

VARII
CIVES

VARII
CIVES

VARII
CIVES

VARII
CIVES

VARII
CIVES

VARII
CIVES

VARII
CIVES

Enseñanza de la ética profesional y su transversalidad en el currículo universitario

Rafael Silva Vega
(Editor)



CED
CENTRO DE ÉTICA
Y DEMOCRACIA



Editorial
Universidad
Icesi

**Enseñanza de
la ética profesional**
y su transversalidad en el
currículo universitario

*Rafael Silva Vega y
Ana María Ayala Romána*



Enseñanza de la ética profesional y su transversalidad en el currículo universitario

© Rafael Silva Vega y Ana María Ayala Romána.

Cali, Universidad Icesi, 2020

174 pp., 14x21,5 cm

ISBN 978-958-5590-19-9 / 978-958-5590-20-5 (PDF) / 978-958-5590-21-2 (ePub)

DOI <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.3.2020>

Palabras clave: 1. Ética profesional | 2. Currículo universitario |

3. Ciudadanía y temas relacionados

Incluye referencias bibliográficas

Código dewey: 323.6

Primera edición / Abril de 2020

© **Universidad Icesi**

Rector

Francisco Piedrahita Plata

Secretaria general

María Cristina Navia Klemperer

Director académico

José Hernando Bahamón Lozano

Coordinador editorial

Adolfo A. Abadía

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57(2) 555 2334 ext. 8365

E-mail: editorial@icesi.edu.co

<http://www.icesi.edu.co/editorial>

Centro de Ética y Democracia

Teléfono: +57(2) 5552334 ext. 8154

<http://www.icesi.edu.co/ced>

Diseño y diagramación

Johanna Trochez | ladelasvioletas@gmail.com

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

La Editorial Universidad Icesi no se hace responsable de las ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por los autores. El contenido publicado es responsabilidad exclusiva de los autores, no refleja la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de la Universidad editora, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

Índice

Presentación	5
Prólogo. La ética como actividad y práctica	9

La ética en la Universidad Icesi

[Cap. 1] ¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?	17
[Cap. 2] La enseñanza de la ética y la ética profesional	59
[Cap. 3] Metodologías para la enseñanza de la ética profesional	83

Programa de cualificación de profesores: proyecto de los cursos EP

[Cap. 4] Origen y naturaleza del programa de cualificación de los cursos EP	113
[Cap. 5] El proceso de formación	135
[Cap. 6] Balance del programa EP de 2015-2 a 2019-1	153
Referencias bibliográficas	161
Sobre los autores	167

Presentación

Puede dar la impresión que la enseñanza de la ética profesional sea una acucia del momento. Una necesidad de nuestras circunstancias actuales, dada la crisis del modelo económico hegemónico que acompaña a los regímenes políticos del momento, a su impacto sobre el sentido del trabajo y las profesiones que, al parecer, está principalmente enfocado en la búsqueda del lucro para satisfacer las demandas del consumo de bienes sin más. Desde este punto de vista, la enseñanza de la ética profesional cobra importancia actual sobre el reconocimiento de que vivimos un momento de *crisis ética de las profesiones*. La corrupción es el signo más evidente de este momento difícil que enfrenta la vida y el ejercicio profesional. Porque la corrupción es uno de los elementos, dentro de un círculo, que generan fenómenos como la desigualdad y la injusticia social. Pero lo cierto es que la preocupación por la ética profesional está ligada al surgimiento mismo de la profesión y del profesional como un fenómeno de la modernidad. De esto da buena cuenta una obra como *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Weber (2001), uno de los trabajos pioneros que desentrañó, para nosotros, la figura emergente del profesional, la exigencia ética que el rol de la profesión contiene en sí mismo y la manera como el espíritu del capitalismo burocratizado la vacía de su contenido más íntimo al sobreponerle el afán por la búsqueda de la riqueza.

Un poco antes que Weber, en uno de sus numerosos ensayos, más exactamente en “De lo útil y de lo honrado”, Michel de Montaigne nos advirtió, también, sobre los conflictos y las tensiones éticas que son inherentes al campo de las profesiones y de los oficios. Montaigne sostuvo que:

Del mismo modo, en todos los gobiernos hay oficios necesarios que son no solo abyectos sino también viciosos. Los vicios encuentran su lugar en ellos y son empleados para tejer nuestra sociedad juntos, como son usados los venenos para la preservación de nuestra salud. Si se vuelven excusables, en la medida en que nosotros los necesitamos y la necesidad común borra su verdadera cualidad, debemos dejar que esta parte sea practicada por los más vigorosos y menos temerosos ciudadanos, que sacrifican su honor y su conciencia, como los antiguos sacrificaban su vida por el bien de su país. Nosotros que somos más débiles, asumamos roles más fáciles y menos peligrosos. El bienestar público requiere que un hombre traicione, mienta y masacre; dejemos este encargo a personas más obedientes y flexibles (1994).

La advertencia de Montaigne descubre uno de los elementos más dramáticos del ejercicio profesional. A diferencia de Weber que nos revela con contundencia cómo el espíritu del capitalismo moderno puede vaciar de contenido ético el ejercicio profesional por la búsqueda del lucro, por competir en el mercado por un bien no moral, el dinero, por lo cual el profesional puede suspender el deber moral que ha de guiar sus acciones; Montaigne señala las tensiones éticas internas al ejercicio de las profesiones y de los oficios, el lado oscuro de la virtud con la que les toca lidiar a unas profesiones más que a otras. Aquí está enunciado un punto nodal de la ética profesional, el rol del profesional no es fácil y en términos éticos puede ser peligroso, por los vicios que puede involucrar la práctica de una profesión. ¿Qué vicios son excusables y cuáles no?, ¿cómo determinar eso? ¿Le puede estar permitido al político profesional, y en qué medida, mentir por el bienestar público? ¿Más allá del derecho a la legítima defensa que tiene toda persona, no hay impedimento ético que restrinja el accionar profesional del abogado

cuando se trata de la defensa de criminales de lesa humanidad? ¿Estoy dispuesto a renunciar a mi conciencia moral, a mis valores morales más personales, para sacar adelante las exigencias éticas de mi profesión o, en sentido contrario, silencio mi conciencia moral para seguir de forma inflexible el código ético profesional?

Las preocupaciones que plantean Montaigne y Weber en sus obras son un claro indicador de que la ética profesional no es una moda actual sino, al contrario, una inquietud que ha acompañado el desarrollo del capitalismo moderno y su estilo de vida laboral que produjo esa especie nueva llamada el profesional. Así que el llamado que en las circunstancias actuales se hace, desde distintos ámbitos de la sociedad, a que los profesionales acompañen con una reflexión permanente y una actitud ética cuidadosa su quehacer no es un capricho del momento, sino una exigencia planteada y reconocida de carácter histórico en nuestras sociedades. Seguramente este llamado se ahonda en momentos de crisis, cuando la vida profesional se reconfigura al paso de las nuevas transformaciones del capitalismo y del mundo laboral; cuando estos cambios dan paso a nuevos dilemas éticos, cuando son evidentes nuevas formas de flexibilidad moral del profesional. Seguramente, este llamado permanente a tener en cuenta las implicaciones éticas del ejercicio profesional está asociado al hecho de que las universidades se han convertido más en espacios para la transmisión de conocimientos técnicos que en la formación de profesionales, de lo que significa ser un profesional y sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad en la que ejerce su profesión. Tal vez esto tenga que ver con el hecho mismo que en las universidades no hemos sabido cómo formar profesionales conscientes de las implicaciones éticas de su rol; cómo enseñar y transmitir este saber en el currículo universitario; cómo y para qué enseñar ética profesional.

En este sentido, este tercer volumen de la Colección Varii Cives del Centro de Ética y Democracia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la universidad Icesi, titulado Desafíos en la

enseñanza de la ética profesional. Cómo hacer transversal la ética profesional en el currículo universitario, se propone aportar algunos elementos conceptuales, ciertos puntos de vista teóricos y una experiencia pedagógica sobre la enseñanza de la ética profesional, con el fin de aportar y ayudar a enriquecer un debate, en la medida de nuestras posibilidades, que ya está inserto en la sociedad colombiana y en otras latitudes.

Jerónimo Botero Marino

Decano

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Universidad Icesi

Cali, diciembre 5 de 2019

[Prólogo]

La ética como actividad y práctica

Si la presentación del libro *Enseñanza de la ética profesional y su transversalidad en el currículo universitario* es sumamente acertada, es porque el libro reboza claridad desde las primeras líneas. Este elogio no es simple superchería, pues desde la sentencia inicial el texto declara con sensatez aquello que guiará el entramado de todo su discurso: “Míresela por donde se la mire, la ética es siempre una actividad” (Silva, 2020: 6). Si la ética no es por sobre todo práctica, no es nada o solamente un cúmulo de sentencias que expresan unas buenas intenciones que jamás se corresponderán con lo real. Por lo mismo, se puede afirmar que juzgar implica describir primero los efectos que esa actividad genera en el espacio público o privado, evaluar sus consecuencias y luego señalar si aquel comportamiento es acorde a los valores compartidos. Se puede apreciar de forma clara que tal programa se cumple en los cimientos de esta obra.

El filósofo Gilles Deleuze, cuya tesis auxiliar de doctorado dedica al pensamiento de Baruch Spinoza, distingue entre una visión moral y una visión ética del mundo. Cuando adscribimos a la primera:

Queremos decir en efecto que el alma, en función de su naturaleza eminente y de su finalidad particular, tiene «deberes» superiores: debe hacer obedecer al cuerpo, conformemente a las leyes a las que ella misma está sometida. En cuanto al poder del cuerpo, o bien es un poder de ejecución, o bien es un poder de distraer el alma y de desviarla de sus deberes. En todo esto pensamos moralmente (Deleuze, 1999: 247).

Muy bien podemos asociar la crítica que se propone este libro con la anterior sentencia deleuzeana. Si bien la obligación moral importa a la Ética, lo es solo en el sentido de una actividad afilosófica. De esta forma, cuando prejuiciamos y afirmamos la existencia de una naturaleza superior, de deberes o ideales trascendentes o aceptamos el predominio de un código único de comportamiento para toda la humanidad, entregamos nuestra capacidad de juzgar a un criterio exterior. La ética se convierte, así, en sinónimo de obligación. Al contrario, en una visión ética del mundo:

Es siempre cuestión de poder y potencia, no es cuestión de otra cosa. La ley es idéntica al derecho. Las verdaderas leyes naturales son las normas del poder, no reglas de deber. Es por ello que la ley moral, que pretende prohibir y mandar, implica una especie de mistificación: mientras menos comprendamos las leyes de la naturaleza, es decir, las normas de vida, más las interpretamos como órdenes y prohibiciones. Al extremo que el filósofo debe titubear de usar la palabra ley, a tal grado esa palabra contiene un resabio moral: es mejor hablar de «verdades eternas» (Deleuze, 1999: 261).

