

María del Huerto Nari · Ana Ibáñez
coordinadoras

fundación ayacucho



Formación ética en la Universidad

universidad de la república



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Formación Ética en la Universidad

Aportes para docentes y estudiantes

Coordinación:
María del Huerto Nari
Ana Ibáñez

Escuela de Nutrición y Dietética
Universidad de la República

© María del Huerto Nari, Ana Ibáñez, 2010.

Diseño: equipo de la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República

Ilustración de tapa: Generación 2010 de la Licenciatura en Nutrición. Actitudes y Valores Éticos que los estudiantes desean desarrollar en su formación. Foto inédita, compaginación de Lic. Raquel Palumbo.

ISBN: 978-9974-0-0666-9

Índice

Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética_____	7
Algunas claves fundamentales para comprender la ética _____	17
Aproximación a los conceptos de ideología, paradigma y cultura desde la dimensión ética_____	33
Algunas reflexiones en torno a la formación ética en la Universidad _____	45
El profesional-docente como referente, en la enseñanza en el área de la salud _____	59
La dimensión del campo ético en las prácticas preprofesionales: ¿una discusión pendiente?_____	67
La educación ética en el aula_____	75

Presentación

Este libro está dirigido a docentes y a estudiantes pues no podemos hablar de formación ética, sin involucrarnos en tanto educadores-educandos y educandos-educadores, en una interacción continua y en un proceso inacabado de corresponsabilidad.

Hablar de formación ética es adentrarnos en un proceso que no es “para otros”, los estudiantes, sino que comienza “en nosotros” los docentes. Forma parte de nuestra más entrañable realidad, inseparable de nuestro ser personas, y de nuestro crecimiento en humanidad como así lo demuestran algunos textos de este libro, cuyas reflexiones específicamente nos enriquecerán en este sentido.

Por eso estamos convencidas que en este campo, enseñamos no con lo que decimos que se debe hacer, sino con lo que los estudiantes nos ven realmente hacer, es decir formamos desde y con la coherencia que como personas y profesionales nos comportamos. No queremos, por ello, soslayar la diferencia entre las ideas y las convicciones, entre las declaraciones y las realizaciones.

Al respecto, hacemos nuestras las palabras de Adela Cortina cuando dice que la coherencia entre lo que se sabe y lo que se vive es uno de los más apetecibles valores humanos, y todavía más atractivo, el valor de la coherencia entre lo que se vive y lo que se enseña.

Esto nos lleva inmediatamente a afirmar que la educación ética no puede abordarse en forma aislada ni limitarse a una “ética aplicada” relativa a la profesión elegida. Es decir, no sólo importa que el futuro graduado sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano, afirmándose personalmente en sus convicciones, lo que implica pasión y razón, duda y clarificación, crítica y argumentación.

Se trata nada menos que de contribuir a la formación del carácter, del *éthos*, de crear actitudes y formas especiales de responder a la realidad y de relacionarse con otros seres humanos, se trata de formar ciudadanos con buenos conocimientos, pero también se trata de formar para la justicia y para la autonomía, para el respeto y para la solidaridad... Porque sabemos que un crecimiento en moralidad es igual a un crecimiento en humanidad, base fundamental para que cada persona haga un buen uso de su profesión y pueda edificar una vida que valga la pena ser vivida y que produzca felicidad, realización y humanización a quien la vive y con quiénes convive.

Nos ubicamos entonces en una perspectiva distinta, compleja, en la que sin duda debemos reflexionar y formarnos, desafío al cual esperamos que contribuyan los textos que aquí presentamos.

María del Huerto Nari y Ana Ibáñez

Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética

Pablo V. Carlevaro¹

Advertencias

Es preciso advertir que el autor de este texto tiene sólo experiencia —como estudiante y docente— en cuestiones generales de la universidad aunque ha vivido una larga práctica educativa, prestando especial atención a la condición humana de los estudiantes. Tiene apenas conocimiento cultural en materia de filosofía y ética, aunque sí ha reflexionado —con apasionamiento— sobre los aspectos éticos inherentes a la condición de universitario. Advierte la importancia que tienen tanto la conducta moral del profesional, que ejerce sus funciones en el medio social, como la necesidad institucional de atender los aspectos éticos durante su formación universitaria.

Dicha atención no deberá hacerse sobre la base de la docencia instructiva y discursiva tradicional sino promoviendo una **reflexión auténtica** mediante la discusión y el intercambio consiguiente —entre pares y con los docentes— de modo que ello contribuya a gestar la construcción individual y colectiva de un consenso ético. Además, debería ponerse énfasis en la **función liberadora de la educación**, cualquiera sea el ámbito en que se practica (universitario, escolar o popular).

Es preciso advertir, también, que la **Ley Orgánica** que rige la Universidad de la República no concibe la institución como una entidad neutra en relación a la sociedad sino que toma partido franco y explícito en el sentido de “*contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública*”. Asimismo preceptúa entre sus fines: “**defender los valores morales, los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno**” (art. 2º). La misma Ley garantiza la **libertad de opinión y crítica** a todos los miembros del “demos” universitario (individual o colectivamente), aún en aquellos asuntos que hayan sido objeto de pronunciamiento expreso por parte de las autoridades. Es decir que la Ley establece la vigencia de una convivencia libertaria.

En la misma tónica, el *Estatuto del Personal Docente* exige, para la nominación del docente, la posesión de idoneidad moral.

Muchas veces las leyes no tienen vigencia real, pero en el caso de nuestra Universidad de la República, podría decirse con fundamento que la Universidad fue intervenida por la dictadura y perdió su autonomía por cumplir estrictamente con los fines asignados por la ley. **El cumplimiento de esos fines fue asumido como un deber**. En tiempos de autoritarismo y arbitrariedad, nuestra Universidad supo cumplir como institución éticamente responsable y ello le costó sufrimiento, deterioro y perjuicio, no sólo a ella sino al país. Hubiera agravado su decencia institucional si no hubiera enfrentado a la dictadura y denunciado sus prácti-

1 Médico. Profesor de Biofísica. Ex decano de la Facultad de Medicina, Universidad de la República. Ex director del programa APEX-Cerro de la Universidad de la República. Docente e investigador en distintas universidades de América Latina.

cas atentatorias a los derechos humanos. En condigna recompensa, la dictadura le otorgó el honor sufrido de la intervención.

También la **definición de salud** —establecida por la OMS hace más de medio siglo— constituye un mandato con sentido ético muy especialmente atendible para todos los que ejercen funciones de gobierno o actividades profesionales ligadas a la salud.

Por fin, basta leer la **Declaración de los Derechos Humanos** para apreciar que muy por encima de la neutralidad, ella constituye un enunciado que postula la vigencia de valores que debieran ser universalmente respetados. Como es notorio, desgraciadamente, la realidad aún no los respeta.

Si bien la existencia de graves violaciones de leyes y derechos humanos evidencian que no tienen suficiente fuerza coercitiva para frenar la barbarie, su valor moral incólume e imperecedero condenará, inexorablemente, al violador.

Cuestiones éticas que se plantean desde el inicio

Expresaremos algunas cuestiones éticas que la condición de estudiante universitario plantea a una persona que ingresa o pertenece a la Universidad de la República.

La primera cuestión es la toma de conciencia acerca de que, pese a la libertad de ingreso y a la gratuidad de la enseñanza, no todos los jóvenes de su misma edad tienen la posibilidad efectiva de acceder a los estudios universitarios.

Vista la enorme importancia que en la sociedad contemporánea tiene la adquisición de conocimientos y habilidades para la inserción social, el estudiante universitario posee una **situación de privilegio** que, si la sociedad fuera más justa, debería ser extendida a todos.

La Universidad es mantenida por el aporte de toda la sociedad; sin embargo, sólo una parte de la población tiene la posibilidad real de acceder a la educación de tercer nivel.

No existe limitación reglamentaria pero, para poder ingresar, no alcanzan los atributos naturales, el deseo y el esfuerzo sino que la accesibilidad está condicionada por factores socio-culturales y económicos, a los cuales todavía se asocia el lugar geográfico de procedencia. Es decir, no existiendo limitaciones reglamentarias para acceder a la educación superior, las condiciones sociales lo limitan de hecho.

Atendiendo a lo que precede es preciso tomar conciencia —desde el ingreso mismo a la Universidad— de esa situación y pensar en las responsabilidades y obligaciones éticas que, como consecuencia de ello, le incumbe a cada uno y al colectivo. Es decir —sin perjuicio de reconocer lo que ha logrado por su esfuerzo— el estudiante debería sentir el compromiso compensatorio permanente de retribuir a la sociedad los beneficios de la posibilidad que le ha dado. Ello no debe postergarse hasta las circunstancias en que se ha graduado e ingresa, con todas sus capacidades desarrolladas en la Universidad, a la sociedad, sino desde el mismo ingreso. Su reflexión ética podría llevarlo a pensar —o mejor sentir— que su privilegio se compensa si rinde una entrega de servicio social.

En otro orden, existe también otra reflexión ética que debe plantearse desde el inicio mismo de la incorporación a la Universidad.

La ley Orgánica que rige la Universidad de la República —y demás universidades públicas— otorga al estudiante, desde su ingreso, “ciudadanía” universitaria.

Esto quiere decir que al formar parte del “demos” universitario, en una universidad democrática, el estudiante tiene derecho a elegir autoridades y posee libertad de opinión y crítica. Si bien la ley no lo establece explícitamente, es obvio que el derecho tiene una contraparte de obligaciones para con la institución. Lo que surge primero es la responsabilidad de **preocuparse y participar activamente para que la Universidad sea mejor**.

Es decir, la universidad debe ser una entidad en superación permanente en el ejercicio de su función educativa. Para ello los estudiantes deberían habituarse a hacer siempre —como

una cuestión natural— un análisis crítico y, también, propositivo a partir de su propia experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Un pensador tan calificado y reconocido como Carlos Vaz Ferreira señalaba que nadie mejor que un estudiante está habilitado para efectuar sus apreciaciones críticas sobre la docencia. Naturalmente, con la modestia y humildad propias de su condición, pero también con la propiedad que les da ser receptores directos e inmediatos de la enseñanza que reciben.

En suma, el estudiante universitario debe comprometerse y contribuir a que la casa que lo recibió —abierta, libre y gratuitamente— sea, con su modesta participación, cada vez mejor. El interés, la preocupación y la participación en las cuestiones de la universidad —en una universidad como la nuestra, que le otorga “ciudadanía”— debería ser asumida por todos como una obligación moral.

El proceso de incorporación de valores

La incorporación natural de valores éticos es un proceso constructivo que se da en cada individuo y que también se gesta colectivamente, a partir de la práctica.

Pretender incorporar valores éticos mediante un **curso académico** o el aprendizaje perfecto de un **código**, no sirven al proceso de gestación de valores tanto a nivel personal como al desarrollo de una ética institucional. Es decir, no garantiza la necesaria construcción ética del individuo ni la del colectivo.

Ese curso serviría, a lo sumo, a la profundización cultural en una de las áreas de la filosofía. Estaría basado en el discurso y, si hubiera examen, en la repetición.

En cambio, son las **reflexiones de contenido ético** a propósito de situaciones que afectan o involucran a la persona (estudiante o docente) o al colectivo —reflexiones guiadas por quienes tienen propiedad en el tema— las que servirían como punto de partida para elaborar una construcción ética. Estaría basada en la práctica, partiendo de vivencias reales y concretas, que surgen inevitablemente en el ámbito social o institucional. La reflexión sobre los aspectos éticos del quehacer serán fundamentales no sólo para una formación ética sólida del universitario sino, también, para guiar su actividad operativa, rigiendo de manera natural su conducta.

Deberá ser en el marco de un intercambio y una discusión auténtica, sincera y profunda —toda vez que las circunstancias lo ameriten— que la reflexión contribuya a la gestación de valores. O sea, son las vivencias experienciales que surjan naturalmente de la práctica y del vivir —que merecen consideración especial y análisis— las que sirven de cimiento para la construcción ética de grupos y personas.

La experiencia docente nos ha enseñado que existe un tipo de aprendizaje que se va adquiriendo mediante actividades docentes tradicionales, básicamente intelectuales, pero que existe, también, un **tipo de aprendizaje de cuestiones fundamentales que se adquiere “osmóticamente”**, por la inmersión en un ámbito en el que lo que se incorpora penetra en forma continua, muchas veces insensible.

Admitase esta imagen del **aprendizaje “osmótico”**, con un calificativo tomado —quizás por deformación profesional— de las ciencias naturales, para denominar a la asimilación o penetración lenta e insensible de algo que se incorpora.

Operacionalmente, podría decirse que el aprendizaje de contenidos intelectuales puede anotarse en una libreta, en cambio lo que se incorpora “osmóticamente”, no. Penetra, generalmente, en forma imperceptible, pero al cabo del tiempo su presencia es indudable y efectiva, resultando determinante del comportamiento.

La **incorporación de valores éticos** pertenece, naturalmente, a este tipo de aprendizaje vivencial. Cuando la inmersión del individuo es en un ambiente sano en el que rige y se actualiza la presencia de valores, la incorporación de dichos valores es natural e inevitable.

Cuando surge el conflicto o la irregularidad que la vida social siempre acarrea, la reflexión es ineludible. Sólo ella podrá guiar el curso de la nave conductual.

En la práctica —la mayoría de las veces— el hombre procede de manera refleja, casi automáticamente, pero otras veces ante requerimientos de real complejidad y compromiso, **el proceder debe estar guiado por la reflexión**. Ésta aporta lucidez y amparo a la conducta.

El estudiante aprenderá a revisarse a sí mismo, autocriticándose o reafirmando en sus convicciones y conducta.

Lado a lado del desarrollo profesional del estudiante y sin competir con ella, respetando la individualidad intransferible de la persona, se irá desarrollando su personalidad humana y sus pautas conductuales.

Los temas que surgen en la reflexión ética nunca quedan cerrados. Las respuestas elaboradas no sólo no quedarán totalmente elaboradas sino que promoverán la prosecución del intercambio y de las discusiones, mediante nuevas reflexiones.

La reflexión ética debe encuadrarse, siempre, al margen del dogma y del mandato o instrucción partidaria. Debe realizarse con total libertad para que sea auténtica y así constituirá una instancia liberadora, que servirá de impulso en el sentido de la construcción del progreso y del mejoramiento social.

Es obvio, aunque procedente, advertir que de estos procesos de formación no quedan al margen los docentes. Ellos también van construyendo el perfil moral de su personalidad. Cuando se ejercen acciones que tienen por destinatario al individuo humano, la conducta que adopte el docente se vuelve una permanente e insensible contribución a la formación ética del estudiante.

Al referirnos a la interacción de estudiantes y docentes no puedo evitar el recuerdo de aquellas palabras de Gabriel del Mazo que expresan que **“en la intimidad educativa y por cultura de reunión se identifican los que aprendiendo enseñan con los que enseñando, aprenden”**.

Es decir, tanto la intimidad educativa como la cultura generada en la reunión, son pilares básicos para construir conjuntamente los valores que regirán nuestro comportamiento.

La práctica de la extensión: significado ético y humano

La comprensión unísona que hicieron los estudiantes latinoamericanos a comienzos del siglo pasado, **en la época de la Reforma**, acerca de la universidad y su rol gestó, en el mundo, un nuevo concepto de universidad. Dicha idea fue compartida en toda América Latina constituyendo una rara identificación cultural de dimensión continental.

Esta concepción incluye muy especialmente la percepción ética de las responsabilidades sociales de la universidad. Seguramente está en la base del concepto de extensión universitaria y su práctica en la sociedad.

Para ser sintético —obviando sutilezas de expresión— diremos que la **extensión universitaria** es una función de la universidad cuyo propósito y significado esencial es **poner la universidad al servicio del pueblo**.

La **raíz ética** de la extensión parece indudable. Parte del reconocimiento de que la universidad —ámbito de la enseñanza superior y la cultura— no debe monopolizar el saber a espaldas de la enorme mayoría de la población que sostiene su funcionamiento y la rodea.

Sin duda, fue el **movimiento estudiantil** quien impulsó la **reforma** que hizo eclosión en Córdoba, en 1918 y repicó —en años siguientes— en todas las metrópolis continentales. La concepción latinoamericana sintió la obligación moral de poner todo el caudal educativo y cultural de la institución universitaria —privilegio de pocos— en beneficio de la sociedad y de todos.

En Montevideo, algunos años antes de Córdoba, estudiantes universitarios de Medicina y Agronomía (las asociaciones gremiales estudiantiles más antiguas) ya practicaban experiencias precursoras de extensión que, a la distancia de casi un siglo, no pueden ser sino apreciadas con admiración y respeto, precisamente por la sensibilidad y el valor moral que denotan.

Estas prácticas tenían la limitación de reproducir la forma —poco apta— en que se practicaba la enseñanza en las aulas. El poseedor del saber es quien habla y enseña, monologando. El destinatario de la acción aprende, escuchando.

Actualmente, se están impulsando prácticas de la extensión que reconocen no sólo el saber sino también, la necesidad de expresarse por parte de la gente, mediante el diálogo. No se trata de otro saber académico sino de un **saber popular**, culturalmente elaborado. La relación debe establecerse sobre bases de paridad horizontal. Es preciso generar un canal de comunicación y un lenguaje comprensible para todos, de modo tal que quien habla, escuche y quien escucha también exprese su pensamiento y sus opiniones. El diálogo debe ser la base, pues la comunicación directa es el medio de establecer una relación de reciprocidad irreprochable.

Como expresión superior de esa suerte de comprensiones comunes se va gestando una cultura, manteniendo cada uno sus roles pero gestando entre todos esa cultura común, que implica la comprensión común de las cosas y la aspiración compartida de hacerlas mejores.

El resultado del encuentro entre los universitarios: estudiantes, egresados y docentes con las personas que asientan en una comunidad (en un barrio, en una fábrica, en un liceo, en un ámbito rural, etcétera) culminaría cuando se llegara a **elaborar proyectos o emprendimientos comunes** destinados a erigirse y funcionar en el espacio de encuentro, para beneficio compartido por todos.

¿Qué tipo de proyectos? Los más variados, tan diversos como es la diversidad de los saberes y estudios universitarios, pero también tan variados como fueran los planteamientos, las necesidades y las propuestas de la gente.

Ello obligaría, muchas veces, a la conjunción de los saberes (científicos o técnicos) y a la interrelación disciplinaria (cuestión muy importante, todavía tan poco desarrollada en nuestra Universidad). Extendería —literalmente— la presencia y la práctica docente de la universidad en contacto con gente tan diversa como son los habitantes de un barrio, o los obreros de una fábrica, o los adolescentes de un liceo, o los adultos de una escuela nocturna, o los pobladores y productores de un paraje o de una comarca rural, o..., todo cuanto pudiera imaginarse y tras el encuentro, culminara en un emprendimiento literalmente participativo y cooperativo.

También es fuente de aprendizaje toda actividad concreta y práctica en laboratorios, talleres, centros educativos, clínicas, consultorios, etcétera. Todo es escenario apto —a veces imprescindible— para el aprendizaje profesional y para la formación humana.

El espacio comunitario constituye un lugar donde se aprende operando, actuando, asociado con el otro y también, asociándose en equipo con los propios compañeros. Un espacio de aprendizaje relacionado con la carrera que se estudia, aplicando modestamente lo que se ha incorporado y efectuando un servicio socialmente útil.

Pero en ese espacio también se incorporan “osmóticamente”, por inmersión en un ambiente nuevo, cuestiones fundamentales de significado ético. Se adquieren responsabilidades, se conoce respetuosamente al otro, se aprende a valorarlo como par y a servir a la sociedad compartiendo tareas lado a lado. En contacto con la gente, **los universitarios se humanizan**.

En todo esto, hay un *postulado ético*: **no es legítimo valerse de una comunidad (o un grupo humano) para aprender sin rendir una contraparte de servicio**.

El tipo de servicio es tan variado y múltiple como lo son las profesiones universitarias y, naturalmente, la contribución y el aporte de los estudiantes está en correspondencia con su grado de progreso en la respectiva carrera profesional.

También el docente siente y experimenta los cambios que genera el nuevo tipo de terreno y también el docente no sólo aporta —a sus estudiantes y a la comunidad— sino que también aprende.

Gracias a todo esto se va gestando en estudiantes y docentes no sólo un proceso de aprendizaje específico (propio de su quehacer profesional) sino que **se va realizando ese proceso de formación ética y humana** (a veces, insensiblemente, otras veces mediante instancias de reunión, diálogo y reflexión conjunta) **que va quedando incorporado para todo el resto de la vida.**

La formación ética profesional

En cuanto a la formación ética del profesional, es obvio que se va construyendo todo a lo largo de su carrera.

Sin duda, los valores éticos que rigen (explícita o implícitamente) en el ambiente en que se forma el profesional son la componente principal.

Atendiendo a la construcción colectiva de la ética de los grupos, la existencia periódica de reuniones de intercambio y reflexión acerca de aspectos éticos del quehacer es más que deseable y necesaria. En ellas la participación sincera y franca debería ser practicada.

Sin duda, los códigos de ética profesional deben ser conocidos. Su conocimiento previene faltas legalmente punibles. La experiencia evidencia que un profesional puede conocer un código o aún repetir de memoria algunos de sus contenidos y ello no garantiza la calidad moral de su conducta.

Hace muchos años —tantos, que se trataba de la lección inaugural de la cátedra del **profesor Juan J. Crottogini**, un formidable **maestro**— le oí decir refiriéndose a un colega mayor y a modo de reconocimiento público: “no es profesor pero enseña siempre, es ginecólogo pero sus enseñanzas desbordan el campo de la ginecología; por su enseñanza viva, con ejemplos, **más que a ser médico enseña a ser hombre.**”

Evoco, sin consultar, estas palabras del Prof. Crottogini porque ilustran el **valor del ejemplo** en la incorporación de principios éticos. Sin clases ni conferencias, el ejemplo tiene una connotación moral insuperable. El ejemplo y la reflexión, el ejemplo mudo, sin palabras, que es generador de la existencia de un ámbito esencialmente decente.

Por cierto, el Prof. Crottogini no sólo reconoció aquel ejemplo sino que lo transmitió a sus discípulos y colegas. Así se va sembrando y gestando una cultura moral.

Desafío a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay

En la sociedad contemporánea de nuestro país existe una situación de malestar relacionada con las instituciones educacionales de la enseñanza secundaria, que afecta a los alumnos, a los docentes, a las autoridades y a los padres.

El malestar tiene expresiones materiales, espirituales y sociales.

La sociedad entera toma conocimiento de esto, cuando acontecen episodios de violencia que se divulgan en forma de nota periodística televisiva no siempre exenta de sensacionalismo.

Los conflictos, de muy diversos tipos, alarman a todos. Sin embargo, seguramente deben coexistir con los conflictos, realidades institucionales y actitudes humanas positivas, que no merecen espacio en la crónica informativa cotidiana, aunque tienen indudable significado moral. La divulgación generalmente sirve para alarman y ratificar una convicción pesimista,

que en mucha gente alienta, desde hace mucho tiempo cuando los problemas eran menores, en el sentido de que: “la juventud está cada vez peor”.

No corresponde aquí el análisis y la interpretación de los hechos y las dificultades que ocasionan malestar. Sin embargo, es preciso recordar que la adolescencia es la etapa de la vida en que se producen cambios biológicos y psicológicos con más alta intensidad.

Súbitamente, el niño crece a mayor rapidez que nunca, las hormonas del adulto se incorporan a la circulación y su psiquismo sufre un impacto que debe aprender —no sin dificultades— a sobrellevar y asumir. Aunque sea una etapa con identidad propia, en la adolescencia coexisten —nada menos y a veces conflictivamente— el niño y el adulto.

Si superar eso ya es un desafío, mucho más difícil es cuando los jóvenes están inmersos en un ámbito social conflictivo y riesgoso, que acentúa mucho su vulnerabilidad. De esto, la prensa hace muy poca mención, muchos sectores sociales no lo conocen y queda para especialistas e iniciados; es decir, queda para muy poca gente.

Los adolescentes son los pobladores de un espacio educacional (liceos, escuelas técnicas) que están destinados a su educación, en términos principalmente instructivos.

Esos espacios ¿son sólo eso?

¿No debería ser, además, un espacio educativo que, sin dejar de instruirlo, poseyera un clima y una salud institucional generadora de sentido de pertenencia, que apoyara con sabiduría y eficacia sus dificultades, contemplara diversamente sus inquietudes y contribuyera a hacerlo más feliz?

¿No debería ser un lugar al cual el alumno concurría, mucho más que por obligación, por afinidad natural?

Los adolescentes —además de necesidades de aprendizaje y desarrollo intelectual y cultural— **tienen inquietudes muy diversas**. Ello es tan deseable como saludable.

Tienen vocación o intereses de múltiples tipos, tienen afinidades diversas con las distintas áreas de la ciencia y la cultura y gustan de la vivencia de actividades científicas, humanísticas (literarias, musicales, artísticas) al igual que deportivas y sociales o recreativas que los hagan sentir bien.

Estas inquietudes: ¿no son legítimas? ¿No deberían ser atendidas? Su realización ¿no contribuiría a dejar una huella educativa que sería eternamente recordable como un tiempo de bienestar? **¿No es el bienestar quien mejor antagoniza las drogas?**

Para ilustrar con una anécdota real la validez de lo expresado, relataré un episodio vivido —hace ya varios años— con la Directora del Liceo de Casabó.

Por esa época, ocupábamos la dirección del Programa Ápex-Cerro de la Universidad de la República. Casabó es uno de los barrios del Cerro. Por iniciativa de varios colaboradores del Programa, debía solicitar una entrevista con la Directora del Liceo, para gestionar una autorización que permitiera a los estudiantes universitarios de **trabajo social** y **psicología** realizar un trabajo propio de sus disciplinas con los alumnos del Liceo.

Cuando iniciamos la entrevista y tras explicar brevemente el objeto de la misma, la Directora me expresó: “Acá, yo tengo un problema y es la dificultad para hacer salir a los alumnos del Liceo”. Bastante sorprendido y desorientado contesté: “Directora, la felicito. La mayoría de sus colegas han de tener dificultades para hacerlos entrar”.

Yo conocía medianamente bien el barrio de Casabó y conocía algo de las condiciones materiales de los hogares y las viviendas de esos chicos. El Liceo era una construcción nueva, sin lujo pero confortable, con salones amplios y ventanas que daban a un parque natural poblado de grandes árboles, que permitían observar la costa y el agua del Río de la Plata. Era un lugar situado en la periferia del barrio, que estos jóvenes recién conocían y disfrutaban. Poseía instalaciones para realizar actividades deportivas. La Directora me explicó que los alumnos lamentaban que, justamente en las vacaciones, no pudieran practicar deportes porque quienes hacían posible la actividad, simultáneamente también tenían vacaciones. No eran profesores de educación física sino docentes que, voluntariamente, las organizaban, supliendo la injusta carencia institucional de ese liceo y tantos más.

Los alumnos estaban dispuestos a realizar la actividad que les propusieran, y el tiempo de permanencia en el Liceo —con una clase tras otra— no alcanzaba.

Al finalizar la entrevista —no muy larga— la Directora repitió: “Yo tengo el problema de cómo hacerlos salir del Liceo”, y yo repetí mis felicitaciones.

Cuando comenté que el episodio me había sorprendido —concebíamos la Directora y yo al liceo de modos muy diferentes— alguien me dijo que la Directora era una buena persona, que quizás tuviera prevención respecto de la realización de actividades universitarias en su liceo y que ella había sido opositora a la dictadura, por entonces, todavía reciente.

Si acordamos en concebir al Liceo y a las Escuelas técnicas de la UTU como **ámbitos de educación integral** de los adolescentes y no como **mero lugar de instrucción secundaria** en que los jóvenes reciben una lección tras otra y después se van (en su deseo íntimo, lo antes posible), entonces acordaremos también que será necesario proceder a un emprendimiento de **transformación y cambio radical** en su estructura institucional y en su modo de funcionar.

Por supuesto que ningún cambio sustancial podrá hacerse al margen de las autoridades —de todo nivel— tanto de la Educación Secundaria como de la Educación Técnico-profesional (Universidad del Trabajo).

Este cambio exigirá una inversión muy importante, en **recursos materiales y humanos**. Para obtenerlos deberá promoverse un consenso nacional muy fuerte respecto a una **reforma radical de la educación de los adolescentes** como cuestión previa para que esos recursos se amplíen y se actualicen y sean, luego, bien aprovechados.

¿Por qué plantear este desafío a la **Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay**?

Por diversas razones fundamentales:

1º. Porque la FEUU es una institución de 80 años que, a lo largo de su vida, ha hecho contribuciones trascendentes a la vida social de este país. Estas contribuciones han sido —por lo general— poco reconocidas y reducidas a conflictos episódicos. La versión periodística de sus luchas —con expresión callejera— no apuntó a su significado y valor constructivo sino al desorden que causaban.

Mucho debe nuestra universidad al aporte constructivo de la FEUU y a la garantía de moralidad que siempre ha aportado.

2º. Porque entre los recursos humanos que se necesitarían para transformar el ámbito educativo de los adolescentes habría que contar con un importante contingente de jóvenes que comprometieran su participación y su entusiasmo, su iniciativa creativa asociada al compromiso. Es necesaria la comprensión del otro y de la significación humana y social de la tarea. Además, la enorme multiplicidad y diversidad de su todavía incipiente formación académica (humanística, científica, técnica o artística) aseguran una cobertura plena de todas las demandas y variadas afinidades.

3º. Porque estaría muy bien que fueran convocados, reclutados y organizados por parte del gremio de los estudiantes universitarios, cuya capacidad organizativa, elevación de miras y compromiso con una sociedad mejor no puede ser desconocida y desaprovechada. Además, está acreditada históricamente.

Un reconocimiento a su capacidad de gestación, constituiría —de hecho— un voto de confianza que reavivaría, impulsaría y comprometería aún más su vocación social de construir.

4º. Porque es un hecho comprobado que los estudiantes universitarios se sienten bien y acrecientan su compromiso con la tarea y su rendimiento, cuando protagonizan acciones extramurales que sienten, viven y aprecian como útiles.

Los estudiantes universitarios organizados, naturalmente, en grupos multisectoriales **constituirían un recurso humano formidable** para participar en la gestación y funcionamiento de actividades complementarias y libres de los escolares, que se organizarían en función de las muy variadas inquietudes y afinidades de los alumnos. Sobre este aspecto diremos que hemos presenciado y asistido personalmente a actividades realizadas de modo

episódico —no en forma continua, como debiera ser— efectuadas con gran seriedad e interés por parte de todos los participantes. Sabemos bien, entonces, que esto no es un delirio de aspiraciones educativas insensatas sino que —tras acordarlas, programarlas y organizarlas bien— se pueden hacer y concretar en la práctica.

¿Quién podría decir que no tienen significación y valor educativo?

¿Quién podría negar que son generadoras de un trasfondo cultural y ético que se va gestando insensiblemente y afecta a todos: universitarios y adolescentes?

¿Quién mejor que un joven comprometido en una actividad de servicio con los otros, se constituirá en un ejemplo conductual que se apreciará sin necesidad de exaltación ni encomio, por su sola presencia y dignidad?

La Universidad debería reconocer la participación de sus estudiantes en esta actividad de extensión y **acreditarla curricularmente**. Ello será naturalmente posible mediante la vigencia de currículos más libres y flexibles, en lugar de los consabidos currículos encorsetados y rígidos.

Las instituciones de educación secundaria debieran ser ámbitos de formación humana, deberían gestar conciencia de la responsabilidad, y ser espacios de salud, de libertad, de creatividad y de relaciones fraternas que cultiven la solidaridad y el apoyo mutuo. Las actividades opcionales —muy libres pero muy serias— serían básicas para crear un clima institucional que induzca y favorezca la incorporación de valores, generando respeto, cordialidad y bienestar.

Por otra parte —y no menos importante— la práctica de actividades libres en las instituciones educativas secundarias daría la posibilidad a ellas de erigirse en un centro de irradiación cultural en el ámbito barrial en que funcionan.

Si algo de esto se diera y se concretara, cómo se modificaría, insensiblemente, la percepción del significado social de las instituciones educativas y qué apoyo merecerían de toda la ciudadanía.

El compromiso institucional de la Universidad

Hasta ahora el énfasis ha sido puesto principalmente en los compromisos de carácter ético que debe asumir el estudiante universitario.

Sería muy incompleto el análisis, si no encaráramos las responsabilidades que le caben a la Universidad como institución educadora.

Para la mayoría de los opinantes e incluso para los propios universitarios, las universidades cumplen cabalmente su finalidad cuando enseñan bien y ofrecen un buen nivel de capacitación profesional, acorde con la época y los avances incesantes del conocimiento. Sin embargo, esto dista mucho de ser suficiente.

Las universidades deberían aportar a la sociedad algo más que egresados bien capacitados profesionalmente, sino **plenamente formados y humanizados**, sensibles y comprometidos con el progreso social del país y la superación de las injusticias y lacras que agravan todavía la condición humana de gran parte de la sociedad. Es decir, las universidades deberían aportar cabales y naturales **servidores de la sociedad** y no, aspirantes a procurar un lucro tan vulgarmente acreditado como fatuo.

La educación universitaria no debe limitarse pues, a la instrucción y capacitación técnico-profesional que, obviamente, debe actualizarse siempre preservando su calidad. Pero ello no basta, si se advierte la importancia del compromiso social que la Ley le asigna a la Universidad y si ese compromiso no es mera formalidad declaratoria inserta, nada menos, entre sus fines.

Para que ese compromiso sea pleno y se aprecie su eficacia —lo reiteramos para enfatizarlo— la Universidad debería entregar a la sociedad **ciudadanos integralmente formados** —verdaderamente **humanizados**— cuya capacitación no descuide sino acreciente su sensibilidad e integridad moral.

Todo esto implica que, atendiendo a sus fines, la educación universitaria debería generar una **ética de compromiso**, que acompañe al egresado para toda la vida.

De lo contrario, aquel privilegio de haber llegado a la Universidad —referido al comienzo del artículo— si cuando graduado no encara la inserción social como forma de vivir de su trabajo sirviendo a la sociedad sino como medio de lucrar y ascender socialmente merced a la capacitación adquirida, la situación original generará más privilegio aún. No será resarcida merced a la incorporación de un compromiso ético de servicio sino que contribuirá a acentuar el privilegio.

Epílogo

El ideal de una sociedad mejor, plenamente libre, justa y solidaria, tiene carácter utópico.

Concibe situaciones ideales que están todavía muy lejos de la realidad.

Es posible compararlo con lo que es la asíntota de una función matemática. Al valor límite se tiende por aproximación continua y sucesiva. No se alcanza sino en el infinito. Sin embargo, es posible aproximarse al valor límite progresivamente, tanto como se pueda y quiera.

En la realidad humana y social estamos siempre lejos de esos límites. La utopía aparece en el horizonte, como ideal inalcanzable. Siempre existirán realidades a mejorar.

Por eso, en la vida por la cual transitamos, lo que es indudablemente real y constituye una respuesta ética asociada a un mandato moral, es el compromiso por alcanzarlo.

Ideal es la utopía, pero la convicción que lo impulsa y lo sustenta, la percepción interna de ese esfuerzo y la paz moral que ello genera, no tienen carácter utópico. Son plenamente reales y definen la autenticidad de los valores que rigen la vida de los hombres.

Algunas claves fundamentales para comprender la Ética

María del Huerto Nari¹

Desde sus orígenes, entre los filósofos de la antigua Grecia, la Ética es un tipo de saber normativo que pretende orientar las acciones de los seres humanos, buscando responder a dos grandes preguntas: ¿qué podemos hacer para ser felices? Y, ¿qué debemos hacer para lograrlo?

