) expone:

Mi explicación confiere un papel fundamental tanto a la vergüenza como a la culpa; pero considera la culpa como una instancia potencialmente creativa, relacionada con las reparaciones y la aceptación de ciertos límites a la agresividad, mientras que la vergüenza, al menos esa forma de vergüenza originaria de la que hemos hablado, constituye una amenaza contra toda posibilidad de moralidad y de comunidad y, por extensión, contra la posibilidad de una vida interior creativa. (...) No ocurre así con la vergüenza que, cumpliendo un papel elemental en una etapa temprana de la vida infantil y con su consiguiente relación con el narcisismo, parece una emoción más peligrosa para el desarrollo que la culpa. Yo relaciono esta idea con la de que una de las tareas fundamentales del desarrollo es promover la renuncia a la omnipotencia infantil y la voluntad de vivir en un mundo de objetos. La culpa es de gran ayuda en este cometido, mientras que la vergüenza más bien amenaza con socavarlo. (Pág. 253)

Atendiendo a las consideraciones de Nussbaum (2008) es posible identificar los rasgos distintivos de la culpa, que la posicionan en la escuela como una emoción que permite la formación en y para la acción política de los individuos que conviven en su interior; de igual manera, la autora afirma que las instituciones – como la escuela – pueden generar entornos facilitadores en los que se permita a los niños actuar poniendo en acción sus capacidades reparativas, enfatiza que al favorecer que éstos se sientan culpables, se actúa en concordancia con la emoción moral que se ajusta a sus acciones (Nussbaum M. C., 2008, pág. 263)

Una de las nociones más importantes que surge del análisis de la culpa que se ha llevado a cabo anteriormente es la de “culpa moral”, al respecto hemos de considerarla como la forma de culpa que debería estar presente en el mundo escolar, pues invita a la evaluación sobre las acciones de los individuos, en términos de bien y mal, así como a la reparación, a la expiación y al arrepentimiento. En este sentido, Jaspers (1998) afirma que las acciones individuales, incluídas las políticas y militares, conllevan responsabilidad y enjuiciamiento moral, y la instancia en la que se lleva a cabo dicho enjuiciamiento es la propia conciencia; ésta última se relaciona con las “consecuencias” de la culpa, que, afirma el autor, son una especie de derivaciones *hacia afuera* de la existencia del individuo y que no dependen – por cierto – de su comprensión; de tal forma que, de la culpa moral surge la conciencia, y, con ello, el arrepentimiento. Este autor amplía además el horizonte de la culpa como

emoción política, ya que los individuos pueden sentir culpa moral en su conciencia por múltiples razones:

Hay culpa moral en todos aquellos que dejan espacio a la conciencia y el arrepentimiento. Son moralmente culpables las personas capaces de expiación, aquellos que supieron o pudieron saber y que, sin embargo, recorrieron caminos que ahora, en el autoexamen, estiman como un error culpable, tanto si se encubrieron cómodamente lo que sucedía o se adormecieron y se dejaron seducir o comprar para obtener ventajas personales cuanto si obedecieron por miedo. (Jaspers, 1998, pág. 81)

Se entiende entonces que la culpa moral potencia la reflexión del individuo sobre sus propios actos y las consecuencias de los mismos en el mundo que los rodea, estas últimas pueden derivarse tanto de la acción como de la omisión, a esto se le llamaría conciencia; pero, más allá de esta toma de conciencia de las implicaciones de las acciones propias, la culpa potencia la acción reparadora mediada por el arrepentimiento y la necesidad de expiación, lo que remite a la responsabilidad tanto individual como social.

Son amplios los alcances de esta afirmación, pues la reflexión que se ha hecho sobre la culpa moral y la conciencia constituyen elementos importantes si se piensa que la sociedad actual de forma generalizada y coloquial alude a los problemas sociales como una “crisis de valores”, perceptible pero indefinida, sin embargo, Nussbaum (2010) delimita con claridad esa “crisis silenciosa” que carcome los cimientos de la educación:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Pág. 17)

Si bien es cierto la autora no define cuáles son las aptitudes que considera necesarias para la el mantenimiento de la democracia, si afirma que los ciudadanos deberán ser capaces de pensar, de ser críticos y comprensivos con los demás, cualidades que la autora relaciona con el concepto de compasión, y que, para efectos de esta reflexión, se vincularán además

con el sentido común en Arendt (1997), entendido como una cualidad producida en el mundo común y que no es otra cosa que el sentido del mundo y de la intersubjetividad, es decir, la forma en que se siente – más allá de observar o simplemente percibir – el mundo común.

El sentido común de Arendt (1997) se relaciona directamente con la capacidad humana de juzgar como espectadores llamados a colocarse en el lugar del otro, sin embargo, esta cualidad debe necesariamente estar atravesada por la compasión, que, si se quiere entender en términos aristotélicos, remitiría al dolor dirigido al sufrimiento de otra persona; o bien, en términos de Nussbaum (2008) se dirige al reconocimiento de que la pérdida o sufrimiento del otro de alguna manera impiden su florecimiento; en cualquier caso, la compasión es un requisito sine qua non el sentido común corre el riesgo de convertirse en autocomplacencia o autosatisfacción y no en verdadera acción política en la convivencia cotidiana.

Y es así como la política, entonces, entendida con el matiz amplio y polimorfo que le otorga Hannah Arendt (1997) en su obra *¿Qué es la política?*, no es acción exclusiva de una esfera social, de un momento o espacio particular ni de una institución específica, llámese gobierno o escuela; debe entenderse además como acción que promueve la libertad, como forma y formas de convivencia de unos con otros, como construcción permanente y cambiante del mundo compartido; la política, así entendida, debería asentarse en la escuela, considerando que ésta no es una parte aislada de la sociedad, sino que, tal como se mencionó al inicio, es el resultado de una sinergia permanente entre sociedad como totalidad y escuela como institucionalidad, con el objetivo de permitir que los ciudadanos que allí convergen puedan compartir experiencias que enriquezcan su conciencia y desarrollen sus aptitudes compasivas hacia los demás, o bien podría afirmarse, ejerciten y pongan en acción su sentido común.

Para concluir la reflexión en torno a la culpa y su importancia en el espacio escolar es necesario recalcar que tanto la expiación como la comprensión del sufrimiento ajeno han



sido considerados en las páginas anteriores como capacidades<sup>12</sup>, y, siendo la escuela el espacio educativo actual por excelencia, es ineludible el papel protagónico que ésta tiene a la hora de ayudar a los ciudadanos en su formación y fortalecimiento; no se dirá que esta es una tarea escolar exclusiva, pues la familia y en general, diferentes colectivos sociales pueden y deben coadyudar en esta labor, sin embargo, si se afirmará que se debe recuperar el lugar de la culpa en la escuela, y concordando con Nussbaum (2008), es urgente y necesario que los ciudadanos en formación se sientan más culpables de sus acciones para darles la oportunidad de reparar a quienes afecten las consecuencias de sus actos.

Llegados a este punto y considerando las afirmaciones que anteriormente se plantearon, se retomará el hilo conductor inicial de este escrito intentando dilucidar el lugar que puede ocupar la culpa en el entorno escolar descrito anteriormente y como se vería influenciada la *construcción* de la subjetividad política. Para ello será necesario dilucidar algunas nociones importantes, la primera de ellas es la de sujeto, más específicamente, delimitar a qué se hace referencia cuando se menciona un sujeto – ciudadano – en formación, para ello se recurrirá a la postura de Martínez & Cubides (2012) cuando afirman que el sujeto no es una esencia cuya identidad esté preestablecida, más bien implica un modo de ser y estar en multiplicidad de acciones, y una producción social; en esta postura se enfatiza en que el sujeto es potencia, posibilidad, resistencia, solidaridad, pero también debilidad, poder instituido y función social, en suma, las autoras le otorgan al sujeto un lugar en el entramado de fuerzas y relaciones que establece consigo mismo y con su entorno, y, este lugar es el de la estructuración permanente por medio de las fuerzas que se acaban de describir y denominadas por ellas, vectores de subjetivación.