Corremos el riesgo de sobre o mal interpretar, sino explicamos bien el sentido de esta palabra. Primero, que una visión ética del mundo no sea otra cosa que poder y potencia se corresponde con la ética como actividad, “un hacer algo, que se constituye desde una relación de conocimiento e ignorancia sobre el saber acerca de ese algo y el mejor modo de hacerlo” (Silva, 2020: 6). Desplegar la potencia no es otra cosa que el ejercicio de relacionarme con otros, de conocer que cosas son mejores para potenciar nuestras

capacidades de actuar o que cosas disminuyen esa capacidad. Necesitamos, entonces, describir cómo esa actividad afecta a otro individuo o a los grupos sociales.

Pero no podemos solo quedar en el plano de la descripción: luego, es necesario evaluar de qué forma tal o cual acción afecta al individuo o al entorno social, ya que la ética como actividad es una relación. Así, desde su propia constitución supone que “el punto de partida de la Ética como investigación sobre la moral son los hechos, los sistemas de costumbres reales; pero ella no está más interesada en describir las prácticas morales reales, o en cómo operan, que en valorarlas. Su función, entonces, estriba en buscar el significado de esos hechos morales” (Silva, 2020: 10). En otras palabras, la ética siempre es ética en el contexto, de las funciones sociales, de cómo las instituciones afectan en la constitución de nuestros juicios.

Pero, tercero, también la ética como valoración “apunta a un ejercicio de esclarecimiento sobre el obrar moral, acerca de cómo hemos de actuar con corrección y qué significa tal cosa” (Silva, 2020: 12). Supone una necesaria actividad reflexiva y crítica, pues, siguiendo a Deleuze, existen dos opciones: ceñirse a los valores preestablecidos en lo social y naturalizarlos o juzgar desde el principio con un criterio interior el valor que damos una acción o un conjunto de acciones que ejerce sobre nosotros un sujeto, un grupo social o un conjunto de instituciones. No existe un mundo ético y un mundo moral como extremos irreconciliables; en realidad, estos hablan de un tránsito: mientras más hacemos un uso reflexivo y ejercicio de nuestra capacidad de juzgar, más nos acercamos a un juicio ético sólido sobre los hechos:

La deliberación, nuestra capacidad de discernimiento, tal como lo presenta Aristóteles, habla de una especie de método o espíritu indagativo natural en nosotros, del que es capaz el ser humano corriente, para distinguir el bien a ser realizado. No es más que la Ética como una actividad investigativa ligada

a nuestra condición humana. Un método práctico, para un conocimiento práctico, para una decisión práctica (Silva, 2020: 14).

Finalmente, debemos señalar si la actividad operada por el o los agentes es valorada como un acto permitido o rechazado en el contexto social en el que se despliega. Y he aquí que las advertencias de nuestro autor sean oportunas: el objeto de estudio de la ética se liga a la huidiza condición humana. Se aplican a cosas “que no ocurren siempre del mismo modo, en las cuales el resultado es incierto, indefinido, impreciso. De cosas en las que desconfiamos de nosotros mismos, en las que no estamos seguros en nuestra capacidad de hacer un buen diagnóstico” (Silva, 2020: 14). El juicio, entonces, como actividad peculiar de nuestra capacidad de deliberación puede ser afinado, porque las valoraciones cambian, las generaciones mutan y sus contextos de producción también.

Por eso, podemos entender ahora de mejor forma la crítica que realiza este libro sobre la comprensión de la ética como disciplina abstracta o ideal. Si la ética es una actividad es porque se aplica a las valoraciones que hacemos de los comportamientos sociales de los sujetos y los grupos y, a su vez, la sociedad produce y reproduce algunos códigos o valores que acepta como buenos y otros que rechaza como ilegítimos: es imposible que una sociedad e instituciones en continuo movimiento tenga su fundamento en valores perennes e inmutables.

Si hablamos de ética profesional sucede exactamente lo mismo. Hablar de la profesión es investigar sobre los efectos de la actividad individual e institucional que este grupo de gente que denominamos profesionales ejerce en su contexto. Debemos valorar su participación y no podemos obviar que “aunque seamos personas individuales [...], somos también, como ya queda dicho, trabajadores, empleados o profesionales marcados por compromisos y deberes éticos derivados de ese rol” (Silva, 2020: 19). Uno podría alegar que este trabajo ya excede los límites del

propio esfuerzo filosófico, siempre tan aunado a la esperanza de encontrar principios o leyes universales que rijan nuestra conducta individual y colectiva. Pero en realidad, ¿qué es una filosofía?, ¿qué es una ética que no reflexiona en torno a los sucesos singulares, con respecto al modo en que se generan códigos compartidos al interior de las mismas organizaciones humanas? Sería solo un ejercicio intelectual saturado de concepto y discurso, pero liberada de todo compromiso de la actividad real: es teoría, pero no práctica como ya se señala desde el inicio de la obra.

Luego, de este recorrido que determina los criterios para entender la ética, el libro se lanza a la aventura de describir, valorar y conocer cuál es la Ética y la ética profesional que la Universidad Icesi profesa. Y ese ejercicio comprensivo y concertado, demuestra precisamente que la ética profesional requiere de una actividad deliberativa de los sujetos que moran en una institución y no puede ser delimitado a partir de principios *a priori*. “Cada vez hemos tomado más conciencia, desde nuestro propio aprendizaje en la comprensión de la ética, en el ejercicio de su enseñanza y en la comprensión de los problemas sociales, políticos y económicos que persisten en nuestra sociedad, que la ausencia de ética es también un indicador de pobreza y de falta de democracia en una sociedad” (Silva, 2020: 27).

Con estas palabras, espero representar de buena forma el argumento fundamental que atraviesa todo este escrito. Aplaudo este ejercicio práctico de repensarse desde el interior, porque siempre lo más difícil es volcar la mirada hacia lo que uno hace; y doble dificultad cuando se trata de reflejar y sistematizar un ejercicio colectivo inscrito en una actividad tan cotidiana, pero tan importante como es el trabajo universitario. Al lector la siguiente recomendación: lea esta obra, no contiene fórmulas imperecederas para conducir el ejercicio profesional; pero sí nos presenta la actividad real y un balance que nos permitirá preguntarnos qué podemos mejorar y qué hacemos bien en nuestros propios espacios de trabajo. Al fin y al cabo, todo sujeto es actividad y debe evaluar si los efectos de sus

acciones contribuyen a la concordia social. Ese ejercicio deliberativo hoy se hace más urgente, pues las malas prácticas han horadado la confianza en nuestras instituciones latinoamericanas y un trabajo como este siempre será un aporte y un acicate para perfeccionar la manera en que nos conducimos en la vida social.

Cristian Andrés Tejeda Gómez

Doctor en Ciudadanía y Derechos Humanos
Académico Departamento de Educación
Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile
Osorno, febrero 31 de 2020

Referencias citadas

- Deleuze, G. (1999). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Silva Vega, R. (ed.) (2020). *Enseñanza de la ética profesional y su transversalidad en el currículo universitario*. Cali: Editorial Universidad Icesi.
DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.3.2020>

[Parte 1]

La ética en la Universidad Icesi

[Capítulo 1]

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

¿Qué es la ética?

Míresela por donde se la mire, la ética es siempre una actividad. Y es de sumo interés pensarla así y propender a que los jóvenes la asuman de ese modo; sobre todo en un contexto, en donde el triunfo del relativismo epistémico y cultural, aunado a un modo específico de cientificidad (Appiah, 2007a: 41-62), ha conducido a las personas a asociar la ética con lo abstracto, lo ideal, con aquello sobre lo que no es posible encontrar certezas, verdades, acuerdos; o, simplemente, con la obediencia debida a un conjunto de normas o códigos de carácter formal pero de espaldas a los verdaderos intereses y valoraciones de las personas. Es decir, con algo, para parafrasear una expresión de Kant, valioso en teoría, pero sin utilidad en la práctica (Kant, 2006). Pues bien, la ética no tiene nada que ver con este prejuicio generalizado, que transcurre en la sociedad y en la academia al día de hoy. Muy al contrario, se trata de una *praxis* de naturaleza transversal a los distintos ámbitos de la existencia humana y, por eso mismo, valiosa en sí misma, como en

los efectos que pueda tener en la vida de quienes la ejercen: sobre todo si se la practica bien.

Como actividad la ética es, entonces, un *hacer algo*, que se constituye desde una relación de conocimiento e ignorancia sobre el *saber* acerca de ese *algo* y el *mejor modo* de hacerlo. Lo que quiere decir que la ética es un tipo de actividad que involucra la búsqueda del bien, como perfeccionamiento de la actividad misma y de quien la practica. Pero, por sobre todo, del bien humano y de su realización. En este sentido la ética es, por decirlo así, la más humana de todas las actividades humanas. Y lo es porque ella es el punto de partida de la búsqueda de todos los tipos de bien que el ser humano se propone realizar en su vida. Y la actividad que, en lo profundo, orienta la búsqueda de esos otros bienes y su sentido en la vida individual y social de las personas.

Esto último le atribuye a la ética un carácter eminentemente normativo. Es decir, de perfeccionamiento. Lo que explica la clase de preguntas que están en el origen de este tipo de actividad: ¿qué es lo bueno?, ¿en qué consiste una vida buena?, ¿cómo hemos de vivir?, ¿cómo podemos ser buenos?, ¿cómo podemos ser felices?, ¿qué define una vida bien vivida? (Williams, 1985: 1-21). En síntesis, se trata de la pregunta por el mejor tipo de vida que podamos llevar. Dicho así, en el sentido más estructural o primario la ética es una actividad que consiste en una indagación -que podría darse en distintos niveles- sobre lo que Ronald Dworkin llamó “convicciones acerca de qué tipos de vida son buenos o malos para una persona” (2000: 485). Y, en un sentido más amplio o extensivo, es una actividad que consiste en una indagación -que podría darse en distintos niveles- sobre los roles sociales (públicos o privados) que las personas asumen, en los que ellas se inscriben o, en últimas, en los que son inscritas: cosas como qué es ser “buen padre”, “buen amigo”, “buen ciudadano” o un “buen profesional” (Sacanlon, 1998: 172). Y que podría incluir lo que hoy en día se denominan *identidades* -géneros y orientaciones sexuales, etnias y nacionalidades-, dado que estos roles identitarios “hacen reclamos éticos porque llevamos

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

nuestra vida como hombres y como mujeres, como homosexuales o heterosexuales, como ghaneses y como estadounidenses, como negros y como blancos” (Appiah, 2007b: 20).