Posteriormente, con el desarrollo de la conciencia moral, en las sociedades occidentales se han ido configurado dos niveles de reflexión:

- el de la moral de la vida cotidiana donde las personas optamos por un código moral u otro, apreciamos determinados valores, nos inscribimos en determinadas tendencias políticas; y
- el de la ética o filosofía moral donde se intenta buscar en la vida cotidiana, qué es lo moral, cuáles son los fundamentos y cómo se aplica a la vida corriente.

No existe una única tradición moral desde la cual edificar la propia concepción del bien y de la felicidad, sino una multiplicidad de tradiciones que se cruzan y renuevan a lo largo del tiempo y del espacio. Cada una de ellas pretende que su modo de entender la vida humana es el más adecuado para hacerlo y que su modo de orientar a las personas es el mejor camino para ser plenamente humanos. Es en este sentido que Adela Cortina² plantea algunas preguntas, las que también hacemos nuestras:

- ¿Es posible que toda concepción moral sea igualmente válida?
- ¿Es indiferente adoptar una u otra, en caso de poder elegir?
- ¿Existen criterios racionales para escoger, entre distintas concepciones morales, aquella que pudiéramos considerar como “la mejor”, la más adecuada para servir de orientación a lo largo de toda la vida?

Para responder a estas preguntas, es necesario determinar en qué consiste lo moral o la moralidad, lo que constituye el primer problema de la Ética y es así que a lo largo de la historia se han ido desarrollando diferentes concepciones, las que más adelante caracterizaremos bajo el título “Teorías éticas en la historia”. También abordaremos algunas clasificaciones éticas, para finalmente detenernos en el diálogo y la argumentación ética y presentar brevemente la importancia de las éticas aplicadas.

El contenido que desarrollamos en este texto se basa en la obra de Adela Cortina, cuyos textos consultados citamos en las referencias bibliográficas del mismo.

¿Es lo mismo ética que moral?

La palabra ética procede del griego “ethos”, que significa “morada”, “lugar en donde se habita”; posteriormente pasó a significar el “carácter” o “modo de ser” que una persona o grupo va adquiriendo a lo largo de su vida. El “ethos” será esa segunda naturaleza que sólo los seres

1 Profesora titular del Departamento de Educación de la Escuela de Nutrición, Universidad de la República. Magíster en Educación, actualmente cursando el Doctorado en Ética y Democracia en la Universidad de Valencia, España. Integrante de la Red de Bioética de la Universidad de la República.

2 Catedrática de Ética y Filosofía Política en la Universidad de Valencia. Doctora Honoris Causa. Directora Técnica de la Fundación Étnor (Fundación para la Ética de los Negocios y de las Organizaciones). Autora de una vasta y valiosa producción de libros. Ha recibido diversas distinciones académicas en Universidades de Chile, Uruguay, Costa Rica, México, entre otras.

humanos podemos adquirir a partir de la primera, recibida sin responsabilidad de nuestra parte, y la que constituye la raíz de donde brotan todos los actos humanos.

El término moral procede del latín “mos, moris”, que significa “costumbre”, pero que luego pasó a significar también lo mismo que el término ética, es decir, “carácter” o “modo de ser”.

De esta manera, etimológicamente, ética y moral tienen un significado similar: todo aquello que se refiere al modo de ser o carácter adquirido como resultado de llevar a la práctica costumbres o hábitos considerados buenos.

Debido entonces a su etimología, no es extraño que los términos ética y moral se usen indistintamente en la vida cotidiana; por ejemplo se habla de una actitud ética o comportamiento poco ético, cuando deberíamos referirnos a una actitud moralmente correcta o incorrecta de acuerdo a determinados códigos morales o patrones habituales de la moral vigente.

Este uso de los términos ética y moral como sinónimos está muy extendido, y hace referencia en general al conjunto de principios, mandatos, prohibiciones, patrones de conducta, valores e ideales de vida buena que en su conjunto conforman un sistema más o menos coherente, propio de un colectivo humano en una determinada época histórica, que refleja una determinada forma de vida.

No obstante lo anterior, entendemos que se trata de dos niveles diferentes de pensamiento y reflexión acerca de la acción moral que es necesario distinguir: el de la vida cotidiana, en que los hombres y mujeres viven con referentes morales y el nivel que reflexiona sobre la moral vivida en la vida cotidiana.

Sin duda existe una estrecha relación entre ambos niveles, porque no se puede reflexionar sino es sobre la moral vivida y porque esas reflexiones a su vez, pueden influir de nuevo en el quehacer moral cotidiano. La distinción entre moral y ética se hace necesaria, términos que conceptualizamos apoyándonos en Cortina (2001):

Moral: conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en la confianza de que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar adelante una vida buena y justa. La pregunta básica de la moral es: ¿qué debemos hacer?

Ética: disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales. Tiene por objetivo orientar de modo mediato la acción de las personas. La cuestión central de la Ética es responder a la pregunta ¿por qué debemos hacer determinada cosa? ¿Qué argumentos avalan y sostienen el código moral que estamos aceptando como guía de conducta?

Distintos usos del término moral

Existe una multiplicidad de usos del término moral, que según los contextos encierran distintas significaciones. Entendemos necesario distinguir algunos de ellos, pues nos ayudará a identificar cómo en la actualidad coexisten diferentes maneras de comprender la palabra moral, lo que puede dar lugar a múltiples malentendidos que es necesario precisar.

- *La moral comprendida como un determinado modelo ideal de buena conducta socialmente establecido* (código moral social). La moral así entendida implica un sistema de contenidos (principios, preceptos, prohibiciones, patrones de conducta, etc.) que refleja una determinada forma de ser y de vivir en determinada época histórica. Este

no necesariamente coincide con las convicciones y hábitos de todos y cada uno de los miembros de una sociedad concreta considerados en forma aislada.

- *La moral como código de conducta de determinada persona* (código moral personal). Se trata de un conjunto de convicciones y pautas de conducta que guía los actos de una persona concreta a lo largo de su vida. Estos contenidos morales, asumidos personalmente, son una síntesis del patrimonio moral social del grupo de pertenencia, y de la elaboración que cada persona realiza de acuerdo a su realidad (historia familiar, edad, temperamento, condiciones sociales y económicas, capacidad de razonamiento, etc.). No siempre el código moral personal coincide con el código moral social.
- *La moral como “moral pensada”*: Este término es utilizado por Aranguren para referirse a las doctrinas morales y a las teorías éticas, frente a los códigos morales personales y sociales asumidos por las personas, que denomina “moral vivida”. Las doctrinas morales tratan de sistematizar un conjunto de principios, normas, preceptos y valores (moral protestante, moral católica, moral anarquista, etc.), permaneciendo siempre en el plano de las morales concretas; mientras que las teorías éticas (ética aristotélica, ética kantiana, etc.) tratan de dar razón de un hecho, remontando la reflexión hasta el plano filosófico. Esta distinción no impide, sin embargo que, a la hora de elaborar una determinada doctrina moral, se utilicen elementos tomados de la teorías éticas y viceversa.
- *La moral como actitud*. En esta perspectiva, la moral es entendida como una disposición de ánimo de la persona, que surge del carácter que se haya forjado previamente y que abarca lo cognitivo, lo afectivo, las creencias, la razón y la pasión. En este sentido, la moral es sinónimo de tener fuerzas y coraje para enfrentar dignamente, los retos y desafíos que la vida nos plantea.
- *La moral como dimensión de la vida humana*. La dimensión moral de la persona consiste en la ineludible necesidad de tomar decisiones y de llevar a cabo acciones por las que debemos responder ante nosotros mismos y ante los demás, necesidad que lleva a buscar orientaciones en los valores y principios que conforman la moral social vigente y el código de moral personal.
- *Moral frente a “inmoral”*. Este uso tiene connotaciones valorativas, significa que una conducta específica es moralmente correcta y por lo tanto aprobada o moralmente incorrecta y en consecuencia reprobada. Presupone la existencia de algún código moral que sirva como referencia para emitir un juicio moral, donde lo moralmente correcto o incorrecto se convierte en sinónimo de moral o inmoral.
- *Moral frente a “amoral”*. Los términos moral y amoral no evalúan, sino que describen una situación, expresan que una determinada conducta es o no susceptible de calificación moral, de acuerdo a si reúne o no, los requisitos indispensables para ser puesta en relación con las orientaciones morales (valores, normas, etc.). Los seres humanos en la medida que son “dueños de sus actos”, tienen una conducta moral, en contraposición con los animales, quiénes al no ser responsables de sus actos, no tienen ninguna relación con la moralidad, pudiéndose decir que su conducta es “amoral”.

¿Qué es entonces “lo moral”?

Al comienzo de este capítulo definimos como moral a cualquier sistema más o menos coherente de valores, principios, normas, preceptos, etc. que orientan la vida de una persona o grupo. Todos adoptamos una determinada concepción moral, la que puede cambiar a lo largo de la vida si no nos satisface la que teníamos hasta el momento, y es desde ella que juzgamos lo que hacemos y lo que hacen los demás, y es también por ella, que a veces nos sentimos orgullosos de nuestras actitudes y otras veces culpables por nuestro comportamiento.

Podemos entender “lo moral” como un fenómeno que comporta alguno o varios de los rasgos siguientes (Cortina, 2001:31):

- a. La moralidad es el ámbito de la realización de la vida buena, de la vida feliz, tanto si la felicidad es entendida como placer (hedonismo) como si se entiende como autorrealización (eudemonismo).
- b. La moralidad es el ajustamiento a normas específicamente humanas.
- c. La moralidad es la aptitud para la solución pacífica de conflictos, sea en grupos reducidos, o bien en grandes colectivos como son el país donde uno vive o el ámbito del planeta entero.
- d. La moralidad es la asunción de las virtudes propias de la comunidad a la que uno pertenece, así como la aptitud para ser solidario con los miembros de tal comunidad (comunitarismo).
- e. La moralidad es la asunción de unos principios universales que nos permiten evaluar críticamente las concepciones morales ajenas y también la de la propia comunidad.

Por otro lado, las propuestas morales, aunque sean diferentes, todas desembocan en juicios morales: *“tal persona es respetuosa”, “ese es un comportamiento solidario”, “esa distribución de tareas ha sido justa”*.

A su vez, también los juicios morales tienen una serie de rasgos comunes que constituyen el ámbito de la moralidad y que lo diferencian del ámbito jurídico, religioso o de la cortesía social, ellos son:

- Los juicios morales hacen referencia a actos libres, responsables e imputables.
- Es conveniente distinguir dos tipos de juicio: los que se refieren a lo justo y los que tratan sobre lo bueno. Los primeros, presentan un aspecto de exigibilidad universal, mientras que los segundos, ofician como orientación en torno a la vida humana en su conjunto.

¿Es la ética una disciplina “neutral”?

La Ética no se identifica con ningún código moral determinado, lo que no significa que permanezca neutral ante los distintos códigos morales que hayan existido o puedan existir. Acordamos con Cortina que no es posible la “asepsia axiológica o neutralidad” puesto que los métodos y objetivos propios de la Ética la comprometen con ciertos valores y la obligan a denunciar ciertos códigos morales como incorrectos o inhumanos, al mismo tiempo que reafirmar otros como razonables o recomendables.

Sin embargo, dada la complejidad del fenómeno moral y la pluralidad de modelos de racionalidad y de métodos y enfoques filosóficos, el resultado ha de ser plural y abierto. Esto se debe a que:

- a. las distintas teorías éticas pueden dar como resultado unas orientaciones morales muy semejantes con respecto a ciertos valores básicos que son justificados como válidos (aunque no estén del todo incorporados a la moral vigente);
- b. los avances de la investigación ética pueden llegar a poner de manifiesto que la misión de la Ética no es la justificación racional de un único código moral propiamente dicho, sino la justificación de un marco general de principios morales básicos dentro del cual puedan legitimarse como igualmente válidos y respetables distintos códigos morales.

De este modo, el marco moral general señalaría las condiciones que todo código moral concreto tendría que cumplir para ser racionalmente aceptable, pero tales condiciones podrían ser cumplidas por una pluralidad de modelos de vida que rivalizarían entre sí, manteniéndose de esa manera un pluralismo moral más amplio. En esta perspectiva, la pregunta ética sería: ¿qué deberes morales básicos deberían regir la vida de los seres humanos para que

sea posible una convivencia justa, en paz y en libertad, dado el pluralismo existente en cuanto a los modos de ser feliz?

Las tareas de la ética

Definimos al principio del texto, a la Ética como la reflexión crítica sobre las distintas morales y sobre los distintos modos de justificar racionalmente la vida moral. Entendiendo que, su manera de orientar la acción es indirecta, ya que a lo sumo puede señalar la concepción moral más razonable, para a partir de la misma poder orientar el comportamiento de quienes pretenden obrar racionalmente en el conjunto de su vida entera.

Podemos entonces decir que el objetivo último de la ética es esclarecer reflexivamente el campo de lo moral, cumpliendo las siguientes funciones:

1. aclarar qué es lo moral, cuáles son sus rasgos específicos;
2. fundamentar la moralidad, es decir, tratar de averiguar cuáles son las razones por las que tiene sentido que los seres humanos se esfuercen por vivir moralmente;
3. aplicar a los distintos ámbitos de la vida social, los resultados obtenidos en las dos primeras funciones, para así adoptar una moral crítica (racionalmente fundamentada), en lugar de un código moral dogmáticamente impuesto o por ausencia de referentes morales. Esta tarea es necesariamente interdisciplinaria.

Teorías éticas en la historia

Las tres funciones de la Ética antes mencionadas, se han tratado de cumplir a través de distintos modelos éticos, los que llamamos teorías éticas. Se trata de propuestas racionales que a lo largo de la historia de la Filosofía intentan dar cuenta de las acciones morales en general y de la preferencia de ciertos códigos morales. Todas ellas son respuestas argumentadas y racionalmente construidas a la pregunta de por qué hay moral y por qué debe haberla.

Las teorías éticas permiten establecer la diferencia entre lo racionalmente aceptable y lo que no lo es. Asimismo, fundamentan el *factum* de la moralidad, unas lo han hecho partiendo del ser, otras de la conciencia y algunas, las contemporáneas, del hecho lingüístico, o sea, del uso de argumentos morales en nuestro lenguaje cotidiano.

Es así que siguiendo a Cortina (2001) agrupamos las diferentes teorías éticas en la era del ser, la de la conciencia y la del lenguaje, las que presentamos con sus principales exponentes en el cuadro 1, para luego caracterizar brevemente a cada una de ellas en el cuadro 2.

Teorías éticas en la historia	Presentación	Principales exponentes
Éticas de la era del “ser”: Comienzan en el siglo V aC, incluye el período helenístico y medieval.	Se preguntan por el ser de las cosas, por su verdadera realidad o su auténtica naturaleza.	Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro de Samos, Zenón de Citio, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino.
Éticas de la era de la “conciencia” Surgen a partir de los siglos XVI y XVII con la revolución científica y los grandes cambios culturales de la época, se extiende hasta nuestro siglo.	Se preguntan por los contenidos de la conciencia humana. Caen cosmovisiones naturales.	Hume, Kant, Scheler, Pensadores pertenecientes al: Utilitarismo, Socialismo utópico, Anarquismo, Marxismo
Éticas de la era del “lenguaje”. Antecedentes a finales siglo XIX, se desarrolla en el siglo XX.	Se hace del lenguaje el principal centro de interés de la reflexión filosófica.	Nietzsche Pensadores pertenecientes al Emotivismo, Prescriptivismo, el Formalismo Dialógico (éticas procedimentales), Comunitarismo

Cuadro 2.

Teorías éticas Principales exponentes	Breve caracterización
Sócrates (Atenas, 470-399 aC)	Vivió en la época de más esplendor de Atenas. Si bien no dejó ninguna obra escrita, sus aportes se conocen por testimonios de varios escritores de la época, destacándose su talento oratorio y la agudeza de sus argumentos; son célebres sus discusiones con los sofistas. Representa en la historia de la filosofía el intento de establecer criterios racionales para distinguir la verdadera virtud de la mera apariencia de la virtud. Le preocupa la búsqueda de la excelencia humana, o lo que es lo mismo de la verdad, la felicidad o la vida buena, a través del diálogo y de la reflexión, abandonando las actitudes dogmáticas y escépticas y adoptando una actitud crítica que sólo se deja convencer por el mejor argumento. En este proceso de búsqueda de la verdad, los seres humanos podemos ayudarnos unos a otros, de un modo semejante a como algunas personas ayudan a las parturientas a dar a luz. En este símil se basó Sócrates para llamar a su método de diálogo de búsqueda de la verdad “mayéutica”, es decir: arte de ayudar a parir. Método inductivo para alcanzar el conocimiento, que consistía en hacer hábiles preguntas a sus interlocutores para que la lógica del entendimiento los condujera a la verdad, que siempre es provisional, nunca fijada dogmáticamente. Sócrates sostuvo que nadie que conozca realmente el verdadero bien (intelectualismo moral) puede obrar mal. De ahí la importancia de la educación de los ciudadanos como una tarea ética fundamental, en el entendido que si se cuenta con ciudadanos verdaderamente sabios, también se puede esperar contar con buenos ciudadanos.

<p>Platón (Atenas, 428-347 aC)</p>	<p>Alumno de Sócrates y maestro de Aristóteles. Fundó en Atenas, la célebre Academia, en cuyo frente estaba inscripto “Nadie entra aquí sin saber geometría”. Ésta se consideraba una preparación para la dialéctica, forma suprema de actividad pedagógica. Escribió la mayor parte de su obra en forma de diálogos, en donde se observa la influencia heredada de su maestro Sócrates: la verdadera moral ha de ser un conocimiento que nos orienta para alcanzar la felicidad, la que sólo se logra en el seno de una comunidad bien organizada. En consecuencia, lo bueno y lo justo para el individuo no puede ser algo distinto de lo que se descubra como bueno y justo para el bien común. Para alcanzar ese bien común o ciudad feliz en la que todos y cada uno pueden gozar de su propia felicidad, Platón propone un modelo ideal, una utopía que expone en La República, destinado a servir de punto de referencia a todos aquéllos que quieran mejorar la vida humana individual y social. Insiste en la noción de un Bien absoluto como una realidad en sí misma, como algo distinto y separado de las cosas buenas, justamente como algo por lo cual, las cosas son buenas. Se refiere a un Bien que en su calidad de Idea Suprema en el mundo de las Ideas, constituye la razón última de todo cuanto existe y de toda posibilidad de conocimiento. Platón también sostiene que sólo aquéllos que tengan la capacidad y la constancia adecuadas llegarán a encontrarse de lleno con el Bien en sí, lo que, a su vez los capacita para gobernar con justicia los asuntos de la polis. Este tipo de personas serían los gobernantes-filósofos, cuyo conocimiento del Bien los impulsará necesariamente a obrar bien (intelectualismo moral socrático). Las demás personas, que por falta de capacidades naturales no lleguen al Bien, encontrarán el tipo de felicidad que les corresponde, de acuerdo a las capacidades que tengan, siempre y cuando desempeñen cabalmente las virtudes propias de su función social.</p>
<p>Aristóteles (Macedonia 384 aC-Eubea 322 aC)</p>	<p>Fue discípulo de la Academia platónica y pasó la mayor parte de su vida en Atenas, donde fundó el Liceo, una comunidad de vida y estudio. Su producción es vastísima, fue el primer filósofo que elaboró tratados sistemáticos de Ética, siendo Ética a Nicómaco, una de las obras cumbre de la filosofía moral. Allí se plantea una cuestión clave para la ética: ¿Cuál es el fin último de todas las actividades humanas? Aristóteles responde a esa pregunta diciendo que ese fin es la eudaimonía o sea la vida feliz, la vida buena y que la felicidad más perfecta para el ser humano consiste en la comprensión o contemplación de los conocimientos. Se trata del ejercicio de la inteligencia teórica, cuya satisfacción se encuentra en la propia realización de la actividad, la que además puede llevarse a cabo continuamente. Otro camino para alcanzar la felicidad es a través del ejercicio del entendimiento práctico y del desarrollo de algunas virtudes, tales como la prudencia. Ella nos facilitará el discernimiento en la toma de decisiones, mostrando lo más conveniente para una persona en el conjunto de su vida.</p> <p>La ética aristotélica afirma que hay moral porque los seres humanos desean ser felices y que, para alcanzar una vida feliz necesitan de orientaciones morales y de criterios racionales que hagan posible la vida contemplativa y la toma de decisiones prudentes, lo que también capacita para la vida social. Entiende que la ética no puede desvincularse de la política pues el más alto bien individual, la felicidad, sólo es posible en una polis dotada de leyes justas.</p>
<p>Epicuro de Samos (Samos, 341 aC-Atenas, 270 aC)</p>	<p>Probablemente nació en la isla de Samos, aunque pasó su infancia en Atenas. Se dedicó desde muy joven al estudio de la filosofía y acabó por entenderla como un saber práctico, un saber para la vida, capaz de ayudarnos a alcanzar la felicidad. Fundó en Lesbos una escuela que era conocida como El Jardín, un pequeño huerto donde vivía retirado con sus amigos y discípulos, dedicados al estudio de la filosofía y al cultivo de la amistad, donde sí podían participar las mujeres.</p> <p>Epicuro sostiene que dos son las condiciones que hacen posible la auténtica felicidad y la verdadera sabiduría: la búsqueda del placer y el entendimiento calculador. Será feliz quien sea capaz de calcular correctamente qué actividades proporcionan mayor placer con el mínimo de dolor, es decir quién consiga el goce moderado y sosegado de los placeres naturales, vinculados a las verdaderas necesidades del cuerpo y del alma.</p>

David Hume (Escocia, 1711-1776)	Su teoría del conocimiento da un papel preponderante a la experiencia sensible frente a la razón y es uno de los máximos representantes del empirismo. Este filósofo acusaba al pensamiento racionalista de dogmático por mantener una concepción de la razón excesivamente idealizada y una desconsideración de todo lo relacionado con las pasiones humanas. Para Hume, nuestras acciones se producen en virtud de las pasiones, orientadas a la consecución de fines propuestos por el sentimiento. La bondad o maldad de tales acciones depende del sentimiento de agrado o desagrado que provocan en nosotros, y el papel que la razón desempeña en ellas no pasa de ser el de proporcionar un conocimiento de la situación y sobre la adecuación o no de los medios para conseguir los fines propuestos por el deseo.
Immanuel Kant (Alemania, 1724-1804)	Permaneció toda su vida en Königsberg, pasando a la historia como un destacado filósofo alemán. Sus textos dieron lugar a una verdadera revolución en la filosofía, proponiendo una nueva solución al problema del conocimiento y superando las limitaciones del empirismo y el racionalismo. Kant afirma que el bien propio de la moral consiste en llegar a tener una buena voluntad, es decir, una disposición permanente a conducir la propia vida obedeciendo imperativos categóricos y cumpliendo con el deber, dado que son los únicos que nos aseguran una verdadera libertad frente a los propios miedos, a los instintos y a cualquier otro factor ajeno a la autodeterminación por la razón. Advierte que los imperativos morales se hallan ya presentes en la vida cotidiana y que la misión de la Ética es descubrir los rasgos formales que dichos imperativos han de tener para que percibamos en ellos la forma de la razón. No se trata de mandatos impuestos desde afuera, sino reconocidos en conciencia por uno mismo. Esta capacidad de que cada uno pueda llegar a conducirse por las normas que su propia conciencia reconoce como universales, es la razón por la cual reconocemos a los seres humanos un valor absoluto, y por eso las personas no tienen precio sino dignidad. Para Kant el bien moral no reside en la felicidad sino en conducirse con autonomía, es decir, siendo protagonista y construyendo correctamente la propia vida.
Max Scheler (Alemania 1874-1928)	Influenciado por Dilthey y Nietzsche, fue discípulo y trabajó entre 1909 y 1913 con Husserl, filósofo que desarrolló la fenomenología. Fue uno de los fundadores de la antropología filosófica y de la sociología del conocimiento. Max Scheler sustenta que el ser humano está dotado de una “intuición emocional”, que realiza actos que no son dependientes del pensamiento puro racional ni de la sensibilidad subjetiva, se trata de actos emocionales que procuran a priori contenidos materiales no sensibles. En la teoría scheleriana se afirma una ciencia pura de los valores, una Axiología pura, que se sustenta en tres principios: 1. Todos los valores son negativos o positivos. 2. Valor y deber están relacionados, pues la captación de un valor no realizado se acompaña del deber de realizarlo. 3. Nuestra preferencia por un valor antes que por otro se debe a que los valores son captados por nuestra intuición emocional ya jerarquizados. La voluntad de realizar un valor moral superior en bien de uno inferior constituye el bien moral, y su contrario es el mal. No existen, por tanto, valores específicamente morales.
El utilitarismo Jeremy Bentham (1748-1832), John S. Mill (1806-1876) y Henry Sidgwick (1838-1900). Y en el siglo XX: Urmson, Smart, Brandt, Lyons.	El utilitarismo constituye una forma renovada del hedonismo clásico, adoptando en el mundo moderno de la mano de autores anglosajones, un carácter social. Afirma que lo que mueve a los hombres a actuar es la búsqueda del placer, pero considera que todos tenemos sentimientos sociales, como la simpatía, que nos lleva a comprender que los demás también desean alcanzar el mencionado placer. El fin de la moral es, por tanto, alcanzar la máxima felicidad, es decir, el mayor placer para el mayor número de seres vivos. Por tanto, ante cualquier elección obrará correctamente desde el punto de vista moral quien opte por la acción que proporcione “la mayor felicidad para el mayor número”. Este criterio para decidir racionalmente aplicado a la vida en sociedad ha estado y sigue estando en el origen del desarrollo de la economía del bienestar, en las llamadas “teorías económicas de la democracia” y de gran cantidad de mejoras sociales.

<p>Éticas del movimiento socialista Socialismo Utópico: Saint-Simon, Owen y Fourier, entre otros (siglo XIX)</p> <p>Anarquismo: Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Malatesta, Abad de Santillán (segunda mitad del siglo XIX y principios del XX)</p> <p>Karl Marx (Prusia 1818-Inglaterra 1883) y el marxismo</p>	<p>El socialismo utópico nace junto con el desarrollo de la lucha del movimiento obrero por salir de la miseria. Sus fundadores entienden que una sociedad justa ha de aprovechar los avances de la técnica moderna, pero al mismo tiempo debe eliminar las desigualdades económicas. Insisten en la necesidad de abolir o restringir la propiedad privada de los medios de producción. Apelan al diálogo como camino para alcanzar una nueva sociedad y al testimonio moral dado por experiencias de comunidades justas (cooperativas y fábricas modelo), y sobre todo a la necesidad de una educación que fomente a las nuevas generaciones las virtudes necesarias para la solidaridad y la armonía social.</p> <p>Para el anarquismo, la reflexión ética es una propuesta de realización de la justicia, resultado de un cambio en profundidad de las personas y de las estructuras sociales, apelan a la abolición del estado y de todo tipo de opresión y explotación. Identifican la justicia con un modelo de sociedad solidario, autogestionario y federalista, que sólo podrá hacerse realidad mediante la lucha organizada de los trabajadores.</p> <p>Karl Marx, padre teórico del socialismo científico, filósofo, historiador, sociólogo, economista y escritor; es un pensador clave para entender la historia. El mejor legado de la filosofía marxista consistió en constituirse en una provocación moral en pro de la justicia y de la construcción de una utopía en la que todos los seres humanos lleguen a sentirse libres de dominación. Utopía que se va a realizar gracias al desarrollo de las fuerzas productivas y a las contradicciones internas del sistema capitalista.</p> <p>Tras los intentos neokantianos de conjugar la ciencia marxista con la Ética kantiana, es que a mediados del siglo XX se forjan los fundamentos escolásticos de una Ética que trata de dar cuenta de la realidad moral dándole un status que no es el de la mera ideología. La ética del marxismo coincide con las restantes éticas dominantes en nuestro tiempo histórico en ser normativas, en buscar la satisfacción de los intereses sociales, en identificar los intereses morales con los intereses objetivos y éstos con los intersubjetivos. Pero también esta concepción ética se encuentra en dificultades, de las que se señalan dos: el problema de la libertad y el del acceso a la verdad moral. Los que entienden que es la clase trabajadora la que decide cuáles son los intereses objetivos, anulan la libertad como posibilidad de optar; los que dicen que es posible optar a favor de la necesidad histórica, entienden a su vez, que son los expertos quienes determinan los intereses intersubjetivos. Esto último suele suponer un riesgo de dogmatismo y ésta es una de las múltiples razones por las que surgieron reacciones diversas frente a la ética marxista-leninista dentro del mismo marxismo: la ética del marxismo humanista y la neomarxista escuela de Frankfurt, la que representa uno de los actuales pilares éticos del occidente europeo.</p>
<p>Nietzsche (Alemania, 1844-1900)</p>	<p>El enfoque del estudio de la moral que plantea Nietzsche es histórico y psicológico, desarrolla una “historia natural de la moral” que permitiría tener una visión más amplia de los “hechos morales” y de los auténticos problemas de la moral, que sólo surgen cuando se pueden comparar “muchas morales”. Ninguna moral en sí misma tiene valor, y propiamente lo moral nace de lo inmoral (o extramoral): de la voluntad de poder. El hecho de la multiplicidad de las morales despoja a cada una de ellas de su presunta validez universal, porque cada moral constituye sólo una posibilidad histórica y particular, que ha llegado a ser. Por otra parte el juicio moral queda más radicalmente rechazado, porque es imposible desvelar y defender su verdad, como pone de manifiesto el estudio del origen de las valoraciones.</p> <p>Nietzsche se aleja de todos los modelos anteriores de filosofía práctica en la medida en que se opone a toda interpretación teleológica de la actividad práctica humana; afirma que no existen fenómenos morales, sino una interpretación moral de los fenómenos. Rechaza la fe en la libertad de la voluntad, pues todo lo que se le atribuye a la libertad de la voluntad, en realidad es decidido por los instintos naturales.</p> <p>Para este pensador el auténtico reconocimiento de las personas ha de producirse sin recurrir a un concepto universal englobante, porque lo que se hace por amor acontece más allá del bien y el mal. En el nuevo lenguaje de la justicia se supera la contradicción entre bueno y malo, se supera el punto de vista normativo moral, porque el amor no establece estas diferencias. La justicia y el amor no entienden de distinciones morales.</p>

<p>Emotivismo A.J. Ayer y Ch. L. Stevenson</p>	<p>Afirman que los enunciados morales sólo son aparentes enunciados, pues la presencia de un término moral en una proposición no añade ningún significado comprobable, sino que es expresión de la aprobación o desaprobación de quién la formula; ellos expresan emociones subjetivas e influyen en los interlocutores pretendiendo que los mismos adopten la misma actitud.</p> <p>El emotivismo está muy extendido en la actualidad; sin embargo, es incapaz de justificar el significado de algunos términos morales y el hecho de la argumentación en materia ética; deficiencia que comparte con el intuicionismo, ya que argumentar para tomar una decisión medida no es lo mismo que tratar de provocar psicológicamente en otros una actitud.</p>
<p>Prescriptivismo R.M. Hare</p>	<p>El prescriptivismo sostiene, frente al emotivismo, que algunos términos del ámbito moral tienen la pretensión de validez universal, afirmación, entre otras, que lo hace heredero de la ética kantiana.</p> <p>El lenguaje moral es para Hare, un lenguaje valorativo que prescribe la conducta, la orienta aconsejando o mandando, pero siempre apoyándose en razones que pueden ser expresadas mediante un lenguaje descriptivo, a esta conexión se le denomina superveniencia. Estos enunciados morales son universalizables, o sea, si algo se predica como “bueno”, tal predicado debe atribuirse —por consistencia lógica— a todo aquello que tenga las mismas características o para toda persona que se encuentre en circunstancias parecidas.</p>
<p>El formalismo dialógico: las éticas procedimentales John Rawls, Apel Habermas</p>	<p>Continuadores del pensamiento kantiano, los procedimentalistas sostienen que la tarea de la ética es la dimensión universal del fenómeno moral, dimensión que coincide con las normas acerca de lo que es justo y no de lo que es bueno (lo primero, exige lo que debe hacerse en cada caso desde el punto de vista de la imparcialidad y lo segundo, se refiere a diversas formas de vida que pueden ser buenas). Piensan que la comprobación de la corrección de las normas por una persona es insuficiente, y proponen que dicha comprobación sea llevada a cabo por todos los afectados por la norma en cuestión siguiendo procedimientos racionales. En este sentido, dos han sido las respuestas principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La justicia como imparcialidad propuesta por el pensador norteamericano John Rawls, desde la que se intenta fijar los principios morales básicos mediante un razonamiento desarrollado en una situación ideal de negociación denominada “posición original”. Concibe los contenidos morales aceptados en las sociedades pluralistas y democráticas como las conclusiones de un procedimiento dialógico entre personas concebidas como seres racionales y autónomos al modo kantiano. 2. La ética del discurso de Apel y Habermas, nacida en la década de 1970, propone como procedimiento para indagar la corrección moral de las normas, preguntarse si la misma, es aceptable y responde a los intereses de todos los afectados por ella. Busca encarnar en la sociedad los valores de libertad, justicia y solidaridad a través del diálogo, como único procedimiento capaz de respetar la individualidad de las personas y al mismo tiempo su dimensión solidaria.
<p>Comunitarismo MacIntyre, Taylor, Sandel, Walzer, Barber</p>	<p>El uso de este término se ha extendido desde principios de los años ochenta, especialmente en el ámbito anglosajón. Constituye una réplica al liberalismo, en aquellos aspectos que se consideran indeseables: individualismo insolidario, desarraigo afectivo, pérdida de identidad cultural, etc. Se puede decir que el comunitarismo ayuda a reflexionar sobre los riesgos que lleva consigo la aceptación acrítica de la visión liberal de la vida humana.</p>

Clasificaciones éticas

Como presentamos anteriormente, existe una gran variedad de teorías éticas, cada una describe y explica el fenómeno de la moralidad. Algunas de ellas, han sido elaboradas en contraposición con otras teorías anteriores, lo que da lugar a una serie de clasificaciones que

ayudan a entender la lógica de la acción moral, en la medida que todas ellas son necesarias para reconstruirla.

Ninguna de las clasificaciones, por su carácter unilateral, es plenamente satisfactoria, como ninguna es desechable por comprender elementos imprescindibles para —como decíamos antes— la comprensión de la acción moral.

Podemos señalar una serie de clasificaciones que se han ido produciendo a lo largo de la historia, entre las que mencionamos: éticas naturalistas y no naturalistas; éticas cognitivistas y no cognitivistas; éticas de móviles y éticas de fines; éticas materiales y éticas formales; éticas sustancialistas y procedimentales; éticas de la intención y éticas de la responsabilidad; éticas teleológicas y deontológicas; éticas de máximos y éticas de mínimos. A los efectos de este capítulo, sólo presentaremos esta última, con la intención de responder al innegable hecho del pluralismo existente en las sociedades democráticas y de la existencia de contenidos morales diversos y a su vez, de la exigencia de universalidad de ciertos juicios morales.

Éticas de máximos y éticas de mínimos

Muchos pensadores contemporáneos entienden conveniente distinguir lo bueno de lo justo, a los efectos de su mayor comprensión. Entienden necesaria esta distinción pues todo aquello que se tenga por justo, debe serlo para cualquier ser racional sin dejarse llevar por intereses individuales o grupales, sino por intereses universalizables. Por otra parte, cuando se tiene algo por bueno, por “realizante” o “felicitante” no se puede exigir que sea considerado de igual manera por todos los seres racionales, pues se trata siempre de una opción subjetiva.

Es en este sentido que hablamos de éticas de la justicia o éticas de mínimos y éticas de la felicidad o éticas de máximos. Las primeras, se ocupan de la universalidad del fenómeno moral, o sea, de los deberes de justicia que son exigibles a cualquier ser racional que quiera pensar moralmente. Las segundas, ofrecen ideales de vida buena como modelos desde los que justificamos nuestras elecciones. Lo que no podemos es exigir que los mismos sean adoptados, sino proponer o invitar a vivir según ellos, si es que a nosotros nos hace felices.