El sujeto así definido, entonces, no es una producción acabada, individual y finita, al contrario, y en concordancia con la postura particular de este artículo, es una estructura dinámica, en la que intervienen fuerzas configurantes internas y externas, dependientes e independientes, con infinitas posibilidades dadas las condiciones personales y sociales que lo rodean, un sujeto en tensión que podría – tendría que - aprovechar el entorno escolar para construirse en libertad y plenitud. Sobra decir que este sujeto no se relaciona directamente

---

<sup>12</sup> Ver citas bibliográficas de Jasper (1998) y Nussbaum (2010)

con su corporeidad, es decir, no es un ser-ente/objeto sino un ser-constructo/individual/social.

Y esta construcción multipolar del sujeto es lo que autores como Martínez Posada (2012) denominan subjetividad:

La subjetividad implica, entonces, plantear las formas en cómo se ha visto e interpretado en el transcurrir de la historia al asumirse de dos formas: por un lado, la subjetividad es la propiedad de las percepciones, argumentos y lenguajes basados en el punto de vista del sujeto y, por lo tanto, influidos por sus intereses y deseos particulares, por otro lado, la subjetividad se refiere al campo de acción y representación de los sujetos siempre establecidos en las condiciones históricas, políticas, culturales, religiosas, entre otras. Es así, como la subjetividad se entiende como la capacidad del sujeto para constituirse a sí mismo como individuo, sujeto que se constituye en relación con los otros, con ese otro, con el cual dialoga, y es ahí, en ese intercambio de lenguaje en que se constituye la subjetividad. (Pág. 82)

La subjetividad así entendida es un proceso permanente, en tanto construcción; y es cambiante, dado su carácter contextual, está presente en la escuela, la familia y cualquier espacio público o privado en que el sujeto se halle; los sujetos son responsables de su propia construcción, sea que corresponda o no con aquello que la sociedad denomina “normal”; incluso si dicha construcción se hace de manera inconsciente, así pues, la subjetividad siempre va unida a la noción de sujeto, ya que es aquello que nos hace tal.

Ahora bien, la subjetividad política que se busca configurar a partir de esta reflexión, retoma la postura de Bonvillani (2012), la cual se opone a la visión fragmentaria de este concepto, propuesta por autores como Rocha Romero (2002) y Gaona (2007)<sup>13</sup> que la ubican como un espacio intermedio entre subjetividad y política; en contraposición a ello, la autora ofrece una visión consistente con la postura que el presente artículo presentó de la política<sup>14</sup>, considera que la subjetivación política no es sólo una forma de construir subjetividad, - o una forma de ver el mundo a través de la política - sino que va mucho más allá al asumir que la política no sólo versa sobre los asuntos institucionales, sino que integra

---

<sup>13</sup> Citas de la autora en el artículo de referencia

<sup>14</sup> Construcción social que nace del caos absoluto en la vida compartida por los individuos diversos, definición basada en citas de Arendt (1997) relacionadas en el presente artículo.

otras formas expresivas de la política (participación comunitaria, prácticas culturales...) que pueden incluir el soporte estatal, pero no se agotan en él:

Parto de considerar que la política es constitutiva de la subjetividad, la origina en tanto tal, y, en todo caso, las producciones subjetivas que se objetivan en significaciones, sensibilidades y prácticas políticas, nos muestran la compleja tensión entre las huellas de esa constitución y las distintas estrategias de los sujetos por recrearlas y resignificarlas. Desde mi planteamiento, la política no se reduce a un estímulo que afecta al individuo produciendo comportamientos, sino que, en tanto una manera específica de tramitación del lazo social, constituye la subjetividad *per se*. Pero, además, estas formas subjetivas constituidas políticamente se entraman permanentemente con otras subjetividades, por lo que los sentidos acerca de la política se elaboran en forma colectiva, aunque nos acerquemos a ellos a partir de un sujeto (particular) que siente, que habla, que hace. (Bonvillani, 2012, pág. 193) (Pág. 193)

Queda claro, entonces, que la subjetividad política se presenta en todas las situaciones de la vida humana que impliquen una relación social de cualquier índole, lo que en sí mismo es un panorama esperanzador a nivel pedagógico y un horizonte didáctico alternativo, ya que en las aulas, hoy por hoy, el currículum reduce el papel de la política al ejercicio de una democracia mal entendida como un pacto social deficiente - en el sentido que no satisface las expectativas de electores y elegidos - de igual manera, se percibe un creciente rechazo a lo que tradicionalmente se ha entendido como política, potenciado por aspectos como la corrupción, la percepción de falta de autoridad en los gobiernos, el funcionamiento actual del sistema de partidos en el país, entre otros factores; todo ello hace que sea muy difícil para los docentes llevar a cabo la tarea de acompañar la formación política de los estudiantes de hoy.

Considerar las potencialidades pedagógicas de la subjetividad política implicaría redimensionar los objetivos de la formación en democracia para los estudiantes de hoy, expandiéndolos e integrándolos con objetivos de otras áreas de la educación, - como la ética - pues los sujetos no deben sólo conocer los fundamentos para participar democráticamente, sino que deberían aprender a tramitar sus conflictos y diferencias para convivir en el caos con los *otros diversos*, en el mundo de los que se encuentran en el *entre*

*nos*. De igual manera, al vislumbrar el horizonte didáctico se abren posibilidades más allá del ejercicio de simulación electoral anual en las instituciones educativas, o, de las cada vez más frecuentes mediaciones escolares, traducidas en la resolución superficial de un conflicto al interior de la institución, utilizando el método del “pido perdón vs olvido la afrenta” que luego puede resolverse de manera violenta cuando los ojos de los “adultos vigilantes” no estén cerca. Ni que decir de las posibilidades formativas que se perfilan al pensar en la formación de un sujeto-ciudadano crítico, en contraposición al ciudadano-tramitador, que sólo conoce la efectividad de sus derechos si es necesario reclamarlos ante las autoridades, pero que en el día a día se relaciona con los demás desde el desconocimiento de los mismos en su ejercicio político como miembro de una familia, una comunidad barrial o sectorial, en suma, desde su propio lugar como sujeto en la sociedad.

Si se considera entonces que la subjetividad política no es sólo una “*lente*”<sup>15</sup> que utiliza el sujeto para construir su subjetividad, sino que es la creación que el sujeto hace de sí mismo en tanto tal, en el día a día, al convivir con los otros en el caótico mundo compartido, y además, tiene posibilidades pedagógicas y didácticas en el campo escolar debido a sus características, se tendría que retomar en este momento, cuál es el lugar particular que ocupará la culpa en el contexto escolar como lugar que permite la construcción de la subjetividad política.

Con este objetivo, se han de precisar algunos asuntos en torno a la subjetividad con las claridades que brinda Martínez Posada (2012) cuando ofrece una definición de la misma como un campo de acción y representación siempre construido a partir de múltiples vertientes (histórica, religiosa, cultural...), mediada por la experiencia individual y colectiva, también afirma que es una capacidad de autoconstitución de un sujeto inacabado a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación, y afirma, además, que la subjetivación es el ejercicio para constituir en el sujeto un tipo de subjetividad. Cabría entonces preguntarnos si la culpa puede ser un elemento de subjetivación en la escuela, que permita a los sujetos compartir experiencias útiles para la construcción de su propia subjetividad política, y de ser así, cómo esto podría impactar la vida en sociedad.

---

<sup>15</sup> Analogía que se utiliza para ilustrar un elemento que podría cambiar la percepción, así, habría subjetividad religiosa, subjetividad cultural, etc, al cambiar el lente con que se mire.

Retornando a Martínez & Cubides (2012), han de tenerse en cuenta las características de la escuela que se expuso anteriormente como un espacio privilegiado para fortalecer la capacidad política del sujeto, ya que permite a los sujetos agenciar sus acciones y sus emociones. Para las autoras, la agencia es un plano de fuerza que sirve como categoría analítica para investigar la construcción de la subjetividad política, esto es, unidades de análisis que permiten vislumbrar modos y expresiones de la subjetividad política, pero también la consideran matriz de transformación, en tanto redimensiona las relaciones del saber-poder y se despliega en las subjetividades políticas como fuerza constituyente de la capacidad de acción política.

