

## LECTURAS PARA EL BLOQUE I

Santo Tomás de Aquino y la filosofía escolástica (siglos VII al XV)

---

*Fuente:* Patiño G., Susana, *El profesor como transmisor de valores*, Editado por el ITESM Campus Monterrey Centro de Valores Eticos, México, 1994 Pág. 77-79

---

La filosofía y teología escolástica que van del siglo VII al XV, tratan de construir un sistema filosófico sobre los principios morales de la patrística cristiana; todo a partir de la filosofía griega, sobre todo la aristotélica. En este tiempo se ponen las bases definitivas de lo que es la moral cristiana. Su filosofía moral se caracteriza por su racionalismo. Intentan construir una moral absoluta, cimentada en la esencia inmutable de Dios y del hombre. El principal representante de este sistema es Santo Tomás de Aquino (1225 -1274).

Del siglo XVI al XVIII la escolástica llega a su plenitud. En este tiempo no se encuentra cuestión alguna que no haya sido tratada. Sin embargo, permanecen presentes las grandes aportaciones éticas de San Agustín y Santo Tomás de Aquino.

La filosofía moral escolástica ha permanecido hasta nuestros días gracias a la Iglesia Católica que, al aceptar a Santo Tomás como el teólogo y filósofo oficial, ha mantenido vivo el pensamiento de éste.

En la segunda parte de su obra monumental Suma Teológica, Santo Tomás de Aquino propone su sistema ético. Inicia la problemática moral al tratar sobre el fin último del hombre. El ser humano viene de Dios y hacia Él volverá. Por consiguiente, el fin último, total y absoluto del hombre es Dios. El ser humano busca en todas sus acciones la bondad. Jamás estará satisfecho hasta no encontrar un bien que satisfaga todas sus aspiraciones de felicidad la cual logrará cuando encuentre un ser que contenga en sí toda bondad y sea causa de todo lo bueno que existe en el universo. Ahora bien, este ser sólo puede ser Dios. Luego Dios es el único objeto capaz de satisfacer plenamente al hombre y de realizarlo como tal.

La filosofía moral de Santo Tomás es esencialista. **La moralidad de una acción, se determina por su objeto y por la intención.** Las circunstancias, aún cuando accidentalmente, pueden modificar la moralidad, nunca la pueden cambiar totalmente. **Lo único que cambia la moralidad es un vicio en el objeto o en la intención.**

La norma de moralidad para el tomismo es la recta razón, es decir, la conformidad de un acto humano con la naturaleza humana considerada esta última como es en sí. El hombre no puede equivocarse cuando actúa de acuerdo a lo que es su

naturaleza, ya que ésta es una participación de la esencia divina, norma absoluta de todo proceder ontológico.

*Referencias bibliográficas:*

*Bochenski, I.M. La Filosofía Actual. Fondo de Cultura Económica. México. 1983. Pág. 255-265*

*Castro Cossío Baltasar. Etica Filosófica. Ed. Diana. México, 1987 Pág. 39-41*

*Escobar Valenzuela, G. Etica. Introducción a su problemática y su historia. 3a. edición. McGraw-Hill. México. 1992. Pág. 190-193*

## **La ética de Aristóteles**

---

*Fuente: Patiño G., Susana, El profesor como transmisor de valores, Editado por el ITESM Campus Monterrey Centro de Valores Eticos, México, 1994 Pág. 69-71*

---

La filosofía de Aristóteles enfatiza la supremacía de nuestra capacidad racional y con un marco de referencia teleológico para interpretar la moralidad, se hace la pregunta básica: ¿Cuál es el bien que las acciones humanas persiguen? o para decirlo de otra maenra; ¿Qué es lo bueno hacia lo cual se dirige el comportamiento humano?

Aristóteles considera que el bien, o lo bueno para el hombre puede ser descubierto al estudiar su naturaleza esencial y a través de la observación de su comportamiento cotidiano, lo cual contrasta con el idealismo de Platón, que supone un conocimiento del Bien que sólo puede lograrse más allá del mundo tangible.

Al observar las acciones del hombre, resulta fácil coincidir en que éstas persiguen la felicidad como fin. Pero el problema se presenta en cuanto nos enfrentamos con las diversas definiciones de felicidad que son sostenidas por la diversidad de individuos. Para abordar el problema, Aristóteles hace una distinción entre dos tipos de fines:

a) **Instrumentales**, que son las acciones ejecutadas como medios para lograr otros fines.

b) **Intrínsecos**, que son las acciones efectuadas por su valor intrínseco, es decir, acciones realizadas por sí y para sí mismas.

## **La definición de la vida buena ("The good life")**

El error de los hombres para distinguir entre los fines instrumentales e intrínsecos, es lo que conduce, en parte, a la definición errónea de la buena vida o el bien vivir. Las masas tienden a creer que la felicidad ha de encontrarse en una vida de disfrute y placer y por lo tanto, la felicidad se puede obtener si se dispone del dinero suficiente. Aristóteles rechaza esta definición del bien vivir, señalando que el dinero es sólo un medio para algo más y no un fin en sí mismo.

Por otra parte, prosigue el análisis, una vida de placeres materiales supone el estar esclavizados por los apetitos, así como la búsqueda del honor y la gloria se persiguen como medios porque se piensa que al lograrlos, uno será feliz.

La felicidad, como fin intrínseco debe reunir tres condiciones: Primero, el fin último ha de ser **auto-suficiente**, es decir, deseable en sí y no carecer de nada. En segundo lugar, este fin debe ser **definitivo o final**; en este sentido, el bien último ha de tener valor intrínseco y no instrumental. Por último, este fin debe ser **alcanzable** puesto que una meta que no puede ser lograda o alcanzada en principio, conducirá a la frustración. Con todo y este análisis, Aristóteles no llega a una definición de felicidad, aunque las tres condiciones mencionadas ayudan a distinguir aquello que no se puede definir como felicidad.

Para descubrir el bien último del hombre, es decir, aquello que lo hace verdaderamente feliz, ha de asumirse la perspectiva teleológica y distinguir la función distintiva o única de la naturaleza humana. Como se mencionó antes, Aristóteles concluye que la cualidad particular del hombre se encuentra en la razón y por lo tanto, el ejercicio de sus **capacidades racionales** es lo que ha de hacer posible la realización de esta función distintiva. Entonces, la felicidad, según Aristóteles, se encuentra en una vida de contemplación racional.

La buena vida, o el bien vivir para el hombre, se encuentra en el ejercicio de su facultad racional de acuerdo con la excelencia o virtud.

### **La definición de virtud y el justo medio.**

Aristóteles distingue dos clases de virtudes del alma:

**a) la virtud intelectual**, que supone nuestra habilidad de pensar.

**b) la virtud moral**, que se refiere al actuar correctamente de acuerdo con la razón.

Ahora bien, la virtud moral no nos es dada por la naturaleza, aunque tampoco se opone a ella. Más bien, la naturaleza nos proporciona la capacidad para adquirir esta virtud a través del entrenamiento adecuado. Así, una persona se hace justa a través de la realización de actos justos. Las virtudes como la moderación y el valor, por ejemplo, no son innatas, sino que se cultivan y perfeccionan a través del desarrollo de hábitos específicos.

Para aclarar un poco más lo que significa la virtud moral, Aristóteles dividió la personalidad humana en tres elementos:

- (a) las pasiones
- (b) las facultades, y
- (c) los estados del carácter.

Las pasiones incluyen las emociones, tales como la ira y el miedo, mientras que las facultades suponen la habilidad para sentir tales emociones. Como la ira y el miedo, o sus facultades respectivas, no son, en sí mismas merecedoras de elogio o reprobación, Aristóteles concluyó que la virtud moral debía descansar en el estado del carácter.

La virtud moral aristotélica se encuentra en el estado del carácter que permite a las personas realizar sus funciones buscando el punto intermedio entre extremos opuestos de excesos o deficiencias, esto es el **Justo Medio**.

Ahora bien, un acto virtuoso, no garantiza el que una persona sea virtuosa. La persona virtuosa debe disfrutar el serlo, el individuo virtuoso elige el ser virtuoso y no se lamenta por ello. La virtud, en sí misma, supone su propia recompensa.

Otras condiciones para la virtud suponen, que el individuo sepa lo que está haciendo, que esta acción haya sido elegida conciente y deliberadamente y que se realice por la acción misma. Finalmente, la acción realizada no debe ser un incidente aislado, sino más bien una manifestación de un estado perdurable del carácter. Así, un donativo no hace a una persona caritativa. Tampoco lo es si se efectúa para crear una reputación o para lograr una reducción de impuestos.

De acuerdo con Aristóteles, el acto de dar, debe ser realizado por sí mismo.

La virtud no se aplica a todas las actividades, y el justo medio no existe para todo tipo de comportamiento. Se puede beber o comer con moderación, pero no se puede robar, matar o cometer adulterio con moderación; tampoco se puede establecer el justo medio para el odio, la envidia o el rencor. Estas últimas actitudes y comportamientos son malos en sí mismos.

Falikowski (1990) nos ofrece algunos ejemplos de las virtudes que Aristóteles presenta en su "Ética Nicomaquea"; virtudes que representan el justo medio así como los vicios que nos indican los extremos opuestos de excesos o deficiencias. El valor, por ejemplo, es la virtud entre los vicios de la cobardía y la osadía estúpida; la modestia es el justo medio entre el apocamiento y la desvergüenza; la indignación justa, es la virtud entre la envidia y la malicia mientras que la aspiración es el punto medio entre la ambición y la pereza.

Para terminar esta breve exposición, agregaremos que Aristóteles define el bien no tanto en función de seguir un sistema de principios últimos, o de obedecer reglas, o calcular las consecuencias agradables, sino más bien en términos de la excelencia humana. Se vive una buena vida, o se vive bien, al desarrollar un estado particular del carácter que predispone a elegir el justo medio entre la deficiencia y el exceso.

### Referencias bibliográficas:

(1) Platón, citado por Falikowski, A.F. *Moral Philosophy. Theories, Skills and Applications*. Prentice-Hall, Inc., New Jersey, U.S.A., 1990. (p.10).

(2) Platón, citado por Falikowski, *Op. Cit.*, (p.12).

## La ética de Kant

---

*Fuente:* Patiño G., Susana, *El profesor como transmisor de valores*, Editado por el ITESM Campus Monterrey Centro de Valores Eticos, México, 1994 Pág. 77-79

---

### La Etica Kantiana (Siglos XVIII - XIX)

A partir del Renacimiento (siglos XV - XVI ) y hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX observamos una nueva etapa de la historia de la Ética.

La ética medieval, teocéntrica y teológica, es desplazada por una ética moderna que se caracteriza por su antropocentrismo, es decir, la tendencia a considerar al hombre como centro de toda manifestación cultural (política, arte, ciencia, moral, etc.). Escobar (1992) enumera algunas condiciones de la época que ejercieron una influencia decisiva en el pensamiento moderno:

- **1. En el aspecto social** se crea y fortalece una nueva clase social: la burguesía; el banquero, el comerciante, el industrial, reemplazaron al terrateniente, al eclesiástico y al militar como tipos de influencia social predominante.
- **2. En el aspecto científico**, los nuevos descubrimientos van a proponer un nuevo paradigma de interpretación de la realidad que reemplazará la interpretación teocéntrica de la religión. El descubrimiento del "nuevo mundo" es un suceso que también repercute en la nueva mentalidad.
- **3. En el aspecto filosófico**, surge, acorde con los tiempos, una filosofía eminentemente racionalista.
- **4. En el aspecto político**, se logran crear los estados modernos, fragmentándose, de este modo, la vieja sociedad feudal.
- **5. Por último, en el aspecto religioso**, se da una ruptura que ocasiona que la Iglesia deje de ser el poder central. (La Reforma).

**La Ética de Immanuel Kant** (1724 -1804) constituye una notable expresión del pensamiento ético moderno y es la que analizaremos en las páginas siguientes.

Nacido en Königsberg, Prusia, y educado en los principios del pietismo religioso, Kant mostró una gran preocupación por los asuntos morales. Como señala Bochenski (1983), Kant se dio a la tarea de salvar el espíritu, el saber, la moral y la religión en un mundo invadido por sistemas de pensamiento diversos y antagónicos entre sí como el empirismo, el fideísmo y el escepticismo por mencionar sólo algunos.

Entre su vasta producción mencionaremos dos obras fundamentales de Kant: la "Crítica de la razón pura" y la "Crítica de la razón práctica". En la primera obra que mencionamos, Kant aborda el problema del conocimiento elaborando un sistema teórico sobre el mismo sumamente complejo. En su "Crítica de la razón práctica", se propone descubrir y exponer el principio fundamental de la moralidad con dos objetivos en mente:

- **1. Demostrar la falsedad de toda doctrina moral que pretenda apoyarse en consideraciones empíricas.**
- **2. Otorgar a la Ética una base exclusivamente racional y apriorística.**

La Ética de Kant es formal porque prescinde de elementos empíricos y se funda de manera exclusiva en la razón; se trata de una Ética estrictamente racional.

### **Kant y el imperativo categórico.**

Si la tarea de la Ética consiste en fundamentar la moral; una moral formada por una serie de normas, costumbres y formas de vida que se presentan como **obligatorias**, en Kant encontramos un elaborado intento por fundamentar las obligaciones morales del hombre, en conceptos de la **razón pura**, (de aquí la necesidad de hacer referencia a la primera obra mencionada, cuando se intenta exponer la ética kantiana).

La **razón pura** se expresa por medio de **juicios analíticos** y **juicios sintéticos**, nos dice Kant.

- a) Los juicios analíticos son explicativos; el predicado está contenido en el sujeto y por lo tanto no aumentan el conocimiento. El fundamento de validez lo encontramos en el principio de identidad, es decir, que son tautologías. *Ej. "El triángulo tiene tres ángulos".*
- b) Los juicios sintéticos, por el contrario, son extensivos y sí aumentan el conocimiento. El predicado no está contenido en el sujeto y su fundamento de validez podemos encontrarlo en el mundo empírico. *Ej. "Los cuerpos son pesados". En este ejemplo, un concepto sujeto (los cuerpos), se une a un concepto predicado (pesados) mediante una cópula (son) que nos dice lo que ocurre en la experiencia.*

El comportamiento moral del hombre no puede encontrar su fundamentación en alguna forma de conocimiento que tenga que ver con la razón pura, puesto que no es posible acceder a ello por juicios analíticos o explicativos ni tampoco por medio

de los juicios sintéticos. En esta forma, Kant se vio precisado a buscar otro camino para fundamentar la moral, elaborando una ética sustentada en la razón práctica puesto que Kant rechaza radicalmente el fundamentar la obligación moral en la naturaleza del hombre, o en las circunstancias del universo en el que éste se encuentra, o bien, subordinándola a fines exteriores (la búsqueda de la felicidad, por ejemplo).

La **razón práctica**, no puede expresarse ni por medio de los juicios analíticos o explicativos ni por medio de los juicios sintéticos, puesto que no dice lo que acontece en la experiencia, sino lo que debe ocurrir en ella. Ej. "Los hombres deben ser honestos". Así, la forma de conocimiento práctico, no es un juicio, sino un **imperativo**.

Ahora bien, los imperativos pueden ser de dos tipos:

a) **Hipotéticos**; Ej. "Si quieres aprobar el examen debes estudiar." En el ejemplo se ordena una acción para conseguir un fin posible, el cual puede o no ser deseado.

b) **Categoricos**; Ej. "El hombre debe ser veraz". En este último ejemplo, el imperativo ordena una acción de manera absoluta, es decir que la acción no se considera como medio, sino como un fin en sí mismo, último e incondicionado.

De acuerdo con Kant, el **ideal moral** está formado por imperativos categoricos que se originan en la **voluntad** moral, una voluntad autónoma que se encuentra libre de los fines u objetos de deseo.

La fórmula del **imperativo categorico**, base de la moral kantiana, se expresa así: "Obra de manera que la máxima de tu voluntad pueda servir siempre como principio de una legislación universal." Esta fórmula es **la ley moral**.

Lo que persigue Kant es fundamentar una Ética Racional Universal basada en leyes que determinan la voluntad y que no puede estar sustentada en la pluralidad de fines, puesto que éstos varían y son contingentes. Si puede haber una Ética Racional, ésta descansará sobre principios universales y no sobre relativismos culturales, históricos, etcétera.

### **El acto moral.**

Para determinar la validez de un acto moral, de acuerdo con la Etica Kantiana, debemos prestar atención a la voluntad del sujeto que lo determina y no a la acción misma. Los actos, según Kant, no son ni buenos ni malos; bueno o malo es sólo el sujeto que los realiza.

La disposición del ánimo del agente es la que es moral o inmoral, como nos lo explica Escobar: "Un acto será moralmente bueno si el sujeto que lo realiza lo hace porque lo considera como absolutamente debido, como un fin absoluto, como imperativo categorico; por el contrario un acto es malo si se hace con el propósito de obtener alguna consecuencia favorable, si se realiza como medio o

imperativo hipotético." Lo bueno, según Kant, está en la buena voluntad que se rige por la ley moral.

Si un individuo actúa por temor y no por respeto al deber implícito en la ley moral, sus acciones no serán morales. Tampoco lo serán aquellas que se realizan por accidente o como medio para obtener beneficios posteriores.

Por ejemplo, la acción de pagar una deuda puede no tener ninguna significación moral (amoral) si se realiza por temor a las consecuencias.

Una promesa que se cumple por accidente, o porque se desea obtener algo como resultado de la acción, tampoco tienen significación moral conforme a la ética kantiana.

Las acciones que se realizan de acuerdo a la buena voluntad, es decir las que se realizan por deber y conforme al deber (imperativo categórico) son las acciones valiosas que hacen del individuo una persona genuinamente moral.

La influencia del pensamiento de Kant continuó durante el siglo XIX (neokantismo) y vamos a encontrarla también en el siglo XX, como observaremos en temas posteriores como el que se refiere a las aportaciones de Lawrence Kohlberg en su Teoría sobre Desarrollo Moral.

#### *Referencias bibliográficas:*

*Bochenski, I.M. La Filosofía Actual. Fondo de Cultura Económica. México. 1983.*

*Escobar Valenzuela, G. Ética. Introducción a su problemática y su historia. 3a. edición. McGraw-Hill. México. 1992.*

## **R. B. Perry y su doctrina subjetivista del valor**

---

*Fuente: Patiño G., Susana, El profesor como transmisor de valores, Editado por el ITESM Campus Monterrey Centro de Valores Éticos, México, 1994 Pág. 82-84*

---

### **El subjetivismo de Perry.**

De acuerdo con Frondizi (1987), la interpretación subjetivista del valor que aparece en la voluminosa obra "General Theory of Value" publicada por Ralph Barton Perry en 1926, todavía goza de enorme prestigio en Norteamérica.

Para sostener que el origen y fundamento del valor está en el sujeto que valora, Perry toma como punto de partida el hecho de que todos los seres humanos tenemos una actitud a favor o en contra de los objetos. En otras palabras, hay



cosas que deseamos y otras que rechazamos, unas nos atraen y otras nos repugnan, buscamos unas y evitamos otras. A esta actitud afectivo-motora, Perry le llama el **interés**.

El siguiente paso en el planteamiento de este filósofo consiste en relacionar el interés con el valor, de lo cual surgen tres posibilidades:

- 1) El objeto provoca y regula nuestro interés. Perry utiliza la imagen del imán como un objeto que tiene el poder de atraer al hierro. El poder está en el imán y no en aquello que resulta atraído por éste. Refiriéndolo al valor, el interés sería posterior al objeto valioso, como si existieran objetos con un poder especial de atracción capaces de suscitar el interés. Esta posibilidad objetivista es rechazada por el mismo Perry en el capítulo III de su obra, sosteniendo exactamente la posición contraria.
- 2) El interés es el que otorga valor al objeto. En esta posibilidad, cualquier objeto real o imaginario se tornará valioso si tenemos interés en él. Es entonces el sujeto valorante quien otorga valor al objeto. (Esta es la posición sostenida por Perry a lo largo de su obra).
- 3) El objeto valioso depende de un interés específico que reúne ciertas cualidades, es decir, que sea un interés "correcto" o "válido". Esta tercera posibilidad también es descartada por Perry en el capítulo IV de su Teoría General del Valor.

### **El valor está determinado por el interés del sujeto que valora.**

La doctrina central de Perry se encuentra en el capítulo V de la obra citada en donde sostiene la tesis radical de que **cualquier interés otorga valor a cualquier objeto**. Esto significa que un objeto, sea cual sea, **adquiere valor** cuando se le presta un **interés**, de la clase que sea.

Esta tesis conduce a Perry a centrar su atención en el análisis del interés adoptando una posición "behaviorista" que le lleva a establecer tres criterios para examinar el interés: intensidad, preferencia y amplitud.

**a) La intensidad ("intensity")** del interés puede medirse por el grado de dominio que dicho interés tiene sobre el cuerpo. Un interés con un nivel bajo de intensidad puede fácilmente tornarse en apatía o indiferencia, mientras que un interés muy intenso puede inhibir todos los otros posibles intereses.

Para explicitar lo anterior, podemos recurrir al fenómeno de la atención; es difícil perder la concentración en un asunto en el que estamos "intensamente" interesados y viceversa, cuando un asunto no nos interesa a un nivel de intensidad lo suficientemente fuerte, podemos con facilidad cambiar el foco de atención hacia otro asunto. El valor del objeto, por tanto, será mayor en tanto el interés sea más intenso.

**b) La preferencia ("preference")** no se puede medir con la misma escala de las intensidades.

Esto implica la comparación de distintos objetos de un mismo interés. Por ejemplo, una sed intensa, puede ser saciada con agua, limonada o cerveza, y nuestra opción para beber cualquiera de ellas, será la manifestación de la preferencia. Nuestra preferencia determinará, por lo tanto, la valoración asignada a cualquiera de estas tres bebidas.

**c) La amplitud ("inclusiveness")**, se refiere al valor adicional que puede otorgarse a un objeto cuando éste sirve para satisfacer dos o más intereses independientes. En el ejemplo anterior, el agua tendrá una valoración mayor si consideramos que también puede interesarnos para bañarnos y no sólo para beber.

El doble interés otorga al objeto mayor valor que cualquiera de los dos intereses considera- dos por separado. Aplicado este criterio a los grupos humanos, tendríamos que un objeto de interés común es superior a un objeto que sólo satisface un interés individual.

### **El problema de la jerarquización de los valores.**

Los criterios del interés elaborados por Perry, llevan implícita una valoración de tipo cuantitativo. Así, las nociones de 'mejor' y 'peor', 'alto' y 'bajo', 'superior' e 'inferior', implican 'más' y 'menos'. Esto significa que la noción de cantidad va a determinar la jerarquización de los valores, ya que tanto los valores, como los intereses correspondientes son tratados por Perry como cantidades conmensurables, aunque esta posición ha sido bastante discutida.

Ahora bien, los tres criterios del interés, según Perry, son independientes en el sentido de que no pueden ser reducidos unos a otros y por tanto no pueden relacionarse entre sí. En otras palabras, la intensidad no se da en función de la preferencia, ni la preferencia de la intensidad; y un interés más amplio puede ser más o menos intenso que un interés menos amplio.

Por otra parte, cada uno de estos criterios se evalúa de manera diferente, por lo que una comparación entre ellos resulta imposible cuando deseamos establecer una jerarquía y determinar la superioridad de un valor sobre otro.

¿Qué criterio ha de pesar más, el de intensidad, el de amplitud o el de preferencia cuando nos enfrentamos a un conflicto de intereses - y por lo tanto de valores-?  
¿Qué criterio nos ayudará a decidirnos por un valor sobre otro?

La dificultad para resolver el problema radica en que no hay posibilidad de medición por falta de una unidad común. Perry concluye que el problema de la magnitud comparativa de dos intereses en conflicto de igual intensidad es insoluble y que es imposible juzgar que un objeto sea mejor o peor que el otro. Lo mismo sucede si tratamos de hacer una comparación entre preferencias.

Con respecto a la amplitud, el problema parecería resolverse en términos de la cantidad de intereses que puede satisfacer el objeto valorado; sin embargo, Frondizi cuestiona esta solución preguntándose si los intereses que se acumulan por razones arbitrarias, 'mezquinas' o 'viles' en un objeto inservible, pueden tornarlo más valioso que el objeto de un interés único sustentado en razones 'nobles' o 'generosas' .

Las dificultades aumentan cuando el conflicto se produce entre dos o tres criterios. Por ejemplo, ¿puede una gran intensidad compensar una amplitud restringida o una gran amplitud una escasa intensidad de interés?.

No es de extrañarnos que la Teoría General del Valor sea un volumen tan extenso, puesto que Perry tuvo que superar muchos obstáculos para decidirse, en última instancia, por la amplitud.

### **La relevancia de la posición subjetivista.**

Lo que nos interesa destacar en esta brevísima presentación de la doctrina de Perry, es la posición radicalmente subjetiva con respecto a la naturaleza del valor. Según este enfoque, la naturaleza del valor sólo puede ser encontrada en el sujeto que valora. "El silencio del desierto -comenta Perry- carece de valor hasta el momento que algún viajero errante lo encuentra desolado y aterrador; lo mismo sucede con la catarata hasta que una sensibilidad humana la encuentra sublime" (1).

El argumento anterior -al igual que todos los planteamientos de Perry- se presenta con todo rigor lógico y permite continuar la discusión filosófica en torno a la naturaleza de los valores, lo cual respresenta una contribución importante para la Axiología del siglo XX.