Por lo tanto, la universalidad del fenómeno moral pertenece a la dimensión de justicia más que a la de felicidad. Con lo cual podemos decir que es moralmente justo lo que satisface intereses universalizables. Esto nos lleva inmediatamente a preguntarnos ¿cómo sabemos cuáles son esos intereses? Aquí acudimos a la ética discursiva, que propone como camino para averiguarlo, el diálogo entre todos los afectados en condiciones de simetría.

El pluralismo existente en nuestras sociedades consiste entonces en compartir unos mínimos de justicia, desde donde potenciar que cada quien viva según su modelo de felicidad y pueda invitar (no imponer) a otros, a vivir según él.

Para Adela Cortina (2001:118), la articulación entre mínimos y máximos hace posible, entre otras cosas:

- a. construir una *ética cívica democrática*, que consiste en los mínimos que los ciudadanos comparten, alimentados por los máximos que profesan;
- b. aplicar esos mínimos a los distintos ámbitos de la vida social (medicina, empresa, ciencia y tecnología, educación, política, ecología), de modo que se encuentre alta de moral, en buena forma. Ésta es la tarea de la ética aplicada.
- c. construir una *ética universal*, un “Nuevo Orden Ético Internacional”, desde aquellas exigencias de justicia que son inapelables, entre las que se cuenta el deber de respetar los modelos de felicidad de los distintos grupos y culturas.

Para Cortina, el sentido de una “ética de mínimos”, es el de descubrir conjuntamente el “capital ético” compartido, sin el que una sociedad se sabe inhumana, bajo mínimos de humanidad.

También reconoce que en las sociedades moralmente pluralistas conviven grupos con distintos proyectos de vida feliz, y que es importante averiguar si hasta tal punto son diferentes

que ni siquiera pueden compartir unas exigencias de justicia que les permitan construir su vida juntos.

Esas exigencias para Cortina, compondrían una ética cívica, una ética de ciudadanos, que tiene implicancias para la vida moral, pero también para la vida política, la económica, la religiosa.

El gran desafío es entonces, si es posible un conjunto de valores y principios éticos que pudieran compartir las “éticas de máximos”, esas éticas que proponen ofertas de vida feliz, de vida buena, en las sociedades moralmente pluralistas y que permite a sus miembros —a través del diálogo— construir la vida juntos.

El diálogo y la argumentación moral

La argumentación moral consiste en exponer las razones que se consideran pertinentes para justificar, criticar o descalificar alguna acción, juicio moral o actitud, tanto propias como ajenas.

Argumentar es fundamentar, dar razones bien articuladas de nuestras convicciones y opciones para aclarar por qué preferimos unos valores frente a otros o unas teorías frente a otras, lo que nos aparta de la arbitrariedad y del fanatismo propio de la adhesión incondicional.

En general al argumentar usamos una serie de estrategias, las que Cortina (2001) comenta muy certeramente y que por el uso cotidiano que de las mismas hacemos nos interesa presentar:

- *Referencia a un hecho*, o sea, a una norma que se supone correcta por parte de uno mismo y por las personas a quienes dirigimos el argumento. En este sentido es importante que la norma subyacente al hecho al que nos referimos sea moralmente válida y no un mero prejuicio. Aquí intervienen las distintas teorías éticas presentadas: unas dirán que la norma es correcta porque forma parte de la práctica de una virtud determinada (aristotelismo), otras dirán que promueve el mayor bien para el mayor número (utilitarismo), otras afirmarán que defienden intereses universalizables (kantismo). Podemos referirnos a una teoría en particular o podemos justificar la norma en cuestión desde varias teorías a la vez. O puede ocurrir que una norma se justifique por una teoría ética y sea injustificable por otras. En ese caso se debería a su vez, justificar la elección de la teoría ética utilizada (lo que constituye la argumentación ética propiamente dicha).
- *Referencia a sentimientos*, o sea, cuando se intenta justificar una acción o actitud por los sentimientos. Este modo de argumentar es totalmente insuficiente del punto de vista moral, por lo que también debe recurrir al análisis de la norma que se haya dado por supuesta en el caso en cuestión y a su vez, se debería apelar —para saber si la misma es correcta— a alguna de las teorías éticas.
- *Referencia a posibles consecuencias*. Se deben tener muy presentes las consecuencias previsibles de las acciones (beneficios o perjuicios) para las personas.
- *Referencia a un código moral*. Cuando se argumenta que una norma determinada a la que se apela para justificar una acción, forma parte de un código moral al que se pretende acoger y éste a su vez, está suficientemente fundamentado para considerarlo racionalmente vinculante. Eso lleva a plantearse la discusión ética de sopesar las pretensiones de racionalidad de los distintos códigos morales.
- *Referencia a la competencia moral de cierta autoridad*. Se busca justificar las opciones recurriendo a una autoridad competente en materia moral (una persona o institución) a la que se considera fiable. Este tipo de argumentación se basa en afirmar que la acción moral a justificar es congruente con la norma emanada de la autoridad

moral, argumentación que a priori es débil, pues lo que hace confiable a una norma no es la persona que la dicta, sino la validez racional que la misma tiene.

- *Referencia a la conciencia.* Se apela a la propia conciencia para justificar acciones, actitudes o juicios morales, lo que se entiende que no es infalible, por lo que los dictámenes de la conciencia también deben ser sometidos a la misma revisión a la que se ha hecho referencia en los ítems anteriores, es decir, averiguar la validez racional de la norma que se ha aplicado o pretende aplicar, para lo que se debe recurrir a alguna de las teorías éticas, justificando racionalmente la elección de la misma, lo que nos conduce nuevamente al terreno de la argumentación ética.

Fundamentar es, en definitiva, el intento de formarse un juicio contando con argumentos para con uno mismo y para con los demás, estando siempre dispuestos a escuchar los argumentos ajenos, porque entendemos que es éste el modo humano de llegar a formarse un buen juicio, en un diálogo plural entre las diversas culturas, en el encuentro de valores compartidos.

Un ejemplo de fundamentación

Pondremos un ejemplo de fundamentación, que se tomó como referencia para la fundamentación moral de los derechos humanos. Para ello, nos interesa citar textualmente a Cortina (2001)

Según la ética de Kant, hay moral porque en el universo existe un tipo de seres que tiene un valor absoluto, y por ello no deben ser tratados como instrumentos; hay moral porque todo ser racional es fin en sí mismo, y no medio para otra cosa. Hay moral porque las personas son seres absolutamente valiosos. Esto significa —en el contexto de la propuesta kantiana— que las personas no son algo relativamente valioso, esto es, valioso porque sirva para otra cosa, sino seres valiosos en sí mismos; su valor no procede de que vengan a satisfacer necesidades o deseos, como ocurre con los instrumentos o mercancías, sino que su valor reside en ellos mismos. Y precisamente por eso, porque hay seres en sí valiosos, existe la obligación moral de respaldarlos (p. 145).

La característica que permite afirmar que las personas tienen dignidad es que sólo ellas son seres libres: no sólo por el hecho de que puedan elegir el tipo de conducta que van a realizar, sino porque son seres autónomos, esto es, capaces de darse leyes a sí mismos y regirse por ellas. De este modo, la autonomía de la persona se constituye en el centro de la fundamentación kantiana: hay moral porque los humanos tienen dignidad, y tienen dignidad porque están dotados de autonomía. Las normas auténticamente morales serán aquellas que las personas puedan considerar como válidas para todos, las que representan lo que toda persona querría para toda la humanidad (p.146).

Este reconocimiento de la dignidad de toda persona permite una fundamentación de principios morales universales que orientan la conducta hacia la promoción y respeto de ciertos valores como la vida, la libertad, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad. Pero, por otra parte, siguiendo el pensamiento de Cortina, coincidimos con ella, en que la aplicación de los principios morales universales a las situaciones concretas de la vida no puede hacerse en forma

mecánica, es necesario que, quiénes toman las decisiones, tengan un profundo conocimiento de las circunstancias y una valoración muy cuidadosa y responsable de las consecuencias.

Tomar como fuente de la obligación moral el reconocimiento recíproco exige tener en cuenta los intereses de los afectados por las decisiones, y que sean ellos quienes expresen sus intereses a través del diálogo, el que debe realizarse en condiciones de simetría, en el que triunfe la fuerza del mejor argumento y no una mera negociación.

Entendemos que es el diálogo la única vía razonable para lograrlo, pues no existen principios éticos materiales vinculantes para todos y la indoctrinación es contraria a la racionalidad humana.

Proceso de toma de decisiones

A su vez, para tomar decisiones concretas no basta con el marco deontológico kantiano que reconoce a cada persona como un interlocutor válido, ni tampoco con el marco aristotélico de una ética de las actividades sociales, ya que los argumentos que se aporten al diálogo procederán de distintas teorías éticas.

Los argumentos han de tener en cuenta la actividad a la que nos referimos (económica, sanitaria, ecológica) y la meta por la que esa actividad cobra sentido, así como los valores, los principios y las actitudes que se deben desarrollar para alcanzarla; implica conocer los datos de la situación, los que deben ser muy bien comprendidos, así como las consecuencias de las distintas alternativas que deben valorarse siempre dentro del marco de justicia exigible por la ética dialógica.

El ethos que llevará a decisiones moralmente correctas, se caracteriza por (Cortina, 2001:182):

- a. sabe que para llegar a pronunciarse sobre lo correcto necesita tener conocimiento de las necesidades, intereses y argumentaciones de los demás afectados por una norma; hecho por el cual está abierto al diálogo intersubjetivo e intrasubjetivo;
- b. es consciente de que debe recabar la máxima información posible, no sólo a través del diálogo, sino a través del estudio y la investigación;
- c. en el terreno moral está dispuesto, a su vez, a informar de sus intereses y necesidades a los demás afectados y a respaldar sus propuestas con argumentos;
- d. piensa tomar su decisión desde lo que Kant llamaría una “buena voluntad”, es decir, desde la voluntad de satisfacer intereses universalizables y sólo dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento;
- e. está presto a tomar responsablemente la decisión —a responder de ella—, porque sabe que sólo él puede decidir sobre lo que considera moralmente correcto.

Ética aplicada

Ya desde el último tercio del siglo XX, las éticas aplicadas han cobrado un gran desarrollo y se han convertido en un ámbito privilegiado de descubrimiento de las orientaciones y decisiones éticas, desde donde se cuestionan los marcos éticos tradicionales y se piden transformaciones indeclinables.

Es desde la bioética, la ética del desarrollo, la ética económica y de la empresa, la ética ecológica, la ética de los medios de comunicación o del consumo, donde es preciso descubrir en forma reflexiva los valores y principios que son fundamento de lo moral.

Según Cortina (2007):

A comienzos del tercer milenio, las éticas aplicadas son una realidad irreversible, y no sólo como una forma interdisciplinar de saber que pivotea sobre la ética de cada esfera social, sino también como una forma de orientar las decisiones conjuntas sobre cuestiones morales en cada una de esas esferas, a través de comisiones, comités, orientaciones, códigos, auditorías, declaraciones. Tanto en el nivel local como en el nacional y el transnacional, constituyen un tipo de saber peculiar, interdisciplinar, que es materia de estudio en los centros educativos y se está incorporando a las instituciones de la sociedad civil (p. 28).

Como profesionales y ciudadanos, frente a la necesidad de dar respuestas humanas a problemas cada vez más preocupantes como el hambre en el mundo, el racismo, la intolerancia, la destrucción ambiental o los problemas de las decisiones del personal de la salud en casos de conflicto ético, debemos situarnos en las éticas aplicadas como lugar de descubrimiento de las orientaciones y de las decisiones éticas.

Un aporte final

Como docente del Taller de Ética de la Licenciatura en Nutrición y como integrante de la Red de Bioética, espacio en el que compartimos con otros docentes de la Universidad de la República, experiencias y reflexiones en torno a la formación ética de los estudiantes universitarios, especialmente de las carreras del Área Salud, entiendo de suma importancia que docentes y estudiantes comprendamos la complejidad que implica el abordaje de la Ética en sociedades plurales.

Este marco conceptual que presentamos, que como su título lo dice, son algunas claves para comprender la Ética, es el intento de contestar a las preguntas que habitualmente los estudiantes hacen en el aula, las que deben ser profundizadas, reflexionadas y acompañadas de la formación vivencial.

Porque si de algo estamos convencidos, es que la formación ética pasa por encima de todo, no tanto por lo que los docentes decimos que se debe hacer, sino por lo que los estudiantes nos ven hacer.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (1986), *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1990), *Ética sin moral*, Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1994), *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (coord.) (2000), *La educación y los valores*. Madrid: Argenta.
- Cortina, A. (2001), *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos.
- Cortina, A.; Martínez, E. (2001), *Ética*, Madrid: Akal.
- Cortina, A. (2007), *Ética de la razón cordial*, España: Ediciones Nobel.

Aproximación a los conceptos de ideología, paradigma y cultura desde la dimensión ética

Teresa Dornell¹

El presente trabajo, es una aproximación a contextualizar los conceptos de ideología, paradigma y cultura desde la perspectiva de la dimensión ética. Para ello, se hace necesario efectuar una breve descripción del campo de las ideas que contiene estos componentes o categorías, que es el campo de la filosofía.

Lo que se intenta explicitar es que no puede abordarse la dimensión ética sin acercarnos y presentar el campo de la filosofía y los diversos dominios que en ella confluyen.

Filosofía

Es así, que la *filosofía* se empeña en desentrañar su generalidad, poniendo de manifiesto los enlaces que existen entre las diversas fases observadas en el desarrollo de cada proceso y en el desenvolvimiento de todos en su conjunto, descubriendo las leyes objetivas que gobiernan las relaciones y las acciones recíprocas operantes entre dichos procesos y esclareciendo las coincidencias y discrepancias de los distintos dominios conocidos, lo mismo que la unidad fundamental de lo existente. (Elí de Gortari, 1971: 17)

Con estos propósitos, la filosofía investiga las conquistas logradas por el hombre en su creciente dominio sobre la naturaleza y la sociedad, estudia las divergencias entre sus concepciones y las condiciones reales de su existencia, esclarece cuales son las fuerzas que lo impulsan al progreso, pone al descubierto los obstáculos por vencer, planea los medios necesarios para superarlos y encuentra las maneras de llevarlos a la práctica.

La filosofía indaga y descubre las distintas modalidades que muestra el hombre en sus actividades, investigando su trabajo, su conciencia y su reflexión a través del desarrollo histórico de la sociedad. Asimismo, trata de encontrar y determinar las leyes del desenvolvimiento del espíritu humano, como síntesis superior de la actividad racional y la actuación práctica del hombre, dentro del marco de las condiciones materiales de vida. (Elí de Gortari, 1971: 18)

A través de la filosofía, se trata de alcanzar la universalidad del hombre basada en la humanización de la naturaleza y la sociedad. La filosofía estudia las actividades que el hombre realiza para adquirir los conocimientos científicos, en el dominio de la *lógica*²; y

1 Profesora Adjunta Licenciada en Trabajo Social. Responsable en el Área de Teoría y Metodología de la Intervención Profesional-MIP II del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y en la Escuela de Nutrición de la Universidad de la República. Diploma en Investigación Social. Diploma en Pedagogía Universitaria. Maestría en Trabajo Social. Doctorando en Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales. Curso de Posgraduación de Distancia en Antropología de la Alimentación. Curso de Máster *on line* en Gerontología Social.

2 La palabra *lógica* procede el griego “logos”, que significa discurso guiado por la razón; fue utilizada por primera vez por Demócrito de Abdera (460-370 aC). La *lógica* se ocupa de examinar los diversos procedimientos teóricos y experimentales que se utilizan en la adquisición del conocimiento científico y de analizar la estructura de la ciencia en sí. (Elí de Gortari, 1971: 19 y 31). La *lógica* estudia los procesos del pensamiento, para descubrir los elementos racionales que los constituyen y las funciones que los enlazan; a la vez que investiga la ejecución de los experimentos, para determinar sus fases y su desarrollo; lo mismo que sus bases y sus resultados; indaga

también, se ocupa de otros muchos problemas que forman los dominios de la estética, o de la *ética*³.

La filosofía, se funda en las otras ciencias y en las consecuencias de la práctica social, desarrollándose por ellas. Necesita estar revisando y modificando constantemente sus concepciones, procurando que se encuentren de acuerdo con los últimos resultados científicos, lo mismo que con las condiciones y tendencias objetivas del desarrollo social. (Elí de Gortari, 1971: 19)

La filosofía, al tratar de realizarse propicia la satisfacción de las mejores aspiraciones del hombre y le ofrece la perspectiva de que, actuando en la plenitud de su capacidad y su inteligencia, logre conquistar una vida social, más rica y luminosa y, sobre todo, más humana.

Se presenta vinculada a la pregunta *por qué*, con la característica de que la respuesta a un porqué conduce a otro porqué, y así sucesivamente; y cada vez nos alejamos más de la superficie (como apariencia) de las cosas en las que solemos manejarnos y a partir de las cuales instalamos nuestro accionar. (Heler, Mario, 2002: 31)

La filosofía puede caracterizarse de muchas maneras. Pero, lo que aquí interesa es que la filosofía procura poner en práctica la reflexividad. Consiste en volver a poner en movimiento la pregunta por qué cada vez que surja alguna duda o algún intento de cerrarnos nuestra posibilidad de cuestionar, de indagar, reiniciando la revisión crítica. De esta manera se puede comenzar a articular, a conceptualizar, a narrar nuestra visión del mundo y enfrentarla con orientaciones que, aun cuando pueden estar erradas, son las mejores respuestas que hemos sabido construir hasta el momento, quedando siempre abiertas a nuevas revisiones.

En suma, *la filosofía es la actividad por la que los hombres crean conceptos⁴, concepciones que establecen nuevos sentidos; nuevos sentidos que hacen posibles visiones por las que se nos escurren nuestras fuerzas y el sentido de nuestras vidas. Estas ideas son el sostén básico de la ideología.*

Ideología

El surgimiento de la temática ha sido histórico, donde por momentos fue olvidado, especialmente a partir de mediados de la década de los 80, por creerse que estábamos frente al advenimiento del fin de las ideologías.

El asumir el estudio del proceso ideológico remite a desentrañar las condiciones socio-históricas de su producción, ya que no es un proceso abstracto sino encarnado en lo real, pero a su vez, debe ser analizado en su particularidad para que ofrezca toda su riqueza.

La ideología ha sido ubicada, para su contextualización en el espacio social que hace referencia a la superestructura (en el estudio del árbol de la realidad societal). La ideología pertenece según esta forma de comprensión de la sociedad y su entorno a la zona que integra los aparatos jurídicos (normas, leyes, decretos, estamentos, reglas), políticos (tipos de gobierno, formas de representación, organizaciones y movimientos populares y sociales) y educativo-socializadores (iglesia, escuela, familia).

Con esto no queremos decir que el hombre solo reproduce su ideología en las esferas de las ideas y conocimientos, sino que también produce su ideología en sus espacios naturales de trabajo o de estudio, así como en su vida social y cotidiana. La ideología no se ubica en un lugar social determinado⁵, existe para el conjunto de sujetos de una sociedad y su sitio de

las relaciones mutuas y las influencias recíprocas que existen entre el pensamiento y la realidad representada por el pensamiento.

3 *Ética* proviene de la palabra griega *ethos*, que se refiere a la reflexión sobre los hábitos y las costumbres de una comunidad y remite a lo social, diferente a la moral que connota a lo individual. La dimensión ética atraviesa todas las prácticas sociales pues en todas ellas hay interacciones, convivencia y el problema es la convivencia entre los seres humanos, una convivencia que parece requerir límites, límites compartidos.

4 Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.

5 Cuando hacemos esta reducción, es con fines pedagógicos, de difusión y socialización de los conocimientos.

producción y recepción no son sólo los llamados “aparatos ideológicos”, sino la sociedad en su totalidad, así como las diferentes prácticas sociales que se dan en ella.

Lo que sí podemos decir que existe son sitios predominantemente dedicados a la producción y transmisión de ideología, que es lo que A. Gramsci (1934) denominó “aparatos ideológicos del Estado”, o “aparatos de hegemonía”, que es el lugar donde se da el enfrentamiento entre las posiciones ideológicas de los sectores en el poder y la de los sectores sociales oprimidos.

Concepciones básicas

Es difícil encontrar en las ciencias sociales y humanas un concepto tan complejo, tan lleno de significados como es el de ideología, ya que en él se da una acumulación de contradicciones, ambigüedades, arbitriedades y equívocos que se torna difícil deliberar.

Un camino posible es revisar la evolución histórica del concepto a modo de intentar llegar por él a una fórmula conceptual o punto de partida provisorio. Generalmente, es atribuido a Karl Marx la incorporación de este concepto al campo de la vida social de las ciencias, pero quien primero habla de ideología es un filósofo francés Destutt de Tracy (1810), discípulo de los enciclopedistas⁶ y cuyo tratamiento lo hace en un subcapítulo de zoología y para el cual la “ideología” es el estudio científico de las ideas y las ideas son el resultado de la interacción entre organismos vivos y la naturaleza. Es un subcapítulo de zoología en donde se trata las cuestiones de los “sentidos y las percepciones” a través de las cuales se llegaría a las ideas desde un análisis científico materialista.

En 1812, Napoleón atacará este grupo y dará a esta palabra un sentido bastante diferente, diciendo que los ideólogos son metafísicos que hacen abstracciones de la realidad y que viven en un mundo especulativo.

De este modo, paradójicamente quienes querían hacer un análisis científico materialista de las ideologías fueron llamados “ideólogos” en sentido especulativo y metafísico por Napoleón quien a su vez tenía “un mayor peso ideológico” que éstos, haciendo de esta manera una utilización al término que tuvo suceso en la época y que entró en el uso del lenguaje corriente como “de quienes ignoran la realidad”.

En la primera mitad del siglo XIX, Marx va a retomar el término en su libro *La ideología alemana*, en el sentido napoleónico pero dándole otro significado; ideología como *equivalente a ilusión, falsa conciencia, concepción idealista en que la realidad es invertida y las ideas aparecen como el motor de la vida real*.

Más tarde, Marx amplía el concepto y habla de formas ideológicas a través de las cuales los individuos toman conciencia de la vida real, o más aún, que la sociedad toma conciencia de la vida real. De este modo para Marx, la ideología es un concepto crítico y peyorativo que implica

6 Existe una primera corriente del pensamiento filosófico muy importante que fueron los llamados enciclopedistas para quienes las ideas, las ideologías, son producto de circunstancias sociales en que viven los hombres. Esas circunstancias materiales son las que producen conciencia, las ideas, las ideologías. Este surgimiento del “materialismo mecánico o vulgar” es opositor al orden establecido que precede a la Revolución Francesa, crítico al sistema feudal, en un mecanismo de circunstancias materiales que producen oscurantismo e ignorancia cuya única solución es crear un nuevo sistema, a partir de “una persona excepcional”. Los enciclopedistas pensaban encontrar ese individuo en algún monarca europeo de la época, el cual como un “esclarecido” tendría la tarea de romper las circunstancias existentes y crear nuevas. Este materialismo vulgar tenía una comprensión materialista donde las ideologías resultaban de circunstancias materiales y por tanto necesitaban de una fuerza que viniera de fuera, externa, para transformar la sociedad. Opuesto a esta forma de materialismo se encuentran los idealistas, cuya forma clásica son los neohegelianos, para quienes lo importante era el espíritu y la lucha para cambiar la sociedad, era una lucha espiritual. Ellos creían que criticando las ideas, transformando la conciencia o los pensamientos de los hombres, transformarían la sociedad. Así el dilema clásico de la filosofía premarxista fue entre modificar primero las circunstancias y como consecuencia transformar la conciencia o modificar primero la conciencia, el sujeto y sus ideologías para después transformar la sociedad. Dilema éste entre materialismo vulgar e idealismo moral.

una deformación de la realidad que se da a través de las ideologías dominantes: “las ideas de las clases dominantes son ideologías dominantes en la sociedad”.⁷

Pero el concepto posterior de Marx, en las obras de V. Lenin⁸, toma otro enfoque: “*la ideología como cualquier concepción de la realidad social o política está vinculada a los intereses de cierta clase social*”, existiendo entonces una ideología burguesa y una ideología proletaria, dejando de tener un sentido negativo y crítico para designar cualquier doctrina sobre la realidad social que tiene vínculo con una posición de clase.

En este camino el término va cambiando de sentido no sólo de una corriente epistémica a otra sino también dentro de una misma corriente de ideas. Encontramos otro intento realizado por Karl Mannheim en su libro “Ideología y Utopías”. Para este autor la ideología “*es el conjunto de ideas, conceptos, representaciones o teorías que se orientan para legitimar, estabilizar o reproducir un orden establecido*”. Son todas aquellas doctrinas que tienen un cierto carácter conservador (en sentido amplio) voluntario o involuntario, conciente o inconsciente para mantener un sistema establecido.

El significado de la palabra ha dado lugar a polémicas sistemáticas. Hay pensadores que consideran a la ideología como la concepción conciente, sistemática, que un sujeto tiene acerca de sí mismo y del mundo, pero creemos que esta definición no es la más acabada o completa sobre el tema.

La ideología comprende el conjunto de significaciones acerca del mundo que un sujeto “porta”. Es decir, el cómo percibe el mundo, a partir de un universo de significaciones que él mismo no crea, sino que ha sido tomado del mundo exterior, de su práctica social. Esta definición brinda dos concepciones centrales acerca de la ideología una que es la de “desconocimiento” y otra que es la de elemento “constituyente central del cualquier discurso” posible.

La referencia a la ideología como “desconocimiento” es que se supondría que la ideología es la versión dominante que tenemos del mundo, o sea la hegemónica; y la referida a “constituyente de discursos” es que no sólo hay una ideología (la de los sectores dominantes), sino que hay ideologías (la de los sectores dominados y la de los dominadores). Lo que se pretende plantear es que las explicaciones que realizamos de nuestro mundo están impregnadas por las contradicciones de los bloques hegemónicos y la disyuntiva que los bloques contra hegemónicos incorporan sobre la misma realidad. La ideología es una “lectura” determinada de esa realidad.

Las ideologías no son un problema individual, remiten a los grandes actores sociales, las clases sociales y las estructuras institucionales que se forman en su proceso de constitución, diferenciación y enfrentamiento y; se enmarcan en relación al enfrentamiento social básico. La ideología de un sujeto se genera a partir de las significaciones sociales que le llegan de fuera de sí, del mundo objetivo y socialmente constituido; es la forma en que un sujeto se significa al mundo, desde modalidades de significación construidas en lo social.

Ideología y utopía

En oposición a la ideología se define el término **utopía** como aquellas “*ideas, representaciones, conceptos o teorías que aspiran a otra realidad, una realidad inexistente*” teniendo en consecuencia una dimensión de negación o crítica del orden existente y se orientan para su ruptura. Se da así a las utopías una función subversiva, crítica y revolucionaria en algunos casos.

Se percibe, que el concepto de ideología y utopía son como dos formas de un mismo fenómeno que se manifiesta de maneras diferentes. Ese fenómeno es la existencia de un conjunto estructural y orgánico de ideas, representaciones o teorías que son expresiones de intereses

7 Arizaga, Julio (1964). *Desarrollo Histórico del Marxismo*. Editorial ECO. Argentina.

8 Los pensadores marxistas tratan de fundar el concepto ideología para dar cuenta de la realidad ideológica, pero dejan problemas fundamentales sin resolver. Quizás sea en Lenin en quien aparece más resuelto el tema, al desarrollarlo desde el concepto de “reflejo”. Las superestructuras son el reflejo de las estructuras que, aunque a su vez influyen sobre estas últimas, siempre son determinantes.

sociales vinculados a posiciones de grupos o clases, pudiendo ser según el caso ideológico o utópico.

Mannheim utiliza para ese fenómeno el término “*ideología total*”; apareciendo de este modo en su obra el concepto de ideología en dos sentidos diferentes:

- a. *ideología total* como el conjunto de aquellas formas de pensar puntos de vista que están vinculados a intereses y posiciones sociales de grupo o clases.
- b. *ideología en sentido estricto, como utopía*, que es la forma conservadora que esa ideología total puede tomar en una posición crítica.

Para evitar confusiones conceptuales y terminológicas y a partir de la distinción hecha por Mannheim entre ambos términos, se debe buscar otro término que defina qué hay de común a esos dos fenómenos y para ello se propone como hipótesis “*visión social del mundo*”.

Esto sería, todos aquellos conjuntos estructurados de valores, representaciones, ideas y orientaciones cognitivas, unificadas por una perspectiva determinada, por un punto de vista social, de clase social determinado.

Esa visión del mundo puede ser de dos tipos:

- a. *visión ideológica*, cuando sirve para legitimar, justificar, defender o mantener un orden social del mundo;
- b. *visión social utópica*; cuando tiene una función crítica, negativa, subversiva, cuando se apuesta a una realidad que no existe.

Un análisis dialéctico de las ideologías o visiones del mundo, muestra necesariamente que ellas son contradictorias, que existe un enfrentamiento permanente, correspondiendo en un análisis último a enfrentamientos de clases o grupos que las componen.

En ninguna sociedad existe un consenso ideológico total, no existe simplemente una ideología dominante, existen enfrentamientos ideológicos, conflictos profundos y radicales que no son generalmente resueltos en un terreno común.

Este tipo de análisis parte de una concepción marxista dialéctica que es distinta a la dialéctica idealista de Hegel; dada fundamentalmente por la importancia determinante de la economía en el desenvolvimiento histórico de la obra de Marx.

La dialéctica de Hegel es un método de legitimación y reconciliación con la realidad y este es otro nivel de diferencia con Marx —no sólo desde el punto de vista materialista— ya que para Hegel el papel de la filosofía dialéctica es el de explicar o legitimar la realidad existente como racional: “todo lo que es real es racional; todo lo que es racional es real”.

Para Marx el problema es radicalmente opuesto o diferente ya que el problema no está en interpretar la realidad sino en transformarla a partir de un punto de vista de clase. En las ideologías y utopías un análisis dialéctico tiene que comenzar con una distinción esencial entre las que apuntan a mantener un orden establecido: ideologías y aquellas que aspiran a transformarlo: utopías.

La utopía es considerada como aquello que no es realizable, sin embargo la utopía es más bien el ideal supremo que guía la acción, un ideal que está más allá de las realizaciones parciales no para negar a éstas sino, precisamente, para darles sentido. La utopía es un bien último por el cual se lucha, que cuenta con un enorme poder de convocatoria; esto, porque al no ser de base racionalista, motiva al conjunto del ser humano, compromete a las fibras más hondas de su ser.

El pensamiento de Marx⁹ intenta enfrentar estas cuestiones de una manera nueva y es la relación entre las ideas y la acción o práctica social. A través de esta fórmula, consigue superar dialécticamente tanto al materialismo vulgar, como al idealismo neo-hegeliano, a partir de una filosofía de praxis, que es una autoliberación de su propia acción en tanto sujeto revolucionario, a través de su propia experiencia práctica.

En tanto que para Gramsci, en su obra los Cuadernos desde la Cárcel, plantea una idea central marcada donde “la ideología es una realidad práctica”. Diferente a cierta tradición marxista

9 Para Marx la racionalidad teórica se apoya en una categoría ontológica elemental que apunta hacia el hombre como ser práctico y social en tanto producto de sí mismo (autoproducido) y como ser que se objetiviza (objetivaciones) donde la praxis es la totalidad de ellas en una unidad diversa que se explica estructuralmente.

en la cual la ideología es considerada apenas como “falsa conciencia”. Piensa que independientemente de que la conciencia sea o no verdadera, ella se torna en una forma material cuando se apodera de las masas. En esa medida las cosas que epistemológicamente desde el punto de vista de la teoría del conocimiento pueden no ser verdaderas, socialmente, ontológicamente, lo son.

Los valores sociales, en la medida que son valores de masas, se vuelven en la conciencia de los sujetos colectivos, una verdad socialmente objetiva. En este sentido la religión es un hecho social objetivo independientemente de su verdad en el plano epistemológico.

Esto es una innovación importante de Gramsci en la teoría marxista sobre ideología. La idea de que la ideología independientemente de su valor como verdad científica, es socialmente verdadera cuando tiene incidencia real sobre la vida social. Su posición sobre la ideología refuerza la visión de estructura social como algo formado orgánicamente por sujeto y objeto; conciencia y praxis; comenzándose a hablar de los instrumentos del sistema ideológico.

Instrumentos del sistema ideológico

Lo ideológico tiene **niveles** que se interceptan para su desagregación y agregación:

- Nivel de las ideologías teóricas: son aquellas que constituyen una visión sistemática con relación a lo real. Aquí se encuentra el liberalismo, el conservadurismo, el fascismo.
- Nivel de las ideologías prácticas: son aquellas significaciones que trae un sujeto, a menudo son combinaciones complejas y parcialmente contradictorias de diversas ideologías teóricas. Hace referencia a lo que se “piensa”.
- Nivel de la práctica del sujeto: es lo que el sujeto “hace”, que puede ser diferente a cómo él se representa lo que hace. Se puede decir que una persona puede tener una ideología teórica o práctica, pero su conducta no es correlativa a eso que piensa.

Estos tres niveles ideológicos se articulan entre sí; las ideologías prácticas de las personas se basan en las ideologías teóricas y el sentido común. Las contradicciones de estos niveles se dan entre lo que se “piensa” y lo que se “hace”, pues allí se interponen los intereses materiales del sujeto. Es en la práctica donde se advierte la verdadera ideología de las personas.

Las ideologías hacen referencia a diferentes aspectos y funciones sociales. Estas se han clasificado en **regiones**, según aludan a determinados aspectos de la vida en sociedad.

- ideologías religiosas: cristianismo, budismo;
- ideologías jurídicas: kelsenismo, derecho romano;
- ideologías políticas: fascismo, liberalismo;
- ideologías filosóficas: existencialismo, estructuralismo.

Ideología y ciencia

La ciencia y la ideología se oponen a la utopía. No se sabe aún qué campo ha estado más confuso y huérfano de concepto, si el referente a la oposición ciencia-utopía, o el de la oposición ciencia-ideología. Y aún no teniendo ideas muy claras sobre la ciencia, sobre la ideología y sobre su relación se acepta que “lo uno y lo otro no es del mismo linaje”. Varios autores han tratado de definir ideología como “conjunto de ideas”, “falsa conciencia”, “conciencia de clase”, y se han dedicado a calificar de “ideológica” las más diversas manifestaciones del “espíritu humano”.

La sospecha surge cuando se observa que la palabra “ideología” pretende designar no un trabajo sobre la cosa llamada ideología, sino la “cosa” misma sobre la que recaerá el “logos”. Se podría argumentar que el hecho de no disponer de un procedimiento analítico lingüístico o sociológico o histórico, indica que el tema no se ha desarrollado del todo, pero que de alguna manera se está en el tema.

La discusión se perfila donde se decide lo que es ideología y no dónde se buscan resultados de estas o aquellas investigaciones. No obstante parece que hay coincidencias y consenso en considerar lo ideológico como tema acerca de la conciencia. Lo ideológico no tiene que ver con cosas, con instituciones, sino con ideas, pensamiento, conciencias.

Serían diversas las disciplinas desde las que se podría abordar el tema de la ideología: la Sociología, la Filosofía, la Psicología, el Derecho, la Lingüística, la Semiótica, la Historia o la Economía. Frente a tan abiertos horizontes es importante comenzar a tematizar lo ideológico.