La escuela entonces se convierte en un campo especialmente atractivo para que los sujetos agencien desde la culpa una subjetividad política que les permita relaciones interpersonales basadas en el sentido común y la conciencia del daño que se le puede infligir al otro, así como de la reparación cuando esto ocurra; esto es posible si se considera que

*Lo agenciante se refiere a aquello que apalanca, provoca o promueve el fortalecimiento de la capacidad política del sujeto; la hipótesis con que hemos abordado este concepto plantea que cuanto más amplia sea la capacidad de agencia, mayor será también la capacidad del sujeto para influir en los cambios sociales, culturales, políticos y para mejorar sus propias condiciones de vida. (Martínez & Cubides, 2012, pág. 180)*

La escuela podría vislumbrarse entonces como un espacio promotor de lo agenciante, de tal forma que la culpa se integre a la construcción de la subjetividad política de los estudiantes, a partir del fortalecimiento de la capacidad para la transformación de los sentimientos que de ella se derivan, como la pesadumbre y el arrepentimiento frente a lo que hacen (o dejan de hacer) y que de alguna manera pudo ser perjudicial para los demás o a sí mismos, lo que puede traducirse en relaciones interpersonales más compasivas, mediadas por la reparación y el sentido común.

Agenciar la culpa en la escuela es posible, si los acontecimientos cotidianos que la generan no se dejan pasar desapercibidos, y además, si se tramitan las consecuencias que de ellos se deriven permitiendo a los estudiantes el uso de su propia creatividad en función de la

reparación del daño causado, no exponiéndolos a la vergüenza de un castigo que, con frecuencia, termina sintiendo inmerecido o injusto, pues se impuso desde el exterior, mediante consensos con los que no se sienten identificados – como los manuales de convivencia – sin pasar antes por una reflexión propia en torno al impacto que su comportamiento tiene en el mundo compartido. Esta especie de agenciamiento puramente exterior en torno a las consecuencias de las acciones de los sujetos que actualmente se tramita en la escuela puede estar generando la incapacidad en ellos para reparar aquello que les genera arrepentimiento y pesadumbre, esto se sugiere en concordancia con Martínez & Cubides (2012) cuando afirman que la agencia, como capacidad, es una especie de fuerza que se instala en el sujeto para activar o posibilitar un aumento de su poder de movilización, de disenso, de resistencia y de realización de acciones que pueden movilizar la emergencia de otras capacidades en el sujeto; es posible concluir, entonces, que la escuela puede ser un lugar en que se agencie la culpa como una emoción que promueva el desarrollo de una subjetividad política con las características que se mencionaron, o bien, incapacitar al sujeto, al no permitir la instalación de dicha fuerza, lo que en última instancia se vería reflejado en formas de relacionamiento entre estudiantes con una marcada carencia de compasión hacia el otro y hacia sí mismos.

Y es que finalmente la construcción de la subjetividad política pasa necesariamente por la agencia, pues agenciar es “estar en el medio, en la línea de encuentro entre un mundo interior con un mundo exterior para provocar la capacidad de acción (...) es una posibilidad de despliegue para otros modos de pensar y actuar” (Martínez & Cubides, 2012, pág. 181), sin embargo, los escenarios escolares están llenos de contradicciones que pueden limitar esta posibilidad, por ejemplo, la participación de los jóvenes se limita a la elección de sus representantes y la formación de la identidad institucional se relaciona con la aceptación de los códigos disciplinares internos y no con la construcción conjunta de valores propios de una organización; en la educación básica institucionalizada rara vez se permite el disenso o la discusión con fines formativos, considerando que los estudiantes no tienen argumentos válidos para llevarla a cabo, lo que en cierta medida es verdad, pero al negar esta posibilidad se está igualmente negando la oportunidad formativa que ello entraña: el aprendizaje conjunto, es decir, no sólo los estudiantes podrían aprender a reconocer sus

errores argumentativos, sino que los docentes o cuidadores podrían aprender a tramitar de forma distinta estas situaciones.

En el caso de las acciones que podrían generar culpa, (que bien podrían ser todas las que se prohíben en las instituciones educativas) existen procedimientos pre-establecidos, incluso castigos genéricos que se agrupan de acuerdo con la “gravedad de la falta”, por ejemplo, si es una falta “leve”, el castigo bien podría consistir en una amonestación escrita, con su correspondiente compromiso de cambio en la conducta, este acto por sí mismo, elimina la posibilidad creadora del sujeto, pues le niega la posibilidad de reflexionar en torno a sus actos o pensar en una reparación acorde con las consecuencias del mismo; también es posible que el arrepentimiento, aflicción o inclinación a la expiación que pueda sentir, se transforme en indignación ante la vergüenza por un castigo inconsistente con su falta, generando, en cualquier caso, un agenciamiento de la culpa en el que no hay lugar para la construcción de una subjetividad política en el mundo compartido, ya que la percepción de la experiencia para los sujetos implicados en ella no se comparte en absoluto.

La culpa moral, aquella que se referenció con anterioridad, es una emoción cada vez más ausente en la escuela, ya que las acciones de los estudiantes que traen consecuencias negativas para la convivencia escolar tienen manuales de tramitación preconcebidos, castigos preestablecidos e incluso, culpables difusos, pues con frecuencia los padres o cuidadores de los estudiantes asumen una culpabilidad silenciosa frente a lo que hacen sus hijos, lo que deja al sujeto en formación en un lugar de comodidad frente a la culpa, pues no tiene que asumir las consecuencias de sus actos, sentir el daño realizado y proponer la reparación que considera justa en el caso particular, es decir, agenciando con creatividad su falta para lograr una verdadera reparación e instalando en el proceso en su subjetividad política, la fuerza transformadora necesaria para pensar y actuar de otra manera en el futuro.

Ahora bien, al observar las características de la escuela colombiana de hoy, es innegable que las condiciones para que se convierta en un lugar para agenciar las emociones

políticas<sup>16</sup> están aún por construir, por ejemplo, son múltiples los factores que harían sumamente difícil agenciar situaciones que generan culpa en los sujetos de forma libre y espontánea, considerando (como ya se mencionó) que las fuerzas que intervienen en la construcción de la subjetividad política son múltiples; en este sentido, tanto docentes como estudiantes se ven sometidos a multiplicidad de ellas en el día a día: presión del entorno, carencia de recursos, necesidades insatisfechas... tantos factores que hacen casi imposible afirmar que si hay una situación conflictiva, aquellos que intervienen en ella sólo agenciarán dicho evento a partir de la culpa, bien puede ser mediante la alegría o el miedo; incluso se debe considerar que las emociones involucradas serán tantas como sujetos estén presentes, pues no todos se sentirán del mismo modo frente a determinada situación; la propuesta no es centrar la atención en la culpa de forma particular y única, sino que ésta emoción vuelva a estar presente en las situaciones conflictivas, de tal manera que los sujetos en formación incluyan en la construcción de su subjetividad política aquello que se referenció como culpa moral, se considera que al hacerlo se estaría contribuyendo a la construcción del sentido común y la toma de conciencia, como capacidades instaladas en el sujeto con la fuerza suficiente para que, a partir de ello, se desplieguen otras formas de pensar y actuar en la sociedad.

Hasta el momento se ha reflexionado en torno a la culpa como emoción política, la escuela como un lugar que potencia la formación de la conciencia y el sentido común a partir de ella, y sobre la construcción de la subjetividad política como una posibilidad real a partir del agenciamiento de la culpa en situaciones específicas del espacio escolar; ahora se ha de clarificar a qué se alude con el término “situación” y porqué es fundamental para el agenciamiento de la culpa en la escuela.

Se considera que la escuela es un lugar privilegiado para la construcción de la subjetividad política a partir del agenciamiento de las situaciones que posibilitan la emergencia de la culpa siguiendo la postura de Alvarado, Patiño & Ospina (2012) cuando se refieren a las dinámicas sociales entre los jóvenes en la escuela o en los barrios, denominadas dinámicas

---

<sup>16</sup> No sólo la culpa, sino todas aquellas emociones que nos vinculan a los demás sujetos en el mundo compartido, como el amor, la alegría, la indignación, la indiferencia, en fin, tantas como sujetos hayan en el espacio escolar.



micro, en las que ocurren acontecimientos que generan rupturas importantes que se ven reflejadas en las dinámicas macro; las autoras señalan además, citando a Garcés (2002) que el acontecimiento es la apertura de un campo de posibles que no es neutro; rompe con las condiciones establecidas (Lazzarato, 2006, p. 43 citado por Alvarado, Patiño & Ospina, 2012); y, aunque parezca que nada cambie, todo cambia y nosotros cambiamos en el acontecimiento (Deleuze & Guattari, 2001, p.112 citado por Alvarado, Patiño & Ospina, 2012).