Otra ventaja de la aproximación subjetivista es que resulta muy atractiva y conveniente para ayudarnos a explicar ciertos comportamientos que nos parecen incomprensibles, como por ejemplo, el problema del hambre en la India y el respeto a la vaca como animal sagrado.

Entender otras culturas que valoran objetos que para nosotros carecen de valor, o lo tienen en términos de otros intereses, es una alternativa que nos ofrece la posición subjetivista. Lo mismo puede aplicarse respecto al análisis de las diversas maneras de comportarse entre los sujetos de una misma cultura.

Sin embargo, sostener esta posición supone caer en un relativismo o escepticismo radicales respecto a la posibilidad de un mundo de valores universales que pudiesen ser compartidos por una humanidad que aún no resuelve los problemas que la filosofía se ha planteado desde la época clásica.

### *Referencias bibliográficas:*

*Frondizi, R. ¿Qué son los Valores?. Fondo de Cultura Económica. México. 1987. (p.47-77).*

(1) Perry citado por Frondizi. *Op. Cit.*, (p. 66).

## **John Rawls: Moralidad y justicia social**

---

### **John Rawls: Moralidad y justicia social**

Este filósofo ha escrito una teoría sobre la justicia que resulta una alternativa más viable y satisfactoria que la provista por el utilitarismo o intuicionismo. En esta teoría, Rawls subraya que las instituciones sociopolíticas pueden ser sujetas a una evaluación moral, su teoría resulta ser un método aplicable a los problemas relacionados a la moralidad social. Rawls afirma que las bases de una sociedad descansan en los acuerdos implícitos que se dan entre sus miembros.

Uno de estos acuerdos tácitos descansan en un principio muy importante, La Justicia. “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales.” remarca Rawls, “No importa si las leyes o las instituciones son eficientes y bien estructuradas, estas deben de reformarse o abolirse si son injustas”. Todo individuo posee una inviolabilidad fundada en la justicia, nadie debe de sobrepasarla ni siquiera aún en la búsqueda del bienestar social como un todo.

En una sociedad moral y justa, la libertad ciudadana es establecida por derechos que le dan seguridad a una persona y estos no pueden ser sujetos a negociación. Rawls afirma que la única circunstancia por la que una injusticia debe ser tolerada es cuando se va a evitar una injusticia más grande. Para Rawls la sociedad es una asociación de individuos autosuficientes. Estos individuos saben que en sus relaciones interpersonales existen reglas de conductas que los delimitan y sobre las que basan sus actos. Estas reglas sociales constituyen un sistema de cooperación diseñado para ir más allá de lo deseable y mejorar el bienestar de aquellos quienes participan en ella. Dentro de una sociedad encontramos identidad de intereses como la cooperación social que le permite a cada persona tener un mejor nivel de vida en comparación si que esa persona viviera solo y únicamente a través de su propio esfuerzo. Aún en un sistema cooperativo los conflictos de intereses siempre se presentan. Las personas entran en desacuerdo por ejemplo cuando se trata de asegurar los beneficios mayores resultantes de su esfuerzo colaborativo. Como parte de la concepción de la justicia social, Rawls, habilita a alguien para actuar como el observador ideal en la solución de un conflicto social. Su noción de justicia funciona como un punto de vista común a partir de cual los conflictos de intereses deben ser justamente resueltos. Un entendimiento compartido de justicia permite que individuos con diversos intereses establezcan límites de cordialidad y constituye la base de una sociedad humana bien organizada. En este sociedad cada persona acepta y conoce lo que las otras personas también aceptan como los principios de justicia.

## **La posición original y el velo de la ignorancia.**

Esta es una situación hipotética de Rawls. En su postura original las personas están ubicadas detrás del velo de la ignorancia. No conocen su lugar, su clase social ni su status de la sociedad, ni que ventajas o desventajas se tienen. En esta posición original los seres humanos son seres racionales, libres y con valores morales. Cada uno tiene necesidades, intereses y capacidades similares, buscan alcanzar sus propias metas y están mutuamente desinteresados. Este desinterés no implica un enfoque egoísta sino que cada persona está buscando alcanzar sus propias metas y no las metas de los demás. Dado este contexto eventualmente surgirán conflictos de interés entre los individuos en lo referente a la distribución de las ventajas sociales.

Asumiendo que estos conflictos serán resueltos en forma racional y no mediante la guerra, Rawls establece una teoría determinando los principios racionales que las personas escogerían dada esta posición original cuando son puestos detrás del velo de la ignorancia. La ignorancia de la inclinación de cada uno asegura que nadie tenga ventajas o desventajas en relación a la selección de estos principios. El principio de la justicia emerge de la posición original como un principio libre y mutuamente acordado que resulta ser imparcial desde la perspectiva de todos y cada uno. Dado que todos tienen una posición similar y nadie puede diseñar principios en favor de su condición particular, el principio de justicia resulta ser un acuerdo imparcial. Este concepto que emerge: **La justicia imparcial** es lo que sirve para regular la crítica y reformar todas las instituciones sociales. A partir de este principio es como las sociedades pueden definir políticas, reglas, leyes, y hacer constituciones.

Rawls reconoce que esta situación de la posición original es hipotética ya que desde que nacemos nos encontramos en una situación particular dentro de la sociedad, sin embargo en **la medida en que una sociedad cumpla con este principio de justicia imparcial se ajustarán los principios que las personas libres e iguales aceptarían para su mutua ventaja considerando lo que es recto.**

*Para ejemplificar este principio de la posición original, supongamos que en el Sistema Tecnológico se va a tener una reunión general para decidir cuál debería ser la calificación mínima para acreditar una materia. En esta reunión se encuentran directivos, profesores, miembros del senado académico y alumnos, supongamos que al momento de llevarse a cabo esta asamblea nadie sabe que puesto tiene dentro de Instituto ni que es lo que más conviene como calificación mínima desde los diversos puntos de vista. Entonces todos los miembros de la asamblea harán un acuerdo mutuo donde la decisión se basará en lo que se considera justo para todos. Dado que el acuerdo se llevó a cabo en forma imparcial, una vez que esto se aplique a la práctica se aceptaría por el Sistema esta nueva política de calificación mínima aprobatoria pues todos coincidieron en las ventajas que implica para todos la nueva política.*

## **El principio de la libertad igualitaria**

Cada persona tiene el mismo derecho a la más extensa libertad básica compatible con la libertad similar de los demás independientemente de los fines particulares de cualquier persona, y del conocimiento de las ventajas de cada uno. El acuerdo implícito sería que los intereses de cada quien cayeran dentro de los límites que implica el principio de la justicia. Se espera que las personas se limiten de escoger aquellos fines que violen la libertad de los demás así como la libertad que ellos esperan para si mismos. Las ventajas de algunos nunca pueden justificarse a expensas de la libertad de otros si estamos hablando de una situación igualdad y cooperación para la ventaja mútua.

Al contrario del enfoque utilitarista del filósofo Bentham que no distingue entre placeres y ve a todos los placeres como igualmente valiosos y que valen la pena buscarlos, Rawls mantiene que los principios de rectitud y de justicia nos pone límites en las satisfacciones que pueden ser consideradas como valores. Estos principios imponen restricciones de lo que puede resultar una concepción razonable del bien personal. Para Rawls el principio de la rectitud está por encima del concepto de la bondad por lo que la libertad de buscar un fin está delimitado por las consideraciones de la justicia.

**Las libertades de los ciudadanos requeridas para este primer principio incluyen:**

- Libertad política: el derecho a voto así como de ocupar puestos públicos
- Libertad de discurso y de reunirse en asamblea
- Libertad de pensamiento y de conciencia
- Libertad personal
- Derecho a la propiedad privada
- Libertad de no ser arrestado y puesto en prisión en forma arbitraria

Esta libertades listadas aquí representan los derechos básicos de cada persona dentro de una sociedad e idealmente ninguno debe ser violado. Estos principios definen los límites en los que las prácticas de una sociedad deben basarse si estas prácticas se quieren considerar como aceptables, correctas y justas. Este principio claramente establece que todas las personas deben ser consideradas como libres e iguales. Por lo tanto el sistema de reglas que definen las prácticas de las instituciones sociales deben ser aplicadas equitativamente. Ningún individuo debe recibir un trato especial.

*Supongamos por ejemplo que una compañía desea contrar una persona para una posición dentro de la empresa y se establecen las especificaciones del tipo de personal requerido, el principio de la libertad igualitaria implica que todas las personas sean evaluadas por los criterios establecidos. Si alguna persona es contratada sin cubrir los requerimientos y se seleccionó unicamente por un aspecto irrelevante (como la apariencia), entonces no se estaría apoyando este*

*principio. Igualmente este principio no sería aplicado en forma justa si una persona es excluida por criterios no relacionados con el tipo de trabajo (como la raza o el sexo).*

### **El principio de la diferencia**

Las diferencias sociales y económicas, por ejemplo diferencias en el bienestar y la autoridad son justificables si representan beneficios para todos y particularmente para aquellos miembros de una sociedad con menos ventajas. Este principio no debe confundirse con lo que representa el utilitarismo y el de la máxima felicidad que están basados en buscar la máxima felicidad para el máximo número de personas. El principio de la diferencia no admite desigualdades en las acciones de las instituciones, en lo que se refiere a la opresión o limitación de algunos por buscar los beneficios de la mayoría. No es justo que algunos tengan menos a cambio de que la mayoría prospere. Rawls no sugiere con esto que cada persona sea tratada de la misma manera, entiende que hay personas que tienen diferentes posiciones dentro de una sociedad con sus respectivos derechos y responsabilidades. Lo que se objeta en todo caso son los privilegios que a estas personas se les otorgan. También objeta la distribución de la fuerza y la riqueza que resulta de las diversas formas en que las personas se aprovechan de las oportunidades que se les es permitida por una práctica particular. Rawls concluye, “las diferencias se justifican siempre y cuando al poner en práctica estas diferencias resulte ventajoso para cada persona y no sólo para la mayoría”. Las personas dentro de una sociedad habrán de encontrar las condiciones en las cuáles dada una situación es preferible aplicar el principio de la diferencia en lugar de no aplicarlo, siempre y cuando cada persona gane al aplicar este principio entonces resulta permisible.

*Un ejemplo para clarificar este principio es el siguiente, supongamos que una línea aérea decide definir una visión mínima que deben tener los pilotos. En los exámenes de la vista algunos pilotos no pasarán el examen y quedarán fuera. Esta nueva regla no actúa en contra de quienes no pasaron el examen. Aunque ellos se queden si trabajo esta regla no es injusta ya que un piloto con una visión limitada representa un peligro para los pasajeros así como para él o ella misma.*

### **La máxima solución para un problema de justicia social**

Cuando el principio de la libertad igualitaria y el principio de la diferencia se combinan para una solución máxima de un problema de justicia social, la regla general es evaluar las alternativas identificando para cada una de ellas cuál es su peor resultado posible. La alternativa a escoger es la que resulte más adecuada (o menos dañina) considerando los peores resultados de las otras alternativas, esta guía ayuda a maximizar la porción para aquellos quienes tienen las mínimas ventajas sociales, esta es la base fundamental de la sociedad justa rawlsiana.

Esta regla de la máxima solución enfoca nuestra atención a lo peor que puede pasar para cada alternativa de acción y nos ayuda a tomar decisiones a la luz de ello. La justicia para Rawls es un concepto de reciprocidad. Lo correcto no está

determinado por las consecuencias sino por la reciprocidad, la cual requiere de ser puesta en práctica por todos sus miembros. La justicia de Rawls se basa en el mútuo conocimiento del principio de la persona libre. Ninguna persona tiene autoridad sobre otra. Cada uno acepta voluntariamente la peor posición así como si se le hubiera asignado a su enemigo u oponente en una situación de conflicto. Esto hace esencial al elemento de reciprocidad para aplicar la justicia e imparcialidad.

*Para ejemplificar este último principio, supongamos que el gobierno tiene que decidir entre quitar el 70% del presupuesto que solventa los costos de una clínica para dar tratamientos en forma gratuita a un grupo de 100 niños de escasos recursos con problemas de cáncer y destinar este presupuesto a la construcción de una nueva escuela que va a tener capacidad para recibir a 300 niños en una colonia proletaria, o dejar el presupuesto asignado como está.*

*El principio utilitarista nos dice: toma la decisión enfocada a maximizar los beneficios para el mayor número de personas es decir reasigna el presupuesto a la construcción de la escuela.*

*Por el contrario Rawls por medio de este principio de la máxima solución para un problema social nos hace reflexionar, si quitas el presupuesto de la clínica, quizá estos 100 niños ya no tendrían salvación dado que por sus escasos recursos no tendrían acceso a clínicas privadas. Por otra parte si no construyes la escuela, 300 niños quedarían sin educación, en este caso la peor consecuencia es la de perder la vida de los 100 niños, entonces la decisión sería mantener el presupuesto asignado a la clínica. Esta decisión debe ser aceptada por las diferentes contrapartes, es decir, si yo soy padre de uno de los niños que se van a quedar sin educación acepto y entiendo que el mantener la clínica es lo más indicado pues apoyo esa decisión pensando en que quizá yo también pudiera ser el padre de un niño con esta enfermedad.*

*Fuente: Falikowski, Anthony F. Moral Philosophy, Theories, Skills and Applications. Prentice-Hall, Inc. USA 1990 (pág. 76-86)*

## **Max Scheler y la objetividad del Valor**

---

*Fuente: Patiño G., Susana, El profesor como transmisor de valores, Editado por el ITESM Campus Monterrey Centro de Valores Eticos, México, 1994 Pág. 85-88*

---

Como una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista de los valores, y ante la necesidad de un orden moral estable, surgen las doctrinas objetivistas que adoptan el método apriorístico, rechazando todo elemento empírico.



Muchos objetivistas no creyeron necesario oponer argumentos al subjetivismo - que dieron por refutado definitivamente- y prefirieron menospreciarlo, adjudicando ceguera para los valores a quienes no compartían sus ideas. Otros filósofos por el contrario, realizaron una gran cantidad de textos para refutar las corrientes subjetivistas y proponer elaborados sistemas que apoyaran la objetividad del valor.

Entre estos últimos se destaca el filósofo alemán Max Scheler (1875-1928). Su interés (pasión, según Frondizi), por el tema que ahora nos ocupa, lo lleva a escribir, entre 1913 y 1922, una gran cantidad de ensayos que se encuentran recopilados por él mismo en dos volúmenes; "Acerca de la subversión de los valores" y "De lo eterno en el hombre". También escribió una "Ética" cuya primera parte se publicó en 1913, y la segunda en 1916.

### **El valor como cualidad independiente.**

La ética de Scheler nace del deseo de continuar la ética kantiana, aunque superando su formalismo racionalista. La doctrina de Scheler muestra un repudio por las éticas materiales anteriores, que han sido éticas empiristas de bienes y de fines, y reafirma el principio apriorístico establecido por Kant. Este principio es el punto de partida del pensamiento de Scheler.

Para explicar la naturaleza de los valores, Scheler los comparará con los colores para mostrar que, en ambos casos, se trata de cualidades que existen independientemente de los respectivos depositarios. Se puede hacer referencia al "rojo" , por ejemplo, como un puro color del espectro, sin tener la necesidad de concebirlo como la cobertura de una superficie material; del mismo modo, el valor que descansa en un depositario con el que constituye un "bien", es independiente del depositario mismo.

Scheler supone que poseemos un conocimiento previo (como cualidad inherente del ser humano), para establecer lo "bueno" y lo "malo" y escoger determinadas acciones , lo cual significa que la ética de este filósofo, si bien es una ética "material" de los valores, no descansa sobre una base empírica, sino apriorística.

Los valores son **cualidades independientes** de los bienes: los bienes son cosas valiosas, y aún cuando un bien nunca hubiera 'valido' como 'bueno', sería, no obstante bueno. Así como la existencia de objetos (por ejemplo, los números) o la naturaleza no supone un 'yo', mucho menos lo supone el ser de los valores.

Los valores, en tanto cualidades independientes, no varían con las cosas. Así como el color azul no se torna rojo cuando se pinta de rojo un objeto azul, tampoco los valores resultan afectados por los cambios que puedan sufrir sus depositarios. La traición de un amigo, por ejemplo, no altera el valor, en sí, de la amistad. La independencia de los valores implica su inmutabilidad; los valores no cambian. Por otra parte, son absolutos; no están condicionados por ningún hecho, cualquiera sea su naturaleza, histórica, social, biológica o puramente individual. Sólo nuestro conocimiento de los valores es relativo, no los valores mismos.

La tesis subjetivista de que los valores existen únicamente en la medida en que son captados, es refutada por Scheler quien considera que hay un número infinito de valores que nadie pudo hasta ahora captar ni sentir. Para que los valores existan, no es necesario un sujeto que los aprehenda.

Los valores pueden ser captados por medio de una **intuición emocional** básica, pero el que no sean sentidos o captados, no quiere decir que éstos no existan ; así, la desaparición del percibir sentimental, no suprime el ser del valor.

Scheler critica la posición historicista que supone un relativismo de los valores considerándolos productos de una determinada situación histórica; el relativismo historicista, según Scheler, comete el error de no advertir el carácter independiente de los valores confundiendo los cambios que sufren los bienes y las normas.

El escepticismo ético también es considerado por Scheler como "un fenómeno chocante". Como se busca el apoyo social en nuestras valoraciones éticas, nos intranquiliza cualquier discrepancia con los demás, y la desilusión que experimentamos al no encontrar coincidencias y establecer acuerdos para las cuestiones éticas, nos lleva a un escepticismo que sólo pone de manifiesto nuestra debilidad e incapacidad para estar solos frente a los problemas morales.

Otro gran filósofo, Husserl, demostró en sus "Investigaciones lógicas" la falta de fundamento de la posición nominalista, por lo que Scheler no se ocupa de refutar a fondo el nominalismo axiológico. Las palabras 'bueno', 'bello', 'honesto', etcétera, son, para el nominalismo, expresiones de sentimientos, intereses o apetencias de los individuos; sin embargo Scheler demuestra que el valor no puede reducirse a la expresión de un sentimiento, porque con frecuencia captamos los valores con independencia de los sentimientos que experimentamos. Así, podemos comprobar con frialdad, y aún con fastidio, la existencia de un valor moral en nuestro enemigo.

### **Jerarquía de los valores**

Para Scheler, los valores mantienen una relación jerárquica **a priori**. La superioridad de un valor sobre otro, es captada por medio del **preferir**, que es un acto especial de conocimiento. Preferir no es juzgar; el juicio axiológico descansa en un preferir que le antecede. Por otra parte, no hay que confundir "preferir" con "elegir". El "elegir" es una tendencia que supone ya el conocimiento de la superioridad del valor. El "preferir", en cambio, se realiza sin ningún tender, elegir ni querer. Cuando decimos "prefiero la rosa al clavel", no pensamos en una elección. La elección tiene lugar entre acciones, mientras que el preferir se refiere a bienes y valores. La elección, entonces, supone el elemento empírico, mientras que el preferir supone un elemento apriorístico. Así, todos preferimos la salud aunque en ocasiones elegimos acciones incongruentes con tal preferencia (fumamos, bebemos, etc.).

**Scheler destaca cinco criterios para determinar una jerarquía axiológica :**

**1. Durabilidad del valor.** Siempre se ha preferido, observa Scheler, los bienes duraderos a los pasajeros y cambiantes. Sin embargo, no hay que confundir la durabilidad del valor con la durabilidad de los bienes, y menos aún, de los depositarios. Así una "fea" estatua de mármol, no puede ser superior a una "bella" creación en madera. Y la corta vida de un genio, no cambia el valor de la misma.

Así, según Scheler, los valores más inferiores de todos, son los valores esencialmente 'fugaces'; los valores superiores a todos, son, al mismo tiempo, valores eternos.

**2. Divisibilidad.** La altura de un valor es tanto mayor cuanto menos divisible sea el valor. A diferencia de los valores de lo agradable sensible, en donde la magnitud del valor se mide por la magnitud del bien o del depositario, ( por ejemplo, un trozo de tela fina, o una porción de un alimento exquisito, valen aproximadamente el doble que la mitad del mismo trozo o una media porción), los valores que suponen el gozo estético, o los valores espirituales, no suponen el mismo comportamiento. Así, la mitad de una obra de arte, no corresponde a la mitad de su valor total.

Los valores espirituales son indiferentes al número de personas que participan de su goce, mientras que el goce de lo agradable sensible, exige el fraccionamiento de los bienes correspondientes. De ahí que los bienes materiales separen a las personas -al establecerse conflictos de intereses sobre su posesión- mientras que los bienes espirituales unen a los hombres en una posesión común.

**3. La fundación** constituye el tercer criterio para jerarquizar los valores. Si un valor A, funda a un valor B, el valor A será más alto. Esto significa que para que se dé el valor B, se requiere la previa existencia del valor A. Así, lo agradable se apoya o se funda en lo vital.

Todos los valores se fundan, desde luego, en los valores supremos que son, para Scheler, los religiosos. Al sostener esta tesis vuelve Scheler a un monismo axiológico semejante al medieval que el desarrollo de la cultura moderna parecía haber superado.

**4. La profundidad** de la satisfacción es el cuarto criterio. Según este criterio, el valor más alto, produce una satisfacción más profunda. Scheler aclara los conceptos de "profundidad" y "satisfacción". La satisfacción no debe ser confundida con el placer, si bien éste puede ser una consecuencia de la satisfacción. Esta última se refiere a una vivencia de cumplimiento que se da cuando se cumple una intención hacia un valor mediante la aparición de éste. La satisfacción tampoco está necesariamente ligada a una tendencia; el más puro caso de satisfacción ocurre en el tranquilo percibir sentimental y en la posesión de un bien positivamente valioso.

El concepto de profundidad se refiere al 'grado' de satisfacción. Se dice que la satisfacción al percibir un valor es más profunda que otra, cuando su existencia se muestra independiente del percibir del otro valor. De aquí que sólo cuando nos sentimos satisfechos en los planos profundos de nuestra vida gozamos las alegrías superficiales.

**5. La relatividad.** La relatividad se refiere al ser de los valores mismos. Existen valores que son 'relativos' a un individuo como es el caso del valor de lo agradable, que es "relativo" a un ser dotado de sentimiento sensible.

Ahora bien, el hecho de que un valor sea "relativo", no lo convierte en "subjetivo". Un objeto corpóreo que se presenta en la alucinación es "relativo" al individuo, mas no es subjetivo en el sentido que lo es un sentimiento. También hay valores "absolutos" que existen para un puro sentir, independiente de la sensibilidad, como es el caso del preferir y el amar. Los valores morales pertenecen a esta última clase.

Un valor es tanto más alto cuanto menos relativo es; el valor más alto de todos es el valor absoluto.

Aplicando los cinco criterios, Scheler establece una tabla jerárquica de valores que es como sigue:

- **A. En el nivel más bajo**, están los valores de "lo agradable" y "lo desagradable" a los que corresponden los estados afectivos del placer y el dolor sensibles.
- **B. En segundo término**, están los valores vitales, que representan una modalidad axiológica independiente e irreductible a lo agradable y lo desagradable.
- **C. El reino de los valores espirituales** constituye la tercera modalidad axiológica. Ante ellos deben sacrificarse tanto los valores vitales como los de lo agradable.

Entre los valores espirituales, podemos distinguir;

- **a) Los valores de lo bello y de lo feo** y los demás valores puramente estéticos;
- **b) Los valores de lo justo y de lo injusto** que son independientes de cualquier legislación creada por una sociedad, por lo que no hay que confundirlos con "lo recto" y lo "no recto" del orden legal;
- **c) Los valores del "conocimiento puro de la verdad"**, tal como pretende realizarlos la filosofía, en contraposición con la ciencia positiva que aspira al conocimiento con el fin de dominar a la naturaleza.
- **D.** Por encima de los valores espirituales está la última modalidad de los valores, **la de lo santo y lo profano**. Como los valores en general son independientes de los bienes y de todas las formas históricas, se comprende que Scheler reclame para los valores religiosos completa independencia frente a lo que ha valido como santo a lo largo de la historia. Los estados correspondientes a los valores religiosos son los de éxtasis y desesperación, que miden la proximidad o el alejamiento de lo santo.

Para terminar esta exposición , hemos de enfatizar que la relación jerárquica de valores -que va de lo agradable a lo santo, pasando por lo vital y lo espiritual- es **apriorística** y precede, por lo tanto, a cualquier relación entre los bienes. Cuando aplicamos esta jerarquía a los bienes, lo que en realidad hacemos es aplicarla a los valores que están presentes en tales bienes.

*Referencia Bibliográfica:*

*Fronzizi, R. ¿Qué son los Valores?. Fondo de Cultura Económica. México. 1987. (pp.107-137).*

(Jeremy Bentham) (**John Stuart Mill**)

## **El utilitarismo**

---

### **Utilitarismo**

El principio utilitario asume que podemos medir los beneficios producidos por una acción y restar los perjuicios de la misma y de esta manera determinar cuál acción produce más beneficios totales o reduce al mínimo los costos.

Para esclarecer la relación que los utilitaristas establecen entre lo bueno y lo útil, hay que comprender sus respuestas a dos preguntas fundamentales, a saber:

a) ¿Util para quién?

b) ¿En qué consiste lo útil?

La primera pregunta se justifica para disipar una falsa idea del utilitarismo, entendido en un sentido egoísta, que se halla bastante extendida, y de acuerdo con la cuál lo bueno sólo sería lo útil o provechoso para mí; es decir, lo que contribuye al bienestar de un individuo, independientemente de que sea también ventajoso para otras personas, o para la sociedad entera. En una concepción de éste género, sería inconcebible el uno en aras de otro, o de la colectividad. El utilitarismo así concebido sería una forma de egoísmo ético, pero no es esto lo que sostienen los grandes pensadores utilitaristas antes citados.