Para servirnos de una clasificación de Kwame Appiah, sostenemos, entonces, que en su sentido más estructural o primario, el de las preguntas por el ámbito de la *vida buena* o sobre los tipos de vida que son buenos o malos para una persona, la ética tiene un área de actividad en lo que aquí denominamos el campo de la *realización ética*; y que, en su sentido más amplio o extensivo la ética tiene otra área de actividad, el de las exigencias éticas devenida de las identidades o roles sociales (públicos o privados), en lo que aquí denominamos el campo de la *obligación moral* (Appiah, 2007b: 20). Sin perder de vista esta clasificación, en lo que sigue de este apartado, vamos mostrar y analizar los distintos niveles de indagación en los que se mueve la ética como actividad.

La ética y la investigación sobre la moral

El nacimiento de las ciencias sociales, de finales del siglo XVIII y principios del XIX (Oliverio, 2015: VII), significó la apertura de un espacio de competencia para la filosofía en relación con la indagación sobre la *moral*. Y, de paso, la aparición de un nuevo énfasis en la comprensión del fenómeno, en la forma de investigarlo y en el modo de preguntarse sobre él. Esto en razón de que la filosofía, en términos históricos, fue la primera disciplina en ocuparse del estudio de la *moral*; por obvias razones, entonces, su estilo inquisitivo fue dominante en muchos siglos, y sigue alternando con el de las actuales ciencias sociales.

En este cruce de caminos en la indagación sobre la *moral* es en donde se puede ubicar con más evidencia lo que Giusti ha llamado la “permanente y también actual confusión” (2010: 6), para muchas personas, entre lo que se denomina *ética* y *moral*. En primera instancia, es decir, en términos de su origen histórico en la antigüedad

clásica, ética y moral son términos etimológicamente equivalentes. El término griego ἦθος –léase “ethos”–, que en castellano ha sido su correspondiente *ética*, hace referencia a las “costumbres”, a un “sistema de costumbres”, o a un conjunto de creencias, valores y prácticas que guían las acciones humanas. El termino griego ἕθος –léase “êthos”– que en castellano ha sido su correspondiente *carácter*, hace referencia a la personalidad moral, es decir, al tipo de persona que las costumbres pueden llegar a moldear o a imprimir en alguien, los rasgos de su personalidad, sus actitudes o hábitos. El término latino, que usaban los romanos de la antigüedad, *Mor* o *mor(es)*, que en castellano ha tenido como término correspondiente *moral*, es simplemente la traducción del griego antiguo al latín de la palabra ἦθος.

Por un elemento de carácter cultural entre estos dos pueblos, el griego y el romano, podemos encontrar un mínimo acento diferenciador, imperceptible para los ojos no entrenados en los clásicos antiguos y con pocos efectos para la equivalencia entre las dos palabras, entre lo que el griego entiende por ἦθος y lo que el romano traduce por *mor* o *mor(es)*. Lo que en su momento los antiguos griegos denominaron *ética* (ἦθος) hacía referencia a los usos y las costumbres, o sea al conjunto de normas, creencias, valores y prácticas de una comunidad que guían sus modos de obrar, de forma individual y colectiva. Pero más básicamente a la capacidad que los seres humanos tenemos de pensar, de forma consciente y crítica, sobre lo que hacemos o hemos de hacer en relación con los usos, las costumbres y nuestros propios intereses, valoraciones y preferencias en aras de realizar el bien para sí mismos o para los demás. Es decir, eso que el griego llamó *razonamiento práctico*, que no solo son los usos y costumbres, sino lo que mejor puede guiar nuestro actuar en relación con ese orden moral constituido y que no está desconectado, para nada, de nuestra parte emotiva y sensible. Eso que es como la corona de la costumbre es lo que el griego llamó preferentemente *ética*; es decir, cierta capacidad de pensar, distinta a otras formas de pensar,¹ que

1 La ética así entendida es, eminentemente, un modo de pensar práctico, por-

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

tiene por objeto privilegiado el obrar en relación con lo más humano en nosotros, o con lo que nos constituye en humanos: ser seres sociales, más que ningún otro, y por antonomasia seres políticos o, lo que es lo mismo, seres prácticos —de lo que no es capaz otro animal. Así lo dejó consignado, por lo menos, Aristóteles en una de sus obras, “[...] y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y de lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones” (1993: 44).

En escritores y pensadores romanos como Cicerón (1998), Tito Livio (1998), Lucrecio (1995), entre otros, la palabra *moral* apunta a designar ante todo a las “costumbres” en el sentido del *orden moral* constituido por los padres fundadores y mantenido generación tras generación en sus principios básicos, lo que arrastra consigo el peso de la identidad comunitaria del romano, la idea de la romanidad. Eso no niega que en esa expresión está contenida la idea del razonamiento moral, como pensamiento crítico; pero en la idea romana de *moral* parece ir por delante, por su talante pragmático que no práctico, el apego a sus “costumbres” como un ideal de vida ya realizado en el proceso histórico de su comunidad política. La diferencia, entonces, imperceptible y de insignificantes efectos para la equivalencia de los términos, estriba en que la noción de *moral* de los romanos implica un talante bastante tradicionalista en su significado y en la actitud del romano hacia las costumbres. Más conservador, si se quiere, en términos de su relación con ellas. En cambio, la palabra *ἠθός* de los griegos, sobre todo de sus iniciadores como Sócrates, Platón y Aristóteles, contiene un talante a-traditionalista en su significado y en la actitud del griego hacia sus costumbres. Preeminentemente crítico, como una especie de actividad reflexiva a contrapelo, sin ser arbitraria, en cohabitación con las costumbres.

que su objeto es el hombre como ser práctico. Distinto es un modo de pensar teórico, o contemplativo, que tiene por objeto la naturaleza o las cosas físicas o formales y abstractas, como las matemáticas. Por eso el tipo de razonamiento que me lleva a develar verdades matemáticas o naturales no es de la misma naturaleza que el que me lleva a poder determinar qué es lo justo o cómo serlo.

El mundo ilustrado, más o menos de mediados del siglo XVIII en adelante, con el origen de la filosofía y de las ciencias sociales modernas tendió a construir una diferenciación entre ética y moral. No es fácil precisar, en términos históricos cuándo empieza a operar esa separación, pero lo cierto es que elementos epistemológicos ligados a la racionalidad científica moderna, a la nueva representación sobre la naturaleza y la manera de conocerla y producir cierto tipo de conocimiento sobre ella, aunado a los nuevos métodos del proyecto de la investigación científica, racionalista y empírica, coadyuvaron a forjarla. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de Kant (2007), uno de los tratados de ética más importante del mundo ilustrado maduro, se presenta con nitidez la distinción entre los términos. Esa obra de Kant ya sugiere, incluso en su título, que las “costumbres”, o sea la moral, es un dominio empírico que puede ser explicado teóricamente, y que esa explicación teórica es la ética, al modo en que la física de Newton es la teoría sobre las leyes del movimiento de los cuerpos físicos. Este tipo de movimiento separatista, que hizo carrera desde la Ilustración en adelante, fue el que, en términos analíticos, extrajo el elemento reflexivo de la moral, asoció, así, la ética a lo eminentemente reflexivo y, en consecuencia, por esa vía, a una mera indagación teórica sobre el dato frío e irreflexivo que es la moral.

La concreción más evidente de esta tendencia separatista en el mundo moderno se dio con el surgimiento de las ciencias sociales modernas y su modo de investigar lo que, ahora, se empezó a entender por moral. Dado su fuerte carácter positivista inicial y, por ende, su predilección por la investigación empírica, por los datos, ciencias sociales emergentes como la sociología y la antropología fueron directo a los hechos; se comprometieron en un tipo de investigación sobre la moral, como objeto empírico, con el presupuesto básico de explicarla como un fenómeno natural; tratando de dar cuenta de las leyes que la regulaban, brindando explicaciones causales y aportando descripciones precisas y lo más objetivas posibles de ella. Esta asunción de la moral como correlato de un objeto natural, impuso en las ciencias sociales modernas un enfoque investigativo desde la perspectiva de

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

un observador distante e imparcial que se rige, fundamentalmente, por el principio epistemológico de la neutralidad moral, que no emite juicios de valor sobre los fenómenos que explica o describe. Como sostienen Della Porta y Keating:

El enfoque tradicional del positivismo (representado por las obras de Comte, Spencer y, según algunos, Durkheim) es considerar las ciencias sociales similares en muchos aspectos a otras ciencias (físicas). El mundo existe como entidad objetiva, al margen de la mente del observador, y en principio se puede conocer su totalidad. La tarea del investigador consiste en describir y analizar la realidad. Los enfoques positivistas comparten la premisa de que, tanto en las ciencias naturales como en las sociales, el investigador se puede separar de su objeto de investigación y, por tanto, es capaz de observarlo con neutralidad y sin afectar a dicho objeto (2013: 35).

En el caso específico de la antropología ese espíritu positivista se correspondió con lo que Francesco Remotti ha llamado “le origini etnografiche” del concepto de cultura y, por esa vía, con la identificación que hicieron los antropólogos de la cultura con las costumbres y, por ende, con la moral. De acuerdo con él:

Los orígenes etnográficos de este concepto han, en efecto, llevado individualizar como contenido de la cultura sobre todo las costumbres, o aquellos aspectos o dimensiones del comportamiento humano que están dotados de regularidad —en el sentido por lo menos de la repetitividad—, pero de una repetitividad variable, en el sentido que es típico de las costumbres variar de un lugar a otro y de tiempo en tiempo, o sea entre sociedad y sociedad, en el interior de una misma sociedad, entre los diversos momentos de su historia (Remotti, 2011: 8).

Esta confluencia en las ciencias sociales, como en el caso de la antropología, entre positivismo, etnografía e historicismo de los fenómenos sociales condujo a una representación de la moral como un fenómeno relativo, del cual no podía extraerse un conocimiento en forma de verdades universales sino, a lo sumo, de diversas ideas o representaciones del bien con la misma pretensión de verdad o vali-

dez. Esta conclusión del origen etnográfico del concepto de cultura tuvo como consecuencia, paradójica, que las ciencias sociales empezaran a caminar por la senda del relativismo moral, a promover la idea de un relativismo ético (Singer, 1995) y, de paso, a darle un protagonismo inusitado al realismo, al escepticismo y al nihilismo moral que coincidió y reforzó el individualismo propugnado por la economía moderna y el pensamiento político liberal, junto con sus consecuencias para la vida moderna. Una de esas consecuencias consistió en negarle validez epistemológica a cualquier otro tipo de indagación sobre la moral que no estuviera sobre las coordenadas del positivismo y el historicismo, como la proveniente de la filosofía o la filosofía moral, comúnmente conocida como ética. Consecuencia que tuvo un fuerte impacto para la ética en el modelo educativo de las democracias liberales del siglo XX, pues su enseñanza fue restringida en el currículo académico y, cuando no, sustituida por cátedras de enseñanza religiosa o de urbanidad; generando una desvalorización académica y social de la misma, en relación con otro tipo de conocimiento considerados más útiles para la vida económica productiva; como un profundo desconocimiento sobre la naturaleza de su actitud investigativa, de su objeto, y de cómo transmitir o enseñar el tipo de saber que ella es capaz de producir. Esto último, en cierta medida, ha inspirado las profundas investigaciones y análisis de muchos teóricos y filósofos de la educación que han reivindicado la importancia de la ética y de su enseñanza, a través de la idea de la *educación liberal*, como Alan Bloom (2008), Leo Strauss (2007 y, actualmente, Martha Nussbaum (2010 y 2016).

A diferencia del enfoque investigativo en las ciencias sociales, la *Ética*, como indagación de corte filosófico sobre la moral, nunca renunció ni abandonó el estudio de la moral desde la perspectiva del participante, para usar una jerga actual. En este sentido, ella nunca se ocupó ni se ha ocupado de describir sistemas de creencias particulares, formas morales o de moralidad concretas sino, más bien, de preguntarse si una forma de vida en particular era la mejor o la más deseable. Desde este punto de vista, la *Ética* es una indagación sobre

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

el bien humano, la mejor manera de vivir o, si se prefiere, sobre cuál es la mejor forma de vida o el mejor sistema de costumbres. Lo que quiere decir que, para este tipo de análisis, el punto de partida de la Ética como investigación sobre la moral son los hechos, los sistemas de costumbres reales; pero ella no está más interesada en describir las prácticas morales reales, o en cómo operan, que en valorarlas. Su función, entonces, estriba en buscar el significado de esos hechos morales, en hacerlos significativos para nosotros, “para propósitos de análisis, crítica o justificación, o una combinación de todos ellos” (Wolin, 2012: 27).

Queda por descontado, entonces, que la Ética sea una mera reflexión abstracta, especulativa sobre “cuestiones ideales que están tan alejadas de la realidad que son de poco valor para el hombre pragmático que debe vivir en un mundo real” (Silva, 2018: 47). De esto dan fe las obras de los primeros teóricos sobre la moral como Platón (1998) y Aristóteles (2000), cuyos trabajos ponen en evidencia la Ética como la necesidad de examinar de forma crítica, valga decir, valorándolas, las opiniones, las representaciones y las prácticas sobre la vida buena o la mejor forma de vida en la que están insertos los hombres de su contexto histórico. Esto significa que la Ética, como análisis de la moral desde la perspectiva del participante, siempre ha estado precedida de opiniones. Ella siempre ha puesto en un diálogo crítico las opiniones, preguntas y las intuiciones más vitales del hombre corriente en su vida cotidiana, las cuestiones propias del mundo de la vida (Husserl, 1991), que no son más que asuntos concretos y urgentes –¿qué es lo bueno?, ¿en qué consiste una vida buena?, ¿cómo hemos de vivir?, ¿cómo podemos ser buenos?, ¿cómo podemos ser felices?, ¿qué define una vida bien vivida?– con el fin de iluminarlas, valorarlas, buscarles su significado y hacerlas significativas para nosotros. Por eso, podemos sostener, siguiendo a Leo Strauss, que la Ética como disciplina filosófica es la actividad más “afilosófica” entre las disciplinas filosóficas, porque como rama de la filosofía es la que más se acerca a la vida afilosófica, es decir, a la vida cotidiana de los hombres (Strauss, 1968: 12). Esto significa, en últimas, que la Ética, como actividad, es un ejercicio de pensamiento crítico con el fin de

poner en evidencia los límites y alcances de un sistema de costumbres o de una forma de vida particular –individual o colectiva– y poder sugerir mejores formas de vivir o simplemente indicar en qué sentido las existentes merecen la pena ser vividas. Así la Ética, como un ejercicio investigativo sobre la moral, diferenciada del enfoque seguido por las ciencias sociales, es por antonomasia una actividad normativa, guiada todo el tiempo por un espíritu de indagación crítica, que no consiste en poseer el conocimiento cierto sobre el bien humano, sino en buscarlo (Strauss, 1968: 15).

La ética como la búsqueda y realización del bien humano

Como actividad afilosófica la Ética es una búsqueda del bien, para su realización. A ese nivel ella tiene que ver con una indagación que puede ser un ejercicio de pensadores profesionales, de los que se dedican a elaborar teorías para dar continuidad a una tradición de pensamiento articulada al desarrollo de un saber dentro de una disciplina académica; o bien de los no profesionales, de los ciudadanos corrientes que, como cualquiera de sus semejantes, sienten la urgencia de la búsqueda del bien en su vida y, por sobre todo, de saber de algún modo cómo realizarlo. De cualquiera de las dos formas se trata, de todos modos, de una actividad práctica en tanto que, en ambos casos, el objeto de análisis es el mismo tipo de cuestiones: ¿qué es lo bueno?, ¿cómo he de vivir?, ¿cómo puedo ser bueno?, ¿en qué consiste una vida digna de ser vivida?, ¿en qué consiste ser feliz?, ¿cómo puedo ser feliz?, ¿qué define una vida bien vivida? Como quien dice, no requiero ser un filósofo, dado que este tipo de actividad está ligado a la filosofía como saber disciplinar, para participar de este tipo de actividad que, en esencia, es la más humana de todas las actividades humanas. Claro está, la Ética como saber disciplinar puede ser un punto de orientación para el pensador no profesional –para el hombre corriente, cual ciudadano– sobre en qué consiste ese tipo de actividad humana y sus propósitos, con el fin de que este último le dé mayor alcance y precisión a algo que, como ser humano, ya de por sí

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

hace y sabe hacer.

Entre la Ética como saber disciplinar y la Ética como una capacidad propia del hombre corriente, como su natural capacidad para el pensamiento crítico, hay un círculo virtuoso. Así como las preguntas y las intuiciones éticas del hombre corriente son la escalera por la que el filósofo moral intenta ascender a una comprensión universal de los fenómenos morales, la comprensión filosófica de estos es un punto de apoyo del hombre corriente para ayudarse en el esclarecimiento de sus asuntos éticos cotidianos. No tiene que haber aquí, entonces, un divorcio entre *teoría* y *praxis*; puesto que en el caso excepcional de la Ética la indagación teórica sobre en qué consista el *bien humano* y el mejor modo de *realizarlo* es tan de naturaleza práctica como la indagación que emprende el hombre corriente sobre ese mismo objeto en sus circunstancias particulares. Joel Feinberg expresa esta íntima conexión práctica así:

Como los sabios y los sofistas que los precedieron, los primeros filósofos morales se dedicaron principalmente a dos tareas: recomendar metas de vida y proponer ideales de excelencia personal. Los hombres de negocios, en sus momentos de reflexión, acudían a los hombres llamados sabios para aprender del secreto de la buena vida (las metas últimas y los bienes más deseables y, a veces, aunque probablemente con mucha menor frecuencia, se interesaban en los rasgos de carácter más dignos de cultivarse) es decir, en las categorías más envidiables de personas (Feinberg, 2014: 7).

En ambos casos, como se constata en la cita de Feinberg, se trata de una investigación con fines de mejoramiento, pero nunca exenta de divergencias,² y ese es el sentido eminentemente práctico tanto de la una como de la otra. Al final del camino, la Ética,

2 Según Feinberg, “Todo ello formaba parte del panorama general de la filosofía moral en Grecia, pero había un amplio margen de divergencias. ¿Es posible tener una virtud cardinal sin tenerlas todas? ¿Puede el sabio, por ejemplo, ser cobarde? ¿Alguna de las cuatro virtudes es más importante que las demás? ¿Pueden las cuatro virtudes reducirse a una sola? ¿Cómo puede analizarse cada virtud? ¿En qué consiste el verdadero valor o la verdadera sabiduría?” (2014: 9-10).

en uno de los sentidos o en el otro, apunta a un ejercicio de esclarecimiento sobre el obrar moral, acerca de cómo hemos de actuar con corrección y qué significa tal cosa. Guiada de este espíritu, que es siempre crítico, la Ética sólo puede estar al servicio del mejoramiento de la vida humana en sí misma. En este sentido, su capacidad y poder se hace visible cuando las personas comunes y corrientes logran incorporarla en ellas como una disposición, como un hábito en sus vidas, que bien podría fortalecerse o ensancharse gracias al contacto con textos de carácter ético —sean filosóficos, literarios, periodísticos, etc., o a través del cine.

El Critón de Platón ilustra bien de qué forma la Ética, como saber disciplinar o como una capacidad propia del hombre, está al servicio del mejoramiento de la vida humana en el nivel más cotidiano y corriente de ella. Sócrates, después de ser juzgado y condenado a muerte, en la cárcel a la espera de la ejecución, recibe una propuesta de Critón y sus amigos de que se fugue; esto, en razón de que el juicio ha sido injusto y de que ellos ayudaran en todo lo necesario para su escape, sin sufrir riesgo alguno, dándole la oportunidad a Sócrates de recuperar su libertad y de proteger su vida y bienestar. Se trata de una propuesta concreta y, por ende, de una toma de decisión que puede cambiar las circunstancias en la que se encuentra Sócrates y sus amigos. Sobre las implicaciones éticas de esta decisión se enfoca la conversación y el análisis de los personajes. El diálogo toma en cuenta la vida de Sócrates, su carácter, el contexto en el que se inscribe la decisión —la democracia ateniense—, la naturaleza del juicio, el bienestar de Sócrates, de su familia y amigos; las implicaciones del tipo de decisión para con la polis, para con las leyes y, sobre todo, para la educación de los jóvenes atenienses a través del ejemplo de Sócrates. En su *Ethics* William Frankena sintetiza de forma magistral el problema ético que nos propone este pequeño diálogo, así:

Suponga que durante toda su vida usted ha tratado de ser una buena persona, cumpliendo con su deber tal como lo ha comprendido y procurando hacer el bien a sus semejantes. Suponga, además, que usted no les cae bien a muchos de

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

ellos, que a muchos no les gusta lo que usted hace y que llegan a considerarlo incluso como un peligro para la sociedad, aunque no pueden llegar a probar que eso es verdad. Más aún, suponga que usted llega a ser acusado, procesado y condenado a muerte por un jurado constituido por sus pares, y todo eso de una manera que usted considera correctamente que es del todo injusta. Suponga, finalmente, que mientras usted está en la cárcel a la espera de la ejecución, sus amigos organizan la posibilidad de que usted se fugue y viaje al exterior con toda su familia. Ellos argumentan que pueden hacerse cargo de los sobornos necesarios y que no sufrirán el más mínimo daño a causa de su fuga; que si usted escapa podrá gozar de una más larga vida; que su mujer y sus hijos estarán mucho mejor; que sus amigos seguirán teniendo la posibilidad de verlo; y que las personas en general piensan que usted debería fugarse. ¿Aprovecharía usted la oportunidad? (Frankena, 1973: 1).

La forma en que Frankena actualiza para nosotros el tema del diálogo evidencia, a través del requerimiento puntual de si estaría uno dispuesto a aprovechar esa oportunidad y la exploración de las razones involucradas en la decisión, la cuestión más crucial de cómo obraría en ese caso específico alguien que se ha esforzado por ser una buena persona durante toda su vida. Y, aún más, detrás de esa pregunta específica, el interrogante más general acerca de ¿cómo una persona buena ha de obrar bien? En el entendido de que Sócrates y Critón son personas buenas y de que este último, por realizar el bien, por salvar su amigo, a sobornado funcionarios, ha planeado con lujo de detalles la fuga, se ha hecho de cómplices para ejecutar el plan; y somete a su amigo, a través de su propuesta de fuga, a un dilema terrible ante la posibilidad de que con su decisión infrinja la ley —algo que Sócrates sólo puede ver como un bien valioso—. Estos elementos, ligados a la propuesta de Critón y a su afán de salvar a un amigo, son los indicios de una enseñanza ética prístina devenida de reflexión entre los dos personajes. Sócrates y Critón son personas buenas pero, al parecer, Critón ha obrado de una forma, para lograr su cometido, que deja dudas razonables acerca de ¿cómo es que un hombre bueno ha de hacer el bien? El diálogo nos advierte de un fenómeno moral estructural en los seres humanos que Platón, al parecer, encarna en Critón: el asunto con

las personas buenas es que no saben cómo obrar bien —quieren el bien, lo desean, pero no saben cómo realizarlo correctamente. Y, al tiempo, nos previene sobre las consecuencias del engaño en el que puede incurrir la persona buena que, por saberse tal, supone que sabe de por sí como obrar bien.

Bien podríamos preguntarnos de dónde pudo salir este tipo de enseñanza que trasmite este pequeño texto de un filósofo de la antigüedad. Resulta improbable, más allá de que Platón haya sido considerado un idealista (Williams, 2000), que ella haya surgido en él por generación espontánea. Sabemos, por la evidencia que nos reporta la lectura de sus obras, que él fue un agudo observador de su realidad social, idea poco difundida en el saber que se ha popularizado sobre el autor. Y que lo menos improbable es que esa enseñanza haya sido derivada de su observación sobre la natural disposición de los seres humanos al bien, del deseo de realizarlo, de los yerros al querer lograrlo y de la consecuente inquietud acerca de cómo atinar en la realización correcta y efectiva de ese anhelo. En este caso el Critón de Platón se asienta en una urgencia concreta de la vida cotidiana, retoma una preocupación corriente de la vida humana, y alza vuelo para devolvernos ese problema en términos de una pregunta ética universal y recurrente que nos remite, de nuevo, a la realidad concreta y particular, de forma mediatizada por el pensamiento. Y, así, nos pone en mejores condiciones para comprender nuestros negocios particulares y para decidir sobre ellos.

La búsqueda del bien es el tema de la Ética como actividad afilósófica, como cuestión fundamental de la existencia humana que, en primera instancia, surge como una intranquilidad natural del espíritu humano y que, luego, puede ser mediatizada por la filosofía o por la teoría. En esta lógica su naturaleza se corresponde con la del pensamiento crítico, una capacidad natural que puede ser ampliada en nosotros por su uso, como por la agudización que le puede brindar la teoría —como una herramienta auxiliar en su ejercicio. De igual forma, la preocupación por cómo realizar el bien, en rela-

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

ción, incluso, con sus resultados y consecuencias, es decir, por el grado de corrección en que él se pueda objetivar es un rasgo de la condición humana misma que, simplemente, ha sido evidenciado por los teóricos de la ética, aclarado conceptualmente y devuelto al mundo como un instrumento natural del que se valen las personas para precisar, en sentido práctico, cómo realizar el bien. En la *Ética Nicomáquea* Aristóteles da cuenta de este rasgo de nuestra humanidad cuando describe la deliberación (*βούλευσις*) como “un proceso de tipo crítico e indagativo” (Vigo, 2012: 58) que nos ayuda a elegir lo que es bueno. Según él:

La deliberación tiene lugar en las cosas que suelen acontecer de cierto modo en la mayoría de los casos, pero en las cuales es oscuro el resultado, así como en aquellas otras que es indeterminado. Y en los asuntos importantes nos servimos de consejeros, porque desconfiamos de nosotros mismos en cuanto a nuestra capacidad de discernimiento (Aristóteles, 2000: 32).

La deliberación, nuestra “capacidad de discernimiento, tal como lo presenta Aristóteles, habla de una especie de método o espíritu indagativo natural en nosotros, del que es capaz el ser humano corriente, para distinguir el bien a ser realizado. No es más que la Ética como una actividad investigativa ligada a nuestra condición humana. Un método práctico, para un conocimiento práctico, para una decisión práctica. Esa capacidad habla, al tiempo, de la naturaleza del objeto al que se aplica, de cosas que no ocurren siempre del mismo modo, en las cuales el resultado es incierto, indefinido, impreciso. De cosas en las que desconfiamos de nosotros mismo, en las que no estamos seguros en nuestra capacidad de hacer un buen diagnóstico; razón por la cual hasta buscamos consejo en cabeza ajena. Ese objeto no es otro que las cosas humanas mismas, nuestros pensamientos, valoraciones, elecciones, decisiones y determinaciones sobre el bien: sobre qué es y cómo realizarlo correctamente.

Realización ética y obligación moral

Como ya se ha observado antes, siguiendo una clasificación de Kwame Appiah, la ética, en su sentido más estructural, tiene un área de actividad en el campo de la *realización ética*, el de las preguntas por el ámbito de la *vida buena* o sobre los tipos de vida que son buenos o malos para una persona; y, en su sentido más extensivo, tiene otra área de actividad en el campo de la *obligación moral*, el de las exigencias éticas devenida de las identidades o roles sociales (públicos o privados) (Appiah, 2007b: 20). Esta distinción analítica no significa que, en la vida cotidiana de las personas, estas distintas esferas de exigencia ética estén separadas o vayan de forma paralela. Muy al contrario, se traslapan. Pero, aun así, se trata de exigencias de distinta naturaleza.

Seguramente, por razones de contexto histórico, la pregunta por la *vida buena* ha antecedido las cuestiones sobre la *obligación moral*. En esto no podemos olvidar la figura histórica de Sócrates, quien le dio protagonismo y realce universal a nuestras naturales inquietudes sobre la vida buena, acerca de cómo definirla, entenderla y cómo vivirla. Una cuestión que los antiguos teóricos de la ética sintetizaron en la búsqueda de la felicidad (*εὐδαιμονία*) y de la formación del carácter (*ἦθος*) de las personas. El área de la *obligación moral*, referida a las identidades o roles sociales, al parecer surgió como un campo de indagación moral de segundo orden, subordinado al de la *vida buena*. Como un tipo de preocupación dependiente de la búsqueda del bien más importante en sentido ético: el *bien humano*. En un clásico de la teoría ética como lo es la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles su autor nos deja en claro, hablando del *bien humano* en general, que “con respecto a nuestra vida, el conocimiento de este bien es cosa de gran momento, y teniéndolo presente, como los arqueros el blanco, acertaremos mejor donde conviene” (2000: 3). Pero, aún más, que ese bien “abrazo los de todas las otras ciencias, al punto de ser por excelencia el bien humano” (2000: 4). Y que al hablar de ese “bien” no estamos hablando del bien del hombre en relación con un oficio o una actividad específica que él realiza, “como para el flautista y para el escultor

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

y para todo artesano, y en general para todos aquellos que producen obras o que desempeñan una actividad”, según lo cual creemos que en la obra que realizan “residen el bien y la perfección” (2000: 9).

Por efectos del mundo moderno, de la entrada en escena del modo de vida burgués, la industrialización, el sistema económico de libre mercado, sus organizaciones —entre ellas el Estado moderno—, las formas del trabajo asociadas a él, la aparición de la clase obrera, el funcionario público, los empleados y, en los últimos tiempos —por efectos de los desarrollos de la ciudadanía cultural—, la aparición de las identidades en sus múltiples manifestaciones (Kymlicka, 1996), el área de la *obligación moral*, como un campo de indagación, ha tomado una importancia de primer orden. De este modo, mucho más que en el pasado, los roles sociales que cumplimos y las identidades que asumimos, o nos son asignadas, son una fuente importante de exigencias éticas que afectan nuestras vidas y producen tensiones profundas entre nuestro ámbito de la *realización ética* y el de *obligación moral*; entre nuestro rol como profesionales, trabajadores, mujeres u hombres, heterosexuales u homosexuales, afrodescendientes o mestizos y las organizaciones o comunidades en las que estamos inserto, como entre nosotros mismos.

Con todo y esto, el campo de la *obligación moral*, más centrado en las exigencias éticas provenientes de los códigos, principios y normas que guían los roles sociales y las identidades, también tiene un efecto importante sobre nuestro carácter, es decir, sobre el tipo de persona —en términos del rol o la identidad— que pretendemos ser; efecto que, querámoslo o no, se termina transfiriendo a nuestra esfera de la *realización ética*. Por eso, en razón de la importancia que este ámbito de nuestra moralidad ha adquirido y de los efectos que producen en nuestras vidas esos papeles que desempeñamos, como otro yo, para la sociedad y los demás es que se ha convertido en un área inevitable de la reflexión ética, pero en el sentido de una actividad afilósófica.

La realización ética o la vida buena

¿Qué es la vida buena?, ¿qué es una vida buena?, ¿tengo yo una vida buena? ¿Qué es lo que puede dotar de sentido mi existencia?, ¿cuál es el tipo de bien que puede realizarme como ser humano?, ¿qué significa ser un ser humano? Los antiguos filósofos relacionaban la *vida buena* con lo que llamaban *bien humano*, con el fin de distinguir este último de bienes que son propios de otro tipo de seres –valga decir, no humanos. Su idea se afinaba en la intuición de que lo *humano*, a diferencia de otro tipo de constitución natural propia de otros seres, imponía en nosotros cierto tipo de exigencias éticas en términos de la realización y perfeccionamiento de nuestra condición particular en el mundo. “¿No es un principio sentado que el hombre no debe desear tanto el vivir como el vivir bien?”, es la pregunta de Sócrates en el *Critón* (Platón, 1998: 25). Ese interrogante es, al tiempo, la certeza de que en nosotros el “vivir bien” –la *vida buena*– nos impone ir más allá de nuestra existencia biológica o, incluso, de aquella que está meramente guiada por nuestros deseos o por los usos y costumbres locales y particulares. Nos exige la realización de un tipo de vida distinta, original, novedosa y encaminada a la búsqueda de un bien superior que no sea contrario a nuestra naturaleza.

La pregunta por la *vida buena* apunta en nosotros, entonces, a la búsqueda del tipo de vida que es mejor para nosotros, aquella que nos parece digna de ser vivida, valiosa de ser llevada. En este caso, se trata de una indagación de vital importancia, pues a través de ella no sólo podemos identificar el mejor tipo de vida a realizar sino, también, el tipo de persona que somos en comparación con aquella que aspiramos ser. En su *Ética Nicomáquea* Aristóteles identifica claramente esta búsqueda como objeto de su indagación, y observa cómo las personas identifican la *vida buena* –el bien o la felicidad– con ciertos bienes atinentes al tipo de vida que llevan.

No sin razón el bien y la felicidad son concebidos por lo común a imagen del género de vida que a cada cual le es propio. La multitud y los más vulgares

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

ponen el bien supremo en el placer, y por esto aman la vida voluptuosa. Tres son, con efecto, los tipos más salientes de vida, a saber: el que queda dicho, la vida política, y en tercer lugar la vida contemplativa (Aristóteles, 2000: 5).

La pregunta que nos plantea Aristóteles, a través de su investigación, es si el bien referente al género de vida que llevamos es el verdadero bien humano. Es decir, si ese bien es en verdad el sustento de la eudaimonia –*εὐδαιμονία*–, de la felicidad, o del florecimiento humano. Por lo tanto, la realización ética tiene que ver con el tipo de vida que elegimos vivir, con el bien que ese tipo de vida realiza –construye y pone en obra– y, por ende, con el tipo de persona que florece con la práctica de ese bien. Esto quiere decir que, de algún modo u otro, la búsqueda de la vida buena es orientadora, como indagación, en la formación del carácter –*ἦθος*–, o sea, en la conformación de disposiciones, actitudes, valores e ideales que configuran el modo de vida de alguien. Por eso, como configuradora del carácter la búsqueda de la vida buena nos adentra en el terreno de las valoraciones que hacemos sobre nosotros mismos, nuestras motivaciones o propósitos más excelsos. Por un lado, ella se relaciona con la comprensión del ser humano en tanto ser –pensante, racional, afectivo, social, etc.– y, por el otro, como ser histórico. Dos campos de reflexión que no están divorciados, puesto que los valores e ideales no son un producto espontáneo de la mera individualidad o subjetividad, sino que, también, son resultado del contexto en el que están insertas las personas, como de los procesos de socialización entre ellas. Esto explica, en buena medida, porque la vida buena se encuentre determinada por nociones sobre lo humano y por ideales y valores que pueden tener en cuenta la historia o los contextos en los que se desarrolla el hombre; o, en su defecto, por ideales que coinciden con una liberación de los usos y costumbres locales y temporales.

Más allá de esto, la realización ética, como búsqueda del verdadero bien humano, implica una indagación reflexiva, crítica, sobre cuál es el tipo de bien que puede hacer que nuestra vida florezca. Implica una actividad deliberativa de significativo valor en nuestras vidas, pues ella

nos ayudara a determinar un sendero por el cual caminar, un sentido en ese andar, una realización de lo que somos y queremos ser a cada paso que damos, solos o en compañía de otros. Aporta, las razones, para uno mismo y para los demás, por las cuales un tipo de vida merece ser vivida o no; nos permite discernir si la vida que llevamos es justa o no, si es un aporte significativo a la vida de los demás o no, si es un tipo de vida que nos permite cuidar de sí mismos y de los demás, si evita el mal para uno mismo y para los demás. En fin, si la vida que llevamos puede decirse a plenitud que es una vida bella y merecedora de ser vivida y compartida con otros. Y este tipo de examen reflexivo bien puede exigir la jerarquización de bienes, de valores, de ideales, formas de vida y de disposiciones que contribuyen a la realización de un tipo de persona o de ser humano –justo, equitativo, responsable, honesto, digno, libre, compasivo, solidario, respetuoso, inclusivo, reflexivo, autocrítico. Como también, la sabia ordenación y relación con el tipo de bienes que componen la vida humana, sean estos deseables por sí mismos o para otra cosa –como el dinero o los bienes materiales, que no son deseables por sí mismos. Esta sabia ordenación y relación con el tipo de bienes que hacen parte de nuestra existencia, que la componen, son bienes que son discernible y elegibles; podemos determinar cuáles disfrutar y cuales dejar a un lado. Y las decisiones y determinaciones que tomemos en relación con eso dependerán de nuestra capacidad reflexiva; de eso dependerá que podamos liberarnos de la vulgaridad, de la *apeirokalia*, de la falta de experiencia en las cosas bellas (Strauss, 2007: 21). Por eso, como sostenía Sócrates, “una vida sin examen no tiene objeto vivirla” (Platón, 1998: 1-19), pues solo eso puede liberarnos de la vulgaridad y realizarnos como seres humanos.

Jasmine, personaje representado por Cate Blanchett, en la película *Blue Jasmine* de Woody Allen, es el típico retrato de un tipo de vida sin examen, una vida guiada por la superficialidad y a frivolidad, enfocada en las apariencias sociales y en los bienes materiales. Jasmine representa a la persona que no tiene el juicio suficiente para poder saber qué tipo de bienes priorizar, cómo jerarquizarlos en función de poder llevar una vida digna, bella y respetable. Este personaje de la película de Woody

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

Allen no sabe cómo realizar para ella una vida buena, cómo discernir rectamente qué es un bien duradero de aquellos que son momentáneos e inestables. La falta de examen hace de Jasmine, a cada instante, un alma a la deriva a punto de naufragar. Un espíritu sin sosiego moral.

En este sentido, la realización ética nos habla de eso, de cómo dar a nuestra vida, en lo posible, tranquilidad ética. Es como relata Céfalo, en el libro primero de la *República* de Platón, del hombre que cuando se acerca el término de su vida

Repasa todos los actos de su vida para ver si ha hecho o no daño a alguien. Aquel que, al examinar su conducta, la encuentra sembrada de injusticias, tiembla, se entrega a la desesperación, y a menudo, por las noches, el miedo le despierta, sobresaltándole, como a los niños. Más aquel que nada tiene que reprocharse, encuentra de continuo a su lado una dulce esperanza que sirve de nodriza a su vejez, como dice Píndaro al representar con graciosa imagen al hombre que ha vivido justa y santamente: "la esperanza le acompaña, briznando dulcemente su corazón y dando el pecho a su senectud; la Esperanza que rige a su arbitrio el fluctuante espíritu de los mortales (1998: 438).

La realización ética tiene que ver, entonces, con el tipo de vida que elegimos vivir, con el tipo de elección que hacemos sobre el bien que deseamos realizar y poner en obra con el fin de vivir bien, de vivir justa y bellamente. Con la elección de un tipo de vida que nos permita florecer como seres humanos.

La obligación moral, los roles sociales y las identidades

Si la condición de lo humano impone exigencias éticas en nosotros, los distintos roles devenidos de nuestra vida en sociedad también generan obligaciones morales de una naturaleza, no siempre acorde, a las que nos impone la esfera de la realización ética. Lo que puede implicar tensiones entre la obligación moral y la realización ética cuando estas dos esferas de exigencias éticas apuntan en sentidos contrarios. Más aún cuando la emergencia y la hegemonía del mundo burgués,

con todas sus transformaciones, pareció restar importancia al “bien propiamente humano” para verterla toda en el bien del hombre en relación con un oficio o una actividad que él realiza; es decir, cuando el mundo burgués privilegia las virtudes *poieticas* –productivas– y *diánoéticas* –intelectuales– a las morales –prácticas–. Cuando pensó más en el *Homo œconomicus* y en el *Homo laborans* que en el *Homo* como tal.

Esto no quiere decir que los antiguos teóricos de la ética no hubiesen tenido en cuenta las exigencias éticas devenidas de los oficios o de las actividades productivas e intelectuales. La división y la especialización en el mundo del trabajo y los oficios, aunque de carácter innoble en un mundo aristocrático, reclaman para el sentido común, aun en ese mundo, una perfección o excelencia en el “saber hacer”. No basta con que el flautista toque la flauta, debe agregarle la perfección a ese acto; debe, además, tocarla bien. No basta con que el zapatero haga el zapato, debe, además, hacerlo bien (Aristóteles, 2000: 9). *Cæteris pãribus*. La condición del mundo burgués, por su especificidad histórica, social y económica, puso el acento en el perfeccionamiento del *hacer* antes que en el *del ser*. Esta característica propia de la modernidad corre de la mano con la conversión del trabajo en un bien positivo, por ende, con su universalización y su reivindicación como un derecho individual que debe ser protegido por las democracias modernas (Méda, 1998).

De esta forma en el mundo moderno “el trabajo acabará presentándose como la esencia del hombre” y el trabajador como una de las principales figuras del siglo XX (Méda, 1998: 75 y 125). Un actor de gran importancia en el entramado del mundo moderno, por su rol social y económico, como por las exigencias éticas que este mundo le plantea en términos de su responsabilidad como individuo, como empleado de una organización económica, como miembro de un gremio, como profesional, como empleado, administrador, burócrata o, simplemente, como practicante de un oficio. El mundo del trabajo delinea, así, un variopinto catálogo de roles y de identidades sustentadas en las nuevas formas de las actividades productivas, en su especialización y perfeccionamiento. Roles e identidades que, por la divi-

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

sión, especialización y perfeccionamiento del trabajo requieren, cada vez más, de un saber especializado, tecnificado y de personas con las virtudes indispensables para poder llevarlo a cabo. Este refinamiento condujo, de este modo, al profesional, la figura más representativa del mundo del trabajo en la modernidad occidental. Figura que sólo puede ser comprendida a contraluz de la organización burocrática racional legal, tal como la definió Max Weber (1964). Pues esta organización, cuyo modelo paradigmático puede ser el Estado o la empresa, por ser ella misma una estructura moral —constituida por valores, normas, y principios morales— plantea al profesional, en tanto funcionario o empleado, exigencias éticas devenidas de su rol profesional, como de su vínculo contractual con la organización. Exigencias que, en muchas ocasiones, pueden chocar con las exigencias éticas devenidas del ámbito de la realización ética o de la vida buena de los individuos. O, incluso, con aquellas más amplias del mundo social que ya no se identifican con la vida buena o con la profesional de los individuos.

Un ejemplo de esto último puede situarse en otro tipo de roles sociales o identidades que, aunque surgidas en el pasado, siguen siendo relevantes en el mundo actual y demandan compromisos y deberes éticos de una naturaleza distinta a la del rol del trabajador y del profesional. Aunque seamos personas individuales, con nuestra propia subjetividad y con compromisos éticos derivados de ella, somos también, como ya queda dicho, trabajadores, empleados o profesionales marcados por compromisos y deberes éticos derivados de ese rol. Parece inevitable que así sea, por lo menos hasta ahora, en el mundo actual. Más allá de esto, querámoslo o no, no podemos escapar al hecho de haber nacido dentro de una sociedad, que es al tiempo comunidad política, pertenecer a ella, permanecer dentro de ella y estar regidos por sus leyes, sus normas, sus creencias y por las demandas que ella nos hace como miembros que disfrutamos de los bienes públicos que ella provee. No podemos escapar al rol de ser ciudadanos y a la naturaleza específica de los deberes éticos que este tipo de identidad política nos impone. Un rol de tipo político que no siempre está en armonía con las exigencias éticas provenientes del rol

de trabajador, de profesional o, incluso, en tensión con las exigencias éticas propias de la esfera de la realización ética. He aquí el caso del desobediente civil, del objetor de conciencia.

Claro está, además de trabajadores, profesionales y ciudadanos, también nos reconocemos o somos reconocidos como hombres, mujeres, gays, lesbianas, afrodescendientes, cristianos, judíos, misak, minorías, líderes sociales, etc. Estas últimas identidades se han ido legitimando con el ingreso, hace algunas décadas, de los debates sobre el multiculturalismo, el comunitarismo (Taylor, 1993), las teorías del reconocimiento (Honneth, 1996), la ciudadanía cultural, el feminismo y las perspectivas de género (Scott, 2008). Y de ellas también se derivan compromisos y exigencias éticas hacia nosotros mismos y los demás. Estos roles identitarios nos plantean preguntas sobre los límites y alcances éticos de estas identidades, sobre que significa ser hombre, mujer, homosexual, padre o hijo en sociedades como las nuestras y, más aún, sobre la relación entre ellas y otro tipo de roles sociales que representamos o asumimos.

Al parecer, el viejo tema de la virtud se ha complejizado en las sociedades actuales. Ya no se trata solamente de mirar hacia la construcción de la virtud moral que forma el carácter desde el ámbito de la *realización ética*. A esta búsqueda de la excelencia se le suma, ahora, el logro de otro tipo de virtudes que se nos reclama desde el ámbito de la *obligación moral* —el trabajo, la ciudadanía, el amigo, la pertenencia a una comunidad o una etnia—. A este respecto, Ricoeur ha analizado los actos virtuosos en una estela mucho mayor que la de Aristóteles, pues ha tenido en cuenta los acuerdos intersubjetivos sobre las acciones buenas que se dan entre los seres humanos que conforman una sociedad. Así, él ya no habla de acciones, sino de prácticas que engloban los oficios, las acciones profesionales, los juegos, los deportes, etc. Lo que aporta su concepto de práctica, que ya no se circunscribe a la mera noción de carácter virtuoso, es el de “bien hacer”. En este se tiene en cuenta el cumplimiento de reglas, la intencionalidad y deliberación medio-fines que se encuentran delimitados por un plan

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

de vida que ya no se reduce a la lógica de medios-fines, sino a ideales lejanos que se actualizan en el aquí y ahora.

El término «vida» designa a todo el hombre por oposición a las prácticas fragmentadas. Así, Aristóteles —¡otra vez él!— preguntaba si hay un ergon —una función—, una tarea para el hombre en cuanto tal, como hay una tarea para el músico, para el médico, para el arquitecto... Tomado como término singular, la palabra «vida» recibe la dimensión apreciativa, valoradora, del ergon que califica al hombre en cuanto tal. Este ergon es a la vida, tomada en su conjunto, lo que el patrón de excelencia a una práctica particular (Ricoeur, 2006: 183)

Lo que en las prácticas puede entenderse instrumentalmente como elementos de la acción, en los planes de vida estos elementos responden a una actividad de más largo aliento, a una actividad que tiene en cuenta la diversidad e integralidad del ser humano: como sujeto, ciudadano y profesional. La actividad, que denominamos aquí ética, sólo cobra sentido en un plan de vida que integra las diversas esferas humanas con miras a la felicidad.

[...] la integración de las acciones parciales en la unidad más amplia de los planes de vida, da una extensión paralela a esta noción de bienes immanentes a la práctica. Recordamos cómo la teoría narrativa ha llevado a tener en cuenta este grado más elevado de integración de las acciones en proyectos globales, que incluyen, por ejemplo, vida profesional, vida de familia, vida de ocio, vida asociativa y política. Una segunda mirada dirigida a esta noción permite volver sobre una de las dificultades encontradas en la Ética a Nicómaco sobre la validez de la relación medio-fin. Según este modelo, el médico es ya médico; él no se pregunta si desea seguir siéndolo; sus elecciones son de naturaleza puramente instrumental: curar u operar, purgar o hacer la litotomía. Pero, ¿qué ocurre con la elección de la vocación de médico? Aquí ya no basta el modelo medio-fin. Se trata, más bien, de especificar los vagos ideales sobre lo que se considera como «vida buena» respecto a todo el hombre, usando esta phrónesis que, como hemos mostrado, escapa al modelo medio-fin (Ricoeur, 2006: 182-183).

Sobre la ética profesional

Dentro del ámbito de la obligación moral las exigencias éticas al rol del profesional han tomado una gran importancia. Esto no sólo porque la sociedad prepara con su sistema educativo profesionales para que aprendan a hacer bien lo que han de hacer –en el mundo de la vida productiva y laboral–, siguiendo las normas de la sociedad para poder realizar un bien social sino, además, porque la historia contemporánea de la vida profesional nos ha mostrado casos, recurrentes, en los que los profesionales simplemente se saltan esas reglas por considerarlas un obstáculo para sus intereses personales, o no las siguen por considerarlas injustas o inadecuadas, o porque van en contravía de sus ideales de vida buena, de justicia social u opuestas a las exigencias éticas emanadas de su específica identidad. Es decir, porque los deberes éticos de la vida profesional implican dilemas y tensiones éticas con otro tipo de exigencias éticas propias del rol del ciudadano, del amigo, de la comunidad a la que pertenezco, etc.

Aún más, en “De lo útil y de lo honrado”, uno de sus ensayos, Michel De Montaigne sostenía, sobre lo que él llamaba los oficios necesarios, que:

Del mismo modo, en todos los gobiernos hay oficios necesarios que son no solo abyectos sino también viciosos. Los vicios encuentran su lugar en ellos y son empleados para tejer nuestra sociedad, como son usados los venenos para la preservación de nuestra salud. Si se vuelven excusables, en la medida en que nosotros los necesitamos y la necesidad común borra su verdadera cualidad, debemos dejar que esta parte sea practicada por los más vigorosos y menos temerosos ciudadanos, que sacrifican su honor y su conciencia, como los antiguos sacrificaban su vida por el bien de su país. Nosotros que somos más débiles, asumamos roles más fáciles y menos peligrosos. El bienestar público requiere que un hombre traicione, mienta y masacre; dejemos este encargo a personas más obedientes y flexibles (Montaigne, 1994: 25).

La cuestión planteada por Montaigne trasluce el reconocimiento de que existen oficios o profesiones que implican vicios, es decir,

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

que conllevan en su práctica la realización de algún mal –mentir, traicionar, matar, contaminar, engañar– para poder reportarnos algún bien, alguna utilidad, algún bienestar público. Las profesiones pueden involucrar males que necesitamos, pero la pregunta es: ¿quiénes de entre nosotros estarán dispuestos a sacrificar su honor y su conciencia por el bien de los demás?, o, ¿a quiénes y cómo elegiremos para que hagan estos trabajos? ¿Siendo que nosotros nos consideramos más débiles, menos obedientes y flexibles, entonces, cómo determinamos quién debe ir a la guerra, quién aplicará la pena de muerte al reo, quién fabricará el arma de destrucción masiva, quién esparcirá el glifosato en los cultivos ilícitos, quién contaminará?

A inicios del siglo XVI Maquiavelo descubrió ese mismo fenómeno de los oficios o profesiones necesarias para el caso del político. En su obra *El Príncipe* pone en evidencia que si el político quiere realizar fines buenos, trabajar para el bien de la sociedad, en muchas ocasiones, por las condiciones reales del mundo, tiene que hacer uso de ciertos vicios sin los cuales difícilmente puede cumplir sus propósitos para el bienestar público –debe engañar, mentir, simular, disimular, asesinar, etc. Maquiavelo parece sugerirnos que la política es una profesión necesaria, pero abyecta, vil, despreciable. Incluso recomienda que es preferible mantenerse como un particular, como un ciudadano común y corriente, antes que asumir el rol de político. Porque al hombre bueno que quiera asumir el rol de político “le es necesario [...] aprender a poder ser no bueno, y usarlo y no usar según la necesidad” (Maquiavelo, 1996: 75). El problema es si el hombre bueno está dispuesto a sacrificar, como dice Montaigne, su honor y su conciencia. Y de hacerlo, si seguiríamos considerándolo bueno. Este fue, en últimas, el descubrimiento de Maquiavelo y el problema ético que nos formuló en relación con el político profesional –habida cuenta que él conoció muy bien la naturaleza de ese oficio o profesión.

Max Weber lidió, también, con esta misma cuestión. Al pensar la relación entre la ética protestante y el capitalismo, en su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2001), fue uno de los primeros teóri-

cos del siglo XIX en estudiar la idea y el fenómeno de la *profesión* como fruto de la religiosidad protestante moderna y del espíritu del capitalismo. Haciendo referencia a la concepción luterana de profesión Weber sostenía que “evidentemente, en la palabra alemana “profesión” (*beruf*), aunque quizá más claramente en la inglesa *calling* hay por lo menos una reminiscencia religiosa: la idea de una misión impuesta por Dios” (2001: 57). La tesis de Weber es que la estimación moderna del trabajo diario en el mundo se sintetizó en la idea de *profesión*. Lo que dio paso a la idea de una ética profesional como una forma de *ascetismo laico* de evidentes fundamentos religiosos. De acuerdo con él:

En cualquier caso, lo absolutamente nuevo era considerar que el más noble contenido de la propia conducta moral consistía precisamente en sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo. Esa era la consecuencia inevitable del sentido, por así decir, sagrado del trabajo, y lo que generó el concepto ético-religioso de profesión, concepto que traduce el dogma común a todos los credos protestantes, opuesto a la distinción que la ética católica hacía de las normas evangélicas en procepta y consilia y que como único modo de vida grato a Dios reconoce no la superación de la moralidad terrena mediante el ascetismo monástico, sino precisamente el cumplimiento en el mundo de los deberes que a cada uno impone la posición que ocupa en la vida, y que por lo mismo se convierte para él en “profesión”” (2001: 58).

Lo que Weber nos revela es que la idea moderna de *profesión* está atada, desde sus fundamentos religiosos, al cumplimiento de un deber laico, a una exigencia ética —como el contenido más sagrado de la conducta moral— que a cada individuo le reclama el rol —o la “posición”— que ocupa en la vida y en la sociedad. Lo que quiere decir que la profesión es, en sí misma, una exigencia ética, pero en la forma de un *ascetismo laico*. Es decir, de una disciplina, ya no monástica, sino mundana. De este modo, el espíritu del *ascetismo cristiano puritano*, transformado en un *ascetismo laico, mundano*, originó “la racionalización de la conducta sobre la base de la idea profesional” (Weber, 2001: 153). Así, la ética profesional, como ética laica, dominó “la moralidad mundana” y

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

[...] contribuyó en lo que pudo a construir el grandioso cosmos de orden económico moderno, que, vinculado a las condiciones técnicas y económicas de la producción mecánico maquinista, determina hoy con fuerza irresistible el estilo vital de cuantos individuos nacen en él (no solo de los que en él participan activamente), y seguramente lo seguirá determinando durante muchísimo tiempo más” (Weber, 2001: 153-154).

La profesión y la ética profesional, como idea y fenómenos modernos, cristalizaron en una “racionalización de la conducta” a través de una ética legalista y formal que se objetivó de forma contundente en lo que Weber llamó la *burocracia racional legal*. El salto de la profesión y de la ética profesional, como ascetismo laico, a la *racionalización de la conducta* en términos de una ética legalista y formal, es decir, burocratizada, marca también, para Weber, una ruptura en el espíritu de la “obligación profesional”. La burocracia racional legal constituye, a lo largo de muchos siglos, un desarrollo paulatino de la extracción de la obligación profesional del individuo hacia un afuera que se objetivó en una realidad institucional separada, ahora, de los individuos y convertida en un conjunto de normas “para administrar tareas estables, rutinarias” dentro de las organizaciones, y como “el fundamento de su eficiencia organizativa” (Perrow, 1998: 6). Normas tales, como:

1. Igual trato para todos los empleados.
2. Tener en cuenta solamente las habilidades, pericia y experiencia relacionadas con el puesto de trabajo.
3. Ausencia de prerrogativas del puesto (tales como llevarse dinamita, cartón piedra, etcétera); es decir, se considera que el puesto pertenece a la organización, no a la persona que lo desempeña. El empleado no puede utilizarlo para sus fines personales.
4. Criterios concretos de trabajo y productividad.
5. Férreo control del trabajo y la productividad.

6. Implantación y cumplimiento de normas y regulaciones que están al servicio de los intereses de la organización.
7. Reconocimiento de que las normas y regulaciones son de obligado cumplimiento tanto para los directivos como para los empleados. Así, los obreros también pueden exigir a la dirección el cumplimiento de las condiciones del contrato (Perrow, 1998: 5).

De este modo, como sostiene Perrow siguiendo a Weber, la burocracia racional legal, como “racionalización de la conducta sobre la base de la idea profesional” (Weber, 2001: 153) en la era de la “producción mecánico maquinista” y que contribuyó a “construir el grandioso cosmos de orden económico moderno” (Weber, 2001: 154):

[...] es una herramienta, una herramienta social que legitima el control de muchos por unos pocos, a pesar del aparato formal de democracia, y este control ha generado un poder social no regulado ni percibido. Este poder implica mucho más que el simple control de los trabajadores. En la medida en que las burocracias nos satisfacen, deleitan, corrompen y sacian con su producción de bienes y servicios, en esa misma medida configuran nuestras ideas, la propia imagen que tenemos de nosotros mismos, controlan nuestras oportunidades vitales e incluso definen nuestra propia humanidad. [...] Permanecer al margen de ellas equivale a ver su impacto sobre nuestras creencias, nuestros valores y, más importante, sobre nuestra manera de pensar y de razonar (Perrow, 1998: 8-9).

El colapso de la ética profesional, del ascetismo laico, devino para Weber cuando, con la racionalización de la conducta, esta empezó a descansar no en la conciencia de los individuos sino en “fundamentos mecánicos” (Weber, 2001: 154). Desde este momento, según lo dice Weber con una frase lapidaria, “el espíritu se esfumó; el cofre permanece vacío, sin que pueda saberse si definitivamente” (Weber, 2001: 154). De acuerdo con su diagnóstico, una vez que esto ocurrió “el capitalismo ya no necesito de este apoyo religioso” (Weber, 2001: 154). A partir de ahí sólo nos “queda el recuerdo de la obligación profesional como una quimera de remotas ideas piadosas” (Weber, 2001: 154).

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

A la obligación profesional le ganó la partida “el poder creciente y, en último término, irresistible sobre los hombres, como nunca antes se había conocido en la historia” de las “riquezas de este mundo” (Weber, 2001: 154). Esto, junto a la *racionalización de la conducta* introdujo la crisis en la ética profesional. El efecto más complejo de esta crisis consiste para Weber en que, ahora, “El individuo renuncia a interpretar el cumplimiento del deber profesional, cuando no puede ponerlo en relación directa con ciertos valores espirituales supremos o cuando, a la inversa lo siente subjetivamente como una simple coacción económica” (Weber, 2001: 154). Es decir, renuncia simplemente al sentido y a la obligación ética de su profesión y lo cambia por el ferviente deseo de la consecución de la ganancia, por “pasiones puramente agónicas, como si siempre se tratase de un evento deportista” de una competencia (Weber, 2001: 154).

En semejante situación, los últimos supervivientes de esta etapa de la civilización podrán atribuirse estas palabras: “especialistas desprovistos de espiritualidad, disfrutadores sin corazón: estos ineptos creen haber escalado una nueva etapa de la humanidad, a la que nunca antes pudieron dar alcance (Weber, 2001: 154).

Los descubrimientos de Maquiavelo, Montaigne y Weber nos dan pistas sobre varias cosas a tener en cuenta en esto que llamamos ética profesional. La primera es que existen oficios o profesiones que implican vicios, es decir, que conllevan en su práctica la realización de algún mal –mentir, traicionar, matar, contaminar, engañar–, lo que ya nos debe poner en alerta sobre los límites éticos de este tipo de prácticas profesionales. ¿Cuál es el mal que hemos de admitir de estos oficios necesarios?, ¿debemos ser permisivos moralmente con esos males?, ¿tienen justificación ética esos males? La segunda es que, aunque las profesiones implican en sí mismas un deber ético, al parecer, el afán de lucro y la competencia por el mismo puede llevar a los individuos a hacer a un lado la *obligación profesional*. ¿Cómo restituir el sentido de la ética profesional en un mundo donde el afán de riqueza se convirtió en el motor de todo?, ¿realmente el dinero lo puede todo?, ¿existen cosas

más valiosas que el dinero? La tercera es que, por efecto de la racionalización de la conducta, es decir, al convertirse la ética profesional en un conjunto de normas y principios formales de la organización, los individuos terminan por identificar la *obligación profesional* simplemente como una coacción económica o burocrática. ¿Es la ética profesional algo más que un código o una norma burocrática?, ¿lo correcto en términos éticos es siempre lo que dice o afirma la estructura normativa de la organización?, ¿seguir las normas es siempre lo éticamente correcto? La cuarta es que el poder que han alcanzado las organizaciones burocráticas y de sus estructuras normativas, en las sociedades actuales, hace que ellas configuren nuestras ideas, la imagen que tenemos de nosotros mismos, nuestros estilos de vida. Es decir, tiene un fuerte impacto sobre nuestras creencias, nuestros valores, sobre nuestro carácter moral. ¿Cómo podemos recuperar, pese al poder de las estructuras burocráticas actuales, la capacidad de deliberación de los individuos, la ética en ellos como una actividad del pensamiento crítico, para que nunca renuncien a interpretar el cumplimiento de su deber profesional? Esta es la manera como podemos sintetizar los problemas, las tensiones y