Los acontecimientos, así entendidos, tienen la potencia de generar transformaciones en el sujeto político en construcción, pues al generar cambios tanto en el individuo como en el contexto, hacen posible la emergencia de la creatividad en la construcción de nuevos sentidos de la experiencia, tanto a nivel individual como colectivo. Agenciar los acontecimientos en las instituciones educativas beneficia la construcción de la subjetividad política ya que éstas constituyen espacios tanto para el mantenimiento del orden político como para la resistencia (Cortés y Parra, 2009 citado por Alvarado, Patiño & Ospina, 2012), de tal manera que, los sujetos que allí se encuentran, comparten un mundo que les permite actuar en concordancia con “lo establecido”, o bien, explorar alternativas de “resistencia”, en cualquier caso, no son ajenos a los acontecimientos que allí se desarrollan y no participan en la vida escolar como sujetos neutros, esta es la posibilidad que debe ser aprovechada en favor de la construcción de la subjetividad política y del desarrollo de la culpa moral como fuerza instalada en la misma, de tal suerte que se configuren sujetos más capacitados para compartir el mundo sobre la base de la conciencia y el sentido común.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, y para concluir la reflexión, cabe recordar que la escuela de hoy ha sido tan idealizada que se pretende que los conflictos no existan, o que se resuelvan de forma pacífica, rápida y que todos los involucrados sientan satisfacción ante la solución; sin embargo, esta idea de la convivencia escolar dista mucho de la realidad, pues las situaciones conflictivas son constantes durante la convivencia de los seres humanos y rara vez se resuelven en favor de todos los implicados, lo que implica que la escuela deberá considerar nuevas formas de resolución de conflictos más acordes con la realidad que la atraviesa, sin pretender minar la emocionalidad que aflora, sino más bien, aprovecharla en beneficio de la formación de los sujetos; el artículo que se presentó busca,

en última instancia, propiciar una reflexión sobre una de las emociones que lentamente se ha desplazado del espacio escolar por considerarse “negativa”, pero, dicho desplazamiento no redundó en mejores condiciones de convivencia para los individuos o el colectivo; se propone, entonces, reconsiderar el papel de la culpa en la escuela y continuar con futuras reflexiones que permitan buscar alternativas para que la subjetividad política sea construida sobre las bases reales del mundo compartido por los individuos.

La discusión en torno a los temas expuestos lejos de finalizar apenas comienza, pues cabría preguntarse, por ejemplo, qué estrategias didácticas serían pertinentes para desarrollar las capacidades de expiación y comprensión del sufrimiento ajeno en los ciudadanos en edad escolar, e incluso, si en verdad es posible para la escuela actual afrontar el reto de formar ciudadanos capaces de arrepentirse y ser conscientes de sus acciones o si esta labor es intrínseca a cada sujeto de forma individual. Por otro lado, pero en la línea de análisis, es necesario iniciar o retomar los hilos discursivos en torno al castigo y su papel formativo – o deformativo - en la escuela, indagando por su relación con la culpa, la vergüenza, la justicia, la responsabilidad, la violencia, en suma, con aquellos conceptos que llegan a nuestra memoria cuando recordamos los castigos de que fuimos objeto en la niñez. En resumen, los discursos en torno a las emociones en el campo de la construcción de la subjetividad política se están configurando, y, como maestros activos, debemos estar prestos a participar en ellos asiduamente, se espera que la escuela en general afronte el reto que tiene por delante y retome su papel protagónico en la formación de sujetos que vivan en y para la sociedad, más allá de simples objetos en ella.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez, & P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (págs. 191 - 202). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Cabezas Salmerón, J. (1998). *Tesis doctoral sobre: "La culpabilidad dolosa como resultante de condicionamientos socioculturales"*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Contreras, K., & Urueña, H. (2013). Atribuciones de culpa a partir del estatus del testigo y la intencionalidad. *Suma Psicológica, Vol 20 No 2*, 231-240.
- Crespillo Álvarez, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 257-261.
- Haro Solis, I., García Cabrero, B., & Reidl Martínez, L. M. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa, vol 18, núm 59*, 1047 - 1075.
- Jaspers, K. (1998). *El problema de la culpa*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A.
- Martínez Posada, J. E. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez, & P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (págs. 77-94). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Martínez, M. C., & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de "subjetividad política" en procesos investigativos. En C. Piedrahita Echandía, Á.

- Díaz Gómez, & P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (págs. 169-190). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Mesa Duque, C. C., & Muñoz Lopez, A. (2011). El niño homicida: la estirpe de Caín. Un estudio psicoanalítico. *Affectio Societatis*. Vol 8 No 15.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Nussbaum, M. C. (2010). Prólogo: La Crisis Silenciosa. En M. C. Nussbaum, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. (págs. 16 - 22). Katz Editores - Serie Discusiones.
- Piedrahita Echandia, C., Díaz Gómez, Á., & Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Sastre, G., & Moreno Marimon, M. (2003). La construcción del sentimiento moral: el sentimiento de culpa. *Anuario de psicología*, vol 34. No 2., 191 - 201.



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES



## **DE LA RESPONSABILIDAD COMO ACCIÓN**

**LEO ALEXÁNDER ALZATE SUÁREZ**

**Tutora**  
**PhD. MARÍA TERESA LUNA**

**Artículo individual presentado como requisito para optar al título de  
Magister en Educación y Desarrollo Humano.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**Sabaneta  
2019**

## **DE LA RESPONSABILIDAD COMO ACCIÓN**

*Aquí al igual que por lo general en la acción y en el discurso,  
dependemos de los demás, ante quienes aparecemos  
con una distinción que nosotros somos incapaces de captar.*

*Hannah Arendt.*

### **RESUMEN**

La escuela será siempre el lugar del encuentro con otros, la posibilidad para ser y crecer. Ella, la escuela, es sinónimo del “en medio” de donde surge infinidad de tramas que posibilitan las historias que después serán narradas por otros. La escuela es entonces, lugar de aparición para uno y otros, para aquellos que estaban y para los que llegan, y entre los unos y los otros se gesta la posibilidad de la acción como elemento sustancial del entre nos. En efecto, en las siguientes páginas se posiciona a la responsabilidad como emoción política que permite la formación de la subjetividad política, a partir de la incorporación de una ética de la alteridad, en donde, el otro o lo otro, es la justificación de un actuar responsable en la esfera pública. En definitiva, se demanda una escuela que apele por la diferencia como característica sustancial del entre nos, una escuela que aprenda de cada acto que se establece en sus entrañas, que promueva sujetos responsables consigo mismos, con los otros y el mundo.

### **ABSTRACT**

The school has been a place to share with others, when you have the possibility to be and grow up. It is synonym of “mean” where it emerges a lot of weft, those may open the opportunities to be told by other people. The school has been a place to share with others, when you have the possibility to be and grow up. It is synonym of “mean” where it emerges a lot of wefts, those may open the opportunities to be told by other people. So, the school is the place to communicate with people that have been there, and in the middle of the process people create the possibility to do the substantial action among them. In fact, in the

following pages the responsibility is showing as political emotion that allows the subjective political education based on otherness ethics where it justifies a responsible way to do something in the public space. Finally, it's necessary a school that supports the difference as a basic characteristic among the people, also, a school that learns about itself and promotes responsible subjects with themselves, the others and the world.