Descartada esta significación de lo útil (como lo útil para mí, independientemente de que lo sea o no para los demás), cabría entender el utilitarismo en el sentido opuesto: como una doctrina que concibe lo bueno como lo útil para los demás, independientemente de que coincida o no con nuestro propio bienestar personal. De acuerdo con esta posición, lo bueno sería lo útil para los otros, aunque esta utilidad entrara en contradicción con mis intereses personales. El altruismo sería así - en diametral oposición al egoísmo ético - un altruismo ético.

Ahora bien, el utilitarismo pretende ser más bien la superación de ambas posiciones extremas y unilaterales. El egoísmo ético excluye a los demás: lo bueno es solamente lo que responde a un interés personal. El altruismo ético excluye este interés personal y sólo ve lo bueno en lo que responde a un interés general (el de los demás). El utilitarismo sostiene, en cambio, que lo bueno es lo útil o beneficioso "para el mayor número de hombres", entre cuyos intereses figura también el mío propio.

Pero ¿Cómo conciliar los diversos intereses - el de los demás y el mío - cuando entran en conflicto? Un conflicto de éste género puede presentarse, por ejemplo, cuando un país pequeño es agredido por una potencia extranjera, y se libra entonces una guerra justa, defensiva y patriótica. El interés personal exige, por un lado, conservar la propia vida, o no renunciar a las comodidades de ella, pero el interés general reclama, por el contrario, renunciar a dichas comodidades y arriesgar la vida incluso en el campo de batalla. El utilitarismo aceptará en este caso el sacrificio del interés personal, de la felicidad propia o incluso de la propia vida, en aras de los demás, o en beneficio de la comunidad entera. Pero este sacrificio no lo considera útil o bueno en sí, sino en cuanto contribuye a aumentar o extender la cantidad de bien para el mayor número de personas.

Así pues, lo bueno (lo útil) depende de las consecuencias. Un acto será bueno si tiene buenas consecuencias, independientemente del motivo que impulsó a hacerlo, o de la intención que se pretendió plasmar. O sea; independientemente de que el agente moral se haya propuesto o no que un acto suyo sea ventajoso para él, para los demás o para toda la comunidad, si el acto es beneficioso por sus consecuencias será útil y, por consiguiente, bueno. Pero, como las consecuencias sólo podemos conocerlas después de realizado el acto moral, se requiere siempre una valoración o cálculo previos de los efectos o consecuencias probables, que Bentham incluso trató de cuantificar.

El utilitarismo considera, pues, lo bueno como lo útil, pero entendido no en un sentido egoísta ni altruista, sino en general de lo bueno para el mayor número de hombres. Con esto, tenemos respuesta a la primera pregunta: ¿Útil para quién? Veamos la segunda.

La segunda cuestión se refiere al contenido de lo útil: ¿Qué es lo que se considera más provechoso para el mayor número? Las respuestas varían: para Bentham, el placer es lo únicamente bueno o útil, el utilitarismo se conjuga aquí con el hedonismo. Para Stuart Mill, lo útil o bueno es la felicidad. Y como por ella no se entiende exclusivamente la felicidad personal, sino la del mayor número posible de hombres, su doctrina viene a ser una forma de eudemonismo social. Pero lo que se considera bueno o útil puede ser también el conocimiento, el poder, la riqueza, etc., y, en este caso, tendremos diferentes tipos de utilitarismo pluralista, de acuerdo con el cual lo bueno no es una sola cosa - el placer o la felicidad -, sino varias que pueden considerarse, al mismo tiempo como buenas.

Al utilitarismo se le pueden hacer una serie de objeciones. Las más importantes se refieren a su principio distributivo: "La mayor felicidad para el mayor número de

hombres". Este principio tiene que enfrentarse a graves conflictos en su aplicación. Por ejemplo: si el acto A trae más felicidad para un número X de personas, y el acto B aporta menos felicidad a un número de personas mayor, ¿cuál de los dos actos escoger: el que trae más felicidad a menos hombres, o el que aporta menos felicidad a más hombres? Si recurrimos al principio utilitarista de la "mayor felicidad para el mayor número", veremos que no nos saca del atolladero, ya que estamos obligados a descomponer dicho principio en dos criterios unilaterales que entran en conflicto, y a aplicar forzosamente el uno u otro ( el de la mayor felicidad o el del mayor número), sin poder conjugar los dos a la vez, como quiere el utilitarismo.

Pero, por otro lado, las dificultades crecen si se tiene en cuenta que, en una sociedad dividida en clases antagónicas, el mayor número posible tropieza con límites insuperables impuestos por la propia estructura social. Así, por ejemplo, si el contenido de lo útil se ve en la felicidad, el poder o la riqueza, veremos que la distribución de estos bienes que se consideran valiosos no puede extenderse más allá de los límites impuestos por la propia estructura económico - social de la sociedad (tipo de relaciones de propiedad, correlación de clases, organización estatal, etc. ) .

*Fuente: Sánchez Vázquez, Adolfo. Etica. Editorial Grijalbo, México, D. F., 1969. pp. 140 - 143*

## **LECTURAS PARA EL BLOQUE II**

### **CÓMO LAS PERSONAS BUENAS TOMAN DECISIONE DIFÍCILES Resolviendo los dilemas de le vida ética**

**Por Rushworth M. Kidder**

**Para ordenar este libro, señale [aquí](#).**

Rushworth Kidder ha desarrollado un guía en la cual él nos demuestra como bregar paso a paso, con complejos problemas filosóficos y éticos. Este libro provee un programa original y muy elocuente utilizando una variedad de anécdotas con propósito de estimular nuestras propias conclusiones sin recurrir a respuestas simplistas y definitivas. Ofreciéndonos ideas y sugerencias específicas, Kidder nos ayuda a darle resolución a dilemas éticos llevándonos a evaluar y a escoger entre lo que comúnmente pueden ser dos buenas alternativas. (en cubierta sólida-- New York: William Morrow and Company, 1995; en cubierta de papel-- New York: Simon & Schuster, 1996).

"Una guía que sirve como modelo de inspiración para un comportamiento personal muy avanzado y progresista." --Jimmy Carter, ex-presidente de los Estados Unidos de América

"Rushworth Kidder es un excelente filósofo de la gente que logra explicar con sencillez y llega al punto de principios abstractos por medio de ejemplos obtenidos en la vida real. El producto es una valiosa guía para la fomentación de una inteligencia juiciosa y moral."  
--Bill Bradley, ex-senador de los E.U.A.

"Un magnífico análisis que abiertamente confronta todas las polémicas y a la vez ofrece enseñanza para lectores interesados pero no necesariamente poseídos de entendimiento especializado en esa área." --Kirkus Reviews

Aquí les presentamos el capítulo primero de **Cómo las personas buenas toman decisiones difíciles**. Las páginas están enumeradas de acuerdo al libro.

---

## Capítulo 1

### Visión Preliminar: Bueno versus Bueno

Todos nos enfrentamos a opciones difíciles.

A veces las evadimos. A veces las confrontamos. Incluso cuando las confrontamos, sin embargo, no siempre decidimos resolverlas. A veces simplemente meditamos sin cesar sobre los posibles resultados o nos atormentamos buscando salidas alternativas.

Incluso cuando **sí** tratamos de resolverlas, no siempre lo hacemos por medio de una auto-reflexión activa. A veces simplemente nos abrimos paso a fuerza de impaciencia y dogmatismo - como si **resolver** el problema fuera más importante que hacer lo **correcto**.

Este libro es para aquellas personas que desean confrontar y resolver opciones difíciles por medio de la auto-reflexión activa. Estas son las personas que, al fin y al cabo, a menudo consideramos como personas "buenas." Son buenas, decimos, porque parecen tener un sentido de visión consciente, un sustrato profundo de valores éticos, que les proporciona suficiente coraje como para enfrentar las opciones difíciles. Eso no significa que tienen menos problemas que otras personas. Todo lo contrario: aquellos que viven en la proximidad de sus valores básicos probablemente meditan sobre opciones que para otras personas más superficiales ni siquiera constituyen problemas.

Los valores sólidos plantean opciones difíciles. y las decisiones nunca son



fáciles.

Este fue el caso de una bibliotecaria que hace algunos años trabajaba en la sección de referencia de la biblioteca pública en su comunidad. Sonó el teléfono. Su interlocutor, un varón, deseaba obtener información sobre la legislación aplicable en casos de violación sexual. La bibliotecaria le hizo algunas preguntas a fin de clarificar la naturaleza de su consulta. Entonces, siguiendo la política aceptada en aquella biblioteca de evitar mantener innecesariamente ocupadas las líneas telefónicas, le explicó que en breve le devolvería la llamada luego de investigar el tema. Tomó nota de su nombre y teléfono, y colgó. Estaba por levantarse para ir a efectuar la investigación, cuando se le acercó un hombre que había estado sentado en el área de lectura próximo al mostrador de la sección de referencia. Era un detective de la policía, quien luego de identificarse, le pidió el nombre y teléfono

1

### Para el principio

---

de la persona que había llamado. Había escuchado parte de la conversación, y sospechaba que se trataba del autor de una violación que había ocurrido en esa comunidad la noche antes.

¿Qué debía hacer? Por un lado, ella era miembro de la comunidad. Estaba muy consciente de la necesidad de mantener la ley y el orden. Como mujer, le preocupaba la posibilidad de que un violador anduviera suelto en su comunidad, y como ciudadana deseaba hacer todo lo posible para reducir la posibilidad de que pudiera atacar de nuevo. ¿Qué pasaría si se rehusara a colaborar con el detective - y ocurriera otra violación esa misma noche?

Por otro lado, también era de la opinión que su ética profesional como bibliotecaria le obligaba a proteger la confidencialidad de **todos** sus clientes. Ella pensaba que el libre acceso a la información es vital en una democracia, y que si las personas que buscan información son vigiladas y categorizadas simplemente en base al tipo de preguntas que hacen, entonces nos acercamos rápidamente al estado-policía. El derecho a la privacidad, pensaba, debe ser para todos. Al fin y al cabo, ¿no podría tratarse simplemente de un estudiante investigando un trabajo sobre el tema para una clase de educación cívica?

El dilema que enfrentaba era claramente del tipo bueno-versus-bueno. Es bueno apoyar a la comunidad en su afán de mantener la ley y el orden. Pero también es bueno respetar la confidencialidad, como lo requería su código de ética profesional. ¿Por qué se le dificultaba tanto la decisión? Precisamente porque sus valores estaban tan bien definidos. Si no le preocupara tanto la confidencialidad de la información - que nace en

última instancia, de un deseo de honrar y respetar a cada miembro de la comunidad - quizá no hubiera dudado en proporcionar el nombre a la policía. En su afán de colaborar en la captura de un criminal, podría haberse sometido tan completamente a la autoridad del oficial que nunca se habría dado cuenta cuán rápidamente, en su mente, el autor de la llamada se convertía en "el criminal" antes de haber sido cuestionado siquiera. Por otro lado, si se hubiera aferrado ciegamente a su deber profesional, podría no haber considerado siquiera sus obligaciones para con la comunidad. Podría haber insistido simplemente en el principio de confidencialidad, sin apreciar el posible conflicto con una necesidad social urgente.

Las opciones difíciles no siempre involucran delitos o códigos de ética profesional, y tampoco se trata siempre de asuntos de gran importancia o muy llamativos. A menudo se presentan en áreas donde no existen leyes o regulaciones aplicables. Ese fue el caso del ejecutivo

2

### Para el principio

---

de una empresa manufacturera a nivel nacional, quien enfrentó una situación de este tipo poco después de asumir la gerencia de una de las plantas de su empresa en California. Cada año, le informaron, el productor de una de las series televisas más populares de Hollywood filmaba un segmento para uno de sus programas en el parqueo de la planta. Con la autorización de los ejecutivos de la oficina central de la corporación, al equipo de filmación se le permitía hacer su trabajo sin costo - típicamente en un día Sábado, cuando el parqueo estaba vacío - y todos los años el Sr. Gray, el anterior gerente de la planta, sacrificaba parte de su fin de semana a fin de estar presente y colaborar con el equipo televisivo en lo que fuera necesario.

Por tanto, este año el nuevo gerente de la planta hizo lo mismo. La filmación se llevó a cabo de acuerdo a lo previsto, y al final del día, el productor se le acercó, le agradeció por su ayuda, y le preguntó a nombre de quién debía hacer el cheque por quinientos dólares. Sorprendido, el gerente de la planta contestó que debía hacerse a nombre de la empresa. Sorprendido a su vez, el productor dijo, "Oh, está bien. Antes siempre lo hacíamos a nombre del Sr. Gray. ¿No deberíamos simplemente hacerlo a nombre suyo?"

¿Opción difícil? En cierto sentido, sí. La corporación, que no perdía nada ni incurría en gasto alguno como resultado de la filmación, no exigía ni esperaba ningún tipo de pago. El gerente de la planta, por otro lado, había sacrificado un día entero de su fin de semana sin compensación adicional. Sin embargo, el activo que había hecho posible la filmación, el parqueo, no le pertenecía a él sino a la corporación. ¿De quién era este dinero?

¿Era un pago a la corporación, o una contribución por sus servicios personales? Si se trataba de esto último, ¿era una especie de soborno, a fin de asegurar que el sitio seguiría estando disponible el año entrante, o un gesto de apreciación por su ayuda y colaboración? Es más, si decidiera entregar el cheque a la empresa, ¿no llevaría eso a preguntas sobre lo que sucedió con el dinero del año pasado, causando problemas para Gray, quien quizá razonó la cuestión de otra manera y no tenía problemas con aceptar el pago? ¿O descubriría esa investigación que este incidente formaba parte de una serie de malos manejos por parte de Gray, quien podría haber estado usando con regularidad los bienes de la empresa para provecho propio? El gerente sabía que muchas personas en su posición aceptarían el cheque, murmurando quizá alguna frase de apreciación, en una actitud de vive-y-deja-vivir. Para él, no era tan fácil - debido a la fuerza de sus valores centrales de honestidad, integridad y equidad, y su deseo de evitar incluso la apariencia de una mala acción.

3

### Para el principio

---

Con todo, pensaba que ambas opciones eran correctas - era correcto que recibiera alguna compensación, pero también era correcto que la empresa recibiera los pagos efectuados.

Las opciones difíciles, típicamente, enfrentan un valor "correcto" contra otro. Esto es cierto en todos los ámbitos de la vida - empresariales, profesionales, personales, cívicos, internacionales, educacionales, religiosos, etc. Consideremos que:

- Es correcto proteger al búho moteado, especie en peligro de extinción en los bosques naturales del Noroeste norteamericano - y también es correcto proporcionar fuentes de trabajo para los leñadores.
- Es correcto respetar el derecho de la mujer a tomar decisiones que afectan su propio cuerpo - pero también es correcto proteger las vidas de los que aún no han nacido.
- Es correcto proporcionar a nuestra niñez las mejores escuelas públicas posibles - y también es correcto impedir el constante incremento en los impuestos locales y estatales.
- Es correcto proporcionar a todos los mismos servicios sociales, independientemente de raza u origen étnico - pero también es correcto otorgar atención preferencial a aquellas personas cuyos antecedentes culturales los han desprovisto de oportunidades en el pasado.

- Es correcto no intervenir en los asuntos internos de naciones soberanas - pero también es correcto ayudar a proteger a los indefensos en áreas de conflicto cuando podrían ser víctimas de genocidio.
- Es correcto suspender al jugador estrella del equipo de fútbol que fue sorprendido emborrachándose la noche antes del juego de campeonato - y también es correcto presentar la mejor alineación posible para el juego decisivo.
- Es correcto restringir la importación de productos fabricados en países sub-desarrollados bajo condiciones que deterioran el medio ambiente - pero también es correcto proporcionar fuentes de trabajo, aunque sea con salarios bajos, para los ciudadanos de esos países.
- Es correcto denunciar al pastor culpable de un amorío con una mujer de su parroquia - pero también es correcto mostrar clemencia por el único error grave que ha cometido en su vida.
- Es correcto averiguar todo lo posible acerca de los costos y estructuras de precios de la competencia -pero también es correcto obtener información sólo por medio de canales legítimos.

4

### Para el principio

---

- Es correcto llevar la familia a tomar una merecida vacación - y también es correcto ahorrar ese dinero para financiar la educación de los hijos.
- Es correcto brindar apoyo a una opinión minoritaria en el club - pero también es correcto permitir que decida la mayoría.
- Es correcto defender el principio de libertad creativa y estética para el encargado de la exhibición fotográfica del museo local - pero también es correcto respetar el deseo de la comunidad de evitar la exhibición de obras pornográficas o racialmente ofensivas.
- Es correcto castigar a los empleados que toman decisiones tontas que ponen en peligro a la empresa - pero también es correcto mostrar suficiente compasión como para mitigar el castigo y darles otra oportunidad.

Lo que está en el fondo de nuestras opciones más difíciles, entonces, es un problema de bueno-versus-bueno. ¿Significa eso que no existen opciones del tipo bueno-versus-malo? ¿Será que lo "malo" es solamente

lo que otra persona opina acerca de aquello que yo considero "bueno"?

No. El mundo, lamentablemente, enfrenta bastantes situaciones de bueno-versus-malo. Evadir impuestos, mentir bajo juramento, pasarse un semáforo en rojo, comprarle a su hijo de catorce años un boleto para menores, inflar la cuantía de los daños en el reclamo de un seguro contra accidentes automovilísticos - el mundo abunda en instancias que, aunque comunes, son generalmente consideradas incorrectas. Pero las opciones bueno-versus-malo son muy diferentes a las opciones bueno-versus-bueno. Estas últimas afectan nuestros valores más profundos y centrales, enfrentándolos en dilemas que jamás podrán resolverse simplemente suponiendo que una de las opciones es la "incorrecta." Las opciones bueno-versus-malo, en cambio, no tienen la misma profundidad: si nos acercamos, empezamos a percibir el mal olor. Dos frases cortas resumen la diferencia: si podemos describir las opciones bueno-versus-bueno como "dilemas éticos," para las opciones bueno-versus-malo podemos emplear la frase "tentaciones morales."

Cuando las personas buenas confrontan opciones difíciles, rara vez se debe a que enfrentan una tentación moral. Sólo las personas que viven en un vacío moral pueden decir, "Por un lado está lo bueno, lo correcto, lo verdadero y noble. Por otro lado está lo atroz, lo malo, lo falso y lo bajo. Aquí estoy yo, y los dos me resultan igualmente atractivos." Si una opción es obviamente incorrecta, usualmente no

5

### Para el principio

---

la consideramos seriamente. Si tenemos la alternativa de discutir un problema con el jefe, o acribillarlo a balazos en el parqueo, no consideramos que ésta última sea una opción válida. Por cierto, podríamos sentir la tentación de hacer algo malo - pero sólo porque lo malo nos parece, quizá momentáneamente y en algún ligero aspecto, como algo bueno. Para la mayoría de las personas, sólo se requiere un poco de reflexión para reconocer que el lobo de la tentación moral se está vistiendo con la piel de oveja de un aparente dilema ético.

Las opciones **realmente** difíciles, entonces, no son del tipo bueno-versus-malo. Son del tipo bueno-versus-bueno. Son dilemas genuinos precisamente porque cada lado está firmemente arraigado en alguno de nuestros valores centrales. Cuatro de estos dilemas son tan comunes en nuestra experiencia que constituyen modelos o paradigmas:

- Verdad versus lealtad
- Individuo versus comunidad
- Corto plazo versus largo plazo

- Justicia versus compasión

Las palabras que utilizamos son menos importantes que las ideas que reflejan: Sea que lo llamemos ley versus caridad, equidad versus clemencia, o justicia versus afecto, en todo caso estamos hablando de alguna forma de justicia versus compasión. Lo mismo con los otros casos. Los nombres podrán ser flexibles, pero no los conceptos: Estos cuatro paradigmas son al parecer tan fundamentales para las opciones difíciles que todos enfrentamos, que podríamos denominarlos **dilemas paradigmáticos**. Estos paradigmas se explican en más detalle en los Capítulos 5 y 6. A continuación, sin embargo, proporcionamos un ejemplo de cada uno:

**Verdad versus lealtad.** Como profesional empleado en una gran empresa electrónica en la industria militar, Stan estaba constantemente preocupado por la posibilidad de un despido. Cada cierto número de años, la gerencia despedía personal a medida que mermaba la actividad - para luego recontratar cuando la situación mejoraba. Cuando Stan y sus colegas notaron que los altos ejecutivos nuevamente se reunían a puerta cerrada, empezaron a sospechar lo peor.

El jefe de Stan, sin embargo, era un buen amigo - y también un

6

### Para el principio

---

poco locuaz. Por eso, Stan no dudó en preguntarle sobre su futuro. Su jefe le explicó en detalle el plan de contingencia - y le mencionó que si fuera necesario despedir a alguien, Jim, un colega de Stan, sería el que perdería su empleo. También le hizo ver que esta información era estrictamente confidencial.

Poco después de esa conversación, Jim se acercó a Stan y le pidió que confirmara el rumor de que él sería el próximo en ser despedido. Stan claramente se enfrentaba al dilema de verdad-versus-lealtad. Puesto que sabía la verdad, la honestidad le obligaba a contestar con veracidad. Pero le había prometido a su jefe mantener la confidencialidad de la información, y tenía un fuerte sentido de lealtad. Cualquiera de las dos opciones, entonces, sería "correcta." Pero no podía escoger ambas.

**Individuo versus comunidad.** A mediados de los años 80's, la administración de una residencia para ancianos en California recibió una carta de un hospital universitario cercano, donde usualmente iban sus residentes a recibir tratamientos médicos. La carta le recordaba que cinco de sus residentes habían sido recientemente sometidos a tratamientos quirúrgicos en el hospital, y también le informaba que los médicos sospechaban que parte de la sangre usada para transfusiones podría

haber estado contaminada con el virus HIV. Aunque se aclaraba que la probabilidad de infección era muy baja, se le pedía llamar inmediatamente al hospital a fin de hacer arreglos para tomar muestras adicionales de estas cinco personas.

Esta carta, recuerda el administrador, le planteó un problema muy dramático: ¿Qué decir, y a quién decírselo? Dado el nivel de ignorancia sobre el SIDA, tanto a nivel profesional como entre el público - debemos recordar que esto era a mediados de los 80's, cuando era poco lo que se conocía sobre la enfermedad, y las regulaciones legales tampoco ofrecían pautas claras - estaba seguro que si le informaba a sus empleados, estarían tan atemorizados que se rehusarían a entrar en las habitaciones de estas cinco personas, por lo que sería imposible ofrecerles ni siquiera un mínimo de atención y cuidado. ¿Pero si no les informaba y alguno de ellos contraía SIDA? Sería su culpa.

Al final, luego de las pruebas, ninguno de los cinco resultó positivo. Pero el administrador no contaba con esa información en ese momento. ¿Qué debía hacer? Sabía que era correcto respetar los derechos individuales de cada uno de estos cinco residentes - la privacidad de sus historiales médicos, la expectativa de recibir buena atención, su dignidad como personas. Era correcto, en otras palabras, no decir nada.

7

### Para el principio

---

Por otro lado, sabía también que era correcto proteger a la comunidad de una enfermedad. Sus empleados no habían sido contratados para realizar trabajos de alto riesgo. La mayoría de ellos no se consideraban como miembros de una profesión peligrosa a la que habían acudido por una noble vocación y sometidos a intenso entrenamiento, sino como simples trabajadores no-calificados. Quizá todos amanecerían enfermos el día después del anuncio, con tal de ausentarse del trabajo. Pero eso no importaba: Merecían protección, a fin de que pudieran seguir atendiendo, con todos los cuidados del caso, a todos los **otros** residentes. Era correcto entonces decirles. Las dos opciones eran correctas, pero no podía escoger ambas.

**Corto plazo versus largo plazo.** Andy estudió una carrera científica, y cuando se graduó de la universidad encontró un buen trabajo en su profesión, se casó, y tuvo dos hijos. Doce años después, se mudó a otra empresa que le ofrecía posibilidades de un cargo gerencial. Amaba a su familia, y admiraba a su esposa por su dedicación en la educación de los chicos, pero también había advertido que sus hijos, que se acercaban a la adolescencia, se beneficiaban mucho de sus consejos paternos - especialmente a medida que se acercaban a lo que él y su esposa se daban cuenta que podría ser un difícil período de transición en sus vidas.

Decidió por tanto pasar bastante tiempo con ellos, jugando béisbol y ayudándoles en sus tareas escolares.

Pero también le gustaba su trabajo, y lo hacía bien. Pronto resultó evidente que para poder ascender en la empresa, necesitaría una maestría en administración de empresas. Una universidad cercana ofrecía un atractivo programa de clases nocturnas y durante fines de semana, que le permitiría seguir a tiempo completo con su empleo actual, pero absorbería varios años de su vida, y su esposa tendría que encargarse de la mayoría de las actividades familiares.

El dilema de Andy enfrentaba corto plazo contra largo plazo. Era correcto, pensaba él, respetar las necesidades de su familia en el corto plazo - apegarse más a sus hijos en un momento en sus vidas en que la influencia paterna podría ser muy importante. Pero también era correcto pensar en las necesidades de su familia en el largo plazo - educarse más a fin de garantizar mejores ingresos en los años venideros, para poder financiar la educación universitaria de sus hijos.

Ambas opciones eran correctas, pero no podía hacer las dos cosas.

**Justicia versus compasión.** Como jefe de redacción de un periódico importante, yo estaba a cargo de varios departamentos muy diversos. Al igual que la mayoría de los diarios, el nuestro incluía

8

### Para el principio

---

reportajes especiales sobre temas educativos, libros, ciencias y artes - además de reportajes sobre carros, ajedrez, espectáculos, jardinería y gastronomía. Pronto aprendí que lo verdaderamente importante en cualquiera de estos temas es la calidad del escritor, y que incluso en áreas que no me interesaban particularmente, un reportaje bien escrito podría captar (y mantener) mi interés tanto o más que una noticia de primera plana. Por eso siempre tratábamos de contratar a jóvenes que pudieran escribir bien, independientemente de cualquier otro talento que pudieran tener.

Teníamos una jovencita con precisamente estas características en nuestra sección culinaria. Era graduada de una de las mejores universidades, y había progresado rápidamente, a tal punto que, en calidad de asistente de redacción, escribía con regularidad. Un día, cuando vi que había presentado un artículo sobre las moras silvestres del estado de Maine, me dio mucho gusto ver que estaba programado para ser publicado en una fecha próxima.

Al día siguiente. aparté la vista de la pantalla de mi computadora. y me



encontré con la encargada de la sección culinaria, una mujer con décadas de experiencia periodística. Estaba parada, en silencio, frente a mi escritorio. En una de sus manos tenía una copia del reportaje sobre las moras, escrito por su joven asistente. En su otra mano sostenía un viejo y desgastado libro de cocina, publicado unos treinta años atrás. En las páginas de ese libro se encontraba el reportaje de nuestra joven amiga, íntegro, palabra por palabra.

El pecado capital del periodismo, el pecado supremo, es el plagio. Esto debería insistírsele constantemente al joven periodista; nada destruye una carrera más rápidamente que el plagio; no hay peor engaño para el lector; y nada es más difícil de detectar. Este no era un dilema ético - no se trataba de un caso de bueno-versus-bueno. Para nuestra joven amiga era un caso de bueno-versus-malo - una tentación moral pura y simple - y ella había escogido lo incorrecto.

Para mí, sin embargo, **sí** era un dilema ético. Me sentía desgarrado por dos deseos conflictivos. Por un lado, tenía ganas de saltar de mi asiento y dirigirme directamente al escritorio de la asistente - luego voltearlo, regar sus contenidos por el piso de la oficina de redacción, tomarla del pescuezo, lanzarla a la calle, y gritarle "**¡Nunca** vuelvas! ¡y que no sepa yo de que estás trabajando como periodista en otra parte!" Mi otro yo deseaba acercarse a su escritorio con calma, tomar una silla, y preguntarle, "¿Qué te está pasando? Sabes muy bien que eso no se hace. ¿Tienes algún problema en tu vida personal? Vamos a tomarnos un café - tú y yo tenemos que hablar."

9

### Para el principio

---

Parte de mí, en otras palabras, deseaba aplicar la ley sin contemplaciones - un castigo rápido y ejemplar, que quedara para siempre grabado en los anales del periodismo norteamericano - a pesar de que, si lo hiciera, la mitad de mis colegas murmurarían, "Fascista desalmado, ¡qué rígido!" Por otro lado, también deseaba ser compasivo, extender una mano amiga a una persona que al parecer la necesitaba desesperadamente - aunque si lo hacía, la otra mitad de mis colegas pensarían, "¡Es tan liberal que no le importa que se cometan delitos!"

Era correcto ser compasivo. También era correcto hacer respetar las reglas. Pero no podía hacer ambas cosas a la vez.

Este último caso ofrece dos útiles lecciones. Primero, los dilemas tienen actores. Cualquier análisis debe empezar con una pregunta: ¿De quién es este dilema? Para la joven escritora, era un caso de bueno-versus-malo. Para mí, era un caso de bueno-versus-bueno. Para la encargada de la sección culinaria, estov seguro que era otro tipo de dilema bueno-versus-

bueno: ¿Confronto directamente a mi asistente, o apelo a una autoridad superior?

Segundo, la manera en que este problema fue eventualmente resuelto nos ilustra un punto importante. Las soluciones a menudo surgen cuando, al analizar un dilema ético que parece ser rígidamente bipolar, apreciamos un camino intermedio que se abre entre las dos opciones. En este caso, encontramos esa vía intermedia. Descubrimos que nuestra joven asistente tenía, en efecto, serios problemas personales. Y puesto que su reportaje sobre las moras silvestres aún no se había publicado, nos quedaba algún margen para maniobrar. Le cambiamos a la sección editorial, en el entendido de que ya no escribiría más. Mantuvo ese cargo por varios años, y eventualmente dejó el periódico para tomar un empleo fuera del periodismo.

Al escuchar y analizar cientos de dilemas éticos similares a éstos, he encontrado que generalmente se ajustan a uno (o más) de los cuatro paradigmas. ¿Pero eso qué? ¿De qué manera nos ayuda este proceso de identificar un paradigma determinado?

Creo que nos ayuda de tres maneras:

- Nos ayuda a penetrar el velo de misterio, complejidad y confusión - dándonos la seguridad de que, por más multifacéticos que sean, los dilemas pueden ser reducidos a elementos comunes. Al hacerlo, nos hace caer en la cuenta de que **este** dilema - el que de un rato a otro cayó en mi despacho a media tarde de un Martes común y corriente - no es un evento único creado **sui generis** de la nada y que jamás le ha ocurrido a ninguna otra persona en el universo. Más bien, se trata de un problema manejable, muy similar a otros muchos problemas, y susceptible de ser analizado.

10

### Para el principio

---

- Nos permite pasar por alto los detalles irrelevantes para ir directamente al meollo de la cuestión. Bajo este tipo de análisis, el hecho fundamental que lo convierte en un auténtico dilema - el conflicto de valores morales básicos - resalta con toda claridad. Al percibir este choque de valores, podemos ver fácilmente por qué tenemos un conflicto: Cada valor es bueno, y ambos son excluyentes.
- Nos permite distinguir situaciones bueno-versus-bueno de situaciones bueno-versus-malo. Mientras más experiencia tenemos con dilemas éticos genuinos, nos damos cuenta cada vez más de

que éstos encajan naturalmente en alguno de estos paradigmas, por lo que cualquier situación que se ajusta a uno o más de los paradigmas debe ser realmente un caso de bueno-versus-bueno. ¿Pero qué pasa con aquellas situaciones que aparentemente plantean un dilema ético, pero que resisten todo intento de identificarlas con alguno de los paradigmas? Generalmente no encajan por una sencilla razón: Resulta que en realidad son casos de bueno-versus-**malo**. Cualquier intento de aplicar uno de los cuatro paradigmas sólo produce frustración. Se aprecia inmediatamente que una de las opciones es correcta, pero no así la otra. ¿Por qué? Porque no tiene nada de bueno: Es malo. De este modo, los paradigmas proporcionan una prueba de ácido que nos ayuda a diferenciar entre dilemas éticos y tentaciones morales.

Pero analizar un dilema - incluso identificarlo con alguno de nuestros paradigmas - no es lo mismo que resolverlo. Una solución nos obliga a escoger la opción **más** correcta bajo las circunstancias, y eso requiere algunos criterios para la toma de decisiones.

Los tres principios que detallamos a continuación han sido tomados de las tradiciones de la filosofía moral. De las muchas teorías que han sido propuestas para la toma de decisiones éticas, éstas tres son particularmente útiles para ayudarnos a pensar con claridad acerca de problemas del tipo bueno-versus-bueno. Cada uno de estos principios nos da una manera de evaluar las opciones de un dilema, y cada uno está respaldado por una larga y noble tradición. Cada uno de estos principios, como veremos en capítulos subsiguientes, tiene poderosos argumentos en su favor - y también poderosos argumentos en contra. Para mayor claridad, les asignaremos etiquetas taquigráficas: hablaremos del principio **utilitario**, del principio **categorico**, y del principio **solidario**. Estos principios se discuten en más detalle en el Capítulo 7, pero aquí daremos una explicación muy resumida de cada uno.

11

### Para el principio

---

**Pensamiento utilitario.** Conocido entre filósofos como **utilitarismo**, este principio es mejor conocido por la máxima **Haz aquello que produzca el mayor beneficio para el mayor número posible de personas**. Exige que hagamos una especie de análisis costo-beneficio, determinar quién se perjudica y quién se beneficia, y medir la intensidad de ese beneficio. Es la piedra angular de todo debate sobre políticas públicas: La mayor parte de la legislación, hoy en día, se elabora con este criterio utilitario en mente.

Este principio se fundamenta en una evaluación de consecuencias, una predicción de resultados. De hecho, los filósofos típicamente se refieren al

utilitarismo como una especie de **consecuencialismo** - para ser más precisos, es un principio **teleológico**, derivado del vocablo griego **teleos**, que significa "finalidad" o "resultado." ¿Por qué? Porque no se puede determinar el "mayor beneficio" sin especular acerca de probables resultados. De ahí la designación de "teleológico": El utilitarismo examina posibles resultados, y escoge el que produce los mayores beneficios para la mayoría.

**Pensamiento categórico.** A menudo asociado con el nombre del filósofo alemán Immanuel Kant, este principio es mejor conocido por lo que Kant llamaba "el imperativo categórico." Kant lo expresaba así: "Actúa en todo momento como si la máxima de su conducta pudiera convertirse en principio de legislación universal." En palabras más simples, esto significa, "Sólo obedece el principio que quisieras que todos los demás obedezcan." En otras palabras, actúa de tal manera que tus acciones pudieran convertirse en una norma de conducta universal que los demás tuvieran que obedecer. Pregúntate, "Si **todo el mundo** adoptara la regla de conducta que yo estoy siguiendo, ¿crearía eso el mayor bien o [en palabras de Kant] la mayor 'nobleza de carácter'?"

Esta forma de pensar se opone directamente al utilitarismo. Al argumentar que el consecuencialismo tiene defectos irremediables - ¿cómo podemos, al fin y al cabo, siquiera **imaginar** que podemos conocer todas las consecuencias de nuestras acciones? - el pensamiento categórico propone que actuemos únicamente en base a reglas fijas. No pensemos en los resultados: Atengámonos a nuestros principios, sean cuales sean las consecuencias. Esta forma de pensar, basada en el concepto de **deber** - no lo que creemos que podría funcionar, sino lo que debemos hacer - es conocido entre los filósofos como pensamiento **deontológico**, que deriva del vocablo griego **deon** ("obligación" o "deber").

**Pensamiento solidario.** Este principio, que plantea ante todo el

12

[Para el principio](#)

---

amor al prójimo, se conoce más frecuentemente bajo la forma de la Regla de Oro: **Haz a los demás lo que quisieras que ellos te hicieran a ti.** Este principio tiene una característica que los filósofos llaman **reversibilidad**: En otras palabras, nos pide que evaluemos nuestras acciones colocándonos en el lugar de la otra persona e imaginando cómo nos sentiríamos si fuéramos el objeto (en lugar del perpetrador) de nuestras acciones. Aunque a menudo es asociado con el cristianismo - al fin y al cabo, Jesús dijo, "todas las cosas que queráis que los hombres hagan con vosotros, así también haced vosotros con ellos" (Mateo, 7:12) - de hecho es tan universal que figura como elemento central de las

enseñanzas de todas las grandes religiones del mundo. Si bien algunos filósofos (incluyendo Kant) han cuestionado su validez como principio práctico, para muchas personas es la única regla ética que conocen, y por tanto merece consideración por el cemento moral que ha proporcionado a lo largo de los siglos.

¿Cómo se aplican estos principios? Primero, consideremos unas situaciones hipotéticas. Está usted caminando por un centro comercial un día, cuando la mujer que va delante abre su bolso y saca un pañuelo. Sin darse cuenta, se le cae al suelo un billete de diez dólares. Usted lo recoge y se lo entrega.

Desde la perspectiva kantiana, usted acaba de invocar una norma o máxima - en este caso, "Nunca robes" - que usted desearía ver universalizada. Es evidente que si toda la gente actuara como usted lo hizo en condiciones similares, el mundo sería mucho mejor.

Pero supongamos que más tarde usted está comiendo un helado de cono. Ya casi lo ha terminado, y sólo queda el poco atractivo extremo del cono, que ya está mojado y pegajoso. Si lo sostiene mucho tiempo más, el helado derretido empezará a escurrir por su mano y su brazo. No hay basureros a la vista, aunque detrás de usted hay un pequeño seto ornamental, bajo el cual se pueden ver algunas basuras tiradas. Se le ocurre tirar los restos del cono bajo el seto - pero (dado que su estado de ánimo hoy es desusadamente filosófico) no sin antes reflexionar sobre los tres principios de resolución antes enumerados.

Empecemos con el principio utilitario. Una rápida evaluación de las consecuencias sugiere que (1) el centro comercial probablemente tiene personal de limpieza para recoger la basura, (2) probablemente el seto es visitado con regularidad por ardillas, pájaros, y hormigas, y (3) no hay otras personas a la vista comiendo helados. Su pequeño resto de cono no afectará al seto ni al nivel general de limpieza en el

13

### [Para el principio](#)

---

centro comercial: En otras palabras, será un acto sin mayores consecuencias. Tírelo.

Un momento, dice el kantiano. Recuerde que está usted sentando un precedente para el mundo entero. Si lo tira bajo el seto, tendrá que permitir que de ahora en adelante **todo el mundo** tire sus restos de helados bajo setos ornamentales, hasta que todos los centros comerciales del mundo queden completamente inundados en basura. ¿Ejemplo exagerado? Sí. Pero nos ayuda a recordar que la única razón por la que el utilitarista piensa que puede "salirse con la suya" es porque son pocas

las personas que harán lo mismo que nosotros acabamos de hacer, y por tanto nuestra acción tendrá mínimas consecuencias en un universo tan grande. Pero se pregunta el kantiano, ¿es ésa una buena razón para violar una norma? ¿Realmente quisiéramos que los demás se comporten así?

Lo que nos lleva precisamente a la Regla de Oro: No hagas lo que no quisieras que hagan los demás. ¿Cómo reaccionaríamos si esa mujer de allá tirara su cono de helado detrás del seto? ¿Qué tal una colilla de cigarrillo? ¿Qué tal la mitad de su emparedado? ¿Qué tal una bolsa entera de restos de comida? ¿No nos sentiríamos por lo menos ligeramente ofendidos? Entonces, ¿qué de la mujer que iba detrás de usted cuando tiró su helado? - ¿y qué del niño que la acompañaba? ¿Acaso no queremos que otros adultos den buenos ejemplos para nuestros hijos (incluso en situaciones en las que una acción que podría describirse como un mal ejemplo es posiblemente perdonable y quizá incluso justificable)?

No se trata aquí de realizar tres pruebas, y luego tomar una votación para ver cuál opción gana por tres-cero o dos-uno. Se trata de razonar. Los principios no son útiles porque nos brinden una respuesta tajante para nuestro dilema. No son un instrumento mágico capaz de generar soluciones infalibles: Si así fuera, la ética sería un asunto mucho más sencillo, y los problemas morales de la humanidad ya se hubieran solucionado satisfactoriamente siglos atrás. No, los principios son útiles porque nos permiten ejercitar nuestro raciocinio moral. Nos dan diferentes perspectivas para examinar nuestros dilemas, diferentes criterios para evaluarlos. Para ver cómo funcionan los principios, consideremos dos de los dilemas ya planteados: el caso de la bibliotecaria, y el caso de la joven periodista que cometió plagio.

¿Qué debería hacer la bibliotecaria? Al analizar su dilema, el paradigma que más parece ajustarse es el de individuo versus comunidad: el derecho a la privacidad del originador de la consulta versus el derecho de la comunidad de vivir sin temor. Un utilitarista,

14

### Para el principio

---

al examinar las consecuencias y la cantidad de personas involucradas, bien podría aconsejarle que entregue el número telefónico a la policía. El bien de la comunidad, en esta perspectiva, debe prevalecer sobre los derechos del individuo. ¿Qué si es inocente? ¿Qué si la policía, en su afán de obtener una confesión, le hacen la vida imposible? Eso sería lamentable, pero está implícito en el utilitarismo: Escoger lo más conveniente para la mayoría implica que de vez en cuando a la minoría le

tocará algo no tan bueno - a veces incluso algo muy malo. Supongamos (continúa el utilitarista) que la bibliotecaria se niega a entregar el número - y esa misma noche ocurre una segunda violación. Supongamos que vuelve a suceder todas las noches. ¿Acaso no tiene la comunidad derecho de que se le proteja?

El imperativo categórico ofrece una perspectiva diferente. El kantiano, al argumentar que lo más sagrado es el deber, bien podría aconsejarle a la bibliotecaria que considere en primera instancia su sentido de obligación profesional. La norma es muy simple: No divulgar los nombres de las personas que llaman para pedir información. No importa cuáles sean las circunstancias, simplemente no lo haga, porque si lo hace, entonces está usted diciendo que todos los bibliotecarios del mundo deberían hacerlo.

De hecho, al explicar su razonamiento en este caso, la bibliotecaria que nos relató este dilema lo respaldó con otro ejemplo. Suponga que un pequeño empresario local tiene una brillante idea, y decide instalar un campo de mini-golf. Llama a la biblioteca para pedir información sobre cómo construirlo. Esta información inmediatamente se divulga, y otro empresario muy adinerado, que ya tiene un terreno y bastante financiamiento, decide hacerlo él mismo antes de que el empresario pequeño haya tenido la oportunidad de siquiera explorar las posibilidades. Su conclusión: Los bibliotecarios tienen la obligación de proteger la identidad de las personas que buscan información, a fin de asegurar el uso libre de las bibliotecas y ayudar a promover la sociedad más creativa y productiva posible.

Pero el utilitarista se pregunta: ¿Cómo sabemos que hará esto el empresario rico? ¿No son algo remotas las posibilidades de que eso suceda? Y existe una diferencia muy grande entre la violación sexual y un campo de mini-golf. En todo caso, las consecuencias de un acto de oportunismo financiero no se comparan con la captura de un criminal. Contesta el kantiano: Otra vez estamos especulando sobre consecuencias - como si pudiéramos adivinar el futuro. Y puesto que no podemos hacerlo, el único camino seguro es apegarse a la norma: No divulgue el número. Recordemos que lo que haga la

15

### Para el principio

---

bibliotecaria en esta instancia fijará para siempre un precedente para todos los bibliotecarios. Ese es el imperativo para la categoría de acción que ella está creando. Toma este camino, y habrá todo tipo de consecuencias. Sí, todos los sospechosos de violación estarán entre rejas. Pero habrá micrófonos escondidos en todas las bibliotecas, y viviremos en un mundo sin crimen pero constantemente atemorizados en un estado-policía al estilo soviético.

¿Qué dice la Regla de Oro? Aquí el asunto depende de quién es el **otro**. Si se trata de la persona que originó la consulta, pues él no desearía que entreguemos su número telefónico a la policía - especialmente si es un simple estudiante investigando un trabajo escolar. Por otro lado, si se trata del detective, él realmente necesita el número. Si se trata de las otras mujeres que viven en la comunidad, ellas también quisieran que se colabore con la policía. La decisión de la bibliotecaria dependerá en parte de quién considera ella como "el otro." Pero sólo en parte. También dependerá de su concepto de lo que significa **preocuparse** por los demás. ¿Expresará su sentido solidario defendiendo los intereses a largo plazo de una sociedad libre, donde nadie se arriesga por el sólo hecho de pedir información? ¿O lo hará protegiendo a la sociedad de lo que podría constituir un peligro inminente?

Tres principios, tres formas de pensar - y el voto es indeciso. Pondremos al individuo por encima de la comunidad, o a la comunidad por encima del individuo, dependiendo del peso específico que asignemos a cada una de estas formas de razonar.

Esto también es cierto en el caso de la historia de las moras, que encaja en el paradigma justicia-versus-compasión. Aquí, el utilitarista recomienda evaluar las consecuencias. Seguro, que le caiga todo el peso de la ley: ¿pero qué harás si al día siguiente lees que se suicidó? ¿Qué si su vida personal estaba tan enredada que cometió un acto desesperado - y si tú le diste el empujón final sin molestarte siquiera en averiguar qué pasaba? ¿O qué tal si te plantea una demanda judicial? ¿O si ... ? Considerando todas las posibilidades, el utilitarista podría inclinarse en favor de no considerar el plagio como un pecado capital - se inclinaría en favor de la clemencia, aunque sea sólo por esta vez.

Al kantiano no le interesan las **posibilidades** sino las normas. Al recordarte que lo que tú decidas hacer será la norma de aquí en adelante para todo jefe de redacción en similares circunstancias, el kantiano desea sentar un buen ejemplo. Si siempre tuvieras que escoger la misma opción, ¿cuál debería ser? Aquí la lógica podría

16

### Para el principio

---

inclinarse en favor de la justicia - hacer respetar las reglas, sin preocuparse por las consecuencias de la acción en este caso particular, y con miras al deber más amplio de erradicar el plagio. A fin de cuentas, inclinarse en la otra dirección - apelar a la clemencia como regla infalible - prácticamente anularía la justicia. Si todos los jefes de redacción siempre actuaran como si la justicia pudiera pasarse por alto "sólo por esta vez," ¿entonces de qué sirve la justicia?



La Regla de Oro, que se concentra en la reversibilidad, nos pregunta, ¿Cómo quisiera yo que actuara mi jefe en esta situación? ¿Bajo qué circunstancias podría yo mismo haberme visto obligado a hacer algo semejante? ¿Tengo problemas personales insuperables? Entonces quizá necesito un buen consejo. ¿Me atemoriza la posibilidad de fracasar? Entonces tal vez necesito que me alienten. ¿Estoy obsesionado por la idea de alcanzar el éxito a toda costa? Entonces tal vez me hace falta una fuerte reprimenda. De hecho, es posible que esto sea una inconsciente llamada de auxilio - el infractor está clamando a gritos para que lo descubran, lo castiguen, y lo reformen.

Las decisiones que hemos examinado son todas difíciles, y todas son difíciles por la misma razón. Todas enfrentan un bien contra otro. En los capítulos siguientes, examinaremos el concepto de bueno-versus-malo (Capítulo 2). Examinaremos lo que significa ser éticamente sano (Capítulo 3). Consideraremos de dónde obtenemos nuestro sentido del bien, y cómo desarrollamos nuestros valores centrales (Capítulo 4). Examinaremos en mucho más detalle los dilemas paradigmáticos (Capítulos 5 y 6) y los principios de resolución (Capítulo 7). En el Capítulo 8 aplicaremos estos paradigmas y principios a una rica gama de ejemplos tomados de ámbitos privados y públicos. Por último, en el Capítulo 9 consideraremos la naturaleza de la ética en el siglo XXI y nuestra relación individual con ella.

Sin embargo, primero necesitamos explorar algunas respuestas contemporáneas a algunas antiguas inquietudes. ¿Qué del bien y el mal? ¿Acaso no importa que la gente haga cosas malas?

A medida que nos acercamos al final del milenio, ¿cómo anda nuestro barómetro moral - y qué importancia tiene? ¿**Importa** realmente la ética?

17

[Para el principio](#)

---

Todas las ganancias devengadas por la venta de éstas publicaciones son utilizadas para generar fondos para el Instituto de Ética Global.

**ETICA Y DOCENCIA EN TRABAJO SOCIAL**

**Norma Liliana Ramljak**

**I - ETICA y TRABAJO SOCIAL DE CAMPO**

La ética es un tema que no solo implica la profesión del Trabajo Social, sino que en ella se engarzan todo el concierto de profesiones y disciplinas que trabajan con y para el ser humano, y que alcanza a cualquier ciudadano en el ejercicio de los derechos que le otorgan las instituciones democráticas; no hacerse cargo de ella ejerciéndola adecuadamente, es no sólo una falta de responsabilidad social sino - lo que es más grave - no tener conciencia como sujeto que junto con otros construye una sociedad solidariamente pluralista, igualitaria y con justicia social.

En nuestro país a partir del año 1986 en que se determinaron las incumbencias profesionales de los trabajadores sociales y con la sanción - ese mismo año - de la Ley 23.377 que regula el ejercicio de nuestra profesión se estableció de alguna manera, las intervenciones éticamente profesionales, independientemente que, como miembros de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), hayamos adherido al Documento sobre Etica del Trabajo Social, aprobado por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales celebrada en Colombo, Sri Lanka del 6 al 8 de julio de 1994, modificado y actualizado por el mismo Organismo en la Asamblea realizada en Montreal, Canadá en el mes de julio del 2000.

No obstante el andamiaje jurídico legal que determina el accionar profesional éticamente correcto, se presentan a diario problemas percibidos como conflictos sobre los valores en juego y, *"frente a los dilemas éticos, no se trata de dictar soluciones sino de fomentar escenarios en donde se puedan analizar los valores implicados y discutir las distintas perspectivas (...)* Pensamos que en las situaciones dilemáticas el solo recurso a lo que establece el código no siempre es una herramienta aclaratoria y, en ocasiones, se presenta como una evitación de la responsabilidad que uno debe asumir frente al problema." -1-

"La ética implica una reflexión teórica sobre cualquier moral, una revisión racional y crítica sobre la validez de la conducta humana." -2-

Natalio Kisnerman dice: *".....(la ética)... no la impone un código sino el ejercicio cotidiano de relacionarnos con otros profesionales y con las personas con las que trabajamos. Los códigos de ética, declaraciones de derechos y principios de nada sirven si no se tiene en cuenta la singularidad de la cultura, puesto que a menudo operan como efecto negativo desde los cuales, bajo la pretensión de ser valores superiores a otros, justifican la desvalorización, la represión, la muerte, la destrucción"*

Al llegar casi a los 30 años de ejercicio profesional, siempre haciéndolo en el campo, y sobre todo con familias, me ha llevado a comprender que la ética es algo que como bien dice Natalio Kisnerman tiene en valor relativo que le da la singularidad de la cultura.