Lo que dicen Mannheim como Merton de la ideología es que lo *ideológico viene a ser un "algo" que se supone en la conciencia de la gente, que tiene efectos reales y que no se ha de confundir con las ciencias. "A lo sumo se llega a percibir lo ideológico como conjunto de valoraciones sobre la vida en general, como apreciaciones sueltas o como concepción del mundo"*. En todo caso la ideología queda desdibujada y sin contornos claros entre las ciencias.¹⁰

Desde que se ha comenzado a comprender la ciencia históricamente, esto es acompañado del error y del fracaso, se percibe también que lo ideológico no corrompe el discurso científico, sino que puede llegar a darle fuerza y consistencia. La ciencia no es necesariamente lo opuesto a ideología. Un discurso ideológico busca el cambio, influyendo sobre la conciencia social para que comprenda la posibilidad de transformación y la necesidad de actuar de un modo determinado para conseguir un fin.

Estos discursos influyen en las artes, en la religión, en las ciencias. No hay que tratar de "limpiar" de ideologías el camino del pensamiento para que las ciencias caminen sin obstáculos. Tampoco habrá que sacar todo pensamiento utópico del ámbito de lo racional. *Sin utopías la ciencia se hace pobre. Sin ideologías se hace estéril y pasa a convertirse en tarea de retaguardia, ya que la ideología es una de las fuentes de normatividad de las ciencias.*

Quizás la ideología que impera hoy quiera hacer creer que es necesaria la despolitización de las ciencias, pero sería un camino falso, ya que "se puede retrasar o malograr este o aquel proceso, pero no se puede petrificar la historia".

No podemos seguir prisioneros de aquel rígido modo de entender la ciencia. El lado sociopolítico de la ciencia ha de ser reconocido y desarrollado con tanto o más cuidado que el que se dedica a buscar su coherencia o su claridad. Lejos de ser la ciencia una actividad excepcionalmente separada y liberada de los quehaceres cotidianos, va acompañada y entrelazada de una multitud de dimensiones muy humanas: políticas, estéticas, míticas, religiosas, ideológicas. En esa totalidad surge y en ella encuentra sus debilidades y su potencial.

Hay una difundida noción de que la ideología se opone a la ciencia, es decir que la ideología sería la opacidad del desconocimiento frente a la ciencia, que ofrecería los conocimientos desprovistos de ideología. La primera aclaración es que no sólo hay conocimiento en la ciencia, sino que en el sentido común también hay conocimiento. En el pensamiento dialéctico, toda acción de conocimiento sistemático parte de ciertas prenociones del sentido común.¹¹ Estas, naturalmente, están lejos de ser un conocimiento puro y rico en determinaciones. Sin embargo, implican un acercamiento gnoseológico a la realidad, y nadie puede por completo desprenderse de él y sus condicionamientos.

Ahora, si bien no podemos confundir los tipos de conocimiento, tampoco se puede identificar a la ciencia con un conocimiento "puro" totalmente "objetivo". La ciencia no está en las cosas mismas, es una invención del hombre, determinada por ciertos procesos históricos sociales definidos.

La ciencia es, una práctica social humana, que se ha dado a sí misma sus presupuestos y límites, según ciertas necesidades de conocimiento del hombre que, a su vez, no ha sido ajena al avance de las fuerzas productivas y sus urgencias tecnológicas. Esto significa

10 Frente a la teoría del reflejo, surgen pensadores que creyéndola válida pero insuficiente, aseveran que el reflejo no es mecánico, sino dialéctico. De esta manera se comienza a dar tratamiento científico moderno al tema del conocimiento y conciencia social. "La ideología es pues, el discurso apologetico encargado de presentar lo contingente como necesario para hacer realmente posible lo que los hombres se proponen".

11 Ver la exposición de Jürgen Habermas en *Teoría analítica de la ciencia y dialéctica*, Grijalbo, México, 1977.

que el conocimiento científico es un arbitrario.¹² Depende de una determinada cultura y un determinado momento histórico social del hombre. Es una significación y una ordenación particular dadas al mundo, así como civilizaciones diferentes han elegido otras ordenaciones (místicas, religiosas, mitológicas).

La ciencia está integrada de presupuestos y de valores extracientíficos, con sentido propio filosófico y, por tanto, ideológico, como son el valor de la razón, del ordenamiento lógico, la importancia de un logos sistemático, entre otros. La ciencia es ideología desde su constitución histórica, ligada a proyectos sociales hegemonizados por clases determinadas y también es una visión sincrónica, por ser una visión “en el presente”. Lo que queremos expresar es que no puede liberarse a la ciencia de un fuerte rol ideológico.

El siguiente esquema resume de manera sucinta lo planteado hasta el momento sobre ideología:

Ideologías:

- Sistemas de valores, concepciones e ideas (políticas, jurídicas, morales, religiosas, estéticas, filosóficas) que reproducen el orden establecido;
- forman parte de la superestructura societal;
- elaboradas socialmente y asumidas individualmente.

En síntesis, *la ideología no es mera reproducción de ideas y conceptos, sino que es el entrelazamiento de redes y procesos de saber y poder desarrollados en el mundo de la vida. Se constituye como una forma de experiencia construida, perteneciente al orden de lo vivencial, encontrándose con maneras de percibir y entender el mundo, o sea, encontrándose con modelos de comprender el mundo que son los paradigmas.*

Paradigmas

Este término fue usado por primera vez por Thomas Khun (1970) en su libro “Las estructuras de las revoluciones científicas”, para referirse al paradigma de la vida científica, señala “casi todo adelanto en la ciencia es primero un rompimiento con la tradición, las formas antiguas de pensar o los viejos paradigmas”.

Los paradigmas se refieren a una visión o concepción del mundo. Se integran a un modelo, canon o patrón regulado por una regla o norma. Se pueden observar en los supuestos, esquemas, modelos e ideas con las cuales operamos y las cuales las tomamos como reales.

Los paradigmas surgen, aparecen y cambian el actuar del hombre en el mundo, son el resultado de la complejidad de estos procesos y emanan del resultado de su quehacer total. *Es la forma en que un individuo percibe, entiende e interpreta el mundo que lo rodea.*

Se conceptualiza que los paradigmas se “secretan”, como ejemplo a seguir. Ellos se forman, implantan, y resultan de la complicada red de actividades; originan, transcurren y determinan las acciones humanas. A su vez, conforman una concepción del mundo, de la realidad, como una cosmovisión.

Los paradigmas son *supuestos sobre la realidad, con los cuales operamos habitualmente, sin tener conciencia.* Ellos *delimitan y limitan lo que vemos y lo que no vemos en la vida cotidiana.*

Las **características** de los paradigmas no son perceptibles, pero los de *cultura* sí son perceptibles, por ser una forma visible de cómo vivimos. Los paradigmas no controlan deliberadamente las acciones humanas, sin embargo las ideologías sí dirigen y controlan las acciones de los hom-

¹² Arbitrario en el sentido cultural en la cuestión educativa. Es científico aquello que pasa el control epistemológico del saber y de un grupo de especialista que sobre la base de normas, reglas y procedimientos habilitan para que ese saber se integre a los aparatos educativos de la sociedad, y aquellos que no pasan el control son irradiados o desechados. Ver exposición de P. Bourdieu en *Las cosas dichas*, Siglo XXI, Madrid, 1995.

bres a través del orden establecido. Los paradigmas se descubren, hay que inferirlos a través de los comportamientos humanos, son los que discuten y rediscuten el orden establecido.

Los **movimientos** de los paradigmas mantienen vigencia mientras resuelvan los temas y problemas de la realidad sociocultural en donde se desenvuelven. Por eso, es que entran en crisis cuando no resuelven las problemáticas planteadas; aconteciendo lo que se denomina las revoluciones científicas, que generan resistencias hasta que se incorporan nuevos paradigmas.

El esquema presentado a continuación intenta resumir lo manifiesto sobre paradigmas:

Paradigmas:

- modelo, canon o patrón regulado por una regla o norma;
- supuestos, esquemas, modelos e ideas con las cuales operamos y las tomamos como reales;
- visión o concepción del mundo.

Desde la perspectiva de la acción, se presenta el *paradigma de la complejidad*, que apuesta por defender un modelo de vida que entiende la libertad como responsabilidad, un modelo de convivencia política orientado hacia la democracia participativa, y la comunidad como forma de proyectarse hacia la globalidad (Morin, E., 2001).

El paradigma de la complejidad se conforma pues, como un marco integrador de las perspectivas ética, cognitiva y conativa en un esquema retroactivo que se genera de forma dinámica en la interacción entre dichos elementos (Bonil, J. & Pujol, RM., 2003). Constituye una opción filosófica ideológica que ofrece nuevas posibilidades para una revolución conceptual, y abre nuevos caminos para la formación de una ciudadanía capaz de pensar y construir un mundo más justo y sostenible. Incluye valores éticos, valores epistémicos y valores de acción.

El paradigma de la complejidad se presenta como una forma de posicionarse en el mundo; si se acepta que las ideas y las actuaciones están sujetas a la diversidad humana y ello constituye un concepto creador de riqueza dinámica, puede parecer no adecuado definir un sistema de valores universales en los que sustentar cualquier pensamiento y actuación. Pero, se trata de establecer un juicio prudente, basado en razones probables, que permita además la coexistencia de otras posiciones siempre y cuando se muestren coherentes. En esta perspectiva, tal y como se ha indicado, el paradigma de la complejidad se posiciona a favor de una ética que apuesta por el ambiocentrismo como forma de diálogo entre naturaleza y sociedad, por la equidad como diálogo entre individuos y colectividades, y por el diálogo entre autonomía y dependencia.

Al plantear el paradigma de la complejidad se ha dicho que éste constituye una manera concreta de orientar la forma de pensar el mundo, de construir conocimiento. Una forma que incorpora el concepto de sistema complejo adaptativo, hace suya la necesidad de un diálogo continuado entre las distintas formas de conocimiento, y niega la existencia de formas de conocimiento más simples que otras.

A modo de resumen, puede afirmarse que asumir *el paradigma de la complejidad desde la didáctica de las ciencias constituye una opción ideológica; al plantear la necesidad de abordar contenidos, acordes con el modelo de ciencia actual, que posibiliten una visión y una gestión alternativa del mundo. Los paradigmas son modelos que nos permiten actuar en la realidad, orientando y moldeando nuestros comportamientos, a partir de la transversalidad del componente cultural.*

Cultura

Cuando hacemos referencia a “lo social” estamos haciendo referencia a aspectos tanto materiales como simbólicos o culturales. Los valores son parte de la cultura y están presentes en todos los grupos humanos, determinando las reglas de funcionamiento implícitas o explícitas.

Los humanos somos esencialmente seres culturales, porque tenemos una base biológica que nos permite adquirir y transmitir “cultura”. Lo cual significa que básicamente la casi totalidad de nuestra conducta es aprendida.

Desde esta perspectiva la cultura incluye: Información (como acervo cultural de la humanidad), Valores, Lenguaje, Reglas y sistemas de sanciones, Religión, Ritos, Estética, Alimentación, Hábitos, Sensibilidad, Creencias, Arte, Construcciones de género, Sistema político y Sistema económico.

Se puede definir la cultura como “un conjunto heredado socialmente de usos y creencias que determinan la estructura de nuestra vida, *es el estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar*”; “es un sistema de modelos de respuesta habituales, interrelacionados e interdependientes”. (Harris, Marvin: 1987)

La cultura es entendida como todo aquello que en la sociedad humana es socialmente, antes que biológicamente transmitido; es decir, el conjunto de aspectos simbólico aprendidos del entorno social humano.

No hay una cultura única, en una misma sociedad existe una cultura dominante y distintas subculturas. En este sentido no existe un “sentido común” universal, sino sentidos comunes para cada cultura. Las variaciones en las culturas varían en el tiempo y en el espacio en todos sus aspectos, aún en aquellos que entendemos o sentimos como más “naturales”.

La cultura de cada grupo varía en el tiempo. La cultura para una población dada, no ha sido siempre la misma, ni es producto de una generación espontánea. La cultura es producto de una evolución que está en concordancia con los mecanismos de adaptación a su entorno. Este concepto, denominado **evolución cultural** “*es el resultado de la acumulación gradual de características útiles a través de un proceso de ensayos y errores y de la optimización de los beneficios frente a los costes en el cumplimiento de las necesidades e impulsos genéticamente determinados*”. (Harris, Marvin: 1987)

La cultura se trasmite a través de un proceso llamado **endoculturación**, que “*es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad invita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales*” (Harris, Marvin: 1987). Es una *producción antroponímica* (Bertaux, Daniel: 1998); en donde la socialización de los niños busca en todos los casos su futura inscripción en el mundo adulto, como forma de reproducción social.

Cada cultura tiende a “naturalizar” sus pautas y no las revisa sino en momentos de crisis. Por tanto, cada niño al nacer está condicionado no sólo por su entorno material, sino también por la cultura del grupo al que pertenece. Esta cultura, que implica todo lo que hace a la construcción humana, es transmitida y aceptada por el individuo de cualquier cultura como “*natural*” y no requiere ser elaborada.

Esta naturalización genera juicios previos al análisis de cualquier situación diferente a la “normal”: pre juicios. La “herencia cultural” se revisa durante la adolescencia. No podemos hablar de una sociedad, una cultura o los valores, sino que existen y coexisten en cada país múltiples culturas. Variarán los procesos de socialización y la construcción de subjetividades. Nos enfrentamos a una sociedad compleja con diversidad de formas sociales, con cada vez mayor distancia entre sus subculturas.

En resumen, *la cultura son los estilos de vida, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que contiene modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar. Es un conjunto de atributos que comprende ideas (campo ideológico) y modelos de referencia que sustentan esas ideas (campo paradigmático).*

A modo de conclusión, se considera, que para fortalecer el desarrollo de actitudes éticas y educativas, se hace necesario abordar la discusión sobre la construcción de modos de actuar (práctica social liberadora) y pensar (teoría social reflexiva). Pero, para ello, se hace imprescindible debatir, en referencia al aporte de los campos ideológicos, paradigmáticos y culturales.

- Arizaga, J. (1964), *Desarrollo Histórico del Marxismo*, Buenos Aires: ECO.
- Bourdieu, J. P. (1995), *Las cosas dichas*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Gortari, E. (1971), *Lógica General*, México: Grijalbo.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona: Anagrama.
- Habermas, J. (1977), *Teoría analítica de la ciencia y dialéctica*, México: Grijalbo.
- Heler, M. (2002), *Filosofía Social y Trabajo Social. Elucidación de un campo profesional*, Buenos Aires: Biblos.
- Harris, M. (1987), *Introducción a la antropología general*, Madrid: Alianza.
- Morin, E. (1986; traducción castellano 1988), *El método III: El conocimiento del conocimiento*, Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1991; Traducción castellano 1992), *El método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*, Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Madrid: Gedisa.

Algunas reflexiones en torno a la formación ética en la Universidad

Ana M. Ibáñez Costantino¹

*La otra escena de la educación es, sencillamente,
su campo ético-político,
donde se juega la esperanza que la habita.*

Carlos Cullen (2004)

Introducción

El presente trabajo es una reflexión acerca del sujeto como protagonista de la formación ética y su implicación ineludible en la aproximación al saber, tanto desde la posición de estudiante como de docente.

Se parte del concepto de ética como “disciplina filosófica, racional y argumentativa, cuyo objeto es un pensamiento crítico sobre la moral o las morales” (Cullen:2007) y de la conceptualización de la educación como un dispositivo de posibilidad de diálogo.

Mi formación teórica como psicoanalista, mi experiencia como analizando y mi actividad profesional como psicoterapeuta y docente universitario, transparentan y encuadran la importancia de la subjetividad en las reflexiones éticas.

Gran parte del posicionamiento ético se relaciona con creencias —tramitadas a través de acciones, palabras y relaciones plenas de simbolismo— acerca de las cuales no se reflexiona. Algunas de ellas son tan hondas, que perduran en el tiempo y parecen no ser factibles de conciencia.

Ser conciente de la importancia de la propia identidad, de la afectividad puesta en juego y de los propios valores, permite valorizar la identidad del otro y la diversidad de morales, evidenciando, entonces, la necesidad de diálogo como dinámica de ruptura, creación y recreación.

En este trabajo se hace un enfoque disciplinar, sabiendo que es un posicionamiento parcial que aborda la problemática en forma ponderativa. Desde esta perspectiva disciplinar se hace la propuesta de un dispositivo grupal para la formación ética de los docentes.

1 Licenciada en Psicología. Psicoterapeuta y Supervisora Habilitada de la Asociación de Psicoterapia Psicoanalítica. Certificada como Psicoterapeuta por la Federación Uruguaya de Psicoterapia y por la Federación Latinoamericana de Psicoterapia. Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (pendiente defensa de tesis). Profesora Adjunta del Departamento de Educación de la Escuela de Nutrición de la Universidad de la República.

Ciencia y ética

La ciencia busca alejarse de la contingencia, tratando de posicionarse en un lugar en que los fenómenos no sorprendan, y en el que se tenga la explicación de los mismos por la ley científica.

En ética no podemos ubicarnos en el mismo lugar, ya que es tarea imposible trazar las coordenadas de las acciones en sus detalles. Aún desde la ética teleológica que considera los contenidos, como desde la ética deontológica que prescinde de los contenidos, la ética tiene que asumir que los fines naturales son deliberables y elegibles por el ser humano en tanto racional.

La tensión entre el bien y el deber marca el debate en ética: ¿actuamos de determinada manera porque queremos ser felices o porque debemos actuar así? Entre deseos naturales y obligaciones morales, la ética supone que es posible discernir sobre las acciones morales.

Subjetividad, formación ética y educación

La educación es expresión de la existencia humana en un dominio de conocimiento cuyo contenido es el conocimiento mismo. Asimismo, apunta la construcción de la dimensión social de la subjetividad, ya que la institución educativa y la educación como mediación, refieren al sujeto a espacios sociales y a procesos históricos, al mismo tiempo que construyen sentido al deseo de saber.

Si bien son esenciales las prácticas y matrices de relación a nivel privado, como la familia, también cumplen un lugar fundamental las prácticas y matrices de relación a nivel público, nivel en el que la institución educativa es fundamental. No parece viable concebir la construcción de la identidad personal ni el desarrollo personal, al margen de la incorporación a una sociedad y a una cultura.

La subjetividad no es solamente fruto de un trabajo intrapsíquico, sino que también pertenece al mundo intersubjetivo, es decir al lugar del sujeto en el universo simbólico del grupo.

El docente se estructura desde un poder que produce saberes y sujetos. (Foucault: 1937).

En el vínculo educativo los docentes viven de manera más o menos conciente, situaciones de alto impacto emocional, tanto con los educandos como con los pares. Se despliegan incomprensibles odios y amores entorno a ideas y propuestas, que pueden incluso manifestarse como miedos, enojos y hasta agresiones (explícitas o no). No pocas veces están convocadas subyacentemente por las distintas morales que operan en el ámbito educativo.

Hay una universalidad estructural y una diversidad histórica de la moral; toda persona inserta en una cultura se construye una moral, es decir, es un fenómeno ligado a la humanidad. Las morales están determinadas históricamente, ya que los valores y principios de valoración, así como los bienes y normas dependen de los contextos históricos y culturales.

La reflexión ética como descubrimiento de las mismas, permite poder saber y por tanto poder transformarse a sí mismo, permitiendo nuevos caminos para la tarea. La libertad tiene que ver con el pensamiento.

Tomar el concepto de ética como “disciplina filosófica, racional y argumentativa, cuyo objeto es un pensamiento crítico sobre la moral o las morales” (Cullen: 2007), nos permite pensarla como un método, con su encuadre particular que invita a desplegar las problemáticas a trabajar y a realizar un análisis pertinente, sostenido por una racionalidad que ayude a

apuntalar la neutralidad indispensable para tener una postura crítica, rechazando la tendencia de la educación como adoctrinamiento.

La ética lucha por el reconocimiento de lo posible, invitando críticamente a no intentar heroísmos que ilusionan transparencias ni caer en la mediocridad que las des-ilusiona haciéndolas imposibles.

Advierte Cullen (1997:136) “Y se puede instalar la ilusión de la correspondencia exacta, de la certeza de nuestros esquemas y representaciones, la seguridad de nuestros criterios para definir lo que es bueno y lo que es malo, las decisiones sobre lo que se puede conocer y lo que se debe hacer.”

La “marca” ética estaría en comprender la posibilidad de ser agentes de la acción moral, es decir en el grado de conciencia y libertad en la acción.

Cuando hablamos de sujetos éticos, nos referimos a sujetos en ejercicio de la reflexión racional crítica y argumentativa sobre las morales.

La educación como dispositivo de posibilidad de promoción de sujetos éticos

La educación de la conciencia moral es una preocupación antigua, y como tarea ha estado siempre controlada por la sociedad y al mismo tiempo resistida por ésta, dado su carácter dificultoso y equívoco. Debe articular, en equilibrio siempre provisorio, la conservación de la organización social y al mismo tiempo su progreso.

La modernidad se planteó la reflexión en torno a la ética a partir de tres problemáticas: la educación del uso de la razón, el disciplinamiento de la libertad, y la autonomía como derecho presocial.

La educación recibe el encargo social de formar en el buen uso de la razón, de la libertad y del contrato social.

Pero la educación, en tanto práctica social, expresa conflictos y contradicciones, que es deseable se puedan visualizar, asumir, tematizar, problematizar, trabajar y resolver. Las resoluciones deberían ser concebidas a modo de respuestas provisorias e históricas.

La educación como práctica social es también política social. Es por ello que la práctica docente es una actividad con carácter político y ético, centrada en la trasmisión de conocimientos, actitudes, prácticas, métodos y técnicas de trabajo, normas y valores.

Dado que los contenidos del currículo son recortes particulares de objetos de conocimiento convocados para su distribución (Barco: 2005), cada proyecto curricular debería generarse en el marco de un análisis político contextualizado y requeriría de una mirada ética que iluminara interrogantes tales como: qué se distribuye, a quiénes se distribuye, qué se incluye y qué se excluye.

Existen múltiples aspectos problemáticos entorno a las morales, la ética y la educación, ya que esta práctica social está atravesada por morales diversas, que suponen valores, normas y principios que no necesariamente implican sustentos argumentativos racionales.

Dice Cullen (2007:3) según cita textual

Estructuralmente, los hombres somos “morales”. *Históricamente*, sin embargo, existe una diversidad de morales, fuertemente condicionadas por los contextos culturales (creencias, tradiciones, niveles educativos, vigilancias y castigos sociales), por las interacciones grupales (que llevan a intereses corporativos que identifican a los grupos, a luchas por las hegemonías, a defensas colectivas, etc.), por las opciones individuales (que pueden ser, básicamente, o adaptadas o transgresoras en relación a la moral vigente en cada grupo o sociedad).

Concebimos la educación como un ámbito de producción de conocimientos y de subjetividades (Guyot:2005), por lo que se considera deseable que el dispositivo educativo cree las condiciones para que el ser humano, a través de procesos cognitivos y afectivos, devenga un sujeto libre, afirmado en su identidad.

La idea es que la educación sea provocadora de elaboraciones que trasciendan el campo de la información. Por ello se pone el acento en la importancia de una especial mirada en la individuación, como posibilidad para cada sujeto de hablar en su propio nombre, de disponer de autonomía, de desarrollar su originalidad y de reflexionar.

Es por ello que el contrato pedagógico implica no sólo los acuerdos sino sobre todo las diferencias.

La base es la relación ternaria que no se agota en los tres presentes (docente-estudiante-conocimiento), sino que implica lo social, lo ideológico, lo cultural, lo político, lo ético, lo estético.

Desde la posición de docencia, la asimetría docente-alumno promueve el desarrollo del pensamiento en la medida que no sea convertida en un factor de poder, sino que debe apuntalar la simetría del respeto al compromiso mutuo que dota de sentido al acto educativo.

Inevitablemente el docente transmite parámetros para la mirada, aunque con la intención de promover un pensamiento libre.

Somos sujetos éticos en la medida en que nos comprometemos a no aceptar nada como verdadero éticamente si no ha sido sometido a una discusión argumentativa. Consideramos que sería deseable que la ética no se integrara como una simple aspiración moral, sino como una necesidad de praxis.

Ética y Educación: la importancia del otro

El tema ético es inseparable del tema educativo. Dice Cullen (2004:14): “Poder dar razones, y cambiarlas, y resignificarlas, es quizás lo más admirable de las acciones en la trama de las prácticas sociales. Y poder exponerlas, discutirlos, argumentarlas es quizás una de las mayores responsabilidades que tenemos como educadores.”

Los diferentes sujetos sociales, desde sus atravesamientos e intereses, intentan imprimir su orientación a la educación, construyendo significaciones. La educación no es en sí misma conservadora o transformadora, sino que el carácter que adquiere su función social está en estrecha vinculación con los proyectos político-económicos y socioculturales, desarrollados en la sociedad a partir de las políticas públicas.

Debemos diferenciar la educación de la indoctrinación. Mientras la educación implica transmitir abiertamente los valores, la indoctrinación es transmitir latentemente valores para que el otro no piense. (Cortina).

Desde la ética existen diferentes maneras de concebir al *otro*:

- El *otro* como *diverso*, implica pensar la ética desde el contrato social y la autonomía del sujeto, desde el respeto del otro y de su libertad como límite a la propia libertad. Esta concepción puede tal vez conducir al equívoco en relación al otro como enemigo potencial de la libertad propia.
- El *otro* como *diferencia*, implica pensar la ética en los bordes del orden simbólico, cuidando la identidad como diferencia y responsabilizándose ante la diferencia como autenticidad, como posibilidad de creación de valores, en consideración a la fidelidad al deseo, y la crítica al orden del discurso.
- El *otro* como *alteridad*, implica pensar la ética desde la exterioridad libre de toda relación. El otro interpela en cuanto otro exterior; el sujeto es responsable de responder a su llamado. Implica concebir que la libertad propia empieza donde empieza la libertad del otro, lo que habilita a dialogar y a aprender. También obliga a la responsabilidad.

Es así que Lévinas (1978) dirá que somos guardianes de nuestros hermanos previo a toda responsabilidad concreta y es esto lo más profundo de la condición humana. La alteridad interpela éticamente y el sujeto es responsable, en el sentido que es capaz de dar una respuesta. El ser humano es vulnerable, vulnerabilidad cuya esencia es dejarse interpelar por el otro. La ética es antes que nada una experiencia de responsabilidad frente al rostro del otro que me interpela.

Su perspectiva ética sugiere un sentido más radical que la norma o el fin, donde la responsabilidad no es meramente dar razones acerca de lo que se hace.

El otro, en tanto sujeto otro de uno mismo, es indispensable en la práctica de uno mismo. Permite desplegar deseos y temores, solidaridades y envidias, amores y odios, fidelidades y traiciones, es decir, conocerse en lo que se tiene de positivo y también de negativo, y aceptarse como único camino de transformación y posibilidades.

Desde el punto de vista educativo:

- *El otro diverso y autónomo*, sustenta un modelo educativo centrado en aprender a hacer buen uso de la razón para comprender la diversidad de valores, para tolerarlos o dirimirlos argumentativamente.
- *El otro diferente y auténtico*, sustenta un modelo educativo centrado en aprender a crearse a sí mismo cuidando las diferencias, y sospechando del orden normativo social y de los valores culturales, en apertura a una mayor libertad y creatividad.
- *El otro alteridad*, es responsabilidad ante su interpelación, sustenta un modelo educativo por construirse, en transformación desde la autonomía y desde la autenticidad hacia la responsabilidad desde la ajenidad², “que puede obligarnos a poner “exceso” a la prudencia, “gracia” a la santidad, “pasión” a la razón, “rostro” al acontecimiento.” (Cullen: 2004: 133)

Abrimos varias preguntas, como intromisión en áreas posibles de deconstrucción creativa: ¿Cómo asomarnos a la diversidad inconmensurable y trascendente de la alteridad? ¿Qué certezas morales obstaculizan el diálogo? ¿Qué certidumbres éticas son ineludibles para el diálogo como acción?

El reconocimiento de la diferencia desborda y rompe la ilusión de que el otro es lo otro de mí. El otro no convoca ni conocimiento, ni es representación ni concepto, es una interpelación ética.

Ética y afectividad

“Universalidad, particularidad, singularidad. Normas y principios, bienes y comunidades, acontecimientos y autenticidades. Todo conforma un complejo campo, donde la subjetividad se abre a la ética, o la ética aparece constituyendo lo más subjetivo del sujeto. Esta paradoja de poder ‘habituarse a elegir’, o a que sus elecciones no se ilusionen con un punto cero, sino con la posibilidad de des-habitar los hábitos, porque aprendemos y nos habituamos a construir subjetividad, y, sin embargo, tenemos que elegirla, en esa ‘socialidad insociable’ entre el deseo, el deber y el poder.”
Carlos Cullen (2000)

La categoría de sujeto moral es un campo problemático enfocado desde diversas miradas, en las que no pueden quedar excluidas las categorías de deseo, deber y poder.

Hablar de sujeto moral es concebir la subjetividad entorno a la responsabilidad en la acción.

En la actualidad, el pensamiento complejo, rescata al sujeto. Morin (1994:74-75) plantea: “la noción de sujeto está indisolublemente unida a ese acto en que no sólo se es la propia finalidad de sí mismo, sino que también se es autoconstitutivo de la propia identidad”.

2 *Ajeno*, del latín *Alienus*, derivado de *Alius* “otro”. *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*, Corominas, J., España, Gredos, 1973.

Según cita textual de Morin

La ocupación de ese sitio central del yo que se mantiene permanente a través de todas las modificaciones establece la continuidad de la identidad. Tenemos inclusive la ilusión de mantener una identidad estable, sin darnos cuenta de que somos muy diferentes según los humores y pasiones, según que amemos o que odiamos. (1994:76)

Morin plantea que el sujeto crea el conocimiento del universo, de la naturaleza y de sí mismo. La racionalidad está condicionada de forma legítima por la subjetividad, por los sueños y por los deseos.

El ser humano adviene al mundo con un *pathos*, fruto de su dotación genética, de su constitución anatómica y su funcionamiento fisiológico, un coeficiente intelectual, cierta configuración afectiva, una familia donde es recibido, un país. Pero en tanto ser inacabado, prematuro en su capacidad de funcionamiento autónomo, puede ir construyéndose a sí mismo, forjando su *éthos*, el sentido de la vida moral.

Es con su quehacer cotidiano que el ser humano se construye a sí mismo éticamente, desde una naturaleza abierta y no acabada. El ser humano no es un ser natural sino cultural y como fruto de sus decisiones de vida, construye su identidad ética. La ética entonces, está ligada a la libertad humana (siempre condicionada), libertad que lo coloca en la dramática de preguntarse ¿qué hago con mi libertad?

En tanto seres inacabados somos seres históricos sometidos al espacio y al tiempo, al devenir, por lo que esta pregunta se formula sin cesar y las respuestas son múltiples, cambiantes y siempre provisionarias, aunque puedan a veces tener contenidos iguales. Se pregunta, se decide y se elige permanentemente. ¿Y si me equivoco? La libertad conlleva el riesgo de asumir determinados caminos y dejar otros.

La complejidad del ser humano implica una trama con diferentes dimensiones que la persona necesita desarrollar en su camino de autorrealización.

La *dimensión ética* es una de las dimensiones constitutivas del ser humano: implica descubrimientos y definiciones, en el camino de irse construyendo tal como se quiere ser, como resultado de un actuar libre y responsable.

Este camino puede implicar una búsqueda de sentido(s), un para qué y un por qué. Esta dimensión trascendente puede incluso incluir la ubicación al interior de un paradigma que intenta “explicar” la vida. Además si el sujeto intenta (intención ética) llevarlo a determinado camino, configuraría un proyecto de vida.

Dice Cortina según cita textual

Sabemos de ella... a través de la razón cordial, de forma que percibimos la realidad desde la alegría o la tristeza, desde la euforia o la admiración, interpretándola desde esos sentimientos como rechazable o preferible, como digna de interés y atención o de desinterés. Si alguien adoleciera de “ceguera emocional”, no tendría interés en nada ni podría preferir entre distintas alternativas, aunque tuviera un altísimo coeficiente intelectual. (2007:248)

No obstante, los sentimientos no justifican las acciones. Los actos no se justifican con lo que siento, porque no soy libre con lo que siento. Sin embargo, si no tomo contacto con lo que siento no puedo manejarlo. Hay que ponerle nombre a lo que se siente; conocerse es el camino de poder actuar libremente. Para discernir éticamente hay que conocer primero lo que siento y lo que pienso, lo que habilita a discernir entre lo que siento y lo que hago.

En relación a los sentimientos podemos decir:

- no soy responsable de mis sentimientos: no puedo sentir lo que quiero sentir, aunque sí puedo intentar comprender lo que siento como germen de cambiarlo;
- no soy más bueno o más malo por lo que siento: no soy más o menos ético por ello, pero sí soy responsable de lo que hago con lo que siento;
- los sentimientos no tienen valor moral, por lo que tampoco son argumentos éticos;
- tampoco el cuerpo tienen valor moral, sí puede tenerlo lo que hago con él;
- los sentimientos son valiosos pero no son valores en sentido ético, porque no dependen de la libertad.

Volviendo a la relación de la ética con la afectividad podemos decir que existe en el ser humano la necesidad de afirmarse personalmente en sus convicciones, lo que implica pasión y razón, duda y clarificación, crítica y argumentación. La articulación de la dimensión afectiva con la dimensión ética permite la consistencia entre lo que se dice, lo que se hace y el proyecto de vida personal.

La ética en tanto reflexión crítica acerca de las morales, implica al mismo tiempo que la capacidad argumentativa, la voluntad para hacerlo y el deseo de argumentar; conlleva valores que son convicciones y sentires.

Supone la disposición a la duda, al reconocimiento y a la comunicación como descubrimiento conjunto, comunicación desprevenida y no armada (o armamentada), no ingenua sino inteligente, es decir con capacidad de entender, que busque la verdad con esperanza, como apertura al diálogo y no como trinchera de saber-poder.

Tener una buena vida no es solamente una ponderación ética. La subjetividad y la objetividad conforman un *continuum*; cuando me juego a algo presupongo que es real y verdadero, supongo entonces una cierta objetividad.

¿Cuál sería entonces la objetividad máxima que se puede tener? La intersubjetividad argumental.

Las relaciones intersubjetivas implican en su puesta en diálogo de los valores, una crítica de las ideologías. Dice Cortina que lo justo no es lo que beneficia a la mayoría sino a todos los afectados.

“No bastan los sentimientos, eso es cierto, pero sin ellos los ideales de la humanidad no encuentran el suelo propicio para arraigar.” (Cortina:2007:98)

Volviendo a la universidad: cuestiones en torno al sujeto moral

La labor del docente universitario es de múltiples responsabilidades, ya que además de tener que ser sólido en sus conocimientos y formación, con capacidad y deseo de compartir, representa un modelo identificador profesional. Es por ello que tanto el docente como el estudiante universitario, deben problematizarse durante su formación en torno a cuestiones éticas en el trabajo académico y en el trabajo profesional.

En el ámbito de la educación universitaria subrayamos la relevancia del discernimiento en relación a problemas éticos básicos tales como la tensión entre deseos, poder y normas, y los condicionantes sociales de las morales.

Los educadores también se encuentran frente a dilemas éticos relevantes. El desafío educativo es cómo poner en conflicto creativo el placer de aprender y el deber de aprender. La ética tiene que ver con ambos posicionamientos: placer y deber.

La ética, devenir humano, está atravesada por el bien, el deseo, el deber, los hábitos, los juegos de poder, el inconciente y las ideologías.

El sujeto en ejercicio ético debe estar especialmente atento al pensamiento ideológico, que puede surgir como repetición de lo idéntico, y es en este sentido “anti-asociativo”, ya que no permite la diversidad de las vías asociativas y por tanto inhabilita el trascender el plano imaginario y acceder al plano simbólico.