**Palabras clave: Responsabilidad, acción, culpa y escuela**

### **DE LA ACCIÓN Y EL DISCURSO COMO ELEMENTOS REVELADORES**

“Con palabra y acto nos insertamos en el mundo” (Arendt, 2005) y este insertarse nos devela ante otros; es a su vez la manera en que unos y otros nos mostramos “qua hombres”; es nacer ante un otro que ya estaba, justo cuando apenas se está apareciendo en la vida. En el nacer no está la novedad del existir, la novedad reside, precisamente, en comenzar algo nuevo por propia iniciativa, es decir disponerse a la acción”. (Arendt, 2005)

Parafraseando a Arendt (2005) a partir de las reflexiones de San Agustín, con la creación del hombre, tiene sentido hablar de comienzo, y este comienzo, es un comienzo de un alguien que es neófito por sí mismo. “Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el mundo que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse el hombre, no antes”. (Arendt, 2005)

Por tanto, nacer siempre trae algo de novedad, allí “radica la propia naturaleza del comienzo” (Arendt, 2005). Nacer en términos humanos es “acción” y con esto, el hecho de que las iniciativas aparezcan en forma de milagro, es decir, las intervenciones siempre serán inesperadas e improbables. De manera tal, que “con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo” (Arendt, 2005) para renovarlo.

Por lo tanto, “si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción, y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales” (Arendt, 2005).

Acción y discurso son necesarios para entendernos en el mundo, con otros que interrogan a todo recién llegado.

Mediante la acción y el discurso planteará (Arendt, 2005) “los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz sin necesidad de ninguna actividad propia”.

Cuando se pone en juego la acción y el discurso, aparece entonces, la revelación como un acto de intercambio humano, me muestro ante un otro que me ve, y al que yo miro, por lo que, solo tiene sentido hablar de una autentica aparición cuando se está en la esfera pública. En el anonimato no es posible considerar la acción como comienzo, dado que:

“la acción y el discurso se da entre hombres, ya que a ellos se dirigen, y retiene su capacidad de revelación del agente, aunque su contenido sea exclusivamente “objetivo”, interesado por los asuntos del mundo de cosas en que se mueven los hombres, que físicamente se halla entre ellos y del cual surgen los específicos, objetivos y mundanos intereses humanos (Arendt, 2005).

En conclusión, aparecer en el mundo trae consigo la implicación de gestar novedad, ello gracias a la acción que produce el hecho de saberse en el mundo con otros; sin embargo, esa acción solo será eficaz cuando a través del discurso me revelo ante otro, para que, en medio del que me ve y oye, se geste o se construyan los intereses del mundo. Acción y discurso necesitan de la presencia de otros para “compartir palabras y hechos” y construir una esfera política.

## **ACCIÓN Y DISCURSO: EL ESPACIO DE APARICIÓN**

Las relaciones humanas están dadas en términos de palabras y actos, y ello crea o configura un espacio donde unos y otros aparecen de formas diversas, hay una especie de acción y reacción que no es exclusiva entre dos, sino que se presenta de formas diversas. “se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el



espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita” (Arendt, 2005).

Por tanto, el actuar juntos es la posibilidad de “construir la esfera política” (Arendt, 2005), esa que no es posible delimitar en términos materiales; sino que es posible observar en el orden de las personas, del “actuar y del hablar juntos” (Arendt, 2005), ese espacio donde se es, donde se configuran los seres, donde unos y otros se miran al rostro, ese, donde el cruce de palabras y acciones van determinando un verdadero espacio de aparición; o lo que es igual, un espacio dotado de poder.

Y es que el “espacio de aparición” es la posibilidad para el “poder” “solo donde los hombres viven tan unidos (...), el poder puede permanecer con ellos” (Arendt, 2005), y ese estar unidos, crea la realidad, condición sine qua non para la existencia misma del poder. Es decir, el poder no aparece ante situaciones siniestras o sobrevinientes, solo existe en el hecho de la realidad.

El poder solo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidad, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades (Arendt, 2005, pág. 226)

El poder es la garantía para que exista la esfera pública, es decir ese espacio común a todos, el espacio de habla y de acción. Y esto dado que el poder aparece cuando los hombres actúan juntos, y desaparece cuando se dispersan. “El único factor material indispensable para la generación de poder es el vivir unido del pueblo” (Arendt, 2005). De ello se deriva, que quien se aleja de la comunidad indiscutiblemente pierde el poder, dado ese estar unidos.

La individualidad solo nos arrastra hacia el desconocimiento del otro como garantía para la acción, para el trabajo conjunto por ideales comunes. Esta individualidad conlleva el

carácter de la fuerza, más que del poder, dado que el poder solo es posible en el “entre nos”, y la fuerza no abarca como principio fundante de su acción la pluralidad. Es decir, la fuerza como principio de la singularidad de los seres, fuera del espacio común, solo estaría asemejado a un ser omnipotente que se dice así mismo basto para toda acción, y que le es indiferente el poder de unos otros que han sido capaces de poner a conversar su diversidad. Fuerza y poder no llegan a ser semejantes, en tanto el poder es solo allí donde existen las relaciones y nuevas realidades, la fuerza por el contrario no parte de la novedad, ni de la relacionalidad; sino y, sobre todo, de la individualidad egoísta de los seres.

Ante la confrontación entre poder y fuerza, solo queda observar la violencia como medida excesiva para aniquilar el poder “Pero si bien la violencia es capaz de destruir el poder, nunca puede convertirse en su sustituto” (Arendt, 2005). El aniquilamiento de la pluralidad por la vía de la fuerza es la esencia misma de la tiranía.

La tiranía es, por tanto, ausencia del actuar y del hablar juntos, es la respuesta del aislamiento al que se somete quien opta por la individualidad, en la tiranía los semejantes no son la posibilidad del construir; sino, la plataforma para alterar el espacio de aparición, o lo que es igual “impedir el desarrollo del poder” (Arendt, 2005). Sin embargo, ella misma, desde su interior no podrá generar el suficiente poder para mantenerse en la esfera pública, pues “fomenta los gérmenes de su propia destrucción desde que cobra existencia” (Arendt, 2005)

Por tanto, el poder siempre será el principio de la esfera pública, es la esencia misma del espacio donde se dan las relaciones entre los hombres; o lo que es igual, el espacio de aparición. El poder es la posibilidad para que la acción sea realmente lo novedoso del mundo, y para que el discurso, sea la evocación de esa “novedad” inicial en el encuentro con los que llegan. Al respecto (Arendt, 2005) plantea:

“sin la acción para hacer entrar en el juego del mundo el nuevo comienzo de que es capaz todo hombre por el hecho de nacer, “no hay nada nuevo bajo el sol”; sin el discurso para materializar y conmemorar, aunque sea de manera tentativa, lo “nuevo” que aparece y resplandece, “no hay memoria”; sin la

permanencia del artificio humano, no puede haber “memoria de lo que sucederá en los que serán después”. Y sin poder, el espacio de aparición que se crea mediante acción y el discurso en público se desvanece tan rápidamente como los actos y palabras vivas.”

## **IRREVERSIBILIDAD, IMPREDECIBILIDAD E ILIMITACIÓN: CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN**

La acción como facultad creadora de los hombres, permite observar las tramas que se gestan en el mundo, tramas que se dan en el medio de los hombres, generando reacciones de aquel o de aquellos a los cuales alcanza. En otras palabras, “el hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado” (Arendt, 2005).

Este proceso de “acción – reacción” que se evidencia en el actuar de los seres humanos, es muestra fehaciente de que lo novedoso está tras la acción. La acción se despliega en todo su potencial, con el hacer de otros, generando un entramado, que no se dan en círculos cerrados, sino, y, sobre todo, en procesos abiertos.

Lo anterior, permite comprender que la historia de la acción siempre es en relacionalidad con otros, y es tan potente, que rompe cualquier límite impuesto, develando así, su “específica productividad” (Arendt, 2005). De esta manera, el carácter ilimitado de la acción admite una aproximación al “entrenos<sup>17</sup>” con el que es posible, si se quiere, alterar el *statu quo*.

Por tanto, admitir que la acción nos acerca a los otros en una comprensión del “entre nos”, es referenciar que “la esfera política surge de actuar juntos, de compartir palabras y actos. Así, la acción no solo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo común a todos nosotros, sino que es la única actividad que la constituye” (Arendt, 2005).