Diferente es el resguardo de los Derechos Humanos, resguardo que nos compete a todos los ciudadanos del país toda vez que los mismos se encuentran comprendidos en el art. 75 inc. 22 de nuestra Constitución Nacional, cualquiera sea nuestra profesión u oficio. Reconozco que luego de tantos años de gobiernos de facto, el ejercicio de derechos constitucionales es difícil de enseñar y aprender, pero a 18 años de recuperación de la democracia, los ciudadanos saben y conocen cada vez más y mejor cuales son sus derechos civiles y humanos.

Como Trabajadora Social del Servicio de Justicia, considero que la defensa de los Derechos Humanos – los que incluyen otros Tratados específicos sobre la mujer y los niños – está implícita en la tarea que desempeño, como lo está en cualquier otro operador del Servicio de Justicia que trabaja con Familias.

En cuanto a la implicación de la ética y el Trabajo Social, considero que ésta es la misma que en cualquier profesión. Sin embargo, entiendo que muchas veces un Trabajador Social – al igual que el médico o el psicólogo o para el caso el abogado – pueden ver que el modelo ético que sustentan no es el mismo que el de la institución donde se desempeñan, por lo cual tal como claramente expresan los Lic. Osvaldo Calo y Hugo Martínez Álvarez **-4-** la cuestión ética debe centrarse sobre el dilema que enfrenta cada profesional en lo que se refiere a su postura ante a) el código Profesional, b) las normativas institucional implicadas y c) las propias convicciones de principio.

Siguiendo tal línea de pensamiento, podemos decir entonces que la cuestión ética implica una dimensión que atraviesa situaciones concretas de interacción entre seres libres e iguales, teniendo presente la diversidad y la pluralidad de formas de vida y, que plantea exigencias que reclaman atención en la toma de decisiones de la profesión que se tratare, cualquiera sea.

Michel Foucault, se preguntaba "**¿Qué es la ética sino las prácticas de la libertad?** (para responderse) **...para practicar la libertad como es debido, era necesario** (se refiere al mundo grecorromano) **ocuparse de sí, cuidar de sí, a la vez para conocerse y formarse, para superarse a sí mismo, para controlar los apetitos que podían dominarnos. La libertad está siempre en relación con no ser esclavo"** 5

Por su parte, Humberto Maturana cuando se le pregunta **¿Qué es la ética?** Responde diciendo: "**La ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro, y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un ser con el cual uno configura un mundo social"** -6-

"Si la ética surge por las preocupaciones por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre el otro quien es visto en su legitimidad, las preocupaciones éticas **"no son en su origen normativas sino invitantes"**

porque la ética surge y tiene sentido desde la convivencia donde se reconoce al otro como legítimo otro."

Resulta, entonces preocupante confundir y mucho más correlacionar ética/derechos humanos/trabajo Social, pues el Trabajo Social, como cualquier otra disciplina, tal como expresa en casi toda su obra Edgar Morín exige **"La auto-ética, no disfrazar mi subjetividad en mis escritos, no presentarme como propietario de la verdad objetiva, sino dejarme ver por el lector, incluyendo las debilidades y las pequeñeces, a riesgo de ofrecer a mis adversarios motivos para ridiculizarme. Haciendo un constante esfuerzo para degradar cualquier deseo de auto-erigirme una estatua.**

**Ahora bien, la estatua exterior, la que se muestra a los demás, procede de la estatua interior, la que esculpimos inconscientemente para nosotros mismos. No puedo, pues, dar garantía alguna.** Sólo puedo alegar que la preocupación principal de mi obra pasada, desde *Autocrítica* hasta *La Méthode*, es el problema de la ilusión y el error, comenzando por la ilusión y el error sobre uno mismo."

"La integración del observador en su observación, volverse hacia uno mismo para objetivarse, comprenderse y corregirse, constituye, para mí, al mismo tiempo un principio de pensamiento y una necesidad ética"

"El juicio ético sobre el otro debe tener en cuenta el error, que no es una falta moral, sino una falta intelectual: hay errores de hecho, existe el error sobre el sentido de la acción emprendida, el error sobre el resultado esperado, etc. Entonces, la autocrítica nos exige que evitemos la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca el desfallecimiento ni hubiera cometido errores.

"Por todas estas razones creo más en la autovigilancia que en esta «vigilancia» que funciona por medio de la denuncia y el llamamiento a la purificación ética. **La purificación ética transforma el debate intelectual en profilaxis por insecticida e inclusiones en el índice de adversarios considerados indignos de refutación. Sin duda, el complejo del excluido produce, espontáneamente, horror ante cualquier exclusión. Mi auto-ética confirma este sentimiento. No he cambiado y no cambiaré.**

"La autocrítica no sustituye la crítica del otro, la reclama –reclama un diálogo auto-hétero-crítico. La consecuencia lógica es que la ética-para-sí, sobre todo cuando comporta la autocrítica, acarrea necesariamente una ética para el otro.

"Si la auto-ética tiene bien asentados sus principios, no por ello deja de enfrentarse con dificultades que no tienen solución en la mera consciencia del «bien hacer» del «actuar para el bien» o del «cumplir con su deber». Como todo lo humano, debe enfrentarse con incertidumbres. Éstas brotan de

las dificultades del auto-conocimiento y del auto-examen crítico, de las incertidumbres de la propia acción y, finalmente, de imperativos éticos contrarios. **-8-**

En esa búsqueda de un accionar ético, comprendido desde los mismos fundamentos de lo humano y sus derechos, es desde donde debe enmarcarse la actividad profesional cotidiana, en la reflexión y en la profundización teórica que nos imponemos para sustentarla

## **II - ETICA EN LA DOCENCIA DEL TRABAJO SOCIAL**

Humberto Maturana sostiene que: "(...) el **aprender** se da en una convivencia, es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia" **-9-** y "(...) el **educar** es convivir y, por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforma el empujar y el actuar de los que conviven, según las conversaciones que constituyan ese convivir" **-10-**

En fin, ¿Qué queremos decir con las palabras de Maturana? Simplemente que el proceso educativo universitario – y me refiero al del Trabajo Social específicamente – debe sostenerse sobre ciertas normas éticas que implican el accionar de toda la disciplina.

La enseñanza se construye en el ejercicio de aprender, es decir, es un proceso en el que enseña, aprende y en el que aprende enseña. Ello implica el uso de un sistema constructivista lo que significa el uso de una didáctica para que el conocimiento de los contenidos teóricos sean aprehendidos por la clase.

La Ética profesional del educador está constituida por el conjunto orgánico de derechos y obligaciones morales emanados de la función pedagógica y que derivan en sus finalidades y normas específicas, de la condición básica de persona, tanto del educador como del educando, en armonía con los anexos que implican exigencias del bien común.

Frente a estas características, la organización de la docencia se orienta desde **una dimensión técnica y una dimensión artística**.

"La epistemología de la didáctica moderna debate hoy, como una de sus preocupaciones básicas, cómo configurar el carácter único y hasta cierto punto imprevisible de la práctica, con la posibilidad de extraer principios de acción general que "en la forma de la ley" sirva, para no estar inventando constantemente la práctica, acumular y transmitir experiencia para alcanzar límites de comprensión con alguna validez, cuanto a su posible generalización.

La observación de la práctica, la experiencia subjetiva de cada uno y la incapacidad histórica de las pretensiones de hacer educación en general y

de la enseñanza en particular, un proceso dirigido por leyes, demuestran que una acción científicamente regulada es imposible...

Esa condición lleva a aceptar la dimensión artística o intuitiva, que es utilizado para alcanzar excelencia apelando al sentido común de quien la ejerce, sin poder esperar que todo sea un repertorio de leyes científicas y un conjunto de técnicas la determine" **-11-**

Por otra parte la actividad docente tiene una dimensión Artística o Intuitiva en la Práctica Docente. La metáfora de la enseñanza como arte, no significa improvisación o ausencia de reglas, se apoya en el autor americano EISNER quien fundamenta su teoría en las siguientes características de la práctica educativa:

1. El profesor al realizar su práctica hace juicios simultáneos a la acción apoyándose en determinados patrones de ética y calidad de la enseñanza.
2. La actividad docente se hace en contextos mutables y por eso precisa ser evaluada para conocer los cambios que se van produciendo, pues: "Cada situación educativa en la que se forman juicios y se toman decisiones es única..."

"No debemos esperar que las ideas sobre el planeamiento de la currícula sean fórmulas...ya que las ideas como herramientas no son papeles carbónicos" (Eisner)

3. Los resultados alcanzados en la enseñanza adquieren significado, o se originan, muchas veces, en el propio proceso de su desarrollo práctico, lo que hace de la docencia, una acción técnico - artística

La educación en Trabajo Social es otro de los campos de aplicación de la misma y, por ende debe respetar los mismo principios éticos básicos, los que a mi criterio debe contemplar al menos los siguientes aspectos:

1. Resulta imprescindible para un educador del Trabajo Social conocer con amplitud y profundidad holgadas el campo de su especialidad (contenidos y académicos, científicos y prácticos), querer sinceramente el ejercicio de la "enseñanza" y disponer de recursos pedagógicos adquiridos en su formación profesional que le permitan cumplir su cometido con eficiencia deseable y mantener actualizado el bagaje de sus conocimientos y de sus técnicas didácticas, con miras a su función y a las exigencias de la realidad nacional y mundial.
2. Las relaciones profesionales y personales con los alumnos exigen ineludiblemente un marco de seriedad, justicia, amabilidad, honorabilidad y general discreción. Estas dimensiones psicológicas y morales permiten al docente exigir al alumno y ayudarlo sin desmedro alguno de la mejor relación formativa con él, cualquiera que sea el

plano en que haya de realizarse y dejar siempre en el educando, una experiencia de estimación inmaculada que tienda a la elevación evolutiva de la personalidad. Permitirán orientar a los jóvenes en la búsqueda constante, libre, creadora y personal de la verdad, de la belleza, de la realidad y de la justicia. Y favorecerán, en fin, una conducta decente, decorosa y digna de fe entre las comunidades estudiantiles y en las instituciones educativas.

Esta discreción, índice de madurez, contribuye al respeto que ha de brindarse al credo religioso y al criterio político y filosófico de los alumnos, fundamentado en nuestra Constitución.

Serán además, estas prendas de personalidad profesional, garantía de un trato educativo de equidad, sin nocivas discriminaciones.

Todo lo anteriormente enunciado no debe constituir una limitación onerosa en menoscabo de la persona del docente; antes bien, consolida en el plano moral el derecho irrenunciable del educador al respeto que se le debe, como profesional, por parte de los alumnos y de las autoridades.

3. Es elemental, casi obvio, que el profesional de la educación debe contribuir, en forma decidida con la calidad de su labor, al prestigio y eficiencia del centro educativo en que trabaja. En las relaciones con su patrono, superiores legítimos y compañeros de labores, ha de observar una conducta digna y respetuosa, sin perjuicio del derecho a ejercer una crítica sana y a la libre expresión.
4. El docente debe contribuir al mantenimiento de un espíritu de reciprocidad, consideración, fraternidad y armonía entre todos los compañeros de trabajo del centro educativo.

En este orden es básico el respeto a la dignidad, al honor personal y profesional y a la palabra o la acción de un compañero o de un colega; todo ello, sin perjuicio de los procesos legales, legítimos a que pueden dar lugar los abusos en el ejercicio de tales derechos.

Lealtad, compañerismo, confianza, amistad y benevolencia serán las notas morales características de una relación ética entre colegas de la docencia en general y entre los que trabajan para una institución o departamento determinado.

Correlativos a estos valores éticos inherentes al buen ejercicio docente, se impondrán previsiones de censura y sanción de la Universidad para el miembro que incurra en injuria contra colegas, sea en forma privada o por los medios de comunicación masiva.

5. El docente, como miembro de la Universidad, tiene la obligación de contribuir tanto en la esfera pública como en la privada, con su

palabra y con su ejemplo, al prestigio académico, moral y social de la misma. Consecuentemente, el docente que incurra en hechos gravemente delictivos, al tenor de las leyes que rigen el país, ofenda el pudor y las buenas costumbres con sus formas de conducta o mengüe el decoro profesional, se hace merecedor de sanción. **-12-**

Por otra parte, también debe considerarse dentro de lo éticamente aceptable que el docente se ocupe y preocupe para que en su materia, no dejen de ocupar un lugar preponderante, al menos las siguientes condiciones:

### 1. **Planificación:**

La planificación tiene como finalidad lograr la transformación del alumno, para al fin cambiar la sociedad. Es decir la intervención docente transforma la realidad.

Pero, no debe perderse de vista que cuando se ingresa a un aula **lo que es obvio para el docente, es novedoso para los alumnos.**

Por ello la planificación no debe, ni puede ser rígida, debe poder adaptarse, sobre todo al nivel de los alumnos; si bien no debe dejar de confeccionarse, no puede dejar de tener flexibilización; el docente debe prestar atención a su **actitud intuitiva, a la perspicacia para percibir situaciones innovadoras.**

Una Universidad debe ser participativa; así el Proyecto pedagógico debe construir el Perfil del profesional, para lo cual debe construirse primero el perfil de los docentes.

El objetivo de todo docente debe ser **intervenir en la realidad para transformar**, teniendo en cuenta que lo que garantiza las transformaciones no es el plan y sí la práctica. Entretanto, la práctica sin una dirección, sin la idea de orientación es inocuo; no lleva a ningún lugar, pues toda intervención, sobre todo educativa, se hace en una dimensión dialéctica: toda realidad se construye con positivities y con negatividades; así el acto de planear, en la enseñanza, va a permitir que el profesor identifique la polaridad dominante, sobre la cual debe intervenir.

En cuanto a la práctica docente piénsese como una práctica compleja que se caracteriza por:

- a. multidimensionalidad: Son muchas las acciones que deben realizarse y que implican, cada una de ellas, dimensiones y aspectos distintos (materiales, organización, relaciones sociales, personales, etc.)
- b. simultaneidad: Las tareas deben realizarse simultáneamente.



- c. rapidez: Aunque muchas tareas sean previstas, es común que se deban tomar decisiones rápidas ante situaciones emergentes, requiriendo para ello de la intuición.
- d. subjetividad - o idiosincrasia: Esto significa la forma personal de pensar y actuar de cada profesor.

La planificación es, en síntesis, el instrumento para guiar la práctica. Una práctica que exige de profesores **pensar, discutir y decidir** con cierta racionalidad y ética dentro de los postulados tanto de la profesional del Trabajo Social como la de misma docencia.

La condición artística es un elemento que favorecerá la unión entre las ideas, los principios recursos generales y los contenidos educativos con la realidad práctica.

## 2. **Técnica:**

Las Técnicas de enseñanza representan maneras particulares de organizar las condiciones externas del aprendizaje con la finalidad de provocar las modificaciones del comportamiento deseables en el alumno. Los Recursos son los medios para aplicar las técnicas.

Las técnicas pueden clasificarse en individuales y grupales, y usarse indistintamente de acuerdo con los temas planteados en el aula. Las mismas tienen sus ventajas y desventajas. Entre estas últimas no podemos dejar de señalar el contexto social y la concepción individual del profesor.

Como docentes de la enseñanza superior no debemos olvidar cuál es nuestra realidad: la clase, los alumnos, son los que siempre nos deparan SORPRESAS.

Todo ello evidencia: la escasa sensibilidad a las vivencias de los alumnos, nuestra – por momentos - indiferencia a la creatividad de los mismos, y el poco margen que le damos a la interactividad entre ellos y con los docentes. Todo ello nos lleva a pensar en la necesidad de cambiar nuestra actitud como docentes, a la necesidad de reflexionar sobre los contenidos y modos de enseñarlos o, tal vez al escaso uso de técnicas que hacemos en el aula, lo que implica, de alguna manera el dejar la ética a un costado de la clase.

La tecnología es vista como un catalizador y una herramienta que profesores y alumnos utilizan para el aprendizaje y que se vuelve cada vez más importante, y sobre la que se cree se centrará la educación en el siglo XXI.

Pero la tecnología no es una solución mágica, es solamente una herramienta necesaria para la concreción de nuestros esfuerzos de reforma de la enseñanza.

La tecnología es utilizada de forma más poderosa como una nueva herramienta para usar en investigaciones, composiciones, colaboraciones y comunicación con los alumnos.

En vez de ser enseñada separadamente, la tecnología debería ser integrada a una estructura institucional y curricular más general.

Los alumnos precisan un acceso adecuado a la tecnología, incluyendo las máquinas en las aulas y recursos portátiles adicionales que puedan ser compartidos entre las clases. La tecnología se aprende mejor en el contexto de tareas significativas.

Me gustaría en este acápite señalar la importancia que tiene la tecnología aplicada por la Cátedra que dirijo y que no solo favoreció el aprendizaje, sino lo que es más importante la posibilidad de contacto casi en forma full-time entre el alumno y el docente.

En efecto, se creó para la materia un foro en una página web ( investigación social UMSA) en la cual el alumno contaba con todo el material de la materia, el desarrollo de los 10 módulos del programa, 131 documentos ampliatorios agregados por los docentes, una carpeta para que los alumnos agreguen los documentos que creían pertinentes, una carpeta donde se informa a los alumnos sobre los trabajos prácticos desarrollados durante el año y una última carpeta donde los mismos puede dejar esos trabajos prácticos ya confeccionados.

Se les proporcionó a los alumnos la dirección de mail de los docentes y el N° de ICQ, por lo que muchas noches por semana, podemos mantener contacto directo con los alumnos. Esta posibilidad creó entre alumno/docente y docente/alumno una cercanía que permitió conocer problemas individuales, familiares o grupales de los mismos, lo que nos colocó frente al desafío ético de alentarlos ante dificultades personales o de la materia y a mostrarles el camino de la comunicación con otros docentes antes de escuchar "las quejas" que pretendían realizar, enseñándoles a la vez que si bien la red docente tiene una malla tejida fuertemente, cada problema particular debe ser enfrentado con el docente de la materia donde el mismo se presenta.

### 3. **APRENDIZAJE:**

El aprendizaje es un proceso activo y social que ocurre mejor en ambientes centrados no en los alumnos, sino en como los profesores asumen el papel de facilitadores para orientarlos en indagaciones significativas, en descubrir las relaciones que existen entre los datos que se valorizan más que si son memorizados. Por ello nuestra actividad es la construcción de conocimientos las que se balancean como el uso sensato de la práctica orientada y la instrucción directa;

nuevamente en este aspecto no es ajeno la ética de la nuestra profesión y de nuestra enseñanza.

Nuestra competencia ética se resume como la habilidad de colaborar en reconocer y analizar problemas como sistemas, de adquirir y utilizar gran cantidad de información y de aplicar la tecnología en la solución de los problemas del mundo real, éstos son los resultados que se valoran.

#### 4. **PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL**

El crecimiento profesional se acelera en contextos en los cuales los profesores trabajan en equipo y participan de patrones de trabajo en que se ha reflexionado sobre el estudio, se enfatiza la elaboración de nuevas tareas de aprendizaje, situaciones, herramientas y evaluaciones para sus propias aulas.

La aplicación de nuevas habilidades en las aulas de los profesores, es más probable cuando va acompañado de instrucción y oportunidades de reflexión, y tienen inicio luego de un buen perfeccionamiento profesional.

El crecimiento continuo ocurre cuando los profesores se desarrollan en equipos de apoyo en los cuales discuten y critican regularmente la práctica.

"La tecnología no es una panacea para la reforma de la enseñanza, más ella puede ser un catalizador significativo para el cambio. Para aquellos que procuran una solución simple e innovadora, la tecnología no es la respuesta. Para quienes procuran una herramienta poderosa para abordar ambientes de aprendizajes colaborativos, la tecnología tiene un enorme potencial" --13-

Parte del Perfeccionamiento Docente implica también, para algunos docentes, dejar de lado la **Rutina** – es que le da seguridad – pero que lo paraliza sobre los mismos conocimientos a transmitir año, tras año, pero que es "lo que sabe" y la **Improvisación regulada**, entendiendo por tal – más allá de las variaciones que el docente haga anualmente a su programa de estudios el contemplar que:

1. El profesor no tiene control sobre todos los aspectos que envuelven sus acciones, pues hay factores no conscientes y no racionales que hacen parte de la misma.
2. De hecho una buena parte de sus acciones no están, dejaron de estar o nunca estuvieron bajo el control de la razón y la opción deliberada. Se dirige cuando las acciones son automáticas, cuando se conversa.

3. El profesor acomodado por la rutina, de hecho implica el documento no evaluado, el carácter arbitrario de su acción rutinaria, o sea, de ser una de las posibilidades entre otras, aunque posea una relativa conciencia de tales acciones, no las elige ni controla verdaderamente. Acaba así, valiéndose de acciones y respuestas estereotipadas. Así no se establece la acción del aprendizaje, ni respetándose ningún principio ético
4. Muchos momentos inéditos de la práctica pedagógica no se encuentra total y constantemente bajo el control de la conciencia, configurándose como acciones espontáneas, improvisadas, orientadas por la personalidad del profesor, en lugar del raciocinio metódico de los modelos.
5. La preservación de la autoimagen: Hay tres razones que llevan al profesor a no saber con seguridad lo que hace en la clase, dice respecto al hecho de que la mayoría de los profesores, no les gusta tener conciencia de sus incoherencias, de sus reacciones de defensa o del embarazo de sus dudas.
6. De esta forma el respeto que el docente gana frente a sus alumnos sólo puede deberse a dos instancias únicas y contradictorias entre sí: el impuesto por la moral (ética) o el ganado por sí mismo.
7. El profesor al realizar acciones de las cuales no se percata o que prefiere no ver, corre el riesgo de no tener comprensión real sobre lo que determina una buena parte de sus acciones profesionales. **Es necesario saber que todo esto pasa pero hay que saber que pasa para poder ser mejor profesor.**

Debemos tener en cuenta que el alumno:

- El saber es un conocimiento de facto, dice la "verdad" cuando ve algo.
- No mienten cuando dicen algo que ven, algo que no es así.
- Tienen un conocimiento previo y se relaciona y vincula aunque no sean como debieran ser.

## 5. LOS SABERES

Es la transformación didáctica entre la epistemología y el bricolaje, la universidad somete los saberes y de un modo global, las prácticas y las culturas, a un conjunto de transformaciones para tornarlos enseñables en 3 fases del proceso:

1. La cultura extra universitaria del curso formal

2. Del curso formal al curso real (curso de acción)
3. Del curso real al aprendizaje efectivo de los alumnos.

En la cultura extra universitaria, los saberes se encuentran mezclados en el cruce de varias disciplinas. En la transformación de los saberes, la universidad elabora definiciones y mantiene separaciones que sólo tienen sentido el fin de tornar posible la administración del tiempo y la división del trabajo entre los docentes.

Se evidencia así que los saberes poseen un status específico en las situaciones didácticas "el saber para ser enseñado, adquirido y evaluado, sufre transformaciones: segmentaciones, cortes, progresiones, simplificaciones, traducciones de lecciones, clases y ejercicios, organizaciones de partes de materiales preconstruidos".

De esta forma el profesor necesita manejar dos lógicas distintas: por un lado la lógica de la progresión ordenada del programa (tiempo) y por otro lado con la construcción de saberes en el espíritu del alumno (aprendizaje) que no es lineal.

El pasaje del programa real para el aprendizaje efectivo de los alumnos, exige al profesor la comprensión de que tal aprendizaje es interceptado por la resistencia de lo real, de los ambientes, de los alumnos, en que el saber es transformado en problemas, tareas, investigaciones y proyectos.

Se concluye que "enseñar es, antes que nada, fabricar artesanalmente los saberes haciéndolos enseñables, ejercitables y pasibles de evaluación en la estructura de una clase, de un año, de un horario, de un sistema de comunicación y trabajo" **-14-**

## 6. **LOS ALUMNOS**

Es condición necesaria en la acción pedagógica el tratamiento de las diferencias: tratar con la diversidad de los individuos y la existencia de un grupo al mismo tiempo.

**NO SOMOS RESPONSABLES POR CADA ALUMNO, PARA QUE ESTE APRENDA, PERO HAY QUE ESFORZARSE POR LOS QUE TIENEN MAS DIFICULTAD.**

Enseñar es siempre comprometerse con un grupo heterogéneo (actitudes, bagaje escolar y cultural, proyectos de vida, personalidad, etc.) y no con un grupo homogéneo compuesto por alumnos medio ideales.

El profesor durante la clase, a través de su postura y su evaluación, puede ignorar o reconocer estas diferencias y así sancionarlas o intentar neutralizarlas fabricando el éxito o el fracaso (fatalismo o

indignación con las desigualdades, enseñanzas masificadoras o pedagogía diferenciada, evaluación normativa o evaluación formativa)

Resáltese que no siempre un profesor posee el control consciente del modo a través del cual trata con las diferencias. Muchas veces actúa "a partir de su personalidad, espontaneidad, etc.", ello nos lleva a la riqueza de las interacciones con los alumnos.

Es imposible subestimar la parte de la comunicación (verbal y no verbal) de la aceptación del otro, la afectividad, la afinidad de gustos y modos de vida. Una parte de los alumnos reprueba no por falta de intelecto sino porque no consigue encontrar su lugar en la clase y entrar en contacto con el profesor.

El profesor debe dar importancia tanto a las diferencias como a la existencia de colectividades, comprendiendo y controlando el proceso de elaboración de las desigualdades.

Cerramos este pequeño ensayo con las siguiente frases:

**quien sabe hace**

**quien no sabe enseña**

muchas veces escuchadas por nuestros propios alumnos cambiándolas por las siguientes:

**quien sabe hace**

**quien COMPRENDE enseña**

## NOTAS

**-1- Calo, Orlando y Martínez Alvarez, Hugo.** "Generación de espacios para la reflexión ético-deontológica. Síntesis de una experiencia." Universidad de Mar del Plata, en Foro de discusión de Internet - éticapsicología.

**-2- CAÑAS- QUIROZ – ETICA GENERAL Y ETICA PROFESIONAL – REVISTA ACTA ACEDÉMICA – UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CENTRO AMERICA – <http://www.uaca.ac.cr/acta/1998nov/rcanas.htm>**

**-3- KISNERMAN, NATALIO – PENSAR EL TRABAJO SOCIAL – ED. LUMEN – Pág.184, Buenos Aires, 1998. La negrita es mía.**

**-4- Calo, Orlando y Martínez Alvarez, Hugo.** "Generación de espacios para la reflexión ético-deontológica. Síntesis de una experiencia." Universidad de Mar del Plata, en Foro de discusión de Internet - éticapsicología. "Generación de espacios para la reflexión ético-deontológica. Síntesis de una

experiencia.” Universidad de Mar del Plata, en Foro de discusión de Internet  
- <http://www.elistas.net> éticaypsicologia.

**-5- APUNTES DE M. FOUCAULT SOBRE AUTONOMIA Y ETICA** – Mímeo del Curso de Epistemología de la Dra. DENISE NAJMANOVICH

**-6- MATURANA HUMBERTO** – EL SENTIDO DE LO HUMANO – ED. GRANICA – CHILE 1997 – pág. 267

**-7-** Ibídem, pág. 268

**-8- Edgar Morín** Mis demonios. Editorial Kairós, Barcelona, 1995. © Traducción: Manuel Serrat Crespo, 1995.

**-9- Humberto Maturana.** El Sentido de la Humano, pág 247 – Editorial Paidós

**-10** 0 IBIDEM pág 77

**-11- SACRISTAN J. GOMEZ** - Educador español

**-12-** [www.colypro.com/cetica.htm](http://www.colypro.com/cetica.htm)

**-13- SANDHOLTZ, J. H.'RINGSTAFF, C y DWYER, D.C.** - ENSINANDO COM TECNOLOGIA - CIANDO SALAS DE AULAS CENTRADAS NOS ALUNOS - PORTO ALEGRE: ARTES MEDICAS, 1997 - Pág. 174/175. -

**-14- PERNNOUD.-**

**Lic. Norma Liliana Ramljak de Bratti** - Trabajadora Social

**NOTA:** Parte de este trabajo referido a la Etica de la Enseñanza está basado en el Curso que se dictara entre el 26 y 30 de abril de 1999, por la Universidad DO SUL DE SANTA CATERINA, sobre "Actualización de la práctica docente en la Enseñanza Superior", a cargo de la Prof. DIVA MARILIA FLEMMING, en esta Casa de Altos Estudios.

Publicado en: Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales - *Edición electrónica* - Edición N° 25 - otoño 2002

---

LECTURAS PARA EL BLOQUE III

---

---

## *Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa*

**Manuel  
Facultad  
Universidad de San Carlos de Guatemala**

**González  
de**

**Ávila  
Odontología**

---

### **Resumen**

¿Qué dilemas están en la discusión acerca de la ciencia de hoy? ¿Por qué es importante para nosotros la discusión sobre la ciencia? ¿Qué es la ética y cómo puede aplicarse para hacer un análisis de la ciencia? ¿Cuáles son las características de la investigación cualitativa? ¿Cuáles son los valores propios de la investigación cualitativa? ¿Qué enfoques de la ética pueden aplicarse a la investigación cualitativa? ¿Qué aspectos son importantes a tratar cuando habremos de planificar, hacer, publicar, analizar y evaluar en las distintas modalidades de la investigación cualitativa? ¿Para qué nos puede ser importante el estudio ético de la investigación cualitativa?

---

### **La discusión sobre la ciencia**

Podemos acercarnos a la ciencia desde varios intereses. Puede ser que nuestro fin sea resolver un problema o tratar de comprender algo. Pero, a la vez, lo que encontremos en ella de explicativo o creíble puede ser distinto si nuestro oficio es ser un comerciante, un importador de equipos industriales, un investigador o un maestro. Nuestras preocupaciones acerca del quehacer científico pueden ser distintas según el ángulo desde el cual la pensamos. Es decir, que lo que es importante al juzgar o evaluar a la ciencia es diferente según nuestra relación con ella en determinados momentos: si la vemos como productores, divulgadores o consumidores. Por lo tanto, de entrada tenemos un área de complejidad al pensar sobre la ciencia según nuestro punto de partida.

Además, para solucionar el problema o comprender algo no tenemos sólo a la ciencia. Hay diversas vías para conocer; todas pueden reclamar legitimidad y eficiencia. La ciencia no nos da la única manera de entender el mundo y nuestras vidas, aunque sí es con la tecnología la que puede



explicar y debatir sus métodos y los de otras vías. De hecho, para entendernos coexisten muchas maneras simultáneas en las sociedades modernas. En nuestras comprensiones personales y en la cultura con frecuencia hay nociones de pensamiento mágico o superstición, costumbres, conocimientos aceptados como ciertos porque alguien con cierta autoridad lo ha dicho, consensos alcanzados por el diálogo, intuiciones profundizadas por medio de la literatura y el arte en general, observaciones directas, y un largo etcétera. Y la ciencia.

La fuerte presencia social de la ciencia ha dependido grandemente de una combinación de sus características, su capacidad explicativa, su credibilidad y su capacidad para resolver problemas, a las cuales, en alguna medida se les agregó la objetividad y la imparcialidad. Pero éstas dos últimas han sido sometidas a una severa crítica desde los años setenta. La objetividad de la ciencia fue vista de otra manera desde que comprendimos la carga teórica de la observación, la infradeterminación y las limitaciones de los estudios inductivos<sup>(1)</sup>. Por otro lado, la pretendida imparcialidad recibió fuertes golpes cuando fueron conocidos los estudios de Tuskegee sobre la evolución de la sífilis en personas vulnerables, los de radiación por las pruebas nucleares y otros, aun cuando muchos casos de parcialidad e intereses contrapuestos eran conocidos desde mucho antes. El caso de Galileo es una referencia inevitable. En la época actual, la ética de la ciencia es analizada en relación con el genoma humano, la clonación (personas, animales y tejidos), los procedimientos de fertilización, las ciencias humanas y otros muchos campos. Las perspectivas de la ciencia son ahora revisadas a la luz de la ética con renovado interés.

La ciencia misma parece cambiar de forma hasta el punto que da la impresión que reconocemos límites en unas áreas, al mismo tiempo que vemos otras que se abren a nuevas oportunidades. Ése parece ser el caso en algunos temas, especialmente los de los enfoques de las ciencias humanas que rompen los límites tradicionales y aceptan las modalidades cualitativas. Al hacerlo y entrando a nuevos territorios enfrentan los retos de la credibilidad y los intereses contrapuestos que son los terrenos de la epistemología, la metodología de la ciencia y la ética.

### **La ciencia y la tecnología que son necesarias**

Lo que es la ciencia, sus alcances y límites, es pues motivo de una discusión muy extendida. Prácticamente desde siempre ha existido controversia en relación con qué campos científicos deben ser financiados y a qué problemas científicos debe darse prioridad. Pero adicionalmente, en la actualidad hay una amplia variedad de enfoques de la ciencia. Hay desacuerdos acerca de lo que es o no científico. Diferencias sobre algunos elementos: lo que constituye y lo que implica la tarea científica, los métodos que tienen credibilidad, la capacidad

explicativa e inferencial de las distintas metodologías, la aceptación de lo que es accesible a la ciencia, la noción de validez, los sujetos ejecutores, los límites entre ciencia y pseudociencia (y si existe la necesidad de establecerlos o no), y otros muchos aspectos.

En cualquier caso, esa discusión parece conceder importancia a algunos aspectos concretos. Estos, a su vez, tienen mucha relación con el tema central de la ética en la investigación cualitativa porque agregan puntos de vista para comprender la importancia de este tipo de investigación. Primero, lo que algunos llaman tradiciones, según se trate de tal o cual objeto de estudio. Una tradición se integra por teorías, métodos y postulados. Se aglutina en torno a un dominio de problemas científicos, un objeto de estudio y ciertas técnicas para acercarse a él.<sup>(2)</sup> En ese sentido, las tradiciones guardan alguna similitud con los programas de investigación de Lakatos<sup>(3)</sup> y con los paradigmas de Kuhn<sup>(4)</sup>, aunque no son exactamente la misma cosa. Las tradiciones establecen criterios para la aceptación de los problemas científicos como legítimos y para seleccionar estrategias para obtener soluciones.

En segundo lugar, la aceptación social del conocimiento producido. Lo que cuenta como conocimiento científico es lo que alcanza el consenso de la comunidad de la ciencia, pasa por los corredores, se publica en revistas especializadas, libros y periódicos, se enseña en las escuelas y funciona en la cultura y la producción agrícola, informática e industrial. Los acuerdos se construyen por medio de consensos racionales aunque condiciones no necesariamente racionales también influyen.

Y tercero, la correspondencia entre los principios, los valores y los conocimientos producidos con respecto al mundo real, incluyendo el de la subjetividad como parte de éste. Esta correspondencia es lo que explica la fuerza de la ciencia, la enorme influencia que ha tenido y tiene ahora en el mundo moderno, como factor transformador de la sociedad en los últimos siglos.<sup>(5)</sup> Es la capacidad para explicar y predecir la dinámica del mundo natural y social y, sumada a ello, la capacidad de dar comprensión y sentido.

Los conocimientos, como productos de la ciencia, son valores importantes para la sociedad por sí mismos. Pero no sólo eso. La ciencia no es importante sólo en el plano de los descubrimientos científicos. Es muy pobre la concepción de la ciencia que considera que ésta es importante sólo por eso. La ciencia es importante porque, entre otras cosas, cambia (aunque sea mediante imágenes e inspiraciones) la forma en la que la gente ve y vive en el mundo.<sup>(6)</sup> Es importante también porque su ejercicio cultiva el espíritu crítico y la independencia intelectual. Por eso contribuye directamente a (construye y vive) la libertad. Tanto el conocimiento mismo, como también las metodologías creadas y la experiencia derivada del ejercicio de la ciencia son productos culturales. Por tener tal naturaleza cultural, la práctica de la ciencia hace crecer los

valores que dan cohesión a una sociedad incluyendo, entre estos, la autonomía y la libertad, por mencionar sólo algunos.

Además, en medio de los procesos de avance de la ciencia se encuentra una práctica dialógica en la que se atienden los argumentos y contra argumentos en una búsqueda permanente de consensos racionales. Esa práctica es análoga al ejercicio de la democracia auténtica porque acepta los desacuerdos, incorpora estos en la construcción de las decisiones y soluciones. Más aún, los utiliza como base para emitir juicios contruidos a partir de la deliberación y pondera los argumentos que generan otros. Ello supone evidentemente la capacidad de revisar y modificar los propios juicios.<sup>(7)</sup> En esa analogía, sólo hay diferencia en cuanto al objeto de trabajo: la ciencia se enfoca al conocimiento y la democracia al destino de la sociedad.

Haciendo la salvedad de que existen diferencias, algo equivalente puede decirse de las diversas formas de la aplicación de los conocimientos en sus múltiples formas, incluyendo la tecnología, la administración y la política.

A menos que se declare una renuncia a la racionalidad, toda iniciativa encaminada en Guatemala con pretensiones de éxito para propiciar mejores condiciones de vida para los habitantes debe incluir la ciencia y la tecnología. La renuncia a la creación científica y tecnológica significa conformidad con un destino de servicio a (no de cooperación con) los países avanzados. Significa también renuncia a la posibilidad misma del desarrollo en su concepto basado en los valores de dignidad, autonomía y equidad. Una parte importante del ejercicio de la ciudadanía es entonces la práctica científica.

Lo anterior significa que la evolución de la legitimidad del conocimiento empieza por la aceptación de éste en las comunidades científicas. De ahí la necesidad de cultivar la consolidación de un cuerpo de científicos y técnicos en el país. También está claro que la concepción excluyente de la ciencia "dura", característica de los enfoques tradicionales de la ciencia, ha quedado relegada, por insuficiente, ante las perspectivas que ofrecen nuevas metodologías evolucionadas desde la psicología, la sociología y otras ciencias humanas. Estos enfoques alternativos ofrecen para Guatemala nuevas posibilidades de comprensión de los fenómenos de interés social desde la ciencia. Esto no quiere decir que las concepciones metodológicas provenientes del legado positivista carezcan de utilidad, sino más bien que hay que buscar una adecuación del método con el problema planteado. De manera análoga, esa congruencia también debería encontrarse entre los problemas científicos y las necesidades sociales e institucionales.

La apertura que vemos actualmente abre nuevas posibilidades para las ciencias humanas. Práctica de la ciudadanía, identidad, autonomía,

recursos sociales, aprovechamiento de las oportunidades en la globalización y protección contra los riesgos de ésta, son sólo algunos de los productos esperables de la práctica de la ciencia y la tecnología en esas nuevas posibilidades.

El reto principal está en la credibilidad porque es muy bajo el impacto esperable de la ciencia si ésta no es creíble. Esto indica la necesidad de hacer buena ciencia. Buena ciencia significa una ciencia oportuna, fiable y pertinente. Y las características de fiabilidad (validez/legitimidad) y pertinencia tienen que ver con los métodos. Este es el tema de una discusión que renace en las últimas décadas y ahora se intensifica aún más con respecto a la investigación cualitativa.

### **Los retos de la investigación cualitativa**

La ciencia moderna registra varias maneras de concebir la investigación cualitativa. Algunos muestran inclinación a valorar diferentes aspectos de la investigación, ya sean los alcances de la indagación<sup>(8)</sup>, los métodos<sup>(9)</sup> o la epistemología<sup>(10)</sup>.

La contradicción entre los enfoques de investigación cualitativa y los convencionales no sólo se constituye en la contradicción metodológica, sino también aparece, en su carácter contradictorio, en el campo epistemológico. Es decir, que no sólo aparece en los instrumentos, sino en los procesos centrales que caracterizan la producción de conocimiento.

La epistemología cualitativa se apoya en principios que tienen importantes consecuencias metodológicas.<sup>(11)</sup> Estos son algunos:

**1. El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa,** no es una suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado. La interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación, los cuales no tendrían sentido si fueran tomados en forma aislada como constataciones empíricas. La interpretación es un proceso constante de complejidad progresiva, que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado, dentro de los marcos de la organización conceptual más compleja del proceso interpretativo. La interpretación es un proceso diferenciado que da sentido a las manifestaciones de lo estudiado y las vincula como momentos particulares del proceso general orientado a la construcción teórica del sujeto individual o social.

**2. El proceso de producción de conocimiento en la psicología y las ciencias sociales es interactivo.** Las relaciones entre el investigador y el investigado en el contexto dado son condición para el desarrollo de las

investigaciones en las ciencias humanas. Lo interactivo es una dimensión esencial del proceso de producción de conocimientos, es un atributo constitutivo del proceso para el estudio de los fenómenos humanos. Este principio orientará la resignificación de los procesos de comunicación en el nivel metodológico. El principal escenario son las relaciones indicadas y las de los sujetos investigados entre sí en las diferentes formas de trabajo grupal que presupone la investigación. Esto implica comprender la investigación como proceso que asimila los imprevistos de los sistemas de comunicación humana y que incluso utiliza estos imprevistos como elementos de significación. Los momentos informales que surgen durante la comunicación son relevantes para la producción teórica. La consideración de la interacción en la producción de conocimientos otorga valor especial a los diálogos que en ella se desarrollan, y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión en un proceso que produce información de gran significado para la investigación.

**3. La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento.** El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación. La expresión individual del sujeto adquiere significación conforme al lugar que puede tener en un determinado momento para la producción de ideas por parte del investigador. La información expresada por un sujeto concreto puede convertirse en un momento significativo para la producción de conocimiento, sin que tenga que repetirse necesariamente en otros sujetos. Por el contrario, su lugar dentro del proceso teórico puede legitimarse de múltiples formas. La legitimación del conocimiento se produce por lo que significa una construcción o un resultado frente a las necesidades de la investigación. El número de casos a considerar en una investigación tiene que ver, ante todo, con las necesidades de información que se van definiendo en el curso aquélla.

Estos tres puntos pueden sintetizarse en uno que, a su vez, es un planteamiento de la ética: la persona humana – yo y el otro – como sujeto tanto desde la postura del investigador como también de las personas investigadas. Esto es ver a la persona con su dignidad, comprensión, protagonismo y cultura como el eje central de la acción investigadora. Éste es el punto que agrega la complejidad particular de la investigación cualitativa.

### **La ética de la investigación cualitativa**

Como estudio de la moral, la ética es, ante todo, filosofía práctica cuya tarea no es precisamente resolver conflictos, pero sí plantearlos. Ni la teoría de la justicia ni la ética comunicativa indican un camino seguro

**hacia la sociedad bien ordenada o la comunidad ideal del diálogo** que postulan. Y es precisamente ese largo trecho que queda por recorrer y en el que estamos el que demanda una urgente y constante reflexión ética.<sup>(12)</sup>

El ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador y el maestro. La conducta no ética no tiene lugar en la práctica científica de ningún tipo. Debe ser señalada y erradicada. Aquél que con intereses particulares despreziona la ética en una investigación corrompe a la ciencia y sus productos, y se corrompe a sí mismo. Hay un acuerdo general en que hay que evitar conductas no éticas en la práctica de la ciencia. Es mejor hacer las cosas bien que hacerlas mal. Pero el problema no es simple porque no hay reglas claras e indudables. Cabalmente la ética trata con situaciones conflictivas sujetas a juicios morales.

La investigación cualitativa comparte muchos aspectos éticos con la investigación convencional. Así, los aspectos éticos que son aplicables a la ciencia en general son aplicables a la investigación cualitativa. Por ejemplo, lo que puede decirse de las relaciones de la ciencia con los valores de verdad y justicia se aplica correctamente también a esta modalidad de investigación. La práctica científica como práctica de la libertad es igual cuando realizamos investigación cualitativa. Sin embargo, los problemas, los métodos y la comunicación y divulgación de la investigación cualitativa plantean algunos conflictos adicionales.

Podemos analizar las consideraciones éticas de la investigación cualitativa desde algunos puntos. Para esta oportunidad veremos los valores específicos que tiene, algunos de los principales enfoques éticos para discutirla y la evaluación ética de la investigación.

**Los valores específicos de la investigación cualitativa.** La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios, y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. Forman parte incluso de la selección de los recursos y los mecanismos empleados para hacer la presentación y divulgación de los resultados e interpretaciones del estudio. Las implicaciones de esta condición tienen grandes consecuencias.

Aparte de las dificultades ya presentes en las investigaciones de otros tipos, la investigación cualitativa tiene desafíos adicionales ante sí. La investigación cualitativa en las ciencias humanas indaga, como indiqué antes, en la condición humana. Eso significa que construye conocimiento mientras acoge – y al mismo tiempo que evita caer en reduccionismos – la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, entre

otras condiciones propias de la subjetividad del ser humano y su carácter social. Tales condiciones son características del objeto de estudio a la luz del enfoque cualitativo, al mismo tiempo que son también valores cultivados durante la investigación. Lo son porque en una buena medida la riqueza de la investigación cualitativa depende de qué tan bien hemos captado y descrito dichas condiciones en la búsqueda de los significados.

Una mención especial merece el diálogo. A partir de un enfoque cualitativo, aceptamos que el objeto de la investigación es un sujeto interactivo, motivado e intencional, quien asume una posición frente a las tareas que enfrenta. Por esa razón, la investigación no puede ignorar que es un proceso de comunicación entre investigador e investigado, un diálogo que toma diferentes formas.<sup>(13)</sup> La ética comunicativa estudia muchas facetas e implicaciones de la dignidad del ser humano como interlocutor. Indica que la categoría de persona, central en el ámbito ético, se expresa como interlocutor válido, cuyos derechos a la réplica y la argumentación tienen que ser pragmáticamente reconocidos. Y ese reconocimiento recíproco básico es el elemento vital sin el que una persona no podrá llegar al conocimiento de la verdad de las proposiciones y la corrección de las normas. A partir de aquí construye una teoría de los derechos humanos y una teoría de la democracia participativa. Además, perfila una noción de autonomía sumamente fructífera en varios campos de la vida social. El punto de llegada es el de los individuos que, por su competencia comunicativa, tienen derecho racionalmente a participar en pie de igualdad en la deliberación y decisión de las normas a las que han de someterse.<sup>(14)</sup>

No hay reglas definidas para estudiar esas condiciones en todos los casos. Cada estudio particular debe explorarlas para el caso concreto.

**Algunas concepciones de la ética pertinentes para la investigación cualitativa.** No tiene sentido transcribir aquí una o varias concepciones de la ética. Lo que sí puede tenerlo es indicar que repetidamente observamos que el debate ético depende casi siempre de una sola concepción y se basa en ella para razonar la argumentación. Parece insuficiente o superficial el análisis cuando se hace así. Pero es difícil alcanzar acuerdos si la discusión se basa en un único criterio ético contra otro. Tal es lo que sucede cuando argumentamos lo que debe ser contra los beneficios que podemos obtener, por ejemplo, contraponiendo así una ética de los deberes o principios contra una ética de los fines; lo que se hace cuando se refuta una ética kantiana con los argumentos de una utilitarista.

Es obvio que sabiendo de la complejidad de la ética como filosofía de la moral, es recomendable que una discusión que tiene el propósito de aproximarse a juicios éticos de la investigación cualitativa debe apoyarse en varias teorías. Pero hay tantas teorías que un bien intencionado

esfuerzo por aplicar muchas de ellas en el análisis de una investigación concreta puede volverse improductivo.

Dada esa complejidad y sabiendo que más que dar soluciones, la ética plantea problemas para comprender mejor un asunto, sería incongruente tratar de buscar respuestas por la vía de una recomendación a la manera de un esquema o receta. Tal vez sólo conviene sugerir que, en primer lugar, nos familiaricemos con las principales teorías éticas, especialmente las que han servido como raíces para nuevas concepciones. Será necesario realizar una discusión reflexiva basándonos en un número manejable de las principales teorías. Una selección que me parece razonable es buscar la aplicación de una ética de los deberes posiblemente basada en Kant, y que ésta sea complementada con el análisis desde el punto de vista de la ética de la comunicación. Esto implica un análisis dialogado. Una mejor perspectiva podría lograrse si incorporamos como mínimo, además, las consideraciones que puede aportar una ética consecuencialista. De ninguna manera habríamos agotado la discusión ética sólo así. Sin embargo, ese acercamiento parece más aceptable que el que puede hacerse desde una sola teoría.

Lo anterior subraya la importancia de que aquellos que tengan a su cargo realizar un análisis ético de una investigación cualitativa debieran estar en la mejor disposición para capacitarse en los aspectos básicos de la ética. Evidentemente, también es necesaria la capacitación en los temas metodológicos de la ciencia que son relevantes para el estudio en cuestión. Es decir, un grupo que se constituye para efectuar un análisis ético debe contar con las aptitudes necesarias que van desde el conocimiento científico, a todo lo largo del rango hasta el conocimiento ético, pasando por los temas legales. Y adoptar el diálogo como método para construir los argumentos y conclusiones.

Particularmente en el caso de la investigación cualitativa, es necesario incluir ciudadanos con capacidad y disposición de reflexión y comunicación que comprendan los valores sociales, las prioridades y vulnerabilidad, y las inquietudes de los sujetos potenciales del estudio. En otras palabras, la pluralidad es otra condición deseable en los grupos evaluadores. Así como esta condición es atendida en la investigación cualitativa, debe ser igualmente incorporada en el método que se utiliza para construir los juicios éticos.<sup>(15)</sup>

**Aspectos éticos a evaluar en la investigación cualitativa.** En los últimos 50 años, el desarrollo de la ética de la investigación científica estuvo preferentemente dirigido a las investigaciones con pacientes en el campo de la salud-enfermedad. Las fuentes principales de orientación ética sobre la realización de investigaciones clínicas han sido el Código de Nuremberg, la Declaración de Helsinki, el Informe Belmont y las normas del Consejo para la Organización Internacional de Ciencias



Médicas (CIOMS, por las siglas en inglés). El momentum alcanzado por la bioética como estudio de lo moral orientado a la salud es sumamente fuerte y amplio, y ha sido un estímulo vigoroso para el fortalecimiento de la ética como ha sido planteado por algunos.

Ha sido, pues, de la bioética de donde han salido muchos de los aportes directos que han enriquecido la discusión ética de la investigación. Los documentos citados en el párrafo anterior son sólo algunos de los documentos que sirven de guía y referencia. Con base en ellos, un autor<sup>(16)</sup> delineó una propuesta de siete requisitos para evaluar la ética de las propuestas de investigación clínica que hacen más coherentes y sistemáticos los códigos y las declaraciones tradicionales sobre la investigación en sujetos humanos. La propuesta de ese autor se utiliza actualmente para evaluar proyectos de investigación en el campo de la salud, una tarea a cargo del Comité de Bioética en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Me he basado en ese modelo para plantearlo aquí con una modificación para que sea aplicable a la investigación cualitativa. Los requisitos que sugiere el autor son explicados con alusión a su texto con algunas modificaciones. La adición que he hecho es la de la necesidad de garantizar un diálogo auténtico con las personas que son los sujetos investigados.

Es recomendable la lectura del artículo completo al que se hace la referencia. Por otro lado, el carácter central del diálogo en la investigación cualitativa hace también necesario el estudio de algunos de los autores de la ética de la comunicación.

El modelo de evaluación que se ofrece para la discusión constituye una base o un mínimo necesario para asegurar que los aspectos principales son analizados en un grupo evaluador. El modelo contiene los siguientes aspectos:

1. **Valor social o científico.** Para ser ética una investigación debe tener valor, lo que representa un juicio sobre la importancia social, científica o clínica de la investigación. La investigación debe plantear una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o el bienestar de la población o que produzca conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o solución a problemas, aunque no sea en forma inmediata. El valor social o científico debe ser un requisito ético, entre otras razones, por el uso responsable de recursos limitados (esfuerzo, dinero, espacio, tiempo) y el evitar la explotación. Esto asegura que las personas no sean expuestas a riesgos o agresiones sin la posibilidad de algún beneficio personal o social.

2. **Validez científica.** Una investigación valiosa puede ser mal diseñada o realizada, por lo cual los resultados son poco confiables o inválidos. La mala ciencia no es ética. En esencia, la validez científica de un estudio en seres humanos es en sí un principio ético. La investigación que usa muestras injustificadas, métodos de bajo poder, que descuida los extremos y la información crítica, no es ética porque no puede generar conocimiento válido. La búsqueda de la validez científica establece el deber de plantear: a) un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas; b) un marco teórico suficiente basado en fuentes documentales y de información; c) un lenguaje cuidadoso empleado para comunicar el informe; éste debe ser capaz de reflejar el proceso de la investigación y debe cultivar los valores científicos en su estilo y estructura; d) alto grado de correspondencia entre la realidad psicológica, cultural o social de los sujetos investigados con respecto al método empleado y los resultados.
3. **Selección equitativa de los sujetos.** La selección de los sujetos del estudio debe asegurar que estos son escogidos por razones relacionadas con las interrogantes científicas. Una selección equitativa de sujetos requiere que sea la ciencia y no la vulnerabilidad – o sea, el estigma social, la impotencia o factores no relacionados con la finalidad de la investigación – la que dicte a quién incluir como probable sujeto. La selección de sujetos debe considerar la inclusión de aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo.
4. **Proporción favorable del riesgo-beneficio.** La investigación con las personas puede implicar considerables riesgos y beneficios cuya proporción, por lo menos al principio, puede ser incierta. Puede justificarse la investigación sólo cuando: a) los riesgos potenciales a los sujetos individuales se minimizan; b) los beneficios potenciales a los sujetos individuales y a la sociedad se maximizan; c) los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos. Obviamente, el concepto de “proporcionalidad” es metafórico. Las personas habitualmente comparan los riesgos y beneficios por sí mismas para decidir si uno excede al otro. Este requisito incorpora los principios de no-maleficencia y

beneficencia, por largo tiempo reconocidos como los principios fundamentales en la investigación clínica.

5. **Condiciones de diálogo auténtico.** La posición central del diálogo en la investigación cualitativa hace necesario atender específicamente este aspecto particular en la evaluación de proyectos e investigaciones ya realizadas. La idea de “la esfera pública” en el sentido de Habermas es un recurso conceptual que puede ayudarnos aquí. Define un escenario de las sociedades modernas en el que la participación política se realiza por medio del hablar. Es el espacio en el que los ciudadanos deliberan sobre sus asuntos comunes, por lo que se trata de un espacio institucionalizado de interacción discursiva. Las esferas públicas no sólo son espacios para la formación de opinión discursiva. Además, son sitios para la formación y promulgación de identidades sociales. Esto significa que la participación no es simplemente el ser capaz de expresar contenidos propositivos que son neutros con respecto a la forma de expresión. Más bien, la participación significa ser capaz de hablar “en la propia voz de uno”, simultáneamente construyendo y expresando la identidad cultural propia, por medio del lenguaje y el estilo. Es más, las esferas públicas mismas no son espacios culturales de cero grados que acogen igualmente cualquier posible forma de expresión cultural. Son instituciones culturales específicas. Estas instituciones pueden entenderse como lentes retóricos culturalmente específicos que filtran y alteran las expresiones que enfocan. Pueden acomodar algunos modos de expresión y no otros.<sup>(17)</sup> Esta observación tiene connotaciones especiales en el caso de Guatemala. En principio, quien se oriente por la ética discursiva reconocerá a los demás seres dotados de competencia comunicativa – y a sí mismo – como personas, es decir, como interlocutores igualmente facultados para participar en un diálogo sobre normas, problemas o intereses que le afectan. Estará por lo tanto, dispuesto a participar en los diálogos que le afecten y a fomentar la participación en ellos de todos los afectados, como también a promover tales diálogos; se comprometerá a respetar la vida de los afectados por las normas y a evitar que se les fuerce a tomar una posición en los debates con presiones físicas o morales, como también a asegurar el respeto de cuantos derechos – expresión, conciencia, reunión – hacen de los diálogos procesos racionales en busca de entendimiento; se empeñará en la tarea de conseguir la elevación material y

cultural de las personas de modo que puedan discutir en condiciones de simetría y los diálogos no sean un sarcasmo. Evitará tomar decisiones que no defiendan intereses universalizables, lo cual significa que no sólo se orientará por sus intereses individuales; se empeñará en sentar las bases de una comunidad idea del habla.<sup>(18)</sup>

6. **Evaluación independiente.** Los investigadores tienen potencial de conflicto de intereses. Estos intereses pueden distorsionar y minar sus juicios en lo referente al diseño y la realización de la investigación, al análisis de la información recabada en el trabajo de campo, así como su adherencia a los requisitos éticos. Una manera común de reducir al mínimo el impacto potencial de ese tipo de prejuicios es la evaluación independiente, es decir, la revisión de la investigación por personas conocedoras apropiadas que no estén afiliadas al estudio y que tengan autoridad para aprobar, corregir o, dado el caso, suspender la investigación. Una segunda razón para la evaluación independiente es la responsabilidad social. La evaluación independiente del cumplimiento con los requisitos éticos da a la sociedad un grado mayor de seguridad que las personas-sujetos serán tratadas éticamente y no como medios u objetos.
7. **Consentimiento informado.** La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participan en la investigación propuesta sólo cuando ésta es compatible con sus valores, intereses y preferencias; y lo hacen voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Los requisitos específicos del consentimiento informado incluyen la provisión de información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación – y en la investigación –, una debida comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si participar o no. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida. En Guatemala, es necesario buscar alternativas confiables para garantizar que las personas aceptan la participación en la investigación con todas las condiciones mencionadas. La presencia de testigos idóneos y el uso de grabaciones son

medidas que pueden complementar, o sustituir en ciertos casos, al consentimiento firmado por escrito.

8. **Respeto a los sujetos inscritos.** Los requisitos éticos para la investigación cualitativa no concluyen cuando los individuos hacen constar que aceptan participar en ella. El respeto a los sujetos implica varias cosas: a) el respeto incluye permitir que el sujeto cambie de opinión, a decidir que la investigación no concuerda con sus intereses o conveniencias, y a retirarse sin sanción de ningún tipo; b) la reserva en el manejo de la información debe ser respetada con reglas explícitas de confidencialidad; c) la información nueva y pertinente producida en el curso de la investigación debe darse a conocer a los sujetos inscritos; d) en reconocimiento a la contribución de los sujetos debe haber un mecanismo para informarlos sobre los resultados y lo que se aprendió de la investigación; y e) el bienestar del sujeto debe vigilarse cuidadosamente a lo largo de su participación y, si es necesario, debe recibir las atenciones necesarias incluyendo un posible retiro de la investigación.

## **Conclusiones**

Es necesario ampliar la discusión sobre el tema general de la ética de la investigación cualitativa. Ésta incluye todas las consideraciones éticas que son pertinentes para la ciencia en general y, además, plantea retos particulares. Los principales de ellos guardan relación con las características del ser humano, como individuo y como ser social. Estos retos se interpretarán mejor en la medida que avancemos en la comprensión de los principios y las condiciones propias de la investigación cualitativa, su objeto de estudio, su epistemología y sus métodos.

Las consideraciones éticas no constituyen un tema aparte de los métodos en la investigación cualitativa con los cuales se impregnan y confunden. Pero aceptar esto no es suficiente. El enfoque ético desde el que partimos para profundizar en el tema puede también ser insuficiente. Para superar ese problema será necesario promover por lo menos dos principios: primero, el análisis ético debe ser realizado con varias teorías éticas, no solamente una, y segundo, los argumentos y los juicios deben ser contruidos sobre la base de la deliberación realizada en condiciones óptimas.

Se hace la propuesta de un modelo para evaluar la ética en la investigación cualitativa. Esa propuesta fue desarrollada en la bioética para ser aplicada en investigaciones clínicas. Sin embargo, ofrece características que la hacen aceptable para la

investigación cualitativa, especialmente cuando agregamos el diálogo auténtico entre las condiciones del modelo. Con esa modificación, el modelo debiera ser puesto a prueba y corregido con el enriquecimiento logrado en la experiencia.

La discusión de la ética de la investigación cualitativa debe ser ampliada con la participación de académicos y personas no académicas en una convicción pluralista, en instituciones y organizaciones que hacen investigaciones, talleres y servicios. Con seguridad, los enfoques de la ética ayudarán en su tarea.

### **Notas**

(1) M. I. González G., J. A. López Cerezo y J. L. Luján López. Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Tecnos. Madrid. 1996.

(2) L. Olivé. El Bien, el Mal y la Razón. Paidós y Universidad Autónoma de México. México, D.F. 2000. pp. 57

(3) I. Lakatos and P. Feyerabend. For and Against Method. Ed. By Matteo Motterlini. The University of Chicago Press. Chicago. 1999.

(4) T. Kuhn. La Estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica. México, DF. 1971.

(5) R. Pérez Tamayo. ¿Existe el Método Científico? Fondo de Cultura Económica. México, DF. 1998. pp. 275

(6) L. Olivé. Op. Cit. pp. 75

(7) A. R. Pérez Ransanz. Kuhn y el Cambio Científico. Fondo de Cultura Económica. México, DF. 1999. pp. 149

(8) E. W. Eisner. El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós Educador. Barcelona. 1998.

(9) S. Taylor y R. Bogdan. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós. México, DF. 1988.

(10) F. L. González Rey. Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. International Thomson Editores. México, DF. 2000.

(11) F. L. González Rey. Op. Cit.

(12) V. Camps. En: Concepciones de la Ética. Ed. por V. Camps, O. Guariglia y F. Salmerón. Editorial Trotta. Madrid. 1992. pp. 27

(13) F. L. González Rey. Op. Cit. pp. 35-39

(14) A. Cortina. Ética Comunicativa. En: Concepciones de la Ética. Ed. por V. Camps, O. Guariglia y F. Salmerón. Editorial Trotta. Madrid. 1992. pp. 182

(15) E. Emanuel. ¿Qué Hace Que la Investigación Clínica Sea Ética? Siete Requisitos Básicos. Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional. Ed. Por A. Pellegrini Filho y R. Macklin. Programa Regional de Bioética. División de Salud y Desarrollo Humano. Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud. Serie Publicaciones 1999. pp. 43-44

(16) E. Emanuel. Op. Cit. pp. 34

(17) Nancy Fraser. Rethinking the Public Sphere. Kettering Review. Winter 1997. 23-34. Trad. por Manuel González Ávila como Volviendo a Pensar la Esfera Pública, pendiente de publicación en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

(18) Adela Cortina. Ética Comunicativa. En: Concepciones de la Ética. Ed. por V. Camps, O. Guariglia y F. Salmerón. Editorial Trotta. Madrid. 1992. pp. 193-194



## **Las T.I.C. en el transfondo emocional y ético de la educación y la interculturalidad**

**Dr. Luis Fernando Vílchez Martín**

Univ. Complutense de Madrid.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

---

### **1.- DE LA “PATÉTICA MORAL” A LAS OPORTUNIDADES RAZONABLES**

En el momento actual nos sentimos forzados a reflexionar no sólo sobre las posibilidades educativas que ofrecen las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), y en particular Internet, sino también sobre otros muchos aspectos

referentes a ellas. El debate se sitúa a veces en términos, explícita o implícitamente, bipolares en sentido ético: ¿ tecnologías buenas o malas ? Muy probablemente estos debates esconden una defensa ante lo nuevo, ante lo que aún no se domina ... y para dominarlo se acude a las etiquetas, a las calificaciones previas.

Se reproduce aquí un nuevo episodio de la postura que acertadamente algunos especialistas del área de la Etica (M. Vidal) denominan “patética moral” y que se resumiría en el ancestral “cualquier tiempo pasado fue mejor”. Ese es, por ejemplo, el enfoque que muchos suelen dar, a la hora de emitir opiniones y hacer juicios de valor, sobre la sociedad actual como conjunto, cuando afirman, al hilo del tópico, que actualmente hay una “crisis de valores”. Realmente esto no es así, o no lo es del todo. Quien conozca bien la historia, con mayúscula y con minúscula, se siente forzado a reconocer que ha habido evidentes progresos morales a lo largo del tiempo. No hace falta traer aquí a colación hechos como la esclavitud, la situación de los niños y mujeres, la ausencia de derechos en las clases trabajadoras, el despotismo de los poderosos, dueños de personas, voluntades y haciendas, episodios tan negros como la Inquisición o la quema de brujas, las grandes guerras o los campos de exterminio. Otra cosa es que aún falten por alcanzarse metas morales de envergadura en las relaciones internacionales o incluso en el interior de países cuyas leyes se apoyan en el Derecho y la participación democrática, por no hablar de aquellos otros países en los que ni siquiera eso está vigente. Los cultivadores de la “patética moral” no suelen aportar nada, o muy poco, a los debates éticos que se plantean en la sociedad, abusan de la expresión “crisis de valores” como una especie de condena apriorística de los modos de vida actuales y pocas veces profundizan en el verdadero sentido moral de la persona, en la fundamentación ética de las acciones y hábitos, en la aplicación recta de los avances científicos y tecnológicos a los diversos campos de la existencia y quehacer humano, o a la organización de la sociedad en general. Y esto, sin embargo, es cada vez más necesario en un mundo que nos plantea frecuentes dilemas morales en problemas a los que hemos de enfrentarnos.



En los diversos encuentros entre estudiosos, conocedores y usuarios de las TIC en contextos educativos, así como en una creciente literatura al respecto, parece abrirse progresivamente un cierto acuerdo sobre las posibilidades que aquellas, y hoy específicamente Internet, ofrecen a la educación en general y particularmente a la educación con acento intercultural. Más recientemente, algunos se están refiriendo también a las dimensiones o aspectos afectivos y emocionales, a la hora de utilizar estas tecnologías.

Al tratar de las TIC y reflexionar sobre sus posibles aportaciones a la educación, algunos (Prof. Beltrán) distinguen cautelosamente entre mitos, promesas y realidades. Otros (Profs. Domingo Gallego y Catalina Alonso) se refieren a ellas en términos realistas y hablan del binomio oportunidad-amenaza que dichas tecnologías representan cara al inmediato futuro. Y no faltan los escépticos y críticos, como el mismo D. Goleman, que ponen sobre aviso en relación con los “prejuicios” emocionales que el uso de Internet puede acarrear en determinados sujetos.

Sin desconocer la existencia de problemas en la cuestión que tratamos, preferimos apuntarnos al polo esperanzado de la oportunidad, lo cual, a la hora del análisis de experiencias y posibilidades cara al futuro, supone un sí, una apertura, pero también con unas condiciones. Si las TIC e Internet nos ayudan a construir conocimiento (no sólo a almacenar y facilitar información), serán válidas y cumplirán un papel impagable. Si sirven para desmontar prejuicios y estereotipos (cabría decir aquí que estos se quitan viajando ... por Internet), habremos dado un gran salto en las relaciones interpersonales. Si sirven para generar nuevos procesos cognitivos, o reforzar los básicos, habremos encontrado en ellas un magnífico recurso. Si sirven para ampliar el campo de la verdad y la transmisión de valores, estaremos ante una conquista ética. Si ayudan a crear redes afectivas, habremos conjurado uno de los posibles peligros que se les achacan, el solipsismo y aislamiento del usuario.

## **2.- UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EN LOS VALORES A PARTIR DE LA DIVERSIDAD**

Multiculturalidad es un término que hace referencia a un hecho constatable y creciente en nuestra sociedad, la coexistencia de personas pertenecientes a distintas culturas, lo que, aplicado a la educación, implica retos y problemas. Interculturalidad, por su parte, esconde una intencionalidad, un propósito educativo y hasta una filosofía. Aunque en ocasiones se emplean otros términos, la expresión “educación intercultural” ha pasado a ser usada por la mayoría de los Estados Miembros de la UE para denotar una serie de prácticas educativas encaminadas a fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, sea cual sea su cultura, lengua, religión u origen étnico. La educación intercultural representa la principal estrategia contra la xenofobia y el racismo en los colegios y su substrato ético puede actuar también como antídoto frente a problemas tan actuales como lacerantes en las aulas, como la violencia o el llamado “bullying”, cuyo abordaje es hoy imprescindible, si queremos ser realistas en la intervención educativa.

Cuando se habla de educación en la diversidad, como otra forma tal vez más amplia de referirse al problema que nos ocupa, se entiende un tipo de educación que tiene en cuenta todos los elementos por los que los alumnos son, o pueden ser, distintos entre sí. Pero es importante señalar que en todos los casos late, debe latir, un principio de filosofía educativa que connota con el mundo de los valores: el respeto al otro siempre y en cualquier circunstancia, al distinto o diferente, sea cual sea el motivo o aspecto que lo distinga.

Por otro lado, el nuevo planteamiento educativo que se recoge bajo el rótulo de educación para la diversidad abre posibilidades más allá del ámbito de la educación formal y toma en consideración la importancia de situaciones educativas no formales e informales, como los procesos de transición escuela-trabajo, formación laboral-ocupacional, autonomía social y profesional, más allá también de las características individuales, personales, familiares y sociales de cada sujeto. Con el concepto “diversidad” estamos además aludiendo a aspectos culturales,

lingüísticos, económicos, intelectuales, físicos, etc.. Y para que todos estos aspectos pasen de ser simples deseos o ideales a realidades constatables, habría que revisar seguramente los itinerarios de lo que hasta ahora se ha venido entendiendo por educación para la diversidad para la consecución de una serie de objetivos, en cuyo logro pueden jugar papel relevante las TIC: autoconcepto y autoestima, buen nivel de autonomía, destrezas y habilidades para desenvolverse adecuadamente en la vida ordinaria, social, laboral, etc.

Pero conceptos como transversalidad en los objetivos educativos y en el curriculum escolar, educación para la paz, la tolerancia, la igualdad, la diversidad, la convivencia y la solidaridad, sólo son bellas palabras o pronunciamientos teóricos si no se asimilan significativamente y se digieren a través de una siembra y un goteo pedagógico constantes. Por lo demás, no debemos olvidar que la intervención para educar en la diversidad y para la educación intercultural en definitiva, ha de alcanzar e implicar a toda la comunidad escolar (profesores, alumnos autóctonos y foráneos, personal de servicios, etc.), a los padres y familias de unos y otros y, en último término, a la sociedad en general, sobre todo en los contextos en los que se presente el multiculturalismo.

En cierto modo, la educación en la diversidad y la educación intercultural representan un desafío y una oportunidad para “recrear la escuela” (Mardones), pero una verdadera escuela de la diversidad por motivos culturales consiste en una concepción de multiculturalidad no estática, de simple coexistencia o integración no agresiva por la ausencia de conflictos, sino dinámica y mutuamente enriquecedora para los individuos que participan en ella, en la que todos dan y todos reciben. Este es el verdadero significado de educación intercultural.

Hoy se consideran entre otras, para criticarlas o defenderlas según las posiciones de cada cual, diversas perspectivas educativas en general y concretamente para la educación en valores. En primer lugar, la **perspectiva exclusivamente instruccional**, en la que el referente último del curriculum es el epistemológico, el profesor es preferentemente un enseñante y del alumno se tiene en cuenta ante

todo su capacidad de comprensión y asimilación. Para la **perspectiva reproductora**, el referente último del curriculum es de carácter social, los objetivos educativos son los demandados por la sociedad en cada momento y contexto históricos, el profesor “eficaz” es el que se halla en permanente contacto y sintonía con las demandas sociales, mientras al alumno se le considera primordialmente como ciudadano, miembro de la sociedad en la que vive, crece y se desarrolla. También la **perspectiva anticipadora** tiene como referente curricular último a la sociedad, pero la “sociedad deseable”, con unos objetivos a modo de “ideales”, un profesor entendido como mediador entre la sociedad y el educando y un alumno del que se valoran especialmente la creatividad, la capacidad de iniciativa y la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas. La **perspectiva personalizadora**, en fin, tiene un referente de naturaleza humanista, que se convierte en causa final del curriculum, los objetivos educativos aluden siempre al logro de “ser persona” y el profesor interactúa con el alumno en todos los aspectos de la personalidad de éste mientras se va construyendo a sí mismo precisamente como sujeto y persona.

Desde esta última perspectiva personalizadora, el abanico de valores se abre a muchas más dimensiones que desde las anteriores: valores vitales, intelectuales, tecnológicos, sociales, afectivos, interpersonales, estéticos, ético-singulares y ético-sociales. Sin quitar que algunos de los aspectos subrayados por las otras perspectivas puedan ser también interesantes y válidos, parece que una deseable educación en la diversidad tiene un apoyo más consistente si se considera desde la perspectiva personalizadora.

Tras algunos años de experiencias y tras no pocas reflexiones expresadas en los congresos, investigaciones y publicaciones sobre estas cuestiones, en concreto sobre TIC y educación, o más ampliamente sobre la sociedad de la información, parece haber un razonable consenso en torno a los siguientes puntos, relevantes en relación con el tema que nos ocupa.

\* La sociedad de la información genera espacios virtuales para la

comunicación, colaboración, trabajo en grupo y, por extensión, nuevos tipos, modelos y formas de socialización.

- \* Es una oportunidad para la innovación y un buen recurso para el acceso a la información.
- \* Constituye un soporte para la educación en la diversidad, ya que facilita respetar ritmos y diferencias.
- \* Favorece los mecanismos de seguimiento, ya que el software interactivo ayuda a los alumnos a controlar sus propios procesos de aprendizaje.
- \* Es motivadora, como demuestran muchas experiencias educativas en curso o ya terminadas, y permite un importante grado de flexibilidad.
- \* Es probable que en los ámbitos virtuales aparezcan nuevos tipos de relaciones y de conflictos, como una reproducción, o no, de los ámbitos reales.
- \* También es probable que se generen nuevos valores éticos.
- \* Es importante diseñar, dentro del entorno, espacios de comunicación sincrónicos en tiempo real, que faciliten procesos de comunicación bidireccional, conjurándose así el posible aislamiento del alumno.
- \* La comunicación directa y continua entre los diversos implicados en los procesos de formación (profesores, alumnos, administradores del sistema, mundo exterior, etc.) aparece igualmente como un punto relevante.
- \* Se dibuja en el horizonte deseable un perfil de alumno con buen nivel de formación tecnológica, flexible y plural en el uso de diferentes fuentes y tipos de información y crítico en el uso, filtrado y comprensión de la información, entre otras cosas, para no confundirla con el conocimiento.
- \* Finalmente, es deseable y hasta exigible un tipo de profesor conocedor de las nuevas tecnologías, que habrá de acostumbrarse progresivamente a

trabajar en entornos virtuales, en equipos interdisciplinarios y transnacionales, capaz de apuntarse a un proceso y estilo de formación y reciclaje permanentes.

Pero si las TIC, y particularmente Internet, se quedan en las perspectivas meramente instruccionales o reproductoras, o incluso anticipadoras sin más, no habremos avanzado mucho. La perspectiva personalizadora aparece, pues, en este contexto como el mejor trasfondo ético para la educación intercultural y en la diversidad. A esta línea debiera apuntarse la utilización de las TIC y de Internet en sus aplicaciones educativas si se quiere aprovechar su potencial para conectar con y relacionar personas entre sí, para pasar del yo y del tú al yo-tú (M. Buber) y, todavía mejor, del yo al nosotros. Y esta es realmente una verdadera tarea de carácter ético, pero también con componentes afectivos y emocionales, como diremos a continuación.

Por todo esto no es de extrañar que en el Proyecto 31 C/4 de la UNESCO, en el que se señala la Estrategia a medio plazo (2002-2007), publicado a principio de 2001, en su n.204, se diga textualmente: “ Las tecnologías de la información y la comunicación sólo son una parte de un conjunto de tecnologías que pueden prestar apoyo al aprendizaje y enriquecerlo. Será necesario tratar, en este contexto, las cuestiones éticas y jurídicas relacionadas con la utilización generalizada de las tecnologías de la información en la educación (por ejemplo: la propiedad del conocimiento, el marco jurídico y arancelario, las oportunidades de aprendizaje y los materiales pedagógicos, los retos que plantea la educación considerada como producto de consumo y las repercusiones de la educación en la diversidad cultural.”

### **3.- EL TRASFONDO EMOCIONAL**

¿ Se mueve la Red cuando la tierra tiembla ? Me gustó este título provocador de un artículo en la revista “Interactiva”. Tragedias, terremotos, guerras, niños explotados,

mujeres maltratadas ... La Red no sólo se hace eco de lo que ocurre, sino que también es un espléndido medio para solidarizarse con los afectados por esos y otros problemas gracias a su interactividad. Diríamos que la Red no sólo ayuda a viajar, a navegar por el ancho mundo y a partir de ahí destruir tópicos, prejuicios y estereotipos, sino también a sentir con ..., a empatizar. Por este camino nos damos de lleno con un tema antiguo, pero re-descubierto por otros caminos, re-construído con otros significados, abierto a otras perspectivas: la inteligencia emocional. Los ordenadores no tiemblan y la Red no se conmueve con los problemas y desgracias de los hombres y mujeres, adultos o niños. Pero detrás de la Red, en-redados, inter-relacionados, están, pueden estar, las personas.

A título de ejemplo, se podría seguir una especie de búsqueda de “márketing de valores” con acento emocional a través de Internet e iniciar un recorrido. Cualquiera puede hacerlo. Así, al azar, un buen día te pones a teclear <http://www.wanadoo.es/> y aparece el anuncio de un festival musical de ayuda a El Salvador ... Sigues pinchando y aparece una nueva página <http://www.tenemosuntrato.com/> donde ya se especifica que el concierto se celebrará en Madrid, que cuesta 2.500 pts. y que en él actúan 20 artistas españoles. Pinchas por otro lado <http://www.cruzroja.es/> y por la estructura misma de la página ya notas que no es una puntocom, al tiempo que puede valorarse su claridad, sencillez y buena estructura. Con un formato parecido, aunque con diseño más simple, el site de Cáritas, <http://www.caritas.es/>, ofrece información parecida. Otra página encontrada con facilidad es <http://www.msf.es/>, la de Médicos Sin Fronteras, donde ese día hacen una fuerte crítica al Gobierno español por no tratar lo mismo a India que a Ecuador. La web de Manos Unidas, <http://www.manosunidas.org/>, aparece con un desarrollo más actual y un gran número de cuentas ... De vez en cuando uno se encuentra con cosas que se mezclan, como <http://www.daunpaso.com/>, site de Pepsi y “Save the children”, donde el proyecto del mes es ayudar a El Salvador, pero en cuya web predominan los colores de Pepsi, salen muchas ventanas flotantes y en una de ellas aparece el spot último de la marca. Y así podría seguirse con la búsqueda casi hasta el infinito. Como decía el artículo citado, “bastante material para un

marketing con causa". Pero, ¿ cuál es la causa.?, cabría preguntarse. La causa final, se entiende.

Ya hace tiempo que se intenta extraer más valores socioemocionales a los teclados, creando una impresión más humana en la Red. Recientemente Patricia Wallace se ha ocupado también de estos aspectos en un sugestivo libro, "La psicología de Internet". A mi modo de ver, esboza una serie de campos en los que pueden desarrollarse interesantísimas líneas de investigación para los próximos años. Señalando pros y contras, cautelas y posibilidades, afirma: " Las relaciones que se forman en Internet son frágiles por nuestra manera de ser y la propia naturaleza de la Red. Podemos abrimos demasiado –y demasiado pronto- a los demás, o podemos ser poco realistas e idealizar y soñar en exceso. Los juegos de rol, los engaños y los cambios de sexo hacen que las relaciones en Internet corran cierto riesgo y no es extraño que una persona que empieza a gustarnos en la Red –como simple amigo o como posible compañero sentimental- desaparezca sin más. Con todo, creo que, a pesar de los inconvenientes, la capacidad de Internet para fomentar y sustentar relaciones entre dos personas es una de sus características más valiosas. Puede que de vez en cuando estalle una reyerta en algún foro público, pero entre bastidores siempre habrá personas que se cuenten historias, escuchen las cuitas ajenas, cultiven una amistad o regalen una ciberrosa " (p. 201-202).

El modelo de las inteligencias múltiples (H. Gardner) ha hecho realmente fortuna, incluso más allá de los círculos académicos. Una vez establecido, no es de extrañar que aparezcan "nuevas" inteligencias ( ¿ o, formas de una misma inteligencia ?) y así empieza a hablarse también de inteligencia moral (V. Gozávez), otro campo de interés para la investigación en ámbitos educativos formales y no formales. Cualesquiera que sean las discusiones sobre el concepto de inteligencia moral, provisional en todo caso, parece acertado relacionarla con un carácter racional de tipo dialógico (saber escuchar, sobre todo), con la aquiescencia o consenso sobre unos mínimos morales ("ética de mínimos", a la que se refieren Adela Cortina y otros) que hagan posible el diálogo, la expresión de



las discrepancias y los fundamentos mismos de la pluralidad moral, como dice el autor citado (V. Gozávez). Parece también acertado relacionarla con la metacognición (= cuestionarnos y revisar nuestros modos usuales de abordar la realidad ...), con la empatía (= sentir con el otro para entenderlo y saber cómo canalizar ese sentimiento ...) y con ese conjunto de virtudes públicas (A. Cortina, V. Camps) que hoy se engloban bajo el rótulo de civismo, o concepto de ciudadanía: un pensar y actuar sensible con las pretensiones legítimas de florecimiento y mejora de la comunidad en la que convivimos; y relacionarla, en fin, con el microsistema ético, mundo de las relaciones personales más próximas que generan en cada uno deberes de obligación especial. No es arriesgado decir aquí que TIC e inteligencia moral tengan que decirse algo mutuamente, no en el sentido bueno-malo de la “patética moral”, sino en el nuevo escenario virtual y real que aquellas nos proporcionan.

Hoy hablamos también de una cultura de la participación. Educar en ella supone e implica enseñar a utilizar la tecnología para comunicarse con todo el mundo, para inter-relacionarse, para hacer oír la propia voz y escuchar las voces de otros muchos, para establecer redes que atraviesan países, para generar la propia información, para acceder a información relevante, esté donde esté, para darle a esta un significado, construyendo así conocimiento. No es aventurado tampoco decir que en el próximo e inmediato futuro los procesos de socialización y relaciones afectivas de los niños y adolescentes, en ámbitos educativos formales y no formales, están llamados a pasar igualmente por la mediación de la tecnología. Baste pensar, a título de ejemplo, lo que ya está ocurriendo con el móvil y su utilización creciente a esas edades.

La OCDE está influyendo cada vez más a través de sus estudios, informes y recomendaciones, e incluso participación directa, en las reformas educativas. Para esta Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, un objetivo universal debe ser dar mayor peso a las habilidades, conocimientos y disposiciones de los individuos. Siguiendo el Informe de la Comisión Delors, también propone un aprendizaje durante toda la vida, lo que lleva a considerar un amplio abanico de

habilidades: comunicativas, lingüísticas, de creatividad, trabajo en equipo, resolución de problemas y familiarización con las nuevas tecnologías, las cuales se están demostrando relevantes para la consecución de empleo, a juicio de dicha Organización. Todas estas habilidades, a desarrollar a lo largo del currículum, conectan con una serie de objetivos de carácter personalizante, afectivo-emocional y ético. Estos objetivos, entre otros a tener en cuenta en los proyectos educativos, serían los siguientes: promover la ciudadanía responsable, la autosatisfacción individual, un espíritu de búsqueda independiente, una conciencia de los derechos y responsabilidades sociales y una buena disposición para el trabajo.

Si es cierto, y acertado a nuestro juicio, que algunos especialistas en Educación (Beltrán y otros) consideren que las TIC realmente serán válidas si sirven para una especie de reingeniería mental, cabe reivindicar también en este mismo contexto los aspectos afectivo-emocionales, implícitos al menos en su trasfondo, y así hablar de una tecnología emocional, en paralelo o como sinónimo de lo que otros denominan “tecnología humanista”. No debe extrañarnos este afán por introducir adjetivos, formulaciones nuevas, pues no se trata de apuntarse a la moda de “lo emocional”. Se trata más bien, al menos desde la perspectiva de quien escribe estas reflexiones, de introducir matices, de no perder perspectivas, de no caer en reduccionismos, también de no creer a priori en panaceas. Es un principio que creemos importante en las aplicaciones educativas y, en cualquier caso, a la hora de abordar lo humano, ese constructo al que denominamos persona, que es bios y psique, cognición y afectividad, por no citar otras dimensiones igualmente fundamentales. Vale la pena, a nuestro juicio, recordar también esto a propósito de las TIC, de su uso y de sus aplicaciones en los ámbitos educativos formales y no formales.

#### **4.- VISIONES DESDE EL TRASFONDO PARA ENCARAR EL FUTURO**

##### **1ª El verdadero sentido de la educación intercultural**

Construir la escuela intercultural como contexto y medio natural para una educación en la diversidad es uno de los grandes retos del sistema educativo español en estos momentos y también de la sociedad en general. Este curso, 2001-2002 harán sus estudios en nuestro país 100.000 escolares inmigrantes. La nueva situación social y multicultural en países como el nuestro debe llevar a recrear la escuela, si queremos edificar el pilar de “aprender a vivir juntos” a que se refería el documento de la Comisión Delors. Es interesante señalar a este respecto que los datos de las encuestas sobre las posturas de los ciudadanos españoles en relación con los inmigrantes, y en concreto las de los padres con hijos en edad escolar, son más optimistas que la realidad. Esta indica, por ejemplo, que las actitudes de intolerancia hacia los “diferentes” persisten, están en la sociedad, en la familia, en los escolares. Y es aquí donde la escuela tiene un papel fundamental como ámbito de aprendizaje y de construcción de las bases fundamentales para saber vivir juntos.

La escuela intercultural y los modelos psicopedagógicos en los que se basa parten del principio de que el centro educativo es el elemento organizador de la educación intercultural, pero las actuaciones no deben circunscribirse al centro. La puesta en marcha de una educación intercultural, y su éxito, no dependen sólo de la buena voluntad de los centros escolares, sino también de las actitudes, valores, diferencias y matices que existen en la sociedad en torno a esta cuestión, que constituyen una realidad muy compleja y cuyo tratamiento colectivo supone una ardua tarea. La escuela intercultural que educa en la diversidad debe, pues, tener en cuenta los ámbitos institucional, administrativo, curricular, de servicios y relaciones interpersonales.

En nuestro país, como en otros de la Unión Europea y a pesar de las dificultades, se están llevando a cabo magníficas experiencias en educación intercultural, muchas de ellas con grandes dosis de creatividad, como las relacionadas con las Etnomatemáticas o las que parten de las diversas tradiciones musicales de los niños que componen el aula. Algunas han encontrado en las TIC la oportunidad de un recurso motivador e igualador de primer orden para dicha educación. Las

tecnologías de la información y comunicación van a contribuir sin duda a cambiar los modelos clásicos de enseñanza y aprendizaje y, en ese camino, tienen no poco que decir en el campo de la educación intercultural. La creciente extensión de Internet genera sin duda nuevas oportunidades para la educación, pero implica también un reto múltiple: las amenazas o dificultades que conlleva han de transformarse en positivo, en esperanza razonable para todos. Los poderes públicos han de afrontar el reto para evitar la emergencia de “nuevos analfabetos”, de exclusiones ya de partida en alumnos con menos recursos económicos, entre los que se pueden encontrar los inmigrantes. Hay también otros posibles peligros señalados por los expertos y que podrían sintetizarse en convertir la tecnología en un fin y no en un medio, la excesiva uniformidad que pueden generar, o amenazas a la cohesión social por lo que se ha dado en llamar “brecha tecnológica” entre quienes tienen y los que no tienen acceso fácil a las TIC. Pero, como decíamos al principio, si sabemos servirnos de la Red como instrumento para la creatividad, para la génesis de nuevas formas de pensamiento, para favorecer y estimular los procesos cognitivos, para propiciar formas de encuentro que rompen las fronteras físicas, mentales y culturales, estaremos ante una nueva perspectiva realmente revolucionaria para la educación. El ideal que algunos intuyen (P. Lévy) y que denominan “inteligencia colectiva” es el de compartir no sólo conocimientos, sino también la valoración recíproca de los seres humanos y la reactivación mutuamente enriquecedora de singularidades y diferencias.

Por eso hacemos nuestras las palabras del Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura, para quien la construcción de la paz sólo puede lograrse reconociendo y apreciando las diferencias “en las cuales se afirma la igual y absolutamente esencial dignidad humana”, lo que nos remite necesariamente a la educación. Así, sigue diciendo: “ Podemos –y debemos- enseñar desde la más tierna edad a comprender las diferentes contribuciones culturales de las otras civilizaciones y de los otros grupos humanos, a adquirir la costumbre mental de la búsqueda, en todo lo posible, de la solución pacífica y no violenta de toda discordia. Es la educación la que garantiza a largo plazo el hecho de que la

comunidad y los ciudadanos apoyarán –incluso pedirán- el tratamiento político de los conflictos: esto es lo que llamamos una cultura de la paz.”(Palabras con motivo de la inauguración oficial de la Cátedra UNESCO en el Ulster, a comienzos de Febrero de 2001. Recogidas en la revista “El mes en la UNESCO”, Enero-Marzo, 2001, p. 26).

## **2ª Trasfondo emocional para construirse como personas**

El trasfondo afectivo o emocional al que nos referimos va mucho más allá de una relación pasajera a través de la Red. Es el que potencia o tiene en cuenta, a través de los métodos pedagógicos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y utilización de recursos tecnológicos, que lo principal es ayudar al alumno a ser persona, a construirse a sí mismo como tal.

Es la postura defendida por el Informe Delors, que señala como retos educativos para este milenio la preparación de los ciudadanos para que superen la tensión entre lo mundial y lo local, la tradición y la modernidad, el largo y el corto plazo, la indispensable o inevitable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, lo espiritual y lo material, el desarrollo extraordinario de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. Y en relación con las TIC, dicho Informe afirma: “ El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son la base de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir en las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo de los proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y,

al mismo tiempo, la brújula para moverse por ellas.” (Delors y otros, 1996:95-96).

El mismo Informe sugiere que para cumplir las misiones que le son propias, la educación debe hacer frente y estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para así poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en las diversas actividades humanas; aprender a ser, como síntesis y meta final de los tres objetivos anteriores. Y termina con lo que, a nuestro juicio, es el verdadero trasfondo afectivo-emocional de la educación: “ Para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevarnos a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico) para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser ” (Delors y otros, 1996:96).

Todo esto, en la práctica educativa, donde el papel del Profesor seguirá siendo fundamental, deberá tener consecuencias importantes. Así, aquél habrá de ayudar a sus alumnos a trabajar la propia biografía dentro de la comunidad cercana a la que pertenecen, pero también con la mirada puesta en esa otra comunidad más amplia, que es la sociedad y el mundo entero. Para ello es igualmente importante que el Profesor, mejor aún si ejerce como Tutor; establezca un buen vínculo afectivo con los alumnos y de estos entre sí, buscando tiempos, formas y recursos que posibiliten la relación, en directo con los cercanos y en directo también - a través de las TIC- con los lejanos.

### **3ª Trasfondo ético para ser, vivir juntos y edificar la paz**

Es imprescindible una reivindicación del sentido crítico, de la capacidad y ejercicio para juzgar con fundamento de las situaciones nuevas que se nos presentan y a las que la ciencia y la tecnología no son ajenas. En este sentido, cabe hacerse preguntas como estas: ¿ Hacia dónde va la sociedad científica y tecnológica.? Es verdad que el conocimiento científico y la tecnología han contribuido a solucionar muchos problemas a la humanidad, pero han creado simultáneamente otros que generan incertidumbre sobre su solución final. La omnipresencia actual de la dimensión científica y técnica en nuestras vidas implica ya de entrada un primer problema. Ante un desarrollo con una velocidad de crecimiento exponencial, como es el experimentado por la ciencia y la tecnología, legítimamente nos preguntamos por el sentido último de estas. Y esta es una pregunta de carácter ético. Como bien dice J. A. Marina en “El laberinto sentimental”, hablamos de sentimientos, de tecnologías, de educación, e inevitablemente acabamos hablando de ética, porque esta es fundante de lo humano.

Tres grandes pensadores españoles del siglo XX se han hecho preguntas y aventurado respuestas pertinentes al tema que nos ocupa. Ortega y Gasset, sin hacer por supuesto ningún ejercicio de “patética moral”, hablaba del hombre masa como sinónimo del hombre amoral, representativo a día de hoy no sólo de segmentos de población amplios, sino incluso como rasgo definidor de no pocos talentos. Aranguren hablaba de un vacío moral en la sociedad, que debe ser llenado de actitudes; se ha referido también a la pérdida de evidencias éticas, lo que obliga a recuperar la responsabilidad y criticidad morales e invita en último término a descubrir la profunda inquietud ética latente en toda persona. Y Julián Marías habla de la vacilación humana ante trayectorias posibles, lo que obliga al ser humano a una búsqueda de sentido.

Ante panoramas como los descritos en esta reflexión, una de las vías de salida con las que personalmente me identifico es la llamada ética civil, ética de mínimos o de consenso básico. No son expresiones totalmente equivalentes, pero sí muy cercanas entre sí y apuntan en el fondo a lo mismo. Se trataría de una ética basada

en la racionalidad, integradora del pluralismo social, capaz de convertirse en limitadora del poder político y de otros poderes no menos potentes. Es una ética agónica, en lucha constante, con mucho de aspiracional, y contagiosa a través de propuestas lúcidas y ósmosis sociales. Es una ética no carente de pasión, ya que cuando se echa una mirada a nuestro mundo y sus desigualdades, esto debe conducirnos a ser sensibles hacia las injusticias y hacia todo aquello “menos humano” que hay a nuestro alrededor. Esta Etica, así entendida, podrá sentirse fuerte para situar, para “poner en su sitio”, a la ciencia, a la tecnología y sus aplicaciones, o para alimentar la forma de hacer frente a retos como la interculturalidad. Y representa, desde luego, un elemento pedagógico de primer orden si pensamos crear una cultura de paz partiendo de una educación en y desde la diversidad.

Y en la práctica educativa sería interesante, a nuestro modo de ver, que el Profesor fuera impulsor de una cultura moral, a crear entre todos, a partir del entorno de la propia clase. Por eso importa que, frente a una concepción objetivista de los valores (como si hubiera un “sitio” de los valores, o estos fueran “cosas” a obtener...), o meramente subjetiva (disposiciones, tendencias, inclinaciones...), se haga una propuesta educativa de tipo reflexivo, partiendo de la realidad y aterrizando en ella. No existen los valores si no hay acciones con valores. Educar en valores es ayudar a verlos encarnados en la realidad, no en abstracto, e invitar a realizaciones humanas llenas de valor. La escuela puede y debe ser un espacio denso en cultura moral, que todo lo que diga, haga y proponga sea significativo, esto es, tenga un sentido para el alumno en lo que respecta a la dimensión ética de las acciones humanas. Así, a partir de sus experiencias anteriores y compartiendo las de otros, el alumno podrá construir conocimientos y sentimientos morales, no para atenerse a un “listado de valores” que no existe, sino para dar densidad humana, trascendente, a las propias acciones, sin olvidar ese sentido aspiracional antes señalado, ya que el valor es la búsqueda de valores. La meta educativa final, también el verdadero reto, será que el alumno tenga capacidad para establecer juicios moralmente relevantes, cree un sistema de razones de y sobre las propias



acciones y logre en definitiva la deseable autonomía moral. En ese largo recorrido las TIC, a nuestro juicio, pueden cumplir un inestimable papel. El uso de la Red por parte de la escuela también debiera impregnarse de cultura moral. Alumnos y profesores pueden en-redarse, relacionarse, también a través de llamadas, de “cuñas”, con verdadero contenido moral.

Hans Küng se pregunta: ¿ Etica, para qué ? Y apunta sugerentemente hacia el establecimiento, logro agónico diríamos, de un talante ético global. Se trataría de una ética de mínimos en valores, normas y actitudes comunes, con una clave para el futuro: responsabilidad planetaria. Propone que frente a la ética del éxito o de simples intenciones, se establezca una ética de responsabilidad ... para con el ámbito común, el medio ambiente y el mundo futuro, teniendo por objetivo y criterio último: el hombre, la persona. Entiende así la Etica como asunto público, pues sin un talante ético mundial, no habrá orden ni paz mundial. Porque hay muchas cosas que dan que pensar, que nos hacen pensar, decimos nosotros, porque hay cosas que hacer y recursos que emplear, nos hacemos preguntas que tienen un calado ético. Y al hilo de los temas tratados aquí también podríamos decir que tal vez lleguemos a estar en-redados. El reto, el objetivo, es estar además inter-relacionados para edificar, sirviéndonos, además de otros, de los recursos de las TIC, una cultura de la paz

Como dice F. Savater, “mantener una relación ética con los otros es estar siempre dispuesto a concederles la palabra y a poner en palabras lo que exigimos de ellos, lo que les ofrecemos, o lo que les reprochamos” (Invitación a la ética, p. 36), constituyendo todo esto probablemente uno de los indispensables presupuestos para esa cultura de la paz. Y cuando se dice que las TIC pueden representar una especie de revolución copernicana en la sociedad y en la educación, recordamos con él que “la revolución no es el delirio mesiánico de ciertas políticas, sino el humilde y enérgico propósito de la ética” (ib., p. 97).

Jacques Maritain hablaba de la sabiduría como esa capacidad o habilidad de reflexión global, última y fundante, sobre las realidades humanas. Hoy se produce también un reencuentro con este concepto de sabiduría en los ámbitos

disciplinarios de la Psicología del Desarrollo al hablar de los mayores, no como el que está de vuelta de todo, sino como el que ha hecho un proceso de reflexión y asunción de su vida, su trayectoria y su entorno. Es un concepto que apunta a interrelación, a interdisciplinaridad, a capacidad de análisis y síntesis, a discernimiento entre lo sustancial y lo accidental, a aperturas trascendentes que van más allá de lo inmediato, a reflexión ética, a no pretender decir la última palabra, a tarea no terminada, pues, como dice también el citado F. Savater, “la ciudad de los hombres ha de ser una tarea y no un mausoleo, porque debe permanecer siempre abierta e inacabada, como la tela de Penélope o el mar de Ulises” (ib., p. 106).

En la urdimbre de ese tejer y destejer, para el presente y el futuro inmediato que se dibuja con las formas de la diversidad cultural, las TIC van a jugar un decisivo papel. Importa a todos tener en cuenta su trasfondo emocional y ético.

***“ En muchas regiones del mundo la paz sigue siendo algo frágil y precario. Contribuir a preservarla en todas sus dimensiones sigue siendo, por ende, un desafío permanente para la comunidad internacional en general y para la UNESCO en particular puesto que este ideal está consagrado en su Constitución. Su consecución supone otra tarea, la de erigir la confianza y el entendimiento entre las diferentes culturas y civilizaciones y dentro de ellas, así como entre las naciones, comunidades y personas, especialmente en situaciones de conflicto agudo y de postconflicto. La defensa de la paz comienza en la propia mente de los hombres y las mujeres, a quienes se deben infundir esperanzas en el porvenir, especialmente pensando en las generaciones futuras. ”*** ( UNESCO: Estrategia a medio plazo, 2002-2007, n. 1).

## **BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA**

BELTRÁN, J. (2001): Mitos, promesas y realidades: el desafío de la tecnología educativa. Documento interno de Educared y Fundación Encuentro.

BINDÉ, J. (2000): *L'éducation au XX ème siècle*. **Futuribles**, n.250, p. 10.

CCIC (2001): El mes en la UNESCO. Boletín trimestral de información. Enero-Marzo de 2001: Educación en valores.

COMISIÓN ESPAÑOLA DE LA UNESCO (1995): Educación sin fronteras. Actas del seminario. Madrid:MEC.

CONFERENCIA GENERAL DE LA ONU PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1974): Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

DELORS, J. y otros (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

SSOMBA, F., coord. (1999): Construir la escuela intercultural. Barcelona: Graó.

FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001): Informe España 2001. Capítulo II: *Educación en España; debate social y retos para el siglo XXI*. Autor del capítulo: Luis Fernando Vilchez Martín. P. 127-186. Madrid: Fundación Encuentro.

GALLEGO, D. J.- ALONSO, C. M. (1998): *La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación*. **Revista Complutense de Educación**, vol. IX, n. 2, p. 13-40.

GARDNER, H. (1995): Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (1996): Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

- (1999): La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

GOZÁLVEZ, V. (2000): Inteligencia moral. Bilbao: Desclée.

IMBERNÓN, F., coord. (1999): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.

KÜNG, H. (1991): Proyecto de una ética mundial. Madrid: Trotta.

LÉVY, P. (2000): *Educación y formación. Nuevas tecnologías e inteligencia colectiva. Perspectivas*, vol. XXVII, n. 2, p. 271-272.

MARDONES, J. M. (1999): *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.

MARINA, J. A. (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama  
MARINA, J. A. – LÓPEZ PENAS, M. (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.

SAVATER, F. (1982): *Invitación a la ética*. Barcelona: Anagrama.

UNESCO (1997): *Las nuevas tecnologías de la educación, I y II. Perspectivas*, 102 y 103, vol. XXVII, n. 2 y n. 3.

UNESCO (2001): *Estrategia a plazo medio (2002-2007). Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación*

VIDAL, M. (2000): *Nueva moral fundamental*. Bilbao: Desclée.

WALLACE, P. (2001): *La psicología de Internet*. Barcelona: Paidós.