La educación universitaria valorada conceptualmente como un proyecto político social de distribución cultural (Barco: 2005), nos remite a lo público como expresión de la tolerancia de la diversidad y al reconocimiento de la alteridad como valor intrínseco del aprendizaje en común. Conlleva la precaución de no dejar de lado la exterioridad como lo irrepresentable que está afuera de nosotros.

Como interpelación estrictamente ética, es dejarse intimar desde fuera de la totalidad a la cual está necesariamente condenada la razón y el conocimiento (Lévinas). Su interpelación ética es desde lo irrepresentable que tiene el otro.

Un posicionamiento educativo que implique el aprendizaje mutuo de todos los actores sociales involucrados, imprime una nota de especificación al reconocimiento del otro en tanto diferente.

El otro diverso, diferente o alteridad, sería deseable que imprimiera siempre en el discurso pedagógico, y en la educación como praxis, huellas de justicia y responsabilidad.

Creemos que la función de un docente no consiste solo en transmitir lo que sabe, sino esencialmente, en gustar con el estudiante el sabor de saber, en dotar la información de significado y en transitar junto con el otro caminos hacia la construcción de la personalidad ética.

“En este camino es ineludible vivir conflictos. Si hay potencia en la semilla que el maestro planta, no es la de generar la perpetuación del mismo discurso” (Langón: 2006; 5).

“Querer lo distinto, la libertad y diferencia del discípulo, renunciar a manipular el futuro de acuerdo a nuestras ideas presentes, no es fácil. No es fácil porque aceptar que en otros broten otros discursos, implica aceptar que éstos puedan tener consecuencias nefastas” (Langón:2006; 7).

Por su parte, el alumno “tiene que saber que los hombres no matan solamente en la noche de sus pasiones sino también en la luz de su racionalización” (Morin:1999).

En cuanto a la ética profesional, la ética general puede ayudar a dar fundamentos a los dilemas que las prácticas profesionales plantean. En las éticas profesionales se aplican principios de justicia a ámbitos determinados.

Los códigos de ética profesional fácilmente se deslizan al plano jurídico, es por ello que en un discernimiento ético hay que tener muy claros los principios éticos.

El criterio y el diálogo son más importantes que las normas como recetas de deber ser. Siempre hay que deliberar y elegir para cada caso particular cuál es a criterio del pensador el principio justo.

Cuantas más reflexiones se hagan sobre los problemas éticos generales, más instrumentado se encuentra el sujeto para resolver los dilemas éticos particulares.

Consideramos que la educación universitaria tiene como cometido ineludible (aunque no por ello muchas veces no soslayado) iluminar a cada docente y a cada estudiante como sujeto moral, siempre en conflicto, cuya “mayor coherencia consigo mismo es la responsabilidad por el otro, que siempre interpela y cuestiona” (Cullen:2000; 9) todo intento ideológico, político, científico y académico de exclusión.

Adquirir conocimientos es un deber moral. Tanto los docentes como los estudiantes universitarios legitiman su razón de ser formando y formándose con profundos conocimientos en su profesión y orientando su práctica por los valores y metas que dan sentido a su profesión (Cortina:2007).

Una propuesta para la formación ética de los docentes

Siendo la práctica de la enseñanza una práctica social, no se puede dar cuenta de ella sin darle voz a los sujetos docentes implicados. Así mismo, los sentidos de la práctica docente, se constituyen como elementos de formación profesional.

La riqueza de los diferentes sujetos docentes está en sus experiencias y en sus interrogantes y no en tener respuestas únicas que aluden a contextos totalizantes y eluden la singularidad y la complejidad que nos remite a la falta y al inacabamiento del ser humano.

Así como el fundamentalismo y el escepticismo impiden que emerja la problemática ética, aparentemente por cuestiones morales, también la educación es imposible desde una actitud escéptica que favorezca el todo vale/nada vale, tanto como desde una naturalización ideológica como la que sustenta el fundamentalismo.

La didáctica crítica, que se construye con el otro, promueve un registro que favorece la desnaturalización de las visiones hegemónicas que proponen las instituciones sobre las prácticas educativas, promoviendo la visibilidad de los aspectos que operan desde lo invisible. La mirada crítica acerca de las prácticas docentes, es una construcción de transparencias y un desvelo por develar.

Entendemos que el docente debe tener espacios de formación ética, ya que tiene que poder comprender crítica y reflexivamente la dimensión moral de las problemáticas educativas. Espacios de formación docente institucionalizados como podrían ser los *grupos naturales* de docentes o *grupos de reflexión psicoanalíticos* para docentes, concebidos como ámbitos de análisis crítico de la tarea educativa en su dimensión ético-práctica.

Su objetivo sería dar visibilidad a lo que “aparece” invisible, reflexionar acerca de las prácticas docentes, problematizar lo naturalizado y develar desde lo conflictivo.

Nuestra propuesta apunta a crear un dispositivo de trabajo grupal en el que se pueda analizar el discurso de los docentes, para poder trascender lo explícito y manifiesto, abordando y comprendiendo lo oculto y latente, como forma de favorecer transformaciones individuales y grupales. El grupo y cada sujeto deben desplegar su potencial de cambio transformando lo no dicho para poder encontrarle un sentido y significar lo que se está viviendo.

Este grupo, concebido como un grupo natural, se propondría desarrollar un proceso de formación ética de los docentes, enmarcado en una experiencia donde el dispositivo grupal es concebido como habilitante de una dinámica que genere la posibilidad de transitar por una experiencia de deconstrucción de la ilusión de que “para ser ‘ético’ hay que ser como yo”, favoreciendo la simbolización de las cargas afectivas imaginarias y fantaseadas.

Pensamos los grupos de formación como una forma de aproximación a discriminar entre lo que los docentes hacen y lo que pretenden hacer.

Podríamos pensar que las inconsistencias surgen entre lo que los docentes conscientemente creen, la imagen que tienen de sí mismos, sus deseos inconscientes y las estructuras axiológicas que efectivamente los guían.

Un grupo natural podría devenir en experiencia vivencial en donde las inconsistencias discursivo-prácticas se hagan manifiestas frente a la necesidad de compartir “saberes”, responsabilidades y compromisos. Instancia para confrontar intereses contradictorios, para significar la distancia entre los ideales y la realidad, para trascender el nivel discursivo de aceptación de la diversidad, develando los conflictos que la misma conlleva.

Creemos que una dinámica de este tipo desarrollada con los docentes redundaría positivamente en el modo de relación de los docentes entre sí, con los alumnos y con la institución³, acortaría la distancia entre ideales y realidad a través de la construcción de un proyecto.

3 Dice M. Nari en su *Tesis de Maestría* (2002): En referencia al colectivo docente: La responsabilidad ética corresponde directamente a cada docente en su función y tarea concreta e indirectamente al mismo como integrante del colectivo docente. En este sentido, el docente no puede éticamente responder por su proceder individual y desentenderse del proceder del colectivo que forma parte. El docente debe superar la autosuficiencia y el aislamiento y para ello es necesario que se integre afectiva y efectivamente en el conjunto docente, relacionándose consecuentemente con sus pares en la globalidad de la tarea educativa, ayudándose mutuamente a crecer como personas.

En referencia a la institución: El docente pertenece a una determinada institución que lo implica en ciertas responsabilidades y en permanentes conflictos morales que se le plantean en el desempeño de su rol, ya sea en su función de representación de la institución, en su función de nexo con los estudiantes o de relación con las autoridades de la misma.

La propuesta de un grupo natural como instancia para la formación ética de los docentes, tiene como fundamento la convicción de la necesidad de la existencia de espacios donde compartir experiencias, analizar lo que realmente hacen cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, o a situaciones inciertas y desconocidas de la enseñanza, y donde reflexionar sobre las interacciones entre colegas y con los alumnos.

“Esos espacios, sin duda, permitirán generar oportunidades para compartir saberes, escuchar al otro, vivir la diversidad, asumir el conflicto que origina el socializar conocimientos, develar el currículum oculto, aceptar formas de trabajo diferentes y unificar criterios. Permite asimismo superar la compartimentación de la enseñanza, y tener una visión integral del currículum, asumiéndolo como una responsabilidad compartida en la formación del estudiante y consecuentemente, del profesional que egresa” (Nari, Ibáñez: 2002).

¿Por qué un grupo natural?

Tomando las palabras de Ventrici (1993) en relación a los grupos naturales decimos: “son ‘masas organizadas con potencialidad instituyente’, con un origen definido desde el punto de vista manifiesto y una propuesta más o menos clara y trasmisible”.

La vida psíquica se construye en el sujeto en la experiencia intersubjetiva, la que es asimismo, generadora de posibilidades transformadoras. En esta línea, el grupo surge como situación a partir de la cual se articulan los espacios intrapsíquicos y los espacios intersubjetivos.

En un determinado contexto, para cada docente en particular y para el colectivo en general, los actos “deben” ser de un determinado modo, porque eso es lo bueno, lo normal y lo lógico. Además eso se confirma en la práctica, ya que en un determinado contexto cultural la felicidad y realización (dimensión ética) de una persona dependen en gran medida de que ella permanezca integrada y aceptada por el conjunto humano del que forma parte (dimensión cultural), y a su vez, encuentre razonabilidad en sus decisiones (dimensión ideológica).

Así como las posibilidades de transformación psíquica, también las de discernimiento ético, están atravesadas por el reconocimiento del sujeto y su “lucha” de ser para sí mismo su propio fin y también el eslabón de una cadena a la que está sujeto, a la que debe servir y de la que puede esperar beneficios (Freud:1929).

El inconciente se inscribe y produce sus efectos en cada sujeto y en el vínculo entre ellos. Ese proceso grupal supone procesos personales de sus participantes. Es imprescindible la reflexión personal para que el diálogo sea productivo. A su vez es el diálogo el que genera aportes y cuestionamientos para la reflexión personal.

No hay transformación psíquica posible sin esa presencia ineludible del otro.

Dice Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo*: “en la vida anímica del sujeto el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social”.

Un desafío: este grupo hay que fundarlo...

Como sabemos, el líder de la tarea queda asignado como fundador del grupo, lo que elicitaba en torno a él aspectos fantasmáticos: se hará cargo de la culpa parricida, a la vez será envidiado por el poder con el que queda investido y por la creatividad de positivizar el deseo del colectivo. Se configurará como soporte de identificaciones y fantasías de los integrantes del grupo y como depositario de transferencias.

Fundar un grupo es también enmarcarlo dentro de la institución, la que se configura como instituyente.

Plantear un encuadre de trabajo delimitará la identidad del grupo y permitirá crear las condiciones para que la tarea pueda realizarse.

Para este trabajo del grupo creemos que es muy importante favorecer las condiciones para el proceso asociativo, entendido como lo plantea Käs (1994) como “movimiento de los vínculos que se producen entre las personas asociadas en y por la forma de un grupo”.

Implica individualidad y sujeción. Es poder escuchar al otro desde determinado lugar, donde no solo los contenidos manifiestos hacen huella sino que también están presentes los contenidos latentes.

Lo que se asocia oficia a veces como una forma de interpretación a cargo de los integrantes del grupo.

Es así que nuestro objetivo será crear las condiciones para transformar, reencontrar y construir significados. Para ello nos proponemos una coordinación “escuchante” posibilitadora de la escucha de los propios sujetos integrantes del grupo, que habilite la cadena asociativa grupal para que la palabra del otro pueda ser reconocida como portadora de significantes propios, tal vez no disponibles de otra forma para algunos integrantes del grupo.

Los coordinadores deberán estar especialmente atentos al pensamiento ideológico, que puede surgir como repetición de lo idéntico, y es en ese sentido “anti asociativo”, ya que no permite la diversidad de las vías asociativas y por tanto inhabilita el trascender el plano real e imaginario y acceder al plano simbólico.

Bleger (1987) dice: “nosotros estamos acostumbrados a pensar contra otros y no con otros”. El grupo permite desplegar un potencial que se despierta cuando nos vinculamos con otros. En este sentido es posibilitador de pensamiento al permitir el procesamiento de lo negativo, la emergencia de la fantasía, el placer compartido de co-pensar y la identificación de la actividad de pensamiento del otro.

Es especialmente importante tener en cuenta el grado de tolerancia del grupo en relación a la incertidumbre con respecto al sentido. Para que el proceso asociativo sea posible es necesaria una actitud de apertura a lo diferente que desestabiliza las propias certezas y una capacidad de interacción efectiva con horizontes ideológicos diferentes (otros modos de percibir y explicar la realidad), que sostienen las diferencias intersubjetivas.

Sabemos que el reconocimiento de las diferencias es un proceso de “des-ilusión” que implica trabajo psíquico de los sujetos del grupo, del grupo y de los coordinadores. La frustración ocasionada por lo diferente permite el pensamiento, la simbolización de lo negativo para poderlo transformar y la escucha del otro.

Pensamos que el diálogo debe ir profundizando en la diversidad de percepciones de los hechos ocurridos en el proceso educativo real (reuniones, situaciones de aula, etc.), para estructurar posturas diferenciadas a partir de elaboraciones argumentales consistentes, clarificar las diferencias y simultáneamente construir los consensos posibles. (Nari e Ibáñez: 2003)

La positividad depositada en la unión colectiva y el pacto de negación que alude a aquello que pone en cuestión el vínculo, permiten la continuidad del grupo.

En un grupo, la positividad se expresa en pura afirmación, en la ausencia de dudas, en el sentimiento de fuerza depositada en la unión colectiva donde cada uno resigna la diferencia que lo haría sospechoso de no pertenecer al grupo.

La trasmisión positiva es trófica, estructurante, permite la continuidad narcisista, de valores, de ideales, de identificaciones. Es en este sentido formadora de materia psíquica, siendo fundamental en la constitución de la identidad propia y grupal.

La negatividad o pacto de negación transcurre muda y puede ser develada solo en el aposteriori de algún intento de análisis histórico o dinámico del grupo.

La positividad depositada en la unión colectiva y la negatividad colocada en lo irrepresentable, en lo imperceptible de aquello que pone en cuestión el vínculo, pero que al mismo tiempo permite su continuidad y da lugar a la concordancia, pueden crear una brecha en el trabajo creativo del grupo.

La posibilidad de salir creativamente de esa brecha potencialmente repetitiva y tanática entre la positividad y el pacto de negación es la transferencia, entendida como motor que

habilita un movimiento transformador. Ya que “la transferencia implica siempre un grado de borramiento de los límites subjetivos” (Bernard:1996), es la posibilidad de aceptar esta situación y al mismo tiempo romper con ella.

Como D. Lagache (1951) consideramos la transferencia en sentido amplio como un elemento que sostiene el aprendizaje.

La transferencia en un grupo natural sería emergente de la búsqueda del sujeto vinculada con su deseo, y es en este sentido motor del desarrollo psíquico.

Lo grupal favorece los fenómenos transferenciales, aunque no se trate de un proceso terapéutico.

Es por ello que el coordinador del grupo se encuentra frente al desafío de sostener la “distancia” entre la transferencia y la contratransferencia, y de que de su función como “Otro haga también de Ausente, mediante el cual la representación adquiere su dimensión intrapsíquica, de Rehusante, que no acepta ser colmado ni por la palabra, ni por el silencio, y de Escuchante, que sostiene la posibilidad de que los sujetos se encuentren ellos mismos a la escucha del proceso asociativo y de lo que trasmite” (Bernard:1996).

Es un desafío de promover cuestionamientos acerca del modo, para cada sujeto “obvio”, de entender y de explicar la realidad; de favorecer la necesidad de trascender el horizonte propio, de abrirse al otro como diferente, de problematizar la genuinidad de las propias interpretaciones, de articular el deseo con la realidad de forma creativa.

Lo grupal favorece la capacidad de generar un movimiento a partir del cual la tarea y el proyecto del grupo de trabajo cobran un carácter creativo. El sujeto podría desplegar su potencial de cambio, intentando transformar lo no dicho para elaborarlo.

Ante una escucha atenta es inevitable que emerjan una gran diversidad de percepciones acerca de lo que es bueno y de lo que es malo, tanto en términos generales como en las situaciones concretas. Lo grupal en tanto pluralidad, favorece el cuestionamiento de lo que en ámbitos de “iguales” puede entenderse como obvio, desnaturalizando explicaciones.

El diálogo es el único medio con que contamos para averiguar si nos encontramos en el camino de la verdad intersubjetiva. Es senda de construcción de criterios y de pautas en el seno del colectivo que se integra.

La ética dialógica se desarrolla a través de las pretensiones de validez de la razón, ya que sus pretensiones de verdad, pueden y deben resolverse mediante argumentos. Quien argumenta, comparte con una comunidad el sentido de los términos que emplea, sigue las reglas lingüísticas de esa comunidad y se ve obligado a recurrir a ella para discernir lo verdadero y lo correcto.

Se trata de una construcción ética común, que implica una consistencia argumental. El diálogo debe ir profundizando en la diversidad de percepciones de los hechos ocurridos en el proceso educativo real (reuniones, situaciones de aula, etc.), para estructurar posturas diferenciadas a partir de elaboraciones argumentales consistentes y construir por un lado los consensos posibles y, simultáneamente, clarificar las diferencias.

La idea es generar la experiencia de un nosotros que se piensa, que se configura y adquiere consistencia en un encuentro transformador.

Es imprescindible construir en forma participativa “mínimos axiológicos y normativos” que constituyan marcos éticos comunes al colectivo, ya que difícilmente una persona se sienta comprometida a asumir y hacer vida aquello de lo que no se percibe como partícipe. El proceso de construcción de ese marco ético, es al mismo tiempo proceso pedagógico de descubrimiento de su importancia, de concientización acerca de la necesidad de su aplicación, y de compromiso con su sustentabilidad (Nari e Ibáñez: 2003).

Como sujetos implicados en la construcción de este texto optamos por concluir estas reflexiones diciendo que entendemos que es necesaria la clarificación personal acerca de las convicciones del sujeto, integrando el nivel afectivo y el racional.

La “sospecha de sí mismo” como sujeto ético implica relativizar la absolutez de las propias convicciones, la empatía con los diferentes interlocutores, y el reconocimiento de que las certezas y los acuerdos, son síntesis siempre provisorias en el espiral dialéctico del devenir humano, siendo lo que permite avanzar en el camino de afrontar niveles de complejidad creciente.

Implica un esfuerzo de desnaturalizar las propias creencias, de hacer propia una distancia afectiva tal que permita la pasión y la empatía al mismo tiempo que no responda ciegamente a ellas.

La responsabilidad social de la educación universitaria, hace pensar que es necesario el trabajo con los docentes y de los docentes, para hacer conscientes sus modelos interiorizados, así como su implicancia personal en el posicionamiento ético en relación a la problemática del conocimiento y de la formación.

Consideramos que la educación universitaria tiene como cometido ineludible, aunque muchas veces soslayado, iluminar a cada docente y a cada estudiante como sujeto moral, siempre en conflicto.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1984), *El aprendizaje de historiador y el maestro-brujo*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bednarz, C.; Sobredo, L. y Srur, P. (1994) “La ética: un lugar de encuentro con el psicoanálisis”, *La experiencia psicoterapéutica en la asistencia institucional y la formación del sicoterapeuta*, Segundas jornadas de salud mental, psicoanálisis e instituciones, Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, 30 de setiembre y 1º de octubre.
- Behares, L. (dir.) (2004), *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998), *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires: Paidós.
- Bernard, M. y otros (1995) *Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva psicoanalítica*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bernard, M. (1996), “Reflexiones sobre el concepto de transferencia en el psicoanálisis vincular”, *El analista en el campo vincular*, Buenos Aires: Psicoanálisis de la Configuraciones Vinculares, 1. XIX
- Bernard, M. (1997), “Introducción a la lectura de la obra de René Kâes”, *Aportes. Publicación de la AAPPG*, Buenos Aires: Publicar, julio.
- Blanchard-Laville, C., *Saber y relación pedagógica*, Serie Los documentos, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores.
- Bleger, J. (1987), *Temas de psicología. Entrevista y grupos*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Camilloni, A. (comp.), *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona: Gedisa.
- Castañeda, A. (1988), *La identidad de una actividad: ser maestro*, Temas Universitarios, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1975), *La violencia de la interpretación*, cap. 1, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1988.
- Coll, C., (1996) “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica”, *Anuario de Psicología*, N° 69, pp. 153-178.
- Corominas, J., (1973) *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Gredos.
- Cortina, A. (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, España: Nobel.
- Cullen, C. (1998), “El debate ético contemporáneo”, *Enoikos*, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas-UBA, número especial.
- Cullen, C. (1997), *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C., “El lugar de la ética en la formación docente”, *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*, Serie Los Documentos, 11, Formación de Formadores-Carrera de Especialización de Postgrado.
- Cullen, C., *La ética entre el silencio de la palabra y la retórica argumentativa del poder*, s/d

- Cullen, C. (1997), "La educación como mediación normativa. Notas sobre las relaciones de la educación con la ética y la política", *Ethica*, Vol. 9, N.º 2, T. 11.
- Cullen, C. (2000), "Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático", *Fundamentos en Humanidades*, San Luis: Universidad Nacional de San Luis, Vol. 1.
- Cullen, C. (2004), *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2007), *Introducción a la ética*, *Introducción. material proporcionado por el autor para Seminario "Ética académica y profesional"*, Maestría en Psicología y Educación, Montevideo: UDELAR, 16-17 de marzo.
- de Alba, A. (1995), *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delamont, S. (1984), *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel Kapeluz.
- Foucault, M. (1937), *Vigilar y castigar*. Ed. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1929), *Psicología de las masas y análisis del yo*, Obras Completas. T. VIII, Madrid: Biblioteca Nueva, 1972.
- Freud, S. (1929), *El malestar en la cultura*, Obras Completas. Tomo VIII, Madrid: Biblioteca Nueva, 1972.
- Fried Schnitman, D. (1994), *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Galdona, J. (2002), *Justificación del proyecto "Construcción colectiva de contenidos de la ética profesional del docente"*. Javier Galdona.
- Guyot, V.; Fiezzi, N. y Vitarelli, M., "La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico", *Enfoques Pedagógicos*, N.º 13, Vol. 4 (3).
- Guyot, V. (2005), *Apuntes personales de la Conferencia "Epistemología y subjetividad" dictada con motivo de la apertura de la Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología*, Montevideo: UDELAR, 31 de marzo.
- Huergo, J. A. (1997), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, cap. 2. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Ibáñez, A. (2007), *Algunas reflexiones en torno a la formación ética en la universidad: subjetividad, identidad y educación*. Maestría en Psicología y Educación, Montevideo: Facultad de Psicología-UDELAR.
- Käes, R. (1994), "Las condiciones de posibilidad del proceso asociativo en los grupos", *La invención psicoanalítica del grupo. Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoanálisis de Grupo*, Buenos Aires.
- Langón, M. (2006), *Materiales para el Seminario Globalización, Identidad y Exclusión*, Maestría en Psicología y Educación, Montevideo: Facultad de Psicología-UDELAR.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1979), *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona: Labor.
- Lévinas, E. (1978), *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad, Sígueme*, Salamanca.
- Lundgren, U. (1992), "El currículum: conceptos para la investigación" y "Cambios en los códigos curriculares: esbozo histórico", *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid: Morata.
- Martínez, M. (1998), *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*, Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Morin, E. (1994), *La noción de sujeto, Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Argentina: Paidós.
- Morin, E. (1999), *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nari, M. (2002), *Investigación y Propuesta tendiente a la Educación en Valores en la Licenciatura en Nutrición*. Tesis de Maestría, Montevideo: UCUDAL.
- Nari, M. (2003), *Educación en Valores. Investigación y Propuesta para la Licenciatura en Nutrición, programa de Educación en Valores*, Montevideo: UCUDAL-Asociación para la Educación Ética.
- Nari, M. e Ibáñez, A. (2003), *Contrato ético de los docentes*. Ponencia presentada en la Asociación para la Educación Ética, Montevideo, noviembre.
- Pérez Gómez, A., *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de los profesores*, Universidad de Málaga. Programa Educación en Valores, *Documento Marco Conceptual*, Montevideo: The British Schools-UCUDAL.
- Ricoeur, P. (1959), *Civilización universal y culturas nacionales*, París. Traducción de M. Langón.
- Remedi, E.; Laudesmann, M.; Edwards, V.; Aristi, P. y Castañeda, A. (1988), *La identidad de una actividad: ser maestro*. Temas Universitarios, México DF: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Roudinesco, E. (2003), *La familia en desorden*, cap. 1, 2 y 3, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Safouan, M. (1988), *Angustia, síntoma, inhibición*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Safouan, M. (1994), *La palabra o la muerte. ¿Cómo es posible la sociedad humana?*, caps. 2 y 3, Buenos Aires: La Flor.
- Sami-Ali (1974), *El espacio imaginario*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Soler, M. (2001), "Educación, sostenibilidad y emancipación humana", *Voces*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe, Año V, N.º 10, noviembre.
- Soler, M. (2003), *Reflexiones Generales Sobre la Educación y sus Tensiones*, Uruguay: Queduca.
- Ventrici, G. (1993), "Emergencia y función de la transferencia en los grupos naturales", *Revista de AAPPG*, Tomo XVI, N.º 1-2, Buenos Aires.

El profesional-docente como referente, en la enseñanza en el área de la Salud

Un modelo centrado en la actitud del docente

Nisso Gateño Yaffe¹

Todo docente, en general y en la formación de recursos humanos en el área de la Salud en particular, debe tener en cuenta que su forma de actuar está sirviendo como modelo de desempeño profesional para sus alumnos.

Siempre que se asiste se educa, por mínima que sea la acción, tornándose así el educador en referente **a través de lo que hace**. De ahí la importancia de vigilar siempre el modelo, teniendo en cuenta que lo válido es la acción tal como la percibe el alumno. Cuando hay discordancia entre lo que se hace y lo que se dice, el mensaje ambiguo será siempre desconcertante para el educando y de consecuencias —en general— negativas para su formación.

El docente debe tener presente que su actitud crítica positiva, constante, frente a cada desafío que enfrenta la Institución educativa, lo colocará en posición de poder incidir en la labor de las mismas: tanto en lo que hace a los contenidos como lo que refiere a la metodología.

El profesional de la salud también es responsable de su educación, de la del equipo y de la Institución. Además, las instituciones —como tales— tienen deberes en la educación continua: se lo reclaman sus integrantes, los usuarios y la Sociedad como un todo.

No se debe perder de vista que el objetivo último y principal en la formación de recursos humanos para el área de la salud, *es la sociedad en su conjunto*.

El encuadre ético en las prestaciones en el área de salud, así como en la búsqueda incesante de la adquisición de conocimiento, está dado por el respeto inexcusable de dos principios:

- de beneficencia, es decir buscar siempre hacer el bien al prójimo; y
- de no maleficencia: evitar, en las acciones, efectuar algo dañoso para el destinatario de la misma.

En los últimos treinta años, principalmente a partir de fines de los 70, el mundo ha sufrido una serie de cambios en los planos social, político y económico que han llevado a la necesidad de redefinir, con gran énfasis en el área de los profesionales de la Salud, el modelo de desempeño profesional y —con ello— también el planteo en contenidos y metodología usados en las Instituciones formadoras de recursos humanos.

1 Médico Cirujano. Profesor de Clínica Quirúrgica y profesor del Departamento Básico de Cirugía. Facultad de Medicina de la Universidad de la República.

Las transformaciones económico-sociales

Desde el comienzo de los años ochenta, a nivel mundial, pero más claramente en América Latina, hemos asistido a una concentración de la riqueza en determinados estratos de la sociedad, con el consecuente agravamiento de la segmentación social.

Por otra parte, se incrementó el endeudamiento externo de los países menos desarrollados y el establecimiento de políticas neoliberales condujo al consiguiente aumento de la dependencia de los países ricos, en los planos económico, cultural y operativo.

Las consecuencias no se hicieron esperar y hemos asistido a la caída del nivel y calidad de vida, segmentación económica, pérdida de la equidad y accesibilidad a la salud, junto a una progresiva transferencia de los deberes del Estado a manos privadas. En este escenario, de más en más, la salud se ha ido transformando en mercancía sujeta a las leyes impuestas por el mercado.

Modificación del contexto epidemiológico

A esta modificación se ha llegado por el aumento de la prevalencia del trauma; la mayor cantidad de malformados que sobreviven y requieren solución; los cambios ecológicos en la interrelación con los microorganismos patógenos y las consecuentes modificaciones en la prevalencia de las patologías infecciosas. Se debe agregar el desarrollo en el énfasis puesto en la prevención, como consecuencia del cambio de paradigma en la defensa de la salud, así como el reconocimiento creciente del rol del hospital en la producción de patología

Modificaciones en la organización de la prestación de salud

Una de las consecuencias de la nueva realidad ha sido el desfinanciamiento del sector público haciendo evidente la separación de los usuarios del sistema *salud* en dos grupos: *pagantes* y *no pagantes*. El aumento de los costos en salud ha incrementado, aun más, la brecha entre estos grupos.

El trabajo médico ha pasado de ser una profesión de ejercicio liberal a convertirse en un trabajo con relación de dependencia de grupos o instituciones de diversa índole. En este contexto se ha producido una reducción de la autonomía del médico, por la imposición de normas de eficiencia económica que responden a intereses externos a la relación médico-paciente, y que muchas veces concurren en detrimento de ésta.

Las expectativas individuales y colectivas con respecto a la salud han crecido como consecuencia del uso (muchas veces mal uso) de la información masiva. Ello ha llevado a un aumento del “control social” de la asistencia, que es absolutamente legítimo y beneficioso, a menos que responda a fines subalternos que desvirtúen ese contralor.

Es notorio que estamos asistiendo a un aumento del control “jurídico” de la asistencia, llevando a la “judicialización” del ejercicio de la medicina, con dos consecuencias indeseables (por la forma en que pueden llegar a sustanciarse): la concentración del poder médico en corporaciones y el ejercicio de la medicina “*a la defensiva*”. Todo esto incide en la pérdida de eficiencia y efectividad en la ejecución de acciones de salud.

El progreso en el conocimiento y la tecnología

En las últimas décadas hemos asistido al aumento vertiginoso del conocimiento en el área de la salud y de sus formas de difusión, así como a una verdadera explosión en la creación de tecnología y de investigación e innovación por parte de la industria farmacéutica.

Hemos llegado insensible y paulatinamente a una “*creada dependencia*” de la industria farmacéutica y biotecnológica, a través del legítimo control de patentes en conjunto a la (ya no tan legítima) oposición al uso de medicamentos “genéricos”. Si a esto agregamos las prácticas antitéticas como son la adjudicación de prebendas a los médicos, que llegan muchas veces al soborno, para inducir el uso de fármacos y/o tecnología, así como la inducción a la desinformación y la violación flagrante de los códigos de ética en la investigación, podemos arribar a entender la perversión que conduce al mal uso, con fines deletéreos, del *mentado progreso en el conocimiento y la tecnología*.

El pequeño y parcial análisis de algunos de los factores que influyen en la redefinición —a nuestro modo de ver legítima y necesaria— de todos y cada uno de los miembros del equipo de salud, nos permite abordar el tema de fondo.

La formación de recursos humanos

Sin pretender agotar el análisis crítico y al sólo efecto de centrarnos en el tema del modelo educativo, creemos que en las últimas décadas la formación de recursos ha estado gravada por la vigencia del enciclopedismo, la falta de adecuada formación en metodología científica y el fallo en la provisión de herramientas para el autoaprendizaje.

Pensamos que el desempeño real y no impostado del docente-referente en sus tareas de asistencia, prevención e investigación será el sello que dejará su impronta (positiva o negativa; buena o mala) en el “recurso” que se está formando.

El modelo educativo deberá tener presente la coherencia entre “el decir” y “el hacer” en todos sus aspectos, a través de acciones claras y definidas, sin supuestos ni sobre entendidos que den lugar a ambigüedades de libre interpretación. Es en este sentido que nos referiremos a “actitudes” en determinadas áreas, en las que el docente como modelo deberá actuar clara y objetivamente.

La defensa del derecho a la salud

El docente debe demostrar en todas sus tareas su respeto por la vida del semejante expresado en *todas* sus acciones tendientes a lograr la salud del paciente en forma global.

La actitud debe ser clara en cuanto a que las acciones emprendidas son independientes de la categoría de *pagante* o *no pagante* y que la justicia es un hecho en la medida que no se niega la equidad y accesibilidad.

Un elemento integrado a la actitud del docente es el constante análisis de la ecuación costo/beneficio de acuerdo a la magnitud (e interés colectivo) de la patología a tratar o prevenir. No alcanza con incorporarlo al discurso sino que debe formar parte del hacer cotidiano.

El docente, como parte integrante del equipo de salud, debe mostrar y demostrar que se constituye en el primer bastión en la lucha por la defensa de los derechos del paciente, denunciando sus violaciones y evitando a toda costa las formas de opresión que pueden partir del médico o hacerse con su complicidad. No está demás insistir en la importancia del correcto funcionamiento de los comités de ética.

El manejo de la asignación de recursos

El cuidado en el manejo de los recursos existentes debe integrar la cotidianeidad del docente, así como la lucha constante por mejorarlos.

El uso legítimo y obligatorio de la posible incidencia que el docente pueda tener en política y en los políticos para el otorgamiento de recursos genuinos al área de la salud, es obligatoria y constituye parte del modelo docente. Más aun cuando se puede incidir sobre políticos que comparten su rol con el de miembros de equipos de salud. Al decir de Ortega y Gasset, “hay que humanizar al científico deshumanizado y bárbaro”.

Según palabras del profesor Clemente Estable: “Es una acusación que apunta al científico y al disparar da en el político, pues es éste quien comete un delito de lesa humanidad si usa los inmensos poderes de la Ciencia contra, en lugar de a favor del hombre”.

Mitigar la segmentación social

La componente humana en la asistencia, con un trato igualitario a todos los pacientes, cualquiera fuere el segmento en que se ubiquen, es la clave ética.

Cuando se trata de la enseñanza a nivel de centros públicos de asistencia, en pacientes que se asisten gratuitamente a través de prestación del Estado, se impone el “retorno” constante a los pacientes a través de la prestación de la asistencia guiada por los principios de beneficencia y no-maleficencia. El tratamiento igualitario es lo que valida el aprendizaje en y con la práctica.

Uso, difusión e incorporación de tecnología

El docente en particular y toda las instituciones educativas en general, deben tener conciencia del desafío planteado en la incorporación y uso acrítricos de medicamentos y tecnología, empujados por las presiones de la industria, versus el análisis, con sus correspondientes bases científicas, para la utilización y eventual incorporación de los mismos. En este lugar es donde se hacen sentir las presiones económicas, con mayor fuerza.

Se impone, paso a paso y en lo cotidiano, hacer confluír la ética individual y la ética social al realizar la evaluación tecnológica a través del continuo análisis de eficacia, eficiencia y prioridad. Se debe también demostrar el impulso a la investigación aplicada así como la integración de tecnología autóctona.

El hombre no está solo; la sociedad lo mira, lo controla, lo juzga y lo toma como modelo, a la vez que demanda de su sensibilidad social. De la misma forma el docente, con su hacer más que con su decir, se transforma en el referente para sus alumnos.

La asistencia como mercancía

El aspecto malo del enfoque economicista al que se está asistiendo, está dado por el sometimiento a las reglas del mercado de un conjunto de bienes y servicios que deberían estar disponibles para todos los integrantes de la sociedad, en su máxima expresión posible y con la adecuada calidad para el usuario y la correspondiente recompensa al prestador. No deberíamos estar asistiendo a la competencia por la conquista de “clientes” mediante la exhibición —a veces obscena— de los tratamientos y tecnología de diagnóstico en un “escaparate público”.

Por contrapartida ha surgido, como cosa buena, el concepto de control de calidad en todas las prestaciones en salud. Tanto en la faz técnica, exigiéndose una tendencia a la excelencia en la aplicación de conocimientos y tecnología, como en la relación interpersonal dada entre el prestador de servicios y el usuario de los mismos. En la consecución del máximo de calidad, juega un rol preponderante el hacer del docente-referente.