El accionar en el mundo compartido, es como una onda, de la cual sabemos su procedencia, pero poco probable dimensionar la magnitud de su trayectoria. Este transporte

---

<sup>17</sup> La política surge en el entre y se establece como relación. (Arendt, 1997)

de energía, sin masa<sup>18</sup>, es posible asociarla al poder del accionar entre humanos; sabemos su inicio, pero desconocemos lo ilimitado de su alcance, y más aún, las formas en que se transforman las realidades desde el producto que genera la acción-reacción de los hombres. Sin embargo, mientras se busca las formas de mantenerse dentro de los límites, esto es, buscar la moderación de los actos, la acción se presenta con su innata falta de predicción:

“No es simplemente una cuestión de incapacidad para predecir todas las lógicas consecuencias de un acto particular, (...) sino que deriva directamente de la historia que, como resultado de la acción comienza y se establece tan pronto como pasa el fugaz momento del acto. El problema estriba en que cualquiera que sea el carácter y contenido de la subsiguiente historia, ya sea interpretada en la vida privada o pública, ya implique a muchos o pocos actores, su pleno significado solo puede revelarse cuando ha terminado. (Arendt, 2005, pag. 257)

De acuerdo con (Arendt, 2005), solo es posible conocer el significado de la acción en el momento en que este ya ha pasado, no antes. La historia por tanto del acto, se conoce mejor cuando un tercero no implicado, y para el caso en concreto, el historiador, detalla los hechos del acto. “lo que el narrador cuenta ha de estar necesariamente oculto para el propio actor, al menos mientras realiza el acto o se halla atrapado en sus consecuencias, ya que para él la significación de su acto no está en la historia que sigue. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y hace historia” (Arendt, 2005).

Esta falta de predicción planteará (Arendt, 2005) está en relación directa con el componente revelador de la acción y el discurso, ese espacio para la posibilidad de aparecer ante otros, sin saber cómo será. Lo único certero es que la aparición de unos y otros, es lo fáctico de la radical revelación de la originalidad de los hombres y las mujeres.

En ese sentido, accionar en el mundo, esto es, aparecer con actos y palabras, debe llevar a los actores a ser conscientes de lo irreversible de la acción; característica que pone al actor en reflexividad, dado que, una vez actuado solo queda la reacción y, por consiguiente, las

---

<sup>18</sup> Alusión a la definición de onda.

historias que se vayan gestando y contando a partir de la interacción producto del actuar primero. De las tres características de la acción, la irreversibilidad se asimila a sí misma como potencia de la acción. “La posible redención del predicamento de la irreversibilidad, de ser incapaz de deshacer lo hecho, aunque no se supiera, ni pudiera saberse lo que se estaba haciendo, es la facultad de perdonar” (Arendt, 2005).

Así, una reflexión sobre la acción hace responsable a los actores de sus promesas, de ser coherentes con sus discursos; con la acción y el discurso no solo me presento tal cual, ante hombres y mujeres, también voy construyendo realidades, imágenes del mundo posibles, por ello, es posible no ser ligeros con las palabras, y examinar suficientemente la acción.

En efecto, la irreversibilidad, como potencia en tanto que “redención de los predicamentos de la acción”, (Arendt, 2005) nos sitúa ante dos facultades a considerar, “el perdón y la promesa” (Arendt, 2005), la primera como posibilidad para “deshacer” o reparar los actos del pasado, y la segunda, la adquisición de compromiso con otros y ante otros, como garantía para mantener una dirección fija.

De esta manera, se podría plantear que existe una “cura” ante la inminente impredecibilidad e irreversibilidad de las acciones; perdón y promesa, ambas que solo son posibles en la “pluralidad de la presencia y actuación de otros”; dado que nadie puede perdonarse así mismo, ni prometerse a sí mismo. Requiere ostensiblemente la presencia de otros. “El grado y maneras de ser perdonado y prometido determina el grado y maneras en que uno puede perdonarse o mantener promesas que solo le incumban a él” (Arendt, 2005). De allí que, en las constantes e ilimitadas relaciones de la acción de los seres humanos, se requiere el perdón para que la vida continúe,

“exonerando constantemente a los hombres de lo que han hecho sin saberlo. Solo mediante esta mutua exoneración de lo que han hecho, los hombres siguen siendo agentes libres, solo por la constante determinación de cambiar de opinión y comenzar otra vez se les confía un poder tan grande como es el de iniciar algo nuevo.” (Arendt, 2005, pág.259)

Sin embargo, es menester acotar que el perdón sin reparación se queda en el sentido de las buenas intenciones, perdón aquí, se corresponde con la reparación, un perdón que descentre el yo de uno mismo, para ponerlo en función de los otros, de ahí la insistencia de que la facultad del perdón, se realice en la escena de la esfera pública, para observar un perdón materializado en la reparación.

En contraste con el perdón, aparece la facultad de hacer promesas, misma que aparece ante la incertidumbre de no saber qué ocurrirá en el futuro, o de los constantes cambios a los que se ven abocados los hombres y las mujeres producto de su capacidad de elegir.

En conclusión, la acción es la posibilidad de vivir juntos y la manera de actuar y de hablar; es también la posibilidad de mostrar la humanidad de cada ser que configura con otros el mundo. Pensar en la acción es pensar en la esperanza de que sea posible construir algo nuevo, de que no estamos sujetos a una línea de la vida que inicia con el nacimiento y acaba con la muerte; acción es desplegar todas las potencialidades para insertar novedad.

Dicho de otra manera, “con el nacimiento de nuevos hombres y un nuevo comienzo es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido” (Arendt, 2005, pág. 265).

## **LA RESPONSABILIDAD: DE LO INMÓVIL A LA ACCIÓN**

La palabra responsabilidad etimológicamente<sup>19</sup>, procede del latín *responsum*, mismo que procede del verbo latino *responderé*; (dar correspondencia a lo prometido, prometer, obligarse y comprometerse con algo) pone el acento en la relación que se encuentra entre el deber, propio de los fines, y de estos con quien la ejerce. Es decir, una mirada causal de medios y fines que lleva a los seres humanos a obligarse, a actuar conforme a los compromisos, a partir de normas que han sido construidas, justo antes de que el mundo existiera para unos y otros.

---

<sup>19</sup> <http://etimologias.dechile.net/?responsabilidad>

Por consiguiente, la responsabilidad mirada desde la óptica legal y moral solo nos da como resultado la compensación y el castigo, restringiendo a lo humano a las consecuencias por el acto cometido. Lo común que tienen estas dos concepciones de la responsabilidad, de acuerdo con (Jonas, 1995) es que “refieren a actos hechos y que adquiere realidad en el hacer desde fuera responsable a alguien por lo que ha hecho.” De lo que resulta que el sujeto implicado en el acto no necesariamente se sienta responsable por los daños ocasionados, accionando desde la obligatoriedad y no desde la afectividad.

De lo que se sigue, que la responsabilidad “no pone fines, sino que es la mera carga formal que pesa sobre toda acción causal y que dice que pueden pedirse cuenta de ella” (Jonas, 1995), más no habrá en el sujeto un goce por el accionar responsable, existirá una obligatoriedad asociada al deber, más no relacionada con lo humano. En otras palabras, se actúa responsablemente, no para reparar el daño ocasionado a un otro, sino y, sobre todo, para “restablecer el orden moral establecido” (Jonas, 1995)

Una mirada de la responsabilidad como la que se acaba de exponer, lleva a los sujetos a un temor por el actuar, hasta decir “cuanto menos se actúa, tanto menos se ha de responder; y, en ausencia de un deber positivo, el eludir el acto puede llegar a ser un consejo de la prudencia” (Jonas, 1995). Lo que en últimas podríamos denominar, la inmovilidad de la acción; aquella en donde ya no actuó con la novedad que asiste la acción, sino por el temor al no estar en coherencia con la prescripción moral.

Por consiguiente, una responsabilidad que solo busca culpables para enmendar, sin proponer un bien supremo (bien humano)<sup>20</sup>, produce agentes pasivos, que, sin culpa moral, se sienten recelosos por el actuar responsable.

De lo anterior, es menester apelar hacia una responsabilidad que no esté tras el comportamiento y sus consecuencias, sino hacia una responsabilidad que ponga en acción el poder. Es decir “por la cosa que exige mi acción” (Jonas, 1995). La responsabilidad no

---

<sup>20</sup> El sentimiento - anterior o posterior- que se identifica con la responsabilidad es ciertamente moral, pero en su pura formalidad no puede proporcionar el principio afectivo para la teoría ética; esta tiene que ver, desde el comienzo hasta el fin con la presentación, acreditación y motivación de los fines positivos orientados al Bonum humanum. (Jonas, 1995)

es primera persona, es tercera, en tanto, puede ser eso, ella o el, el detonante de la responsabilidad está afuera; lejos del yo, pero “se halla en el campo de acción de mi poder, remitido a él o amenazado por él.” (Jonas, 1995)

En efecto, acompañar a la responsabilidad de la acción, es ponerla en el centro de los actos y los discursos de los hombres y las mujeres, por lo que lo ilimitado, lo impredecible y lo irreversible no solo serán características de la acción, sino, de la responsabilidad misma. Lo que se sigue, que quien se considere responsable deberá ser consciente de lo que implica accionar en el mundo, y que, para el caso en concreto, no será otra cosa que poner a disposición del mundo, el poder que le asiste.

De esta manera, planteará (Jonas, 1995),

La cosa es cosa mía porque el poder es mío y tiene una relación causal precisamente con esa cosa. En su derecho intrínseco, lo dependiente se convierte en lo que manda; en su causalidad, lo poderoso se convierte en lo obligado. El poder se vuelve objetivamente responsable de lo que le ha sido encomendado de ese modo y, en virtud de la toma de partido de su sentimiento de responsabilidad, queda comprometido afectivamente: en el sentimiento lo vinculante encuentra su vinculación a la voluntad subjetiva” (pág. 164)

Queda claro, que el acento en una responsabilidad formal y vacía de las personas por sus actos solo trae consigo desperdicio del poder transformador de los seres humanos, se requiere un sentimiento que abochorne al egoísmo para salir de si y poner en acción la responsabilidad. En palabras de Jonas, (1995):

“Por una parte la demanda de la cosa, en la falta de garantía de su existencia, y por otra la conciencia moral del poder, en el débito de su causalidad, se conjuntan en el afirmativo sentimiento de responsabilidad del yo activo, que engloba ya siempre el ser de las cosas. Si a ello, se agrega el amor, a la responsabilidad le da entonces alas la entrega de la persona que aprende a temblar por la suerte de los que es digno de ser y es amado.



Y es que el amor planteará (Arendt, 2005), nos “entrega una visión para descubrir el quien.” El amor es la fuerza que borra el “*en medio*” (Arendt, 2005), que nos relaciona y nos separa de los otros, de allí que sea esta la posibilidad para construir una ética de la responsabilidad que ayude a salir en pos de los otro y lo otro, y que permita a los agentes revelarse a partir de la acción y el discurso, de donde dependemos unos y otros. En conclusión, una ética de la responsabilidad, es acción y discurso que lleva a los hombres y las mujeres a decir, que “somos responsables, aun de nuestras acciones más irresponsables” (Jonas, 1995).

## **DE LA CULPA A LA RESPONSABILIDAD**

Pensar la culpa es relacionarla de inmediato a un acto ligado a lo construido por la doctrina judeo-cristiana, y que está asociada a las formas de actuar en relación con la omnipotencia de Dios. Todos indiscutiblemente, - reza la doctrina- seremos juzgados según nuestros actos. Un mundo más allá de lo real nos espera, todo ello, según nuestras culpas.

Sin embargo, para el caso en particular, la culpa tiene un sentido asociado a una instancia creativa, que una vez asumida lleva a los hombres y a las mujeres a reparar los actos cometidos. Al respecto (Nussbaum, 2008) propone:

Mi explicación confiere un papel fundamental tanto a la vergüenza como a la culpa; pero considera la culpa como una instancia potencialmente creativa, relacionada con las reparaciones y la aceptación de ciertos límites a la agresividad, mientras que la vergüenza, al menos esa forma de vergüenza originaria de la que hemos hablado, constituye una amenaza contra toda posibilidad de moralidad y de comunidad y, por extensión, contra la posibilidad de una vida interior creativa. (Pág. 253)

Lo expresado por Nussbaum, es sin duda, muestra alguna de lo importante de redescubrir la culpa como acción creativa de los seres humanos, la cual, tiene su acento último en la reparación de los actos contraídos. Sin embargo, es menester aclarar que una culpa que no esté asociada a la responsabilidad, no facilita ni la reconciliación, ni el perdón, esto dado lo

expuesto anteriormente en las bondades de la responsabilidad, cuando es mirada en relación con el poder que invita inexcusablemente a ponerlo en función de quien me exige la acción.

La culpa en relación con los otros, debe estar en términos de una culpa moral, dado que es una invitación a la reparación, la expiación y el arrepentimiento, así lo plantea Jaspers, (1998)

Hay culpa moral en todos aquellos que dejan espacio a la conciencia y el arrepentimiento. Son moralmente culpables las personas capaces de expiación, aquellos que supieron o pudieron saber y que, sin embargo, recorrieron caminos que ahora, en el autoexamen, estiman como un error culpable, tanto si se encubrieron cómodamente lo que sucedía o se adormecieron y se dejaron seducir o comprar para obtener ventajas personales cuanto si obedecieron por miedo. (pág. 81)

De lo que se sigue, que la culpa moral es potencia auto-reflexiva, y su actuar será siempre en el mundo compartido. Ser autocríticos de las formas con las que me vínculo con los otros y lo otro, lleva a los seres humanos a potenciar la capacidad del pensamiento, dado que allí está la materia prima para la acción. “El pensamiento como actividad puede darse a partir de cualquier hecho; está presente cuando yo, tras observar un incidente en la calle o verme implicado en algún acontecimiento, empiezo a reflexionar sobre lo ocurrido, contándomelo a mí mismo como una especie de historia” (Arendt, 2007)

De allí, que el “remordimiento” como posibilidad de la culpa, parta del hecho de nombrar siempre lo acontecido, “de volver a ello” “Esta conexión entre pensar y recordar es particularmente importante en nuestro contexto. Nadie puede recordar lo que no ha pensado a fondo mediante la conversación consigo mismo,” (Arendt, 2007). El pensar será entonces, capacidad para la auto-constitución de la persona. En otras palabras, “pensar” es acción reflexiva, que indudablemente, exigirá salir de si, para analizar los criterios propios y luego, ponerlos en la escena de lo público.

En este proceso de pensamiento en que yo actualizo la diferencia específicamente humana del habla, me constituyo explícitamente a mí mismo como una persona, y permaneceré uno en la medida en que sea capaz de esa constitución una y otra vez. Si eso es lo que comúnmente llamamos personalidad y no tiene nada que ver con talentos e inteligencia, es el resultado simple y casi automático de la actividad de pensar. Por decirlo de otra manera, cuando se perdona, es la persona, no el delito, lo que queda perdonado. (Arendt, 2007, pág. 111)

De manera que, culpa y pensamiento deben ser aliados para lograr el firme propósito de la acción, es decir de darle a los acontecimientos un lugar con responsabilidad. de lo que se sigue, que quien actúa en el mundo, aun sin saber el resultado de su acción, ya no lo hará conforme a criterios de una moral –entendida esta como costumbre o hábitos – o conforme a la ley o el deber; su actuar será inicialmente, en relación consigo mismo. “Mi comportamiento hacia los demás dependerá de mi comportamiento hacia mí mismo. Con la única diferencia de que este último no entraña ningún contenido específico, ningún deber ni obligación especial, nada, en definitiva, más que la mera capacidad de pensar y recordar, o su pérdida.” (Arendt, 2007, pág. 111)

En conclusión, la culpa es potencia creativa, para la acción responsables de los seres humanos; es el camino que conduce, ostensiblemente, a un continuo volver sobre los hechos realizados, una oportunidad, para comprender la “solitud<sup>21</sup>”, para luego salir al mundo y posicionar una acción responsable con los otros y lo otro. “Pensar y recordar, hemos dicho, es la manera humana de echar raíces, de ocupar el propio lugar en el mundo, al que todos llegamos como extraños” (Arendt, 2007, pág. 115)

## **LA ESCUELA, EL ESPACIO DE APARICIÓN**

Pensar la escuela como un espacio de aparición es afirmar que allí se agrupan hombres y mujeres convocados por el discurso, se trata del espacio donde “yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas

---

<sup>21</sup> La solitud significa que, aunque solo, estoy junto con alguien (esto es, yo mismo). Significa que soy dos-en-uno, en tanto que la soledad, al igual que el aislamiento, no conocen esta especie de cisma, esta interna dicotomía en la que me hago preguntas a mí mismo y recibo respuestas. (Arendt, 2007. Pág. 113)

vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita” (Arendt, 2005), de allí, que la escuela sea el espacio propicio para aparecer de manera expedita.

Luego, haya que reclamar a la escuela la posibilidad de “construir la esfera política” esa que no es posible observarla en la materialidad; sino que es posible verla en el orden del “actuar y del hablar juntos”; es decir, se demanda un espacio denominado escuela, donde la garantía de la individualidad sea lo contingente para la pluralidad. Esa tan necesaria para la formación del “entrenos”.

Pretender una sociedad donde lo distinto no sea extraño y se vuelva en contra de lo humano, se requerirá trabajar con insistencia en la construcción de espacios donde lo individual, esto es, radical diferenciación de unos y otros, sea la materia prima para construir espacios plurales que motiven la conversación y la acción. Solo actuando con otros en espacios compartidos, permitirá construir sociedades que sean capaces de valorar lo más humano de lo humano.

Por consiguiente, la tarea de la escuela, más allá de formar sujetos con altos conocimientos disciplinares, deberá en primera medida enseñar y enseñarse a sí misma, a mirar sin extraseña a quienes habitan ese mismo espacio. La historicidad de la escuela ha mostrado, que quienes han tenido la posibilidad de discurrir por sus aulas y corredores, no han visto al otro o a la otra, como la posibilidad para el construir juntos, sino como “ese” a quien tengo que superar para aparecer de manera extraordinaria en las sociedades del momento.

Es cierto, que a la escuela se le acredita cada vez más obligaciones, hasta el punto, que ella misma se siente atomizada ante los reclamos de una sociedad que en su proceder es incoherente, sin embargo, todos apelan a la esperanza de que los cambios y/o transformaciones solo aparecerán en la manera en que la escuela aprenda a apreciar a los niños y jóvenes, como la gran novedad que moviliza los pensamientos y acciones anquilosadas de hombres y mujeres que habitan el mundo. En palabras de (Arendt, 1996)

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no

ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.” (Pág. 208)

En otras palabras, la escuela es potencial espacio de aparición donde adultos, niños y jóvenes se muestran tal cual son, los unos representando autoridad y tradición y los otros como la novedad que llegan a refrescar y renovar las acciones emprendidas por otros que ya estaban ahí justo cuando otros apenas van llegando. Que notable encuentro en donde se pone en juego la posibilidad de construir un espacio común, donde sobresalta la pluralidad de ideas, formas, actuaciones y discursos.

A esta manera de aparecer de manera explícita, es a lo que Arendt detalla como la posibilidad para que exista la política. “La política nace en el Entre–los–hombres, por lo tanto, completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política. La política surge en el centro y se establece como relación.” (Arendt, 1997)

En definitiva, la escuela es potencial espacio para vivir juntos, para hablar y actuar, para presentar otras y mejores alternativas para los retos que demanda el habitar el mundo compartido. Se requiere una escuela que apele por la diferencia como característica sustancial del entre nos, se requiere de una escuela que aprenda de cada acto que se establece en sus entrañas, que promueva sujetos responsables consigo mismos, con los otros y el mundo.

Y finalmente, una escuela capaz de hacer de su acontecer, una historia en sí misma, detallando las tramas de las acciones humanas, donde el perdón y las promesas sean contingencias en su actuar.

## **HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA RESPONSABILIDAD**

Lo que acontece en los establecimientos educativos, o en términos generales en la escuela, no es sino el producto de las tramas de las relaciones humanas. Muchas de estas relaciones, que se dan siempre en el medio de los hombres y las mujeres, obedecen a los resultados propios de unas relaciones que se han gestado a partir del deber; es decir, normas que han orientado el comportamiento de los sujetos.

Desde donde se entiende, que la vida compartida que se experimenta en el interior de la escuela, esté acompañada por una obsesión, casi enfermiza, por cumplir derechos y deberes. Tal es el caso, que la vida real de la escuela, transcurre en debates en torno a las violaciones del código instaurado por la comunidad educativa, código más conocido como manual de convivencia. En otras palabras, aquel espacio que anteriormente se había denominado “espacio de aparición” ha sido reducido a un espacio donde los hombres y las mujeres no aparecen tal cual son, sino, que son, en términos del cumplimiento de la ley y la norma.

En contraposición a lo anterior, y siendo coherentes con el potencial activo y creativo que tiene la escuela al acoger en sus entrañas, a nuevos y jóvenes, se propone dar un salto, que abandone la ética contractualista, que ha acompañado a la escuela durante su historia, para embarcarse en una ética de la alteridad, donde el concepto del deber sea reemplazado por el de responsabilidad, y de esta manera, ya no se responde desde el deber por el deber, sino, y sobre todo, se responde ante un otro, el otro que interpela mi acción y exige la reparación, si fuera el caso.

Al respecto Arendt (2005) planteará, que actuar trae consigo lo impredecible, lo ilimitado y lo irreversible del acto mismo, por lo que será necesario en este cambio paradigmático, llevar a los sujetos a la comprensión de lo que significa actuar en el mundo compartido, un actuar que demande siempre preocupación por el otro. “La preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual pertenece. Pero para que me

importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo". (Romero Sanchez & Gutierrez Sánchez, 2011)

Así, el amor como posibilidad de borrar el "en medio" (Arendt, 2005) y posibilidad para una ética de la responsabilidad, es a su vez sentimiento para abochornar el egoísmo de los hombres y las mujeres y poder ver el rostro de "la indefensión humana (...). Esa debilidad es la que nos interpela y nos recuerda nuestra obligación moral para con el Otro de la que no es posible sustraernos (Romero Sanchez & Gutierrez Sánchez, 2011)

En consecuencia, una pedagogía de la responsabilidad debe buscar las formas para el encuentro con el otro y lo otro, nada de los que es humano debe ser ajeno o extraño en el acto educativo. El primer principio para una pedagogía de la responsabilidad será mirar el rostro del otro y consecuente con ello, "Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida." (Romero Sanchez & Gutierrez Sánchez, 2011)

De otro lado, una pedagogía para la responsabilidad tendrá que potenciar la conversación como posibilidad para organizar la conciencia, a partir del encuentro recíproco con otros, con los cuales se habita la escuela. La conversación debe llevar a la acción de la reflexividad, y mediante esto, ser capaces de salir de si, analizar las perspectivas del otro que está en frente, y mediante dicha conversación ampliar los criterios y los significados; para finalmente actualizar los contenidos de la conciencia.

Cada uno debe aprender a salvar distancias y superar los antagonismos frente a los demás. Esto significa respetar al otro, cuidarlo, atenderlo y, por así decirlo, darse unos a otros nuevos oídos. En las relaciones con nuestros semejantes se trata siempre de acoger lo que el otro realmente quiere decir, y de buscar y encontrar el suelo común, más allá de su respuesta. Es necesario liberar las posibilidades creadoras y alcanzar el entendimiento que encierra el lenguaje. Esto sólo se puede lograr con el intercambio vivo de ideas. (Aguilar, 2004, pág. 14)

En conclusión, una pedagogía de la responsabilidad deberá llevar a considerar a la educación como un acontecimiento ético, en donde los rostros que habitan dicho espacio reclaman no solo atención y entrega, sino atender su auténtica individualidad, con la cual es posible construir una sinfonía de voces, colores y acciones que nutran de manera decidida la escuela como real espacio de aparición.



## Bibliografía

- Aguilar, L. A. (2004). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinécticas* 23, 11-18.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. . Barcelona: Península sa.
- Arendt, H. (1997). *Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana* . Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio* . Barcelona: Paidós Iberica SA.
- Jaspers, K. (1998). *El problema de la culpa*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S.A.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. . Barcelona: Editorial Herder.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Romero Sanchez, E., & Gutierrez Sánchez, M. (2011). La idea de Responsabilidad en Lévinas: Implicaciones Educativas. *XII congreso internacional de teoria de la Educación* (págs. 1-12). Barcelona: Universidad de Barcelona .