En toda actividad el docente debe mostrar y demostrar que efectúa siempre la ponderación de la calidad en base al estudio, sistemático y con pautas aceptadas, de beneficios, riesgos y costos, destacando la importancia referencial de los valores sociales del entorno.

Los problemas de calidad no siempre (ni aun frecuentemente) pueden ser debidos a errores individuales sino a errores del sistema. Por ello es importante el rol que juegan las instituciones en el control de la calidad.

Debe exigirse de las instituciones:

- la creación, definición y actualización de estándares de referencia para las prestaciones;
- el monitoreo continuo y corrección de los desvíos en las acciones sobre la Salud;
- la ejecución de mecanismos de control constantes, incluyendo los realizados por observadores externos al sistema.

Los programas de mejoramiento continuo de la calidad con el rigor del monitoreo continuo hace que se genere la “cultura organizacional de la institución” y con ello un control efectivo —para el usuario y la sociedad— de la relación costo-beneficio.

La dinámica de la realidad microbiológica

El cambio producido de forma dinámica, rápida y multifactorial (en el que juega un rol fundamental, muchas veces, la mala praxis), hace que esta cuestión cree un desafío ético constante.

Se debe demostrar actitud de firmeza y humildad en el proceder; responsabilidad en la adquisición y manejo de la información e independencia total a la hora de emplear los criterios para elegir los procedimientos y/o las drogas a usar. Es importante el desempeño transparente, para que no existan dudas acerca del papel que juegan los intereses de la industria y demostrar como se zanján éticamente los posibles conflictos de intereses que pudieran surgir.

Es muy importante el rol que desempeñan las instituciones, a través de los comités de infecciones y la defensa constante por mantener su jerarquía así como la tarea de apoyo irrestricto a su accionar; debe ser explícita y observable en los hechos, su vigilancia estricta en lo tocante a la *independencia* de la industria.

Frente a los beneficios **para la institución**, provenientes de los patrocinadores, se debe ser muy claro y transparente en su manejo y destino. A este respecto, vale recordar el dicho del Premio Nobel Henry Kissinger: “No existe una cena gratuita”. Pero se debe explicitar “quien paga la cena” y “quienes son los invitados” de la misma forma que “el balance contable final”.

Posicionamiento ante el final de la vida

El hombre enfermo es un hombre que se siente solo; reclama —del equipo de salud— compañía y confianza. Ante los miedos y temores que lo rodean, reclama compañía y amor, no la alteridad como respuesta a sus pedidos; mucho menos el encarnizamiento terapéutico que puede presentarse —como respuesta— en las situaciones límites.

El docente debe transmitir, explícita e implícitamente en sus actitudes, que el objetivo primordial es agregar vida a los años y no años a la vida, como respuesta al estado de enfermedad.

Es pertinente recordar la frase de Rostand: “La Ciencia nos hizo dioses incluso antes de que fuésemos siquiera dignos de ser hombres”.

El tratamiento debe implicar una actitud moral: la verdadera condición humana se revela en la *gratitud*; el secreto de la existencia es la *comprensión* y su significación manifiesta es la *reciprocidad*.

La actitud del docente ante la experimentación en seres humanos

La posición del docente debe ser clara y explícita en cuanto a la defensa de los derechos humanos de los pacientes que han aceptado, conscientemente y con conocimiento de causa, a participar en los ensayos. Debe mostrar su respeto inamovible por la autonomía y libre determinación del paciente, así como su esfuerzo constante en la vigilancia del cumplimiento estricto del protocolo (que debe poner en conocimiento de todos los miembros del equipo de salud, para que no existan interpretaciones ambiguas).

El docente debe demostrar y enseñar las formas en que se realizan los actos de vigilancia institucional y también la suprainstitucional. A estos efectos, constituye una buena práctica el abordar el estudio de las bases de formación de los *comités de ética de la investigación* que, por otra parte, ya forman parte del Derecho positivo en nuestro país.

El buen uso del “poder corporativo”

El *Diccionario de la Lengua Española* define a la corporación como “organización compuesta por personas que, como miembros de ella, la gobiernan”.

Todo el personal del equipo de salud —en mayor o menor grado— está agrupado en corporaciones, cuya forma de actuar se trasunta en la actitud docente.

El tema no es el poder sino su buen uso, debiendo perseguir el bien individual, del prestador y del usuario, de la misma forma que el bien social y la promoción de la justicia social, sustentada en el respeto por las normas de convivencia pacífica desterrando la *violencia*.

En este sentido es muy importante el rol que desempeñan las sociedades científicas como centro en el que se debaten y confrontan las ideas de sus miembros, con la base asentada en el prestigio que da la ciencia al perseguir y defender la verdad.

Con las premisas precedentes, apoyados en la búsqueda del progreso del conocimiento y del rigor en la aplicación del método científico y tutela del mismo, las asociaciones científicas tienden a la protección de la calidad de asistencia y consecuentemente a la protección del personal del equipo de salud. Para lograr todo ello, es indispensable que exista una vigilancia ética constante e implacable.

La educación continua

Todo integrante del equipo de salud es responsable de su propia educación, de la del equipo y de la Institución en que se desempeña, incluyendo —cuando se trata del docente— a todos los alumnos que están unidos a él.

Debe trasuntarse en actitudes claras y firmes que la legítima competencia en el ejercicio de la profesión no puede llevar al *ocultismo*, sino que deberá bregarse siempre por la democratización del conocimiento.

Las instituciones, como tales, tienen deberes en la educación continua: se lo reclaman los dependientes, los usuarios y la sociedad como un todo.

Actitud frente a la judicialización y el ejercicio de la medicina a la defensiva

Es imprescindible demostrar, en primer término la *responsabilidad individual* obrando de acuerdo a la *Lex artis*, agotando todos los medios para lograr el resultado que ella propone y obliga a buscar.

Es deber del docente la lucha constante por que se asuma la *responsabilidad institucional*. Ello incluye la obligatoriedad de estudiar, redactar, discutir, asumir y controlar en su cumplimiento los *protocolos de consenso*. En esta tarea, hay que lograr adelantarse a la instancia jurisdiccional en el control y prevención de “desvíos” en el ejercicio profesional de cualquiera de los miembros del equipo.

Posicionamiento frente a los cambios políticos en el mercado

Debe demostrarse, con hechos, la lucha constante en el mejoramiento de las políticas educacionales que busquen crear el tipo de Profesional —en cantidad y calidad— que la *sociedad* realmente necesita. En este sentido se debe encarar, para someterlo a la discusión del colectivo, sin ocultamiento ni búsqueda de fines subalternos, el tema de la limitación en el Ingreso a las diferentes carreras.-

Decía el profesor Michel Huggier: “La limitación en la admisión para la formación de Profesionales de la Salud no es un problema gremial, político, de concepción de la democracia, de cuidado de intereses corporativos: *es un problema de salud pública*”.

En el ejercicio cotidiano de la asistencia y enseñanza en forma correcta (en lo técnico y lo ético) y con la exigencia permanente a las autoridades institucionales de que cumplan lo que enuncian, se podrá lograr, entre otras metas:

- el mejoramiento del producto final salido de la educación formal;
- el fomento de la movilidad y apertura del *mercado* sin llegar a pervertir el ejercicio profesional;
- la lucha contra los grupos de poder que actúen con fines subalternos e ilegítimos;
- la conquista de políticas que aseguren la higiene del trabajo y el apoyo al Profesional al declinar su fuerza productiva; esto es defender el preciado bien de la *solidaridad*.

A modo de colofón, queremos tratar de resumir las características que —a nuestro modo de ver— hacen del docente en el área de la Salud, un referente en la formación profesional del alumno:

- la toma de decisiones como valor;
- el valor de la *autenticidad* en su desempeño;
- presencia activa y permanente del *maestro*;
- la estabilidad emocional como valor insoslayable;
- el valor de ser competente en su desempeño sin entrar en competencias inconducentes;
- la persecución constante de la verdad, en la búsqueda de nuevos conocimientos, siendo crítico en la tarea de aprehenderlos;
- no tener incoherencia entre el discurso y la acción;

- no entrar en la perversión del uso de “lo sobreentendido”, siendo explícito y exigiendo que el alumno también lo sea;
- ser implacable en la autocrítica;
- tener una actitud clara y militante en la defensa y salvaguarda de los derechos humanos (salud, vida, autonomía, libertad y autodeterminación, etc.);
- tener una posición crítica ante el ejercicio profesional como mercancía;
- poseer una actitud ética clara ante el final y el comienzo de la vida;
- promover y preservar el buen uso del “poder corporativo”;
- poseer rigor constante en la aplicación del método científico y ejercer la tutela del mismo;
- tener una actitud crítica de protección del profesional de la salud, de su calidad y de sus derechos;
- realizar constantemente una vigilancia ética implacable de todas las acciones a las que sea llamado a participar.

Si en el proceso histórico, la fuerza y la imposición económica precedió y prevaleció sobre el derecho, sobre la justicia atemperada por la piedad, sobre las normas morales, existe el poder de invertir, transpuesta toda controversia, el proceso histórico en la marcha de la Humanidad hacia el futuro, de suerte que en ella procedan y presidan las leyes y normas de convivencia éticamente loables.

(Prof. Clemente Estable, 1962)

Referencias bibliográficas

- Barnes, R. H. (1990), “The next generation of surgical residencies”, *Arch. Surg.*, 125:433.
- Brito, P.; Campos, F. et al (1992), *Los cambios de la profesión y su influencia en la Profesión Médica*, Washington.
- Gray, R.; Moody, Ph. y Newman, E. *The analysis of physician's attitudes before and after entering medical practice*.
- OPS/OMS (1993), *Los cambios de la Profesión Médica y su influencia sobre la Educación Médica*. Edimburgo: OPS/OMS; FEPAFEM.
- Lowry, S. (1992), “Student selection”, *Brit. Med. J.*, 305:1352
- McManus, L. C. (1991), *Diseñando al médico*, The Lancet (ed. español) 1970:70
- Penchaszadeh, V. B. (1994), *Desafíos éticos en la educación práctica médica frente a las transformaciones sociales del fin del siglo XX*. Encuentro Continental de Educación Médica. Punta del Este: Facultad de Medicina, UDELAR/OPS-OMS. Montevideo. 1995
- Porter, M. E. y Olmsted, E. (2007), “How Physicians Can Change the Future of Health Care”, *Jama*, 297:1111.
- Ruelas, E. (1995), *El ciclo iterativo de la calidad educación-atención y estrategias de garantía de calidad de la Educación Médica*. Encuentro Continental de Educación Médica (Punta del Este), Montevideo: Facultad de Medicina, UDELAR/OPS-OMS.
- Silva, C. y Gateño, N. (1983), *Planificación de la residencia quirúrgica en el Uruguay*, Montevideo: inédito.

La dimensión del campo ético¹ en las prácticas preprofesionales: ¿una discusión pendiente?

Teresa Dornell² y Mariana Aguirre³

El abordaje del tema ético en los espacios teórico-prácticos de la formación curricular⁴, nos lleva a la presentación de los tópicos centrales en debate:

1. la articulación disciplinar; y
2. el redimensionamiento de los paradigmas que la constituyen.

La articulación disciplinar

Las disciplinas están dotadas por convención de una serie de **competencias**, que aparecen planteadas en varios currículos de los Planes de Estudios a nivel de la Universidad de la República, en el Uruguay. En ellos, las competencias son entendidas como enunciados de propiedades características de las profesiones, ya sean teóricas, metodológicas, políticas, éticas u otras.

Las *competencias* aparecen como reconocimiento y valoración de las capacidades de los otros y de las propias. No se puede estimar el *desarrollo de las capacidades*, si no se es capaz de reconocerse en tanto seres con capacidades; que abren caminos alternativos a la **acción como estrategia y a la decisión como opción de esa estrategia**⁵.

Entre las competencias, las de origen metodológico, son las que interesan esencialmente en este debate, por ser las que ponen de manifiesto los componentes esenciales de la dimensión ética de las prácticas pre-profesionales (como profesionales⁶); apareciendo el posicionamiento de las técnicas y su instrumentalidad, como destrezas y habilidades para el desarrollo de procesos de investigación, para la formulación de diagnósticos, análisis situacionales o

-
- 1 El campo ético como "un espejo privilegiado que refleja el espíritu de la época", según G. Lipovetsky (en *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1994); o como la "teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en la sociedad", al decir de A. Sánchez Vázquez (en *Ética* (1895), Río de Janeiro: Editorial Civilização).
 - 2 Profesora Adjunta Licenciada en Trabajo Social. Responsable en el Área de Teoría y Metodología de la Intervención Profesional-MIP II del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y en la Escuela de Nutrición de la Universidad de la República. Diploma en Investigación Social. Diploma en Pedagogía Universitaria. Maestría en Trabajo Social. Doctorando en Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales. Curso de Posgraduación de Distancia en Antropología de la Alimentación. Curso de Máster *on line* en Gerontología Social.
 - 3 Profesora Asistente Licenciada en Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social en el Área de Vejez y Trabajo Social y el Área de Teoría y Metodología de la Intervención Profesional. Diploma en Especialización en Intervención Familiar. Maestría en Desarrollo Local.
 - 4 Cuando se hace referencia a lo curricular, se está enmarcando los contenidos, no sólo de las asignaturas en un lugar "x" (currículo abierto), sino a la modelación actitudinal y afectiva del currículo (currículo oculto).
 - 5 La acción como es estrategia, no designa un programa predeterminado en el tiempo, que hace perder sentido a las prácticas, sino que permite, a partir de una decisión inicial, imaginar escenarios de acción que pueden ser modificados.
 - 6 Se usarán como conceptos paralelos los términos de prácticas preprofesional como profesionales, ya que se parte del supuesto, que estas discusiones no solo impregnan a los colectivos de las disciplinas, sino aquellos que por diferentes motivos o circunstancias incurren-incursionan en su correlato disciplinar.

contextuales, para la planificación o proyección de estrategias de intervención preprofesional, para la elección e implementación de alternativas de acción y para los momentos o procesos de evaluación-sistematización en la intervención de la profesión (en la cual estemos incurriendo o formándonos).

Las competencias metodológicas o técnicas se asocian generalmente al manejo de herramientas o instrumentos a utilizar en ámbitos prestacionales de la disciplina, como para la elaboración de historias clínicas, cards, anamnesis; de modelos de registros en el trabajo de campo y modelos de cómo recepcionar datos en el trabajo en terreno y volcarlos a informes profesionales.

Las metodologías y las técnicas carecen de significado, si en su intención final no está el dotar a los alumnos de dispositivos para el ejercicio de la reflexión y la capacidad crítica y autocrítica necesaria para reconocer que las personas y los grupos involucrados en el espacio de intervención preprofesional portan “mundos de sentido”, que generalmente difiere de los nuestros (Nucci, 2008).

Se debe expresar y compartir con los educando en nuestra calidad de profesionales, que cuando aplicamos procedimientos y técnicas para diagnosticar o proponer estrategias de acción, se está haciendo uso de los recursos de poder —entre los cuales se encuentran los saberes disciplinares, especializados— que nos posicionan (ética y socialmente) de determinada forma en la intervención.

Se reconoce la existencia de disputas, así como diferentes significados e interpretaciones de las necesidades, esto implica un ejercicio que introduce a los estudiantes en el reconocimiento de las dimensiones ético-políticas de la intervención profesional, haciendo una oposición con la idea de neutralidad o aceptabilidad (Nucci, 2008).

La acción preprofesional, se inscribe junto a otras disciplinas y otros sujetos, en lo que se ha dado en llamar intervención profesional, que en términos generales designa la compleja trama de acciones organizadas para enfrentar los problemas sociales, esto es, conflictos que expresan algún tipo de ruptura en la vida individual y colectiva de las personas en su calidad de miembros de una sociedad históricamente dada.

La acción, por mínima que parezca, es un acto de reflexión teórica, “teoría-puesta en acto” (Bourdieu, 1989). Cada acción profesional apunta a la totalidad, aunque sea como horizonte deseable a ser alcanzado (Kósik, 1986).

Intervenir pre-profesionalmente, cualquiera sea el paradigma que oriente tal intervención expresa una acción organizada y legitimada (como conocimientos sistemáticos reconocidos) de unos agentes sobre cuestiones que otros agentes que no pueden resolver por sí mismos. Esto supone que el estudiante o el profesional ponen en acción dispositivos de poder de los que se ha apropiado y acumulado, tales como los conocimientos, las relaciones formales e informales y los recursos institucionales económicos y culturales. Pero este reconocimiento no es suficiente, sino va acompañado de estrategias de intervención que aseguren la contribución del estudiante o profesional a aumentar las capacidades de los receptores de tales acciones. (Nucci, 2008).

La dimensión metodológica de la intervención, está teñida de concepciones éticas, de posiciones teóricas que fundan las intervenciones de las disciplinas; no solo constituyen un cuerpo de categorías al que se recurre al momento de analizar una situación con base en datos o informaciones, sino que opera como referente ineludible en el mismo momento en que se propone obtenerlos y hasta define la relación con los otros (*Ética Comunicativa* de Habermas, 1992).

Cuando se aborda el problema de la articulación teoría-práctica, que es el sustento del aprendizaje de intervenir, significa el desarrollo de competencias de prácticas teórico-metodológicas, donde se incluye la aprehensión, comprensión y explicación de los fenómenos de la realidad, desde una construcción que solo es posible en la interacción con los otros. Es el aprendizaje de vincularse con otros, reconociendo las posiciones diferenciadas en el espacio social que se constituye como campo de intervención. Es la ejercitación de entender

la existencia de diversos tipos de prácticas, entre las que se cuenta con el proceso analítico e interpretativo. Es el reconocer que esto es un proceso inacabado en la formación académica de la profesión, centrada en el dilema teórico-práctico; que se sustenta en un método que viabilice fundamentos e instrumentos para la lectura y la intervención en la realidad (Nucci, 2008).

La disociación entre teoría y práctica, entre saber teórico-académico y saber práctico-experiencia, entre prácticas éticas y prácticas no éticas, no aporta al reconocimiento de la subjetividad en el proceso cognitivo; por eso, la lectura de Los siete principios⁷, complementarios e interdependientes, que propone Edgar Morin (1993), actúan de punto de partida de una confrontación de las prácticas pre-profesionales, intentando problematizarlas desde este aporte teórico y desde los principios de las prácticas concretas en sí.

El redimensionamiento de los paradigmas

En las profesiones, la ética⁸ ha sido tradicionalmente asumida como un conjunto de exigencias institucionales hacia una conducta de la profesión, las cuáles se manifiestan en la práctica, como normas de comportamiento que gozan del reconocimiento generalizado de la comunidad de esa profesión. Las desviaciones son constantemente corregidas por esta, apelando, en oportunidades, al enjuiciamiento y sanción (Códigos de Ética, Reglamentaciones Profesionales o Institucionales), frecuentemente, en respuesta a demandas de los usuarios de los servicios, cuyos intereses han sido lesionados o violentados por nuestra acción (Pérez Cárdenas, M., 2003).

El redimensionamiento de los paradigmas, lleva a repensar el campo de la ética y, consecuentemente, los cambios en la actitud de las profesiones, con la consiguiente consideración pragmática, practicista, que negaba espacios a la ética como materia de enseñanza, de investigación científica y de reflexión cotidiana; ha comenzado a ser superada, desde la década de los 90 en nuestro país. La creencia en que para comportarse éticamente, bastaba con ser bueno en los planos científico-técnico y personal ha quedado atrás. La ética se va transformando paulatinamente en cuestión de auténtica relevancia práctica, íntimamente vinculada al mejoramiento de las condiciones objetivas y subjetivas de vida de la población (entiéndase personas, grupos, organizaciones, comunidades, instituciones).

Si la práctica adquiere relevancia en el campo ético, ella debe ser definida, permitiendo a los diferentes involucrados en el proceso de formación e inserción preprofesional partir de supuestos comunes de acuerdo (lo que no quiere decir iguales). La noción de **práctica** se define en términos de **estrategias**, como desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles. Las disciplinas, entablan relaciones desde posiciones que ocupan los diversos actores en un entramado complejo; posiciones que son relativas e implican la puesta en circulación de un pensamiento netamente relacional y comunicacional, de problemas de percepción y de acción de prácticas por parte de los actantes.

7 Los siete principios expuestos por Morin son: 1) sistémico organizativo: no se puede conocer las partes sin conocer el todo y viceversa; 2) holográfico: la sociedad está presente en cada persona y cada persona está presente en el todo de la sociedad; 3) bucle retroactivo: ruptura del pensamiento de causalidad lineal; 4) bucle recursivo: el lenguaje y la cultura como productores y emergentes del orden social; 5) autonomía: dependencia; 6) dialógico: como complementario y antagónico simultáneamente; 7) reintroducción del que conoce: en todo conocimiento somos sujeto y objeto de conocimiento.

8 Ética proviene de la palabra griega *ethos*, que se refiere a la reflexión sobre los hábitos y las costumbres de una comunidad y remite a lo social, diferente a la moral que connota a lo individual. La dimensión ética atraviesa todas las prácticas sociales pues en todas ellas hay interacciones, convivencia y el problema es la convivencia entre los seres humanos, una convivencia que parece requerir límites, límites compartidos.

Las estrategias de intervención son entendidas como acciones asistenciales, promocionales, gestivas y educativas; son estrategias en función del producto social construido por las relaciones, que develan las prácticas históricas de las diversas profesiones.

Las estrategias encuentran sustento en principios básicos que van guiando y direccionando las acciones en el proceso de inserción e intervención en la formación académica de los futuros profesionales. Estos principios básicos constituyen dos ejes:

- a. interacción activa; y
- b. identificación histórica.

El eje de la interacción activa es un eje sincrónico, donde el estudiante comienza visualizar la problemática de la realidad y su posicionamiento en los mecanismos vinculares de las interacciones sociales, como aprendizaje en la adquisición de capacidades para el abordaje de situaciones que emergen de la realidad (posicionamiento a favor de la equidad como mundo de la diversidad que hace posible la vida).

El eje de identificación histórica es la movilización de la memoria colectiva de un pasado reconocido, pero reelaborado en el presente, que le permite conformar prefiguraciones para proyectarse, incorporando los conflictos, la solidaridad y la cooperación con sus pares (intradisciplina e interdisciplina) y con los otros (actores colectivos como individuales). Es un encuentro predeterminado en espacio y tiempo; que se constituye en un eje diacrónico de las prácticas preprofesionales (posicionamiento en el diálogo de la autonomía).

La acción del ejercicio preprofesional no se puede agotar con la mera aplicación o instrumentación operativa de técnicas⁹, sino que debe trascenderlas, desarrollando nuevas capacidades en el concreto cotidiano, traspasando la catarsis o crisis que nos provoca la intervención en la realidad social. La intervención preprofesional se introduce en el campo de los derechos económicos (trabajo, estudio), sociales (alimentación, vivienda, salud), civiles (integración e inclusión social) y políticos (libertad, autonomía); reconociendo la dimensión esencialmente ética de la profesión (posicionamiento frente al mundo).

En el quehacer de la práctica se intenta relevar fidedignamente lo que acontece en ese cotidiano (discursos hablantes como operantes) a través de la implementación de trinomio entrevista-observación-registro, que corresponde al primer movimiento de operar en la realidad y que conlleva al análisis de la problematización de esos fenómenos aparentes captados por nuestros sentidos.

En un segundo movimiento se profundiza ese proceso analítico con la búsqueda de las determinaciones y mediaciones que los hacen ser así y no de otra manera. El desafío de estos movimientos, se centra en superar la repetición de la palabra dada como válida y única, pero a su vez en el promover la diferencia, la divergencia y la polaridad de encuentros de lecturas de un mismo movimiento de esa realidad.

La instrumentalidad de la aplicación de algunas técnicas —que son históricas en el acervo del ejercicio y formación de algunas profesiones— como es la entrevista, desde una dimensión teórico-práctica crea condiciones especiales en el contexto comunicacional.

En el **proceso de intervención** cuando se prepara **una entrevista**, son nuestros marcos teórico-referenciales y metodológicos los que operan para definir los temas a abordar y son transversalizados por componentes éticos. Al entrevistar, se atiende a unos temas y no a otros, o se repregunta o deja transcurrir aquellos que no resultan significativos. Eso mismo se traduce en los **registros** que se toman, que luego se constituyen en la base de futuras interpretaciones (Nucci, 2008).

9 Las técnicas son formas del instituido que se traduce en el uso de las tecnologías, a través de la ingeniería social, que tienden a perpetuarse en los dispositivos institucionales, y dan cuenta de la demanda social en forma parcializada. Es a partir de aquí, que se instala una relación de subalternidad ideológica en relación con los otros. El debatir que no existe un artefacto tecnológico que dé cuenta de las demandas sociales, induce a pensar qué tipos de dispositivos y formas de acción se dan y se dieron en esos colectivos humanos, que le permitieron formular una demanda específica. Las tecnologías operan como campos de territorialización, que dan cuenta de sus capacidades de acción, y es ése el espacio privilegiado de acción de la intervención.

La entrevista (individual como grupal) se conforma como presentación de un texto discursivo único, original e inédito, que nos habilita a establecer mecanismos vinculares con el otro, desde la perspectiva práctica. Mientras que las modalidades en como las profesiones en ese encuadre crean condiciones para colocar interrogantes para comprender al otro en su historia y en la Historia, se constituyen en herramientas desde la perspectiva teórica.

El discurso hablante del otro nos coloca en un evento biográfico que trasciende a ese ser individual, para situarnos en una mirada de la vida personal y social como expresión de totalidad; “sería promover la duda radical como forma de cuestionar y problematizar las representaciones naturalizadas y compartidas por todos (Bourdieu, 1989).

El problematizar la lógica instrumental que, generalmente, está unida a las estrategias de intervención concreta; significa rescatar la necesaria coherencia lógica entre el análisis de la realidad, el objeto de intervención definido y las líneas de intervención que estos —análisis y definición—, sugieren. Las estrategias, derivan de la reflexión sobre la realidad a intervenir y no de una práctica acrítica, inmediatista, que acabe por contribuir a la reproducción de las mismas situaciones.

Las contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace o realiza, permite surgir falsas premisas, de que las posibilidades operativas generan per se legitimación, lo que tiende a ratificar el preconceito de que “lo que es posible es moralmente correcto”, como una fractura epistémica entre lo teórico y lo práctico, y más aún entre la ética¹⁰ como actividad filosófica y encuadre de la referencia conductual y las éticas aplicadas, de su contexto general.

La distorsión entre lo que se recita o dice y lo que se realiza o hace es evidente. Inversamente a lo que se afirma acerca de un presunto renacimiento de la ética, que según algunas opiniones es similar a la escisión postmoderna que sustituye el correlato modernista entre el Ser y Pensar (paradigma humanista)¹¹, priorizando las categorías de Tener y Hacer (paradigma utilitarista)¹².

Los horizontes teóricos- metodológicos nos permiten:

- a. desnaturalizar los fenómenos sociales;
- b. la búsqueda de mediaciones teórico-conceptuales para comprender la realidad; y
- c. la superación del pensamiento basado en el sentido común.

El proceso de conocimiento y comprensión de las distintas dinámicas que operan en la vida social implica revalorizar la dimensión interventiva de las disciplinas, que no es una mera visión instrumental ni técnico-operativo del quehacer profesional, sino un posicionamiento ético que nos permite desentrañar y habilitar la relación entre lo general, lo universal y particular (De Martino y Gabin, 2008).

Incidencia del paradigma de la complejidad en la didáctica de las disciplinas

En los actuales contexto contemporáneos, se convive con la lucha cotidiana entre la finitud de la modernidad y la levedad de la postmodernidad; se cultiva un discurso contradictorio,

10 La ética se ocupa de los fundamentos de las conductas morales, de su bondad o maldad, y de los deberes que competen a las personas entre sí, y que son la obligación que les impone sus derechos. El análisis de las conductas ético- morales debe estar relacionado con las actitudes y acciones de las prácticas pre- profesionales en referencia al bienestar y convivencia de las personas con las cuales se está trabajando.

11 El paradigma humanista, recibe su nombre del período alemán *Stum und Drang*, basado en una orientación de vida fundamentalmente sustentada en ideales y principios humanistas, se le asocia al romanticismo. El prototipo clásico de esta visión es el Prometeo, quien ofrendara parte de los bienes del Olimpo a la humanidad a costa de un eterno castigo.

12 El paradigma utilitarista, se define como realista o “posibilista”, caracteriza al hombre como un ente concentrado en procurar su propio bien, aún a costa de él o de los demás. La noción de hombre utilitarista, es la conducta del *homo homini lupus*, inserto en un modelo social de *bellum omnium contra omnes* (“guerra de todos contra todos”), proviene de la concepción social, que enaltece al hombre individualista, que se desarrolla en la obra *Leviatán* de Hobbes.

por un lado la revitalización de los principios morales como una preocupación colectiva (paradigma de la modernidad) y por otro, el auge del individualismo y el egoísmo, acompañados de la anomia (paradigma de la postmodernidad: violencia ciudadana, corrupción política y profesional).

Se habla de una crisis civilizatoria, entendida la crisis no como fin, sino como período de pérdida de referencias, de paradigmas, de modelos, de instituciones; crisis que afecta a los paradigmas éticos vigentes. La ética en este proceso de tensión, se encuentra, al decir de José Luis Rebellato, en una encrucijada, por no poder estar al margen de los planteamientos críticos, presentándose como alternativa a este caos la ética comunicativa, la ética del discurso, la ética dialógica, la ética del posicionamiento frente al mundo, la ética de la equidad, que es la "ética de la liberación" (Rebellato, J. L., 1995).

Este posicionamiento de la ética, significa una nueva manera de construir conocimiento (teoría), constituye una manera concreta de orientar la forma de pensar y de actuar en el mundo (práctica), planteando un nuevo paradigma que es el paradigma de la complejidad.

Los aportes del paradigma de la complejidad tienen su repercusión sobre la educación científica de las prácticas pre-profesionales y en consecuencia sobre la didáctica de las ciencias como disciplinas.

Las formas que hoy se establecen, de concebir el mundo, de entender las relaciones entre las personas y de articular la relación entre los seres humanos y el ambiente (como naturaleza), responden a un modelo social que prima lo económico y en el que la ciencia ha tenido y tiene un papel fundamental. Se ha proyectado en el paradigma de la complejidad, una alternativa, que se constituye como un espacio de diálogo entre un conjunto de valores éticos y epistémicos, una forma de pensar sobre el mundo (teoría), y un modelo de acción (práctica).

En líneas generales, si esto se procesa al análisis de las mallas curriculares, desde la enseñanza de grado, habría principios básicos de los cuales las disciplinas, deben partir:

- a. beneficencia, brindado el bien y apoyando a los que nos acompañan en este camino;
- b. autonomía, brindando afirmación de los derechos histórica y socialmente conquistado de las personas;
- c. justicia, brindado la equidad y apuntando al bien común de la sociedad.

Para que estos principios sean viables, hay algunos aspectos que se destacan y que comparten varios puntos en común:

- i. la importancia de la autodeterminación de los sujetos —estudiantes, docentes y personas a las cuales va dirigida la acción, generando la ética de la autonomía;
- ii. la visualización de los principios éticos reseñados en nuestras prácticas, en contextos de exclusión y vulnerabilidad social;
- iii. la generación de espacios de discusión e intercambio, trascendiendo los ámbitos disciplinares, desde contextos de incertidumbre y complejidad;
- iv. el privilegiar el trabajo en equipo, evitando el eticismo y transitando hacia una ética común y compartida;
- v. la contextualización de las prácticas, como espacio articulador que permite y requiere el aporte de las diversas orientaciones teóricas, con una mirada crítica, sin dejarse monopolizar por una en particular;
- vi. la existencia de criterios institucionalizados de aprobación académica en la formación generalista de la profesión (paradigma del control¹³), que paralelamente se acompaña con una actitud constante de interrogación de la realidad, habilitando al dialogo con

13 Este paradigma establece una estructura de dominación, que lleva consigo una forma de racionalidad, de ordenamiento de la vida general que señala a los individuos de ese espacio a compartir, el camino que deben seguir, las cualidades que están permitidas desarrollar y las que se ven obligados a inhibir, las destrezas que es necesario alcanzar y las modalidades de actividad que pueden ejercer. Esto expresa que ningún espacio educativo escapa a este control, ya que la institución educativa es un instrumento necesario de todo el proceso, es el aparato interno de la propia organización social.

diversas posturas teóricas, con la comprensión de la realidad más allá de la apariencia (paradigma de la implicación), desde una mirada interdisciplinaria.

De esta manera, educar es descubrir las posibilidades —como potencialidades que tienen los estudiantes, los docentes, los egresados y las personas— dentro de la historia. Es así, que la ética, como discurso de la posibilidad resulta ser una perspectiva central en la educación, habilitando caminos hacia la pluralidad de voces.

En síntesis, desde esta perspectiva, la ética puede ayudar a que las disciplinas cuenten con herramientas de análisis y con teorías que les permitan desocultar el funcionamiento institucional, facilitando la reubicación de las profesiones. Este análisis es un primer paso imprescindible, para posteriormente elaborar estrategias operativas y buscar cuáles son los espacios que permiten actuar, en forma relativamente coherente, con la opción que el profesional tiene. Esto conlleva a consecuencias significativas en la construcción del rol profesional y en la defensa de la autonomía.

Una autonomía que es producto de procesos de deliberación y elucidación, es decir, es producto de una elección crítica y consciente entre valores alternativos. La elucidación en este proceso implica “el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (Heler, M, 2002).

Referencias bibliográficas

- Berlinguer, G. (1996), *Ética de salud*, Madrid: Lugar Editorial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1989), *O poder simbólico*, Lisboa: Ed. Difel.
- De Martino, M. y Gabin, B. (2008), *Prácticas Pedagógicas y modalidades de supervisión en el Área de Familia. Propuestas, sustentos y desafíos en el nuevo milenio*, Montevideo: FCS-UDELAR/CSE-UDELAR.
- Habermas, J. (1992), *Teoría de la acción comunicativa*, Barcelona: Paidós.
- Heler, M. (2002), *Filosofía Social y Trabajo Social. Elucidación de un campo profesional*, Buenos Aires: Biblos.
- Kósik, K. L (1984), *Dialéctica de lo concreto*, España: Grijalbo.
- Meeroff, M. (1993), *Ética Médica*, Buenos Aires: Librería Akadia.
- Morin, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1993), *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*, UNESCO.
- Nucci, N. (2008), “Prácticas pedagógicas y modalidades de supervisión en el área de familia”, en *Prácticas Pedagógicas y modalidades de supervisión en el Área de Familia. Propuestas, sustentos y desafíos en el nuevo milenio*, Montevideo: FCS-UDELAR/CSE.
- Núñez, R. (2008), *Redes comunitarias. Afluencias teórico metodológicas y crónicas de intervención profesional*, Buenos Aires: Espacio.
- Pérez Cárdenas, M. (2003), *La ética en salud. Evolución histórica y tendencias contemporáneas de desarrollo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Rebellato, J. L. (1989), *Ética y práctica social*, Montevideo: Eppal.
- Unidad de Asesoramiento y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales (2004), *Informe del Segundo Censo de Egresados del Plan 92 de la Facultad de Ciencias Sociales*, Montevideo: FCS-UDELAR.

La educación ética en el aula

Griselda Rodríguez Muslera¹

Es una aventura crear condiciones
y disposiciones para el aprendizaje
con actitud dialógica y democrática.

Oscar Jara 2009

Introducción

La actual Ley Orgánica de la Universidad de la República dentro de sus fines plantea “*defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno*”.

Es preocupación de la Universidad como institución formadora, desarrollar personas capaces de crear en forma autónoma sus conocimientos, que actuando de modo responsable adopten una actitud comprometida con su realidad social y sepan comportarse **éticamente** como profesionales y ciudadanos.

La formación de auténticos profesionales debe incluir la educación ética, no solo para que en un futuro el estudiante sepa comportarse en la vida profesional sino también para que sepa actuar como estudiante y ciudadano.

El siguiente trabajo presenta a modo de sugerencia, estrategias educativas para la formación ética, por medio de las cuales los estudiantes puedan desarrollar capacidades que les permitan tener un pensamiento crítico y construir nuevos conocimientos.

Se presentan algunas experiencias de aplicación de técnicas no formales en *talleres de ética* realizados en la Licenciatura de Nutrición, como aporte para el análisis y la reformulación de las metodologías utilizadas en la educación ética.

Talleres de ética en la Universidad

La formación ética de los estudiantes es un proceso de autoconstrucción o reconstrucción personal y colectiva que implica una elaboración propia del educando.

Debe incluir tanto contenidos cognitivos como actitudinales y procedimentales con el objetivo de desarrollar valores como la autonomía, el respeto, la honestidad, el diálogo y la tolerancia entre otros.

Pensar en el taller como un espacio y un tiempo para el aprendizaje, es proponer un camino alternativo de acercamiento gradual a la construcción del objeto a conocer, que el estudiante va transitando en grupo.

Desde este esquema referencial los talleres de ética se constituyen en un lugar privilegiado para *accionar, sentir y pensar* junto con otros. El aula taller es mutuamente modificable, abierta al cambio que acepta el error e integra la teoría a la práctica.

El taller en la formación ética aparece como una necesidad de transformar las tareas educativas convencionales, combinando el trabajo individual y personal de reflexión y análisis, con el trabajo colectivo en actividades grupales.

¹ Licenciada en Nutrición. Psicodramatista. Educadora Popular. Profesora Adjunta del Departamento de Educación y Profesora Agregada Coordinadora, Escuela de Nutrición, Universidad de la República.

Para la formación ética, la modalidad de trabajo en taller abre el camino hacia el autoconocimiento y aprendizaje del estudiante. A través del interjuego de los participantes con la tarea y entre sí, se desarrolla la capacidad de diálogo y argumentación. Es en el transcurso del taller donde confluyen sentimientos, pensamientos y acción.

Pensando en la metodología

Los **talleres de ética** deben estar pensados desde el aprendizaje del estudiante, donde el docente sea sólo una guía o un tutor proponiendo actividades educativas que estimulen el trabajo individual y la participación grupal, y los estudiantes sean constructores de su propia formación.

En ese sentido, al momento de seleccionar experiencias de aprendizaje para trabajar en subgrupos en los talleres, es fundamental además de tener en cuenta la cantidad de alumnos y la disponibilidad de espacio y de tiempo, elegir temas que sean de interés de los estudiantes y que estén vinculados con la vida universitaria y profesional.

Cuando en los talleres se trabaja en grupos pequeños, analizando y discutiendo situaciones donde existen conflictos éticos, se promueve en los estudiantes una mayor interacción y reflexión.

Desde esta perspectiva, la propuesta metodológica en los talleres de formación ética, debe lograr que en el desarrollo de los mismos se favorezcan:

- la comprensión conceptual;
- el autoconocimiento;
- el desarrollo de:
 - el juicio moral;
 - la capacidad de diálogo, argumentación y búsqueda de acuerdos;
 - la perspectiva social y de la empatía.

Las **técnicas grupales no formales** adaptadas a los contenidos temáticos, son una excelente herramienta para sensibilizar, incentivar y trabajar con los alumnos creando además un clima ameno en los talleres.

Compartiendo experiencias

Desde la implementación del *Plan de Estudios 1998* en la Licenciatura de Nutrición, la formación ética de los estudiantes se desarrolla con una metodología de taller interdisciplinario.

En el año 2008 a partir de la reflexión y discusión de la evaluación de los mismos, el equipo docente se plantea modificar algunas estrategias y utilizar otras técnicas educativas con una metodología que sea más participativa, jerarquizando el trabajo grupal sobre la exposición oral del docente.

Planificar y llevar a cabo los talleres con una **metodología** diferente, implicó repensar desde el equipo docente, las estrategias y las técnicas educativas que se venían utilizando hasta ese momento.

A modo de ejemplo, queremos compartir algunas de las técnicas seleccionadas y aplicadas con diferentes objetivos en distintos momentos del desarrollo de los talleres:

- cuentos orales;
- juegos y materiales didácticos;
- representaciones y dramatizaciones;
- testimonios y narraciones.

Técnica	Descripción	Objetivo
Cuentos	Narración, análisis y discusión grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima de confianza • Sensibilizar en valores • Identificar decisiones cotidianas
Juegos y materiales didácticos <ul style="list-style-type: none"> • canciones • frases inconclusas • situaciones • poemas • dilemas 	Para trabajar en subgrupos: debatir, completar, opinar y escuchar, resolver propuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar capacidad de opinar y argumentar • Identificar y analizar valores • Buscar acuerdos • Construcción de reglas • Socializar opiniones • Reflexionar sobre mitos y creencias
Representaciones	Representación de roles Dramatizaciones de situaciones de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sentimientos y valores • Trabajar las emociones • Introducir diferentes puntos de vista • Ponerse en el lugar de otro
Narraciones y testimonios	Analizar y discutir valores,	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos de la solidaridad • Reflexionar sobre la tolerancia • Comprender actitudes diferentes

Cuentos

Los cuentos son utilizados desde tiempos inmemoriales con objetivos variados: enseñanza, diversión, con fines terapéuticos, de sensibilización entre otros, tanto con niños, adolescentes o adultos.

¿Por qué elegimos trabajar a través de cuentos en los talleres de formación ética en la universidad?

Partimos de la base de que los cuentos se adaptan a diferentes situaciones, son maleables, y utilizados en los talleres permiten crear un ambiente propicio para sensibilizar y trabajar valores éticos.

Los cuentos muchas veces operan como un espejo que refleja imágenes, momentos y emociones. Permiten tomar distancia de la realidad para mirar y comprender situaciones y conflictos desde otra perspectiva.

En el cuento el límite entre la realidad y la fantasía no es estático, fijo. Por eso compartimos el pensamiento de Ferrer cuando dice “la distancia más corta entre el hombre y la verdad es un cuento”².

Cómo técnica educativa, el cuento puede ser utilizado al comienzo de una actividad para crear un clima o sensibilizar, en el transcurso o final, con diferentes objetivos.

Mientras se relatan los cuentos, quienes escuchan van sintiendo emociones, pensando, imaginando, recordando y evocando situaciones y sentimientos.

Un estudiante escribe:

Todos los cuentos que escuchamos nos llevaron a pensar, reflexionar y hasta movilizar distintos sentimientos en cada uno de nosotros, que a su vez nos llevan a hacer juicios de valor sobre determinadas acciones y decisiones.

Otra ventaja que ofrecen los cuentos como técnica educativa, es que los contenidos de los cuentos penetran en quienes los escuchan ofreciendo poca resistencia y no resultan agresivos.

Cuando los cuentos son narrados en vivo se ponen en juego además otros aspectos de la comunicación como ser la voz, la expresión corporal y el ambiente creado, que contribuyen a la sensibilización y a la movilización de afectos.

2 Castro Ferrer, Miguel, 1998. *Autobiografía*

En la evaluación del taller otro estudiante opinó:

Primero queremos reconocer la capacidad de los integrantes de caszacuentos de transmitir los cuentos de manera tal de llegar al interior de nosotros y hacernos vivir cada uno de ellos con su mensaje

Otra de las condiciones favorables de los cuentos, es que por la diversidad de temas que pueden plantear, se adaptan para trabajar en la formación en valores en los talleres, en ejes temáticos tales como la violencia, la discriminación y la autonomía entre otros.

Otro comentario extraído de la evaluación:

el cuento del bichito de luz sea tan corto y tenga tanto significado... no tuvo posibilidad de elección y no fue dueño de su vida

En los talleres de ética que desarrollamos, los cuentos narrados oralmente, se trabajaron en grupos pequeños. Cada subgrupo eligió uno de los cuentos para analizar y relacionar con la formación ética y posteriormente se hizo una puesta en común para compartir las opiniones de todo el grupo.

El cuento que elegimos para analizar es el que trata de la madre que envía a su hijo a América. Observamos que los tres pilares fundamentales de la ética: la libertad, conciencia y responsabilidad, se hallan implícitos en la decisión tomada por la madre... En el cuento se hace referencia a los sentimientos encontrados de alivio y dolor de la madre, por lo que suponemos que se trató de una decisión sumamente difícil para ella, que tuvo que haber sido pensada previamente, concientemente sopesando la hostil realidad que los rodeaba y el bienestar incierto

Proponemos incluir la *narración oral de cuentos* como técnica educativa dentro de la formación en ética universitaria, porque posibilitan sensibilizar, vivenciar y reflexionar situaciones de conflictos éticos que se trabajan en los talleres.

Además, el uso de cuentos como herramienta didáctica permite lograr un clima distendido y de confianza para desarrollar actividades educativas que sean amenas y entretenidas.

Al final de éste capítulo presentamos a modo de sugerencia, cuentos que se narraron y pueden ser utilizados para reflexionar y trabajar en los talleres.

En algunos de los cuentos y narraciones sugeridos se plantean situaciones donde aparecen temas como la violencia, los hábitos, las costumbres y la soledad, por nombrar algunos.

Seguramente encontrarán muchos otros cuentos y narraciones que pueden ser utilizados para trabajar en grupos con los mismos objetivos y se ajusten a otros contenidos temáticos.

Creímos necesario incluir el pensamiento y sentimiento que nos hicieron llegar las autoras y narradoras de algunos de los cuentos que realizaron personalmente al inicio del primer taller de ética en el presente año.

Escriben sobre *contar...*

Caszacuento recibió la invitación de La Escuela de Nutrición a contar cuentos, a narrar cuentos oralmente, arte al cual nos dedicamos desde hace unos cuantos años.

¿Qué es esta pasión de contar?

Afirmo como Mario Arregui en su libro *El Narrador* que: “la narración oral en voz viva de hechos reales y hechos imaginarios es, la primera de todas las formas de la literatura. El hombre, aún antes de cantar, contó; y contó seguramente cosas muy parecidas a las que hoy llamamos cuentos.

El cuento es viejo como el mundo, como el deseo de los hombres de saber de sí mismos, y parece ser hijo del fuego y de la noche”.

“Caszacuento como escuela de narración oral, forma narradores orales, ante el desafío de la tecnología y la imagen que bombardea, nosotros confiamos en el valor de la palabra en general y de los cuentos en particular.

Narramos cuentos para niños, jóvenes, adultos, en lugares disímiles, escuelas, colegios, hospitales, en el mismo Teatro Solís, los terceros sábados de mes, con entrada libre en una propuesta solidaria para con niños y niñas de hogares de INAU, asociaciones, ONG y barrio Cerro y Casabó.

Contar y contar es la consigna nuestra en pos de objetivos que vamos cumpliendo: acercar al libro, enriquecer el vocabulario, saber de otras culturas, conocer autores, afianzar lazos afectivos, integrarnos, rescatar el placer de la escucha entre otros.”

Las opiniones de los estudiantes en relación a los cuentos narrados y la discusión en los subgrupos, fueron extraídas de la evaluación escrita realizada al finalizar ese taller de ética. Nos hablan de cómo fueron vividos y valorados los cuentos en el marco del taller y de su oportunidad como técnica educativa.

Se pregunto a los estudiantes:

- ¿Qué mensajes les dejaron los cuentos?
- ¿Qué relación tienen con el taller?

Compartimos algunos de los comentarios.

- “Los cuentos relatados por no tener un final concreto nos daban la opción de imaginarnos nuestros propios desenlaces. Éstos en cada individuo van a ser muy diferentes, dependiendo de la personalidad, experiencia, creencias educación y cultura”.
- “En las distintas situaciones relatadas encontramos personajes con un conjunto de valores, creencias, prejuicios que determinan su accionar, pero muchas veces se vieron obligados a cuestionarlos y modificarlos.”
- “Los comportamientos humanos como los relatos en los cuentos gozan de cierta libertad y son esclavos de muchos condicionamientos.”
- “En todos los cuentos vimos relación con la ética ya que en las situaciones cotidianas se ve involucrado el hecho de tomar decisiones y construirnos como personas capaces de pensar previamente y hacernos responsables de dicho acto.”
- “El cuento del bichito de luz nos muestra que éste ve reducido su mundo de posibilidades por lo que actúa con libertad condicional ya que esa condena no le permite ser dueño de su propia vida o tomar sus propias decisiones a partir de sus valores.”
- “Nos permitió reconocer valores como la lealtad de la abuela con los nietos lo que demuestra que este valor forma parte de la ética y moral de la abuela”.
- “En todos los cuentos se ve implicada la dimensión afectiva de los seres humanos, ya sea en la familia, la pareja o la amistad”.

- “Un ejemplo de actuar con responsabilidad y conciencia se manifiesta cuando la mujer decide invitar a pasar a su cita a ciegas pese a sus prejuicios y expectativas frustradas, porque pensó en no lastimar o afectar la sensibilidad del otro.”

Juegos y materiales didácticos

Los juegos como método didáctico son muy utilizados en la educación infantil, sobre todo con niños de corta edad, algo menos con adolescentes y pocas veces con adultos en la educación superior.

En ocasiones son considerados sólo como una diversión, desconociendo que el juego no se limita a una actividad recreativa infantil, es una actividad social y cultural que realizamos a lo largo de toda la vida. Jugando nos comunicamos con otros y construimos nuestro ser social.

También el trabajar en educación a través del juego permite acceder a otras realidades; en el juego se hace posible lo imposible pasando de lo imaginario a un mundo real.

Los juegos utilizados en la educación como técnicas participativas, pueden tener muchas posibilidades de acción con diferentes objetivos y en todas las edades. Permiten a través de un abordaje lúdico, trabajar y profundizar contenidos temáticos, formar subgrupos, estimular la cooperación y crear un clima apropiado entre otras aplicaciones.

Desde el punto de vista de su aplicación en los talleres los juegos tienen características que los hacen aptos. Por medio de la interacción en el juego, los estudiantes incursionan en otras realidades y visualizan las diferencias de necesidades e intereses.

La reflexión, el diálogo y el intercambio de opiniones entre pares que se realiza en el juego, permiten al estudiante expresarse y vincularse. Se crean espacios grupales de negociación y producción colectiva, con lo cual también podemos ubicar al juego como una actividad productiva que permite la integración grupal y la resolución de conflictos.

Según Pavlosky³ “no hay pensamiento más valioso que el que los individuos producen en grupo”.

Por otro lado, los juegos tienen la ventaja que pueden ser estructurados con pocos materiales y elementos sencillos, incluyendo diferentes contenidos temáticos para trabajar en talleres en una forma entretenida.

Como los **juegos** contribuyen a desarrollar en los estudiantes habilidades para el diálogo y estimulan la discusión grupal, resultan apropiados para trabajar en los talleres de ética que buscan por medio del análisis y el intercambio de opiniones desarrollar habilidades para la resolución de conflictos y su argumentación ética.

Con los juegos propuestos en los talleres se busca que los estudiantes desarrollen capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales a partir de la reflexión crítica y discusión de problemas y situaciones conflictivas.

Dentro de los **materiales** elaborados para trabajar en forma lúdica, se propusieron tareas con diferentes técnicas, en actividades individuales y grupales.

La propuesta se hizo por medio de fichas para trabajar en grupos pequeños, en algunos casos la consigna fue para reflexionar, dialogar y argumentar; en otros para debatir y acordar creando finales o poniendo títulos. También se propuso identificar y registrar sentimientos y emociones.

Se buscó desarrollar en los estudiantes actitudes y habilidades para el diálogo y toma de decisiones con argumentación ética, en un clima de respeto ante posiciones diferentes.

En relación a los materiales elaborados, se trató de incluir los que tuvieran temas donde los estudiantes pudieran tener contraposición de intereses y además permitieran una amplia gama de discusión. Fue así que se seleccionaron:

- situaciones cotidianas;
- canciones y estrofas;

3 Eduardo Pavlosky. 2000. *Lo Grupal: historias y devenires*, p.114

- frases y dichos;
- mitos y creencias;
- poemas;
- textos breves.

Los temas que se abordaron forman parte de la convivencia humana en el ámbito familiar, universitario y social en todas las edades.

Su análisis y discusión ofrecen a los estudiantes oportunidades para aprender valores, necesidades e intereses de nuestra cultura y de otras.

En relación al desarrollo de juegos y trabajo con material didáctico en los talleres, se sugiere crear un clima agradable de distensión con música, luces y disposición del espacio, sin descuidar el tiempo que se cuenta para la actividad.

A su vez, es bueno recordar que antes de comenzar cualquier actividad resulta útil que los docentes realicen una representación a los estudiantes para demostrar la dinámica que se busca desarrollar.

En función de lo antedicho, consideramos que trabajar con juegos y materiales didácticos en los talleres de ética, ofrece múltiples oportunidades como para ser tenidos en cuenta e incluir dentro de las técnicas a utilizar.

Representaciones

Las representaciones, dramatizaciones y el desempeño de roles son técnicas educativas que permiten vivenciar roles personales, hechos, acontecimientos y situaciones de conflicto.

Una de las primeras preguntas que habitualmente nos formulamos en relación a la aplicación de dichas técnicas es: ¿qué técnicas seleccionar y cuando aplicarlas?

No hay recetas, las técnicas no son ni buenas ni malas por sí mismas y se pueden aplicar al comienzo, en el desarrollo o al final del taller.

Cómo y cuando se utilicen dependerá del objetivo que se quiera alcanzar.

En ocasiones las técnicas vivenciales forman parte de otras actividades, como por ejemplo, debates que concluyen con un desempeño de roles. También las dramatizaciones pueden servir para presentar hechos, que actúen como disparadores de diferentes temáticas.

Entre las estrategias de trabajo grupal de los talleres de ética están la discusión y la resolución de conflictos. En ese sentido, la representación y el desempeño de roles, son técnicas que presentan condiciones inmejorables para ayudar a desarrollar habilidades para el diálogo y la confrontación de ideas.

Por medio de éstas técnicas grupales, se pueden vivenciar y visualizar en forma rápida, problemas de la vida real, miedos y deseos.

La representación y la puesta en escena “como si fuera realidad” habilitan al estudiante a practicar roles, manejar afectos, reconocer diferencias, identificar actitudes y comportamientos y expresar valoraciones entre otros.

En el desarrollo de las representaciones, los estudiantes que desempeñan los roles y los que observan, viven en las escenas hechos, conflictivos y formas de resolución, que les permiten reconocer a otros y reconocerse a sí mismos como personas.

Al final de las representaciones, se comparte en el grupo las opiniones, los sentimientos, los recuerdos, las decisiones y las argumentaciones permitiendo identificar y respetar las diferencias.

El docente como facilitador en los procesos educativos, debe seleccionar las técnicas vivenciales con las que se sienta más cómodo, las que sean adecuadas a los temas y escenas que se van a representar.

Se sugiere, al igual que en los cuentos, acondicionar el lugar elegido para realizar las representaciones y crear un ambiente propicio que habilite las representaciones en un clima agradable y disfrutable.

Narraciones y testimonios

Las narraciones orales y escritas como los testimonios, son unos de los mejores instrumentos para transmitir y formar en valores. Ambos son parte de la memoria colectiva y ayudan a formar a las nuevas generaciones.

Los testimonios son bienes culturales que tienen como finalidad transmitir una reflexión de una experiencia de vida, expresan sentimientos y valores. Son una de las formas de conocer el pasado y permiten proyectarnos hacia un futuro mejor.

A través de narraciones orales o escritas de historias, de leyendas y de anécdotas se estructuran y fortalecen los hábitos y los valores adquiridos en la familia y en la sociedad.

Los relatos de historias expresan sentimientos y valores que vienen de la memoria individual y colectiva. En ese sentido, el análisis y la discusión grupal de narraciones, permiten trabajar valores como la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la equidad y la ciudadanía por nombrar algunos.

Por medio de los relatos presentados se puede proponer un análisis reflexivo de las situaciones planteadas, buscando mediante el diálogo grupal contribuir a la formación de personas autónomas, con capacidad de diálogo, tolerante y comprometida con su realidad social.

Las narraciones escritas como *Isidora* y *Tarzán en la granja* están basados en situaciones reales y figuradas que las autoras recrearon, a partir de recuerdos de la infancia y de vivencias actuales.

En ambos casos aparece el tema *familia* como para trabajar en formación de valores. En otros cuentos, surgen temas como la *violencia*, *los hábitos*, *las costumbres* y *la soledad* por nombrar algunos.

A modo de síntesis

La educación en valores es una construcción que el estudiante realiza en la sociedad, con su familia y con sus compañeros de estudios. De ahí la oportunidad de realizar talleres para la formación en ética universitaria.

Como educadores tenemos el compromiso de acompañar y desarrollar los procesos de formación de los estudiantes, aplicando y adaptando diversas estrategias educativas, para colaborar con la construcción de su propia formación ética.

Los talleres de ética de la licenciatura se desarrollan por medio de una metodología activa, combinando técnicas participativas que:

- estimulen la discusión;
- permitan socializar el conocimiento individual;
- logren tener puntos de referencia en común;
- promuevan la creación de conocimientos.

En ese sentido, se seleccionan y alternan diferentes técnicas según los objetivos que se buscan alcanzar:

- las técnicas *vivenciales* como los cuentos y los juegos permiten crear un ambiente fraterno, analizar y reflexionar;
- las de *actuación* como el juego de roles posibilitan indagar y vivenciar distintas conductas;
- las técnicas *auditivas* y *visuales* como charlas y video trabajar contenidos teóricos;
- las técnicas *visuales* como la lectura en grupos de textos, narraciones y relatos promueven una reflexión crítica de situaciones.

Es necesario sustituir las metodologías tradicionales, animarse a innovar, a utilizar técnicas participativas no convencionales en la educación superior, a crear y adaptar materiales didácticos, apelando a la cuota de creatividad necesaria para el desarrollo de toda actividad educativa.

Iniciar un proceso gradual de cambio metodológico en los talleres, fue comenzar un camino que estamos transitando, con aciertos y errores, todo un desafío que como docentes invitamos a recorrer.

Cuentos sugeridos

EL BICHITO DE LUZ
Minicuento de Caszacuentoî

El bichito de luz fue condenado a vivir en la oscuridad.

EL PALOTE
Silvana Ferrer de Caszacuentoî

Todos somos un pedacito de esos cuatro abuelos que nos corresponden. Los míos fueron Mamama, Papo, Tata y abuela Haydé.

Cuando veo un palote no tengo más remedio que recordar a mi abuela Haydé. Cómo amasaba, cómo cocinaba, le hacía la reverencia a sus raíces del Piamonte. De ella aprendí y nunca me dio una receta, sólo la miraba, la saboreaba con los ojos y el corazón.

Todavía siento en la nariz el olorcito a pesto cuando machacaba en el mortero hojas frescas de albahaca, con ajo, nueces y un trocito de queso parmesano. Después regaba todo aquello con un chorro espeso de aceite de oliva. El dulce de membrillo casero era una fiesta: hervía horas y horas en un fuego bien bajito y así se perfumaba toda la casa, pero los preferidos de mi papá eran los *cappelletis*: los rellenaba con bondiola bien curada cortada a cuchillo, los cerraba uno a uno sin prisa y sin pausa.

Cuando mi abuelo murió, mi abuela se vino a vivir con nosotros ópobre abuelaó, cinco hermanos más la perra, y todos tremendos.

Ella era muy prolija, muy limpia. Su cuarto estaba perfecto. Recuerdo su cama con la colcha de crochet hecha por ella y las sábanas de hilo blancas inmaculadas con olor a sol y lavanda. Los muebles con marquetería fina, antiguos pero bien conservados, el ropero con los tres espejos biselados que reflejaban el arcoíris y el juego de alfombras que atemperaban sus pasos.

Una tarde mi abuela se emperifolló, se puso un vestido negro, se levantó en un moño los pocos cabellos finos y grises que le quedaban, se perfumó con agua de colonia y se fue de paseo al médico.

Entramos a su dormitorio, le deshicimos la cama, le volcamos una jarra de agua y subimos a la perra que inmediatamente hizo un nido con la colcha blanca de crochet. Le abrimos todas las puertas del ropero, le sacamos los cajones de la cómoda, le arrugamos las alfombras y, para completar, le colgamos la jaula de la cotorra de la araña de caireles que se mostraba en medio del dormitorio. Cerramos la puerta con la perra adentro y nos fuimos.

Pobre abuela se pasó un mes poniendo el colchón al sol convencida de que la perra le había hecho pichí en la cama. Cuando pasábamos al lado de ella nos miraba torcido y apretaba la boca, pero nunca nos delató con mamá, jamás le dijo una palabra.

El tiempo pasó, la infancia quedó atrás y un día de abril de mis 16 años mi padre nos comunicó que nos íbamos del país. Mi abuela no quería o no podía venir con nosotros.

La tarde en que me despedí de ella nos sentamos en su cama, la de la colcha de crochet blanca, me miró con sus ojos negros y redondos, me acarició la cara muy lentamente y me dijo ¡qué linda piel que tenés; cuidátela!, y esa fue la última vez que vi a mi abuela.

Pero cada vez que agarro un palote, cada vez que amaso y hago pesto, yo, abuela, te saludo donde estés.

Padres

Martha Muslera Bauzá

Caminaban por la chacra. En medio del camino encontraron un pájaro muerto.

Ella se estremeció y resolvió confesarle su secreto.

Era terrible ver aquel animal caído, destrozado por el golpe y sin quererlo gritó ¡cuidado, no lo toques! Quiero ver si está herido... después te contaré algo.

Él la miró extrañado, era un hecho tan común ver un pájaro muerto en el campo...

Ella se agachó y recogió una piedra ensangrentada que estaba al lado del animal despatarrado, con las alas abiertas.

¡Esto lo ha hecho nuestro hijo con sus amigos!, dijo ella. ¡No es hora de buscar culpables, pero ahora pienso que somos los dos. Hace unos días lo encontré jugando a quién mataba con su honda, de un solo tiro en la cabeza, a todo animal que se les cruzara ante sus ojos. Cuando traté de hacerle entender que era una mala acción y que no debía repetirla, de inmediato me contestó ¡mi padre con su escopeta me enseñó a cazar y me aclaró que eso era un deporte. Como mis amigos y yo no tenemos escopeta, usamos la honda, así que lo seguiremos haciendo... ¿No te parece que esto es horrible? ¿Qué podemos esperar de nuestro hijo?!

¡Escucha mujer, ya ves, yo salgo siempre de caza y nunca se me ocurrió matar todo lo que veo. No te preocupes tanto, son cosas de niños.

¡Bueno óhabló ella mirando a su marido! no todos los seres humanos actuamos de la misma forma; ellos no se dan cuenta del mal que hacen; esto es falta de amor, es crueldad. Si no formamos ahora a nuestro hijo, si no le enseñamos los verdaderos valores de amor y respeto por todos los seres vivos, ¿cuándo lo haremos? Espero me comprendas y me ayudes.

¡Qué sensiblera y quejosa te has puesto, mujer! ¿Acaso no te comes todo bicho faenado que llega a tu cocina?!

¡No es lo mismo y tú lo sabes, dejemos de discutir, me siento angustiada, triste y sola pensando en el futuro de nuestro hijo.

Implosión

Yamile Ferreira Teixeira

El puño cae en picada y se encuentra con su mejilla (siempre se encuentra con su mejilla).

Todos los días vuelve a su casa con el ánimo rozándole los talones porque, francamente, su trabajo es una mierda. Lo tratan como a un perro y escucha órdenes y gritos y la voz del encargado Ricardo diciéndole al jefe lo que pasa es que este es un inútil, señor para después caminar veinte cuadras bajo agua que se le mete en los zapatos, cansado, hasta llegar a la casa llena de sombras óporque la casa siempre está llena de sombras. En los rincones, en la mirada del nene, en las manos de María óy la cena no está servida porque ella no cocinó la carne que nunca ha estado en la heladera.

Y sin darse cuenta de sus labios termina escapándose el inútil exactamente igual al del encargado Ricardo.

Y el puño cae, cae de vuelta. Puede ver por los ojos destilados que en los de María llueve, las gotas resbalando a ambos lados de su cara mientras sigue lloviendo.

Y después él le da la espalda, empuja el vino y traga.

Y María llora en la cocina que se cierra suavemente, bien suavemente. Lo deja en paz porque ella sabe que en el trabajo lo tratan como a un perro, que hay meses en que no les alcanza la plata, que el encargado Ricardo es una mierda ócomo su trabajoó y lo putea aunque él no tenga la culpa. No tiene la culpa.

Pero también sabe que a ella le duele el cuerpo y la cara y algo más en el fondo, como una mano que le estruja eso que ahora apenas late. Y dice basta. Basta porque está harta de él y de ella y de Tomás asomándose con sus pequeños ojos de siete años por la ranura de la puerta.

Y de repente quiere abrir el piso de la cocina y esconderse óagarrar la cuchillaó y terminar el suplicio. ¿Y será mi culpa, entonces? Dice y sigue llorando en el suelo de baldosas.

Puede escuchar a Pedro también llorando mientras toma del pico en frente al televisor que tiene mala señal y nunca sintoniza bien ningún canal (y hay que llamar al técnico para la semana que viene). Y puede imaginarse a Tomás, en su cuarto, llorando como ella y como él porque todos los días son iguales, la misma escena, el mismo desenlace.

Llega de la escuela y mamá siempre vuelve más tarde del trabajo para luego dedicarse a ordenar todo el desastre que él deja óaunque no es su culpa porque estaba aburrido y la casa estaba llena de sombrasó y entonces papá abre la puerta y grita y tiene un olor fuerte que le perfora el equilibrio apenas se acerca y por eso se aleja.

Y cuando dice inútil, con un tono oscuro y bajo que le sale desde el fondo de la garganta, Tomás sabe que terminará encerrado en su cuarto cuando él se acerca a mamá mientras a ella le resbalan lágrimas de los ojos tristes ósiempre tiene los ojos tristes y a papá no le importa. Y como en esas películas que a veces pasan los domingos a la tarde, después de un tiempo él se le va a acercar y pedirle perdón, y le va a decir que la ama y que no se va a volver a repetir.

Aunque siempre se repite. La misma escena, el mismo desenlace.

Pero esta noche Tomás escucha un ruido que le encoge el estómago ócomo un plato que se estrella contra la pared, pie que aplasta un caracol y se escucha la viscosidad del caparazón contra la vereda. O algo más profundo o más hueco, como cuando el carnicero corta la carne los domingos.

Y después siente sollozos y puertas que se cierran hasta que mamá entra al cuarto y empieza a sacar todas sus cosas del placard para meterlas en una valija, le da la mano y salen de la casa tan oscura y tan llena de sombras como siempre. Ya en la calle, le pregunta ¿y papá? y mamá le responde apretándose la bufanda contra el cuello:

óExplotó, Tomás. Papá explotó.

Y en sus ojos ya no llueve.

Soledad

Martha Muslera Bauzá

Caía la tarde. A través de las celosías entraba la luz de tinte amarillo violáceo.

Tal vez por la hora o por el cielo toldado, aquel resplandor lúgubre contrastaba con el rostro pálido, apacible y sonriente de la anciana.

La habitación era amplia y desolada: pocos muebles antiguos mostraban aun el esplendor de otros tiempos. Allí la habían depositado cuando dejó de hablarle. El silencio era apenas quebrado por el rítmico sonido de la mecedora.

La anciana y su sillón en movimiento eran los únicos signos de algo viviente. Entre sus manos entrelazadas se veía arrugado y descolorido un pañuelo que daba un toque de color a su falda negra.

Pero la mujer no estaba sola, entre su cabello recogido en moño, una pequeña, negra y ponzoñosa arañita le tejía con su baba de cristal una hermosa redecilla. Mientras, la anciana meciéndose adormilada, soñaba que aquellas suaves caricias eran las del hombre que amó.

Tarzán en la granja
Teresita Ibarra de Roca

–¿Abuela, ¿sabes que encontré mi Tarzán?!

–¿Ah, sí? ¿Dónde estaba, Manuela?

–Abrí mi caja donde guardo todo el juego de la granjita y allí lo encontré.

Aquella noche, como siempre cuando visito a Manuela, fuimos al dormitorio juntas llegada la hora de dormir.

–Abuela, quiero que hoy me hagas un cuento hablado –así me dice cuando sus ojitos están muy cargados de sueño y no puede buscar un libro para leer.

–Te contaré la aventura de Tarzán en la granja.

“Con el primero que se encontró fue con el dueño, quien nunca había visto un hombre tan alto y tan raramente vestido.

–¿Busca algo en mi granja? –le dice desde el tractor.

–Nunca estuve en este sitio, no sé como llegué hasta aquí –le habla Tarzán.

–¿De dónde viene? –pregunta el granjero.

–Vivo en la selva, me llamo Tarzán.

–He oído su nombre y ahora reconozco su vestimenta. ¿Viene a quedarse?

–No creo; no encuentro nada de lo mío, todo es extraño. ¿Puedo ayudarte?

–¡Cómo no! –responde el granjero.

Y Tarzán, con su fuerza, empujó el tractor, arando en poco tiempo lo que el granjero hubiera demorado diez veces más para hacerlo. Recogió frutas, alimentó las aves. El granjero miraba con asombro con qué facilidad lo hacía.

–¿Haces esto en tu lugar?

–No –dijo Tarzán. Allí solamente voy recogiendo las frutas que encuentro a mi paso, cuando tengo hambre; no necesito hacer este trabajo porque las plantas crecen solas, son silvestres. Tengo muchos animales amigos, algunos grandes, muy grandes, ágiles, que se alimentan solos y con quienes me divierto. El agua, no es como la tuya que está guardada, en la selva se extiende y corre para que todos la disfrutemos. Tengo mucha sombra y mucho sol. Tu mundo es muy pequeño para mí

–Me gustaría conocer el tuyo –dijo el granjero, pensando en todo lo bueno que le contó.

–Pues ven conmigo y lo conocerás.î

Con suave voz le digo a Manuela:

–¿Te fijaste en la cajita si está el granjero?

Pero nadie me responde, miro y aquel rostro aún sonriente, navegaba en el sueño.

Isidora

Martha Muslera Bauzá

Vivía pasando la vía del tren. Para llegar a casa tenía que cruzar cinco cuadras de campo. Mamá tenía un sistema muy práctico para llamarla ya que no había teléfono. En el extremo de un palo muy alto, atado al alambrado, colocaba un trapo blanco, que ella podía ver desde su rancho. Al rato aparecía Isidora. A su lado venía un chiquillo prendido a su pollera y otro mas atrás tropezando en los terrones. Con su aspecto rudo, su pañuelo descolorido atado hacia la nuca, un delantal ya sin color y zapatillas a rayitas negras muy gastadas, era la imagen de la miseria. Muy trabajadora, respetuosa y de buen carácter, nunca faltaba al llamado de mamá que la necesitaba para las tareas pesadas, sacaba agua del pozo con el balde hasta llenar el tanque grande, barría. Daba pena verlos llorosos y mocudos sin que nadie los defendiera así que los convidábamos con unos deliciosos choclos asados a las brasas que

hacia el peón del campo. También tratábamos de hacer enojar a Isidora, aunque nos costaba bastante. No nos dejaba contar la cantidad de panes que se ponían en el horno a cocinar porque creía firmemente que quedaban apelmazados y traía mala suerte. Nos corría para que no pudiésemos hacerlo pero nosotros, que éramos cuatro, lográbamos zafar de su vigilancia, los contábamos y en el momento en que ella cerraba la puerta del horno, le gritábamos la cifra y salíamos corriendo. Nos perseguía dando unos chillidos espantosos los patios de tierra, ayudaba al amasijo, calentaba el horno y lo aprontaba para cocinar el pan. Sus dos chicos jugaban con nosotros y no la molestaban. Nosotros a ellos sí. Además de pelearlos los hacíamos llorar, los obligábamos a comer fruta verde, los empujábamos para que cayeran en el baño embarrado de los patos, les hacíamos zancadillas y cuanta diablura podía ocurrirnos. Después nos corría, aunque nunca nos alcanzaba ni le contaba a mamá nuestras travesuras. Era ruda, fea, de aspecto poco agradable, de andar torpe y voz chillona pero en casa todos la queríamos. Mamá la ponderaba siempre y nos hacía ver que Isidora, era una excelente persona.

Referencias bibliográficas

- Alforja (1996), *Técnicas participativas para la educación popular*
- Becera, E.; Costa M. y otros (2007), *Guías didácticas para la educación en valores*, Montevideo: Proyecto ICALA-UCUDAL.
- Beber, B. (1998), *Enseñar a pensar. Libro guía para docentes*, México DF: Troquel.
- Bellam, C. (1999), *Metodología de juego. Manual de Educación Amnistía Internacional*. México DF: Amnistía Internacional sección mexicana.
- Cubeles, M. (1991), *El taller de los talleres. C.G.B.A*, Buenos Aires: Biblioteca del Docente-Red de contenidos digitales-Ministerio de Cultura.
- Gallego, T. (1998), *El juego y el arte del ser... humano*, Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Gibb, J. (1992), *Manual de Dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- González, G. (2009), *Educación Dialógica y los sistemas Informacionales*, México: Universidad de Veracruz-Ediciones Universidad de Salamanca
- Goodson, N. E. y Hernández, M. (2004), *Producción de subjetividad y Salud mental en la Educación Formal: el recurso del dispositivo pedagógico grupal*. Trabajo en salud mental con futuros docentes.
- Mondeja, D. (2007), "Juegos didácticos ¿útiles en la Universidad?", *Revista pedagógica universitaria*, Vol. VI N.º 3, La Habana.
- Muñoz, E. y Guillen, M. (2009), *Un nuevo método de enseñanza mas acorde a las perspectivas educativas actuales: El modelo narrativo lúdico en las actividades acuáticas*, Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Pavlosky, M. y otros (1991), *¿Cuándo y porque dramatizar?*, Buenos Aires: Ediciones Ayllú.
- Silberman, M. (1998), *Aprendizaje activo*, Colección Educación Pedagógica, México DF: Troquel.
- Valiño, G., "Sobre juego reflexiono", *Revista Conceptos Universidad del Museo social argentino*. Argentina
- Villa, J. (1998), *La animación de grupos*, Madrid: Editorial Escuela Española.
- Winnicott, D. W. (1990), *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa.

Introducción a la Bioética

María Inés Umpiérrez¹

¿Qué es la bioética?

Quizás al hacernos esta pregunta no podamos dar una conceptualización acabada y convincente del término que es difícil definir, siendo un campo en continua evolución y con límites poco definidos.

Lo cierto es que surge como un campo de reflexión filosófica sobre los avances de la biología, medicina y medio ambiente, dónde éstos han traído con la innovación la capacidad de alterar la vida y la naturaleza humana, y que nos lleva a preguntarnos sobre nuestra existencia y su sentido.

Los documentos señalan que esta nueva palabra (Bioética) tiene dos orígenes casi simultáneos en Estados Unidos:

Por un lado el médico oncólogo estadounidense Van Rensselaer Potter (1911-2001) definió Bioética como: “El campo o escenario multidisciplinar, intercultural y universal del conocimiento comprometido de forma independiente, social, práctica, y a ser posible anticipada, con el análisis informado y la valoración ética de las repercusiones de la ciencia y la tecnología sobre la vida humana en general, con el propósito de orientar a que sirvan de forma efectiva y suficiente a toda la Humanidad, de ayudar a impedir su uso abusivo, y de contribuir a la resolución adecuada de los posibles conflictos con la persona, la sociedad y la naturaleza.

La convocatoria universal del conocimiento dirigida al estudio y deliberación sobre las aplicaciones de las ciencias y las tecnologías desde perspectivas éticas, y a la formulación de propuestas aplicables para la exigible humanización de aquellas, armonizando su utilización desde el máximo respeto a la dignidad del hombre y a la conservación de la Biosfera”.²

En 1970 publicó el artículo “Bioethics: the science of survival” (“Bioética: ciencia de la supervivencia”) en la revista *Perspectives in Biology and Medicine*, que luego incluyó en 1971 en su libro *Bioethics, bridge to the future* (*Bioética, un puente hacia el futuro*).

El propio Potter menciona “Elegí *bios* para representar el saber biológico, la ciencia de los sistemas vivientes y *ética* para representar el conocimiento de los sistemas que se interesan en los valores humanos”³.

Otro de sus orígenes sienta sus cimientos en la Universidad de Georgetown.

En octubre del 1971 se fundaba el Joshep and Rose Kennedy Institute for the Study Human Reproduccion and Bioethics.

1 Licenciada en Enfermería. Profesora Adjunta del Departamento de Administración de la Facultad de Enfermería, Universidad de la República. Especialista en Administración de Servicios de Enfermería y en Cuidados Intensivos. Maestrando en Gestión de Servicios de Salud. Egresada de los Cursos de formación en Ética Clínica y Social del Programa de Educación Permanente en Bioética, de la Red Bioética de la UNESCO. Integrante de la Red Bioética de la Universidad de la República.

2 Palacios, Marcelo, *Nuevos temas de desarrollo económico, propiedad Intelectual y Bioética. Homenaje a Darío Bergel*. Cap XII La Cultura Bioética, Buenos Aires: CEIDIE-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-UBA. Disponible en <<http://www.sibi.org>>

3 Cristina, Juan (2006), *El Paso del Rubicón. Bioética para el Siglo XXI*, Montevideo: DIRAC, Facultad de Ciencias, Universidad de la República.

El discurso inaugural lo realizó el médico gineco-obstetra holandés André Helleger dónde definió a la bioética como una ética biomédica, e introdujo en el medio Universitario la disciplina como una “herramienta para conducir reflexiones sobre la práctica biomédica”⁴.

Si bien desde sus orígenes la bioética estuvo ligada al campo sanitario, la visión de Helleger fue más medicalizada, en cambio Potter preconizaba establecer un lazo de unión entre las ciencias y las humanidades que facilitara a la humanidad vislumbrar un futuro para todos en el planeta.

Esta mirada que nos propone Potter desde su definición de la bioética, parte de las respuestas que la realidad cambiante nos ha traído a develar.

Ya los problemas relativos a la “gestión del medio ambiente, del cuerpo, de la vida de los seres humanos presentes, y de nuestros deberes para con las generaciones futuras, no pueden estar en manos de médicos, políticos, economistas, ni tampoco de sacerdotes o teólogos, quienes detentan el monopolio de la decisiones, sino que la sociedad en su conjunto mediante un proceso de deliberación será quien decida.

Esta “deliberación” es la propuesta de la bioética como método y proceso para la toma de decisiones razonables y razonadas, contextualizada con la realidad económica, social, política y cultural dónde los dilemas se generan.

Al decir deliberación me comprometo con el otro u otros a respetarlo en sus diferencias, a dar razones argumentativas a mi punto de vista de la realidad, y también a ser capaz de prestar atención a las “razones de los demás”⁵.

Es así que hoy en día nos encontramos “ante la necesidad de una ampliación del campo objeto de la bioética, capaz de incluir no solo los problemas relacionados con las intervenciones biotecnológicas y los desafíos permanentes que nos ofrece la civilización, sino también con las condiciones que determinan los fenómenos de salud y enfermedad desde una consideración holística sobre la vida, con métodos que permitan indagar críticamente la realidad y procedimientos de toma de decisión consistentes con un marco de fundamentación adecuado.”⁶

En este sentido y desde una visión interdisciplinaria más amplia y diversa de los problemas éticos⁷ la UNESCO⁸ adopta una definición de bioética basada en el respeto a las diferencias, la pluralidad, la dignidad y la inclusión de los temas que atañen a los derechos humanos y a las diferencias culturales entre otros.

De esta manera conceptualiza a la bioética como: “una reflexión crítica sobre los conflictos éticos que emergen de la vida y la salud humanas, teniendo como marco de referencia el enfoque de las capacidades y los derechos humanos como resguardo ético y jurídico de los valores que ellas encarnan”, respetando las diferencias propias de las sociedades plurales y democráticas.

Determinantes del surgimiento de la bioética

Podemos decir que hay determinantes del nacimiento de la bioética como el “avance tecno-científico, el surgimiento de los derechos de los enfermos, el cambio de los modelos de asistencia sanitaria y el conflicto del derecho a la salud”, que se enmarcan en realidades socio económicas, políticas y culturales del siglo XX que no hay que desconocer.

El desarrollo tecnológico permitió “intervenir en la naturaleza humana, nuevas pautas para el morir y el nacer, se pudo prolongar como interrumpir la vida o como sostenerla artificialmente, trasplantar órganos de donantes vivos y muertos”.

4 Albuquerque de Oliveira Aline. *Bioética y Derechos Humanos*. PEPB Red Bioética UNESCO. 2008.

5 Gracia, D., *De la bioética clínica a la bioética social*, OPS/OMS, 2009. Disponible en: <bioetica@chi.ops-org>

6 Vidal, S., “Introducción general y Antecedentes. Modulo I.” *Curso De introducción a la Bioética Clínica y Social. Programa de educación permanente en Bioética*. UNESCO, 2008. Disponible en <http://www.redbioetica-edu.com.ar>

7 Definiciones adoptadas en el IV Congreso Mundial de la Internacional Association of Bioethics, Japón, 1998.

8 A partir del año 2002, la Bioética fue declarada como prioridad de UNESCO. Entendemos por salud la capacidad y el derecho individual y colectivo de realización del potencial humano (biológico, psicológico y social) que permita a todos participar ampliamente de los beneficios del desarrollo.

Los pacientes se encontraron a lo que se dio en llamar “imperativo tecnológico”, lo que llevó a excesos.

Por su parte “el derecho a la salud y la forma de distribución de los recursos en salud gozó hasta fines de la década de los sesenta en toda Europa y más tarde en América Latina lo que se denominó el Estado de Bienestar”, imperando el crecimiento económico, con lo cual el estado podía y debía proteger a todos los individuos, siendo la salud considerada como un derecho fundamental.

Este proyecto se acompañó de un “modelo económico neoliberal producto de la sociedad de consumo que solo dio protección a los individuos con afecciones agudas y recuperables para el sistema de consumo y dejó sin protección a los grupos improductivos”.

Posteriormente se produjo la “crisis del estado de bienestar, junto con la crisis económica mundial, con explosión de costos y cambios en los sistemas de salud, con ingreso al mercado de las empresas productoras de tecnología médica sin racionalización en su producción y distribución, conduciendo a una distribución inequitativa de los recursos y acceso restringido a los servicios básicos”.

Otro de los factores determinantes del surgimiento de la bioética tiene que ver con “los movimientos en defensa de los derechos humanos luego de las posguerra, luego de los crímenes del nazismo con la aparición del Código de Nüremberg, reclamos sociales de grupos marginados, negros, mujeres homosexuales minorías étnicas etc.”.

Se generó el primer código de Derechos de los pacientes en 1970, apareciendo como actor en las decisiones médicas el paciente en el momento histórico que el estado se retira de las obligaciones y el vínculo en la relación son las empresas prestadoras de servicios y el paciente.

Otro detonante en este momento es el “descubrimiento en Estados Unidos de investigaciones en seres humanos que violaban los códigos de los derechos humanos de ese momento y en particular el de Nüremberg. (Tuskegee Syphilis Study en 1972, Willowrook State Hospital., Karen Quinlan, Bayby Doe)”⁹.

Todos estos determinantes tratan de reivindicar la defensa y preservación de la vida considerada como un valor supremo a defender, pero que la influencia de la cultura occidental contribuyó a un comportamiento “paternalista” (es decir las decisiones sobre el cuerpo y su vida no la podían tener las personas individualmente sino personas calificadas para ello).

Esta conducta, o “modelo vertical” se manifestó en forma más notoria en la relación médico paciente, pero también era imperante en todos los órdenes de que regían la sociedad, por lo cual al ciudadano le era vedado por siglos, la gestión de su cuerpo, de la vida, de la muerte, siendo personas calificadas las que lo harían (médicos, gobernantes, sacerdotes etc.)¹⁰

La situación en América Latina es aún más acentuada que en los países centrales porque no produce tecnología, sino que consume la importada desde otros países; de esta manera, la accesibilidad está condicionada al poder de su adquisición, por lo cual la inequidad es mayor. El problema de la justicia es central en los países periféricos y atraviesa todos los conflictos éticos de la vida y la salud humanas.

Es en este contexto que la bioética nace ante la necesidad de generar una reflexión y una práctica que rescate al ser humano elevándolo a su calidad de agente moral con el objetivo de trabajar los procesos de toma de decisiones en el campo de la vida y la atención a la salud, siendo el modelo que primó el “procedimentalista y pragmático” planteado por el

9 Los determinantes del surgimiento de la bioética pertenecen a: Vidal, S., “Introducción general y Antecedentes. Modulo I”, *Curso De introducción a la Bioética Clínica y Social. Programa de educación permanente en Bioética*. UNESCO, 2008 Disponible en <<http://www.redbioetica-edu.com.ar>>.

10 Palacios, M., *Nuevos temas de derecho Económico, propiedad intelectual y Bioética. Homenaje a Darío Bergel*, Cap. XII “La Cultura Bioética”. Disponible en: <<http://www.sibi.org>>

principalismo, que tuvo un enorme difusión como herencia de la cultura anglosajona bajo la aplicación de principios en forma global.

Este paradigma principialista con su método de resolución de conflictos se propuso en el *Informe Belmont* y fue desarrollado por Beauchamps y James Childress en 1979.

Se definió entonces que los problemas éticos del hombre estaban en relación con la investigación y la aplicación de las nuevas tecnologías.

Propusieron cuatro principios rectores (autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia) que tuvieron una enorme acogida pero que más tarde fueron insuficientes para resolver conflictos relacionados con la injusticia, la inequidad y la pobreza., lo cual requiere un análisis exhaustivo de la realidad política, económica social y cultural en que se enmarcan los mismos.

Frente a la realidad antes mencionada parece insuficiente aplicar principios generales a casos concretos sin tener en cuenta y resguardar los condicionantes que determinan los procesos de salud y enfermedad, el pluralismo, la no discriminación, el respeto de los derechos individuales de las personas etc.

Los juicios de Nüremberg y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* a fines de los años 40 son las raíces más genuinas de la bioética.

Es acá dónde se manifiesta por un lado el paradigma de neutralidad de la ciencia que rigió por años y el paternalismo en medicina. Es ahora que la sociedad civil a través de sus representantes debe establecer las normas que regulen la participación de seres humanos en investigación científica.

“La idea básica de Potter y en general de la bioética es que no siempre lo técnicamente posible es moralmente correcto. Esto presupone algún tipo de control sobre nuestras intervenciones en la naturaleza, el entorno, los animales y los seres humanos para el futuro de la vida y de la humanidad.

Su pensamiento es pensar la ética globalmente, la cuál incluye a todos los seres humanos del presente, del futuro, los organismos vivos y el medio ambiente”.¹¹

“La bioética como transdisciplina deberá ser capaz de reunir diferentes áreas del conocimiento que aporten una mirada crítica a la problemática ética de la vida y la salud”, teniendo como norte una “mirada integral del individuo, teniendo en cuenta el hombre como ser histórico y social, contextualizado en su entorno y modo de vida, con una perspectiva basada en los derechos humanos, dando respuesta a los dilemas éticos que emergen de la vida y la salud humana mediante un método de deliberación interdisciplinaria”¹²

Los dilemas éticos que ha tenido, tiene, y tendrá que resolver la humanidad, han transitado una evolución histórica, pasando de lo individual a lo social, y luego global.

Problemas globales de la humanidad, tienen que ser resueltos con acuerdos globales que solo se podrá llegar a ellos “si practicamos la metodología deliberativa a través de la democracia deliberativa”.¹³

11 UNESCO. Programa de Base de Estudios sobre Bioética. Parte 1: Programa temático. Programa de Educación en Ética. Oficina Regional de Ciencia de la Unesco para América Latina y el Caribe. Unidad 2 ¿Qué es la Bioética? Disponible en: <www.unesco.org/ushs/>

12 Vidal, S., Introducción general y Antecedentes. Modulo I Curso De introducción a la Bioética Clínica y Social. Programa de educación permanente en Bioética. UNESCO 2008. Disponible en <<http://www.redbioetica-edu.com.ar>>

13 Gracia, D., *De la Bioética clínica a la Bioética social*. 2009 OPS-OMS. <ioetica@chi.ops-oms.org>

Que la deliberación deje de ser una utopía y se convierta en herramienta que permita resolver los temas emergentes de inequidad en el mundo.

“Somos más por nuestros hechos que por nuestras palabras”¹⁴

Referencias Bibliográficas:

- Palacios M. *Nuevos temas de desarrollo económico, propiedad Intelectual y Bioética*. Homenaje a Darío Bergel. Cap XII La Cultura Bioética. CEIDIE-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UBA). Disponible: <http://www.sibi.org>
- Cristina J. (2006) *El Paso del Rubicón. Bioética para el Siglo XXI*. Uruguay. Montevideo. Publicación DIRAC Facultad De Ciencias. Universidad de la República.
- Vidal S. *Introducción general y Antecedentes. Módulo I. Curso de Introducción a la Bioética Clínica y Social*. Programa de Educación Permanente en Bioética. UNESCO. 2008. Disponible en. <http://www.redbioetica-edu.com.ar>
- UNESCO. *Programa de Base de Estudios sobre Bioética*. Parte 1: Programa temático. Programa de Educación en Ética. Oficina Regional de Ciencia de la Unesco para América Latina y el Caribe. Unidad 2 ¿Qué es la Bioética? 2008: www.unesco.org/uy/shs/
- Suazo, M. (2002) *Bioética para nuevos*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo.

Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos UNESCO

19 de octubre de 2005

Esta Declaración se extrajo y corresponde al material didáctico del Programa de Educación Permanente en Bioética, de la Red Bioética de la UNESCO correspondiente al curso de formación en Ética de la Investigación en Seres Humanos (año 2006) (<<http://www.redbioetica-edu.com.ar>> <info@redbioetica-edu.com.ar>)

Disposiciones generales

Artículo 1: Alcance

1. La Declaración trata de las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, jurídicas y ambientales.
2. La Declaración va dirigida a los Estados. Imparte también orientación, cuando procede, para las decisiones o prácticas de individuos, grupos comunidades, instituciones y empresas, públicas y privadas.

Artículo 2: Objetivos

Los objetivos de la presente declaración son:

- a. proporcionar un marco universal de principios y procedimientos que sirvan de guía a los Estados en la formulación de legislaciones, políticas u otros instrumentos en el ámbito de la bioética;
- b. orientar la acción de individuos, grupos, comunidades, instituciones y empresas, públicas y privadas;

¹⁴ Palacios, M., Nuevos temas de derecho Económico, propiedad intelectual y Bioética. Homenaje a Darío Bergel. Cap. XII. La Cultura Bioética. Disponible en: <<http://www.sibi.org>>

- c. promover el respeto de la dignidad humana y proteger los derechos humanos, velando por el respeto de la vida de los seres humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con el derecho internacional relativo a los derechos humanos;
- d. reconocer la importancia de la libertad de investigación científica y las repercusiones beneficiosas del desarrollo científico y tecnológico, destacando al mismo tiempo la necesidad de que esa investigación y los consiguientes adelantos se realicen en el marco de los principios éticos enunciados en esta Declaración y respeten la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- e. fomentar un diálogo multidisciplinario y pluralista sobre las cuestiones de bioética entre todas las partes interesadas y dentro de la sociedad en su conjunto;
- f. promover un acceso equitativo a los adelantos de la medicina, la ciencia y la tecnología, así como la más amplia circulación posible y un rápido aprovechamiento compartido de los conocimientos relativos a esos adelantos y de sus correspondientes beneficios, prestando una especial atención a las necesidades de los países en desarrollo;
- g. salvaguardar y promover los intereses de las generaciones presentes y venideras;
- h. destacar la importancia de la biodiversidad y su conservación como preocupación común de la especie humana.

Principios

En el ámbito de la presente Declaración, tratándose de decisiones adoptadas o de prácticas ejecutadas por aquellos a quienes va dirigida, se habrán de respetar los principios siguientes:

Artículo 3: Dignidad humana y derechos humanos.

1. Se habrán de respetar plenamente la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales.
2. Los intereses y el bienestar de la persona deberían tener prioridad con respecto al interés exclusivo de la ciencia o la sociedad.

Artículo 4: Beneficios y efectos nocivos

Al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se deberían potenciar al máximo los beneficios directos e indirectos para los pacientes, los participantes en las actividades de investigación y otras personas concernidas, y se deberían reducir al máximo los posibles efectos nocivos para dichas personas.

Artículo 5: Autonomía y responsabilidad individual

Se habrá de respetar la autonomía de la persona en lo que se refiere a la facultad de adoptar decisiones, asumiendo la responsabilidad de éstas y respetando la autonomía de los demás. Para las personas que carecen de la capacidad de ejercer su autonomía, se habrán de tomar medidas especiales para proteger sus derechos e intereses.

Artículo 6: Consentimiento

1. Toda intervención médica preventiva, diagnóstica y terapéutica sólo habrá de llevarse a cabo previo consentimiento libre e informado de la persona interesada, basado en la información adecuada. Cuando proceda, el consentimiento debería ser expreso y la persona interesada podrá revocarlo en todo momento y por cualquier motivo, sin que esto entrañe para ella desventaja o perjuicio alguno.
2. La investigación científica sólo se debería llevar a cabo previo consentimiento libre, expreso e informado de la persona interesada. La información debería ser adecuada, facilitarse de forma comprensible e incluir las modalidades para la revocación del

consentimiento. La persona interesada podrá revocar su consentimiento en todo momento y por cualquier motivo, sin que esto entrañe para ella desventaja o perjuicio alguno.

Las excepciones a este principio deberían hacerse únicamente de conformidad con las normas éticas y jurídicas aprobadas por los Estados, de forma compatible con los principios y disposiciones enunciados en la presente Declaración, en particular en el Artículo 27, y con el derecho internacional relativo a los derechos humanos.

1. En los casos correspondientes a investigaciones llevadas a cabo en un grupo de personas o una comunidad, se podrá pedir además el acuerdo de los representantes legales del grupo o la comunidad en cuestión. El acuerdo colectivo de una comunidad o el consentimiento de un dirigente comunitario u otra autoridad no deberían sustituir en caso alguno el consentimiento informado de una persona.

Artículo 7: Personas carentes de la capacidad de dar su consentimiento

De conformidad con la legislación nacional, se habrá de conceder protección especial a las personas que carecen de la capacidad de dar su consentimiento:

- a. la autorización para proceder a investigaciones y prácticas médicas debería obtenerse conforme a los intereses de la persona interesada y de conformidad con la legislación nacional. Sin embargo, la persona interesada debería estar asociada en la mayor medida posible al proceso de adopción de la decisión de consentimiento, así como al de su revocación;
- b. se deberían llevar a cabo únicamente actividades de investigación que redunden directamente en provecho de la salud de la persona interesada, una vez obtenida la autorización y reunidas las condiciones de protección prescritas por la ley, y si no existe una alternativa de investigación de eficacia comparable con participantes en la investigación capaces de dar su consentimiento. Las actividades de investigación que no entrañen un posible beneficio directo para la salud se deberían llevar a cabo únicamente de modo excepcional, con las mayores restricciones, exponiendo a la persona únicamente a un riesgo y una coerción mínimos y, si se espera que la investigación redunde en provecho de la salud de otras personas de la misma categoría, a reserva de las condiciones prescritas por la ley y de forma compatible con la protección de los derechos humanos de la persona. Se debería respetar la negativa de esas personas a tomar parte en actividades de investigación.

Artículo 8: Respeto de la vulnerabilidad humana y la integridad personal.

Al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se debería tener en cuenta la vulnerabilidad humana. Los individuos y grupos especialmente vulnerables deberían ser protegidos y se debería respetar la integridad personal de dichos individuos.

Artículo 9: Privacidad y confidencialidad.

La privacidad de las personas interesadas y la confidencialidad de la información que les atañe deberían respetarse. En la mayor medida posible, esa información no debería utilizarse o revelarse para fines distintos de los que determinaron su acopio o para los que se obtuvo el consentimiento, de conformidad con el derecho internacional, en particular el relativo a los derechos humanos.

Artículo 10: Igualdad, justicia y equidad

Se habrá de respetar la igualdad fundamental de todos los seres humanos en dignidad y derechos, de tal modo que sean tratados con justicia y equidad.

Artículo 11: No discriminación y no estigmatización

Ningún individuo o grupo debería ser sometido por ningún motivo, en violación de la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, a discriminación o estigmatización alguna.

Artículo 12: Respeto de la diversidad cultural y del pluralismo.

Se debería tener debidamente en cuenta la importancia de la diversidad cultural y del pluralismo. No obstante, estas consideraciones no habrán de invocarse para atentar contra la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales o los principios enunciados en la presente Declaración, ni tampoco para limitar su alcance.

Artículo 13: Solidaridad y cooperación.

Se habrá de fomentar la solidaridad entre los seres humanos y la cooperación internacional a este efecto.

Artículo 14: Responsabilidad social y salud.

1. La promoción de la salud y el desarrollo social para sus pueblos es un cometido esencial de los gobiernos, que comparten todos los sectores de la sociedad.
2. Teniendo en cuenta que el goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social, los progresos de la ciencia y la tecnología deberían fomentar:
 - a. el acceso a una atención médica de calidad y a los medicamentos esenciales, especialmente para la salud de las mujeres y los niños, ya que la salud es esencial para la vida misma y debe considerarse un bien social y humano;
 - b. el acceso a una alimentación y un agua adecuadas;
 - c. la mejora de las condiciones de vida y del medio ambiente;
 - d. la supresión de la marginación y exclusión de personas por cualquier motivo; y
 - e. la reducción de la pobreza y el analfabetismo.

Artículo 15: Aprovechamiento compartido de los beneficios.

1. Los beneficios resultantes de toda investigación científica y sus aplicaciones deberían compartirse con la sociedad en su conjunto y en el seno de la comunidad internacional, en particular con los países en desarrollo. Los beneficios que se deriven de la aplicación de este principio podrán revestir las siguientes formas:
 - a. asistencia especial y duradera a las personas y los grupos que hayan tomado parte en la actividad de investigación y reconocimiento de los mismos;
 - b. acceso a una atención médica de calidad;
 - c. suministro de nuevas modalidades o productos de diagnóstico y terapia obtenidos gracias a la investigación;
 - d. apoyo a los servicios de salud;
 - e. acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos;
 - f. instalaciones y servicios destinados a crear capacidades en materia de investigación;
 - g. otras formas de beneficio compatibles con los principios enunciados en la presente Declaración.
2. Los beneficios no deberían constituir incentivos indebidos para participar en actividades de investigación.

Artículo 16: Protección de las generaciones futuras

Se deberían tener debidamente en cuenta las repercusiones de las ciencias de la vida en las generaciones futuras, en particular en su constitución genética.

Artículo 17: Protección del medio ambiente, la biosfera y la biodiversidad

Se habrán de tener debidamente en cuenta la interconexión entre los seres humanos y las demás formas de vida, la importancia de un acceso apropiado a los recursos biológicos y genéticos y su utilización, el respeto del saber tradicional y el papel de los seres humanos en la protección del medio ambiente, la biosfera y la biodiversidad.

Aplicación de los principios

Artículo 18: Adopción de decisiones y tratamiento de las cuestiones bioéticas.

1. Se debería promover el profesionalismo, la honestidad, la integridad y la transparencia en la adopción de decisiones, en particular las declaraciones de todos los conflictos de interés y el aprovechamiento compartido de conocimientos. Se debería procurar utilizar los mejores conocimientos y métodos científicos disponibles para tratar y examinar periódicamente las cuestiones de bioética.
2. Se debería entablar un diálogo permanente entre las personas y los profesionales interesados y la sociedad en su conjunto.
3. Se deberían promover las posibilidades de un debate público pluralista e informado, en el que se expresen todas las opiniones pertinentes.

Artículo 19: Comités de ética.

Se deberían crear, promover y apoyar, al nivel que corresponda, comités de ética independientes, pluridisciplinarios y pluralistas con miras a:

- a. evaluar los problemas éticos, jurídicos, científicos y sociales pertinentes suscitados por los proyectos de investigación relativos a los seres humanos;
- b. prestar asesoramiento sobre problemas éticos en contextos clínicos;
- c. evaluar los adelantos de la ciencia y la tecnología, formular recomendaciones y contribuir a la preparación de orientaciones sobre las cuestiones que entren en el ámbito de la presente Declaración;
- d. fomentar el debate, la educación y la sensibilización del público sobre la bioética, así como su participación al respecto.

Artículo 20: Evaluación y gestión de riesgos

Se deberían promover una evaluación y una gestión apropiadas de los riesgos relacionados con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas.

Artículo 21: Prácticas transnacionales

1. Los Estados, las instituciones públicas y privadas y los profesionales asociados a actividades transnacionales deberían procurar velar por que sea conforme a los principios enunciados en la presente Declaración toda actividad que entre en el ámbito de ésta y haya sido realizada, financiada o llevada a cabo de cualquier otra manera, en su totalidad o en parte, en distintos Estados.
2. Cuando una actividad de investigación se realice o se lleve a cabo de cualquier otra manera en un Estado o en varios (el Estado anfitrión o los Estados anfitriones) y sea financiada por una fuente ubicada en otro Estado, esa actividad debería someterse a un nivel apropiado de examen ético en el Estado anfitrión o los Estados anfitriones, así como en el Estado donde esté ubicada la fuente de financiación. Ese examen

debería basarse en normas éticas y jurídicas que sean compatibles con los principios enunciados en la presente Declaración.

3. Las actividades de investigación transnacionales en materia de salud deberían responder a las necesidades de los países anfitriones y se debería reconocer que es importante que la investigación contribuya a la paliación de los problemas urgentes de salud a escala mundial.
4. Al negociar un acuerdo de investigación, se deberían establecer las condiciones de colaboración y el acuerdo sobre los beneficios de la investigación con la participación equitativa de las partes en la negociación.
5. Los Estados deberían tomar las medidas adecuadas en los planos nacional e internacional para luchar contra el bioterrorismo, así como contra el tráfico ilícito de órganos, tejidos, muestras, recursos genéticos y materiales relacionados con la genética.

Promoción de la declaración.

Artículo 22: Función de los Estados

1. Los Estados deberían adoptar todas las disposiciones adecuadas, tanto de carácter legislativo como administrativo o de otra índole, para poner en práctica los principios enunciados en la presente Declaración, conforme al derecho internacional relativo a los derechos humanos. Esas medidas deberían ser secundadas por otras en los terrenos de la educación, la formación y la información pública.
2. Los Estados deberían alentar la creación de comités de ética independientes, pluridisciplinarios y pluralistas, tal como se dispone en el Artículo 19.

Artículo 23: Educación, formación e información en materia de bioética.

1. Para promover los principios enunciados en la presente Declaración y entender mejor los problemas planteados en el plano de la ética por los adelantos de la ciencia y la tecnología, en particular para los jóvenes, los Estados deberían esforzarse no sólo por fomentar la educación y formación relativas a la bioética en todos los planos, sino también por estimular los programas de información y difusión de conocimientos sobre la bioética.
2. Los Estados deberían alentar a las organizaciones intergubernamentales internacionales y regionales, así como a las organizaciones no gubernamentales internacionales, regionales y nacionales, a que participen en esta tarea.

Artículo 24: Cooperación internacional

1. Los Estados deberían fomentar la difusión de información científica a nivel internacional y estimular la libre circulación y el aprovechamiento compartido de los conocimientos científicos y tecnológicos.
2. En el contexto de la cooperación internacional, los Estados deberían promover la cooperación científica y cultural y llegar a acuerdos bilaterales y multilaterales que permitan a los países en desarrollo crear las capacidades necesarias para participar en la creación y el intercambio de conocimientos científicos y de las correspondientes competencias técnicas, así como en el aprovechamiento compartido de sus beneficios.
3. Los Estados deberían respetar y fomentar la solidaridad entre ellos y deberían también promoverla con y entre individuos, familias, grupos y comunidades, en particular con los que son más vulnerables a causa de enfermedades, discapacidades u otros factores personales, sociales o ambientales, y con los que poseen recursos más limitados.

Artículo 25: Actividades de seguimiento de la UNESCO

1. La UNESCO deberá promover y difundir los principios enunciados en la presente Declaración. Para ello, la UNESCO solicitará la ayuda y la asistencia del Comité Intergubernamental de Bioética (CIGB) y del Comité Internacional de Bioética (CIB).
2. La UNESCO deberá reiterar su voluntad de tratar la bioética y de promover la colaboración entre el CIGB y el CIB.

Disposiciones finales

Artículo 26: Interrelación y complementariedad de los principios

La presente Declaración debe entenderse como un todo y los principios deben entenderse como complementarios y relacionados unos con otros.

Cada principio debe considerarse en el contexto de los demás principios, según proceda y corresponda a las circunstancias.

Artículo 27: Limitaciones a la aplicación de los principios.

Si se han de imponer limitaciones a la aplicación de los principios enunciados en la presente Declaración, se debería hacer por ley, en particular las leyes relativas a la seguridad pública para investigar, descubrir y enjuiciar delitos, proteger la salud pública y salvaguardar los derechos y libertades de los demás. Dicha ley deberá ser compatible con el derecho internacional relativo a los derechos humanos.

Artículo 28: Salvedad en cuanto a la interpretación: actos que vayan en contra de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la dignidad humana.

Ninguna disposición de la presente Declaración podrá interpretarse como si confiriera a un Estado, grupo o individuo derecho alguno a emprender actividades o realizar actos que vayan en contra de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la dignidad humana.

La serie de textos de interés didáctico para la enseñanza universitaria que aquí presentamos ha sido posible gracias al apoyo recibido de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (Fundayacucho) de la República Bolivariana de Venezuela.

Fundayacucho acordó con la Universidad de la República un programa conjunto de cooperación, abriendo así posibilidades para que estudiantes de posgrado de Venezuela puedan realizar parte de su formación en nuestra institución. Estos estudios se llevan a cabo, con muy buen suceso, en varias áreas del conocimiento que Fundayacucho entendió prioritarias para el desarrollo de su país.

En el marco del programa conjunto Fundayacucho definió colaborar con los planes de publicaciones de la Universidad. La Comisión de Relaciones Internacionales y Cooperación Regional e Internacional de la Universidad decidió posteriormente que parte de los fondos involucrados tuvieran como destino las publicaciones de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).

En consecuencia, la CSE ofrece hoy estas publicaciones y ediciones en formato electrónico de materiales resultantes de la implementación del llamado a la Elaboración de Materiales Didácticos 2008. Estos materiales pretenden tener amplia difusión entre los estudiantes, ya que se incluirán en sitios web y se harán llegar en buen número a las bibliotecas universitarias.

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a Fundayacucho, cuya contribución permite ampliar las posibilidades de una de las líneas estratégicas definidas por la CSE para apoyar a los estudiantes y fomentar mejores condiciones para el desarrollo de la enseñanza de grado. Esta serie significa además el inicio de una renovada y muy bienvenida colaboración entre la CSE y el Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, a quienes también agradecemos el esfuerzo y la dedicación brindada a este proyecto.

Luis Calegari
Prorector de Enseñanza
Universidad de la República

ISBN: 978-9974-0-0666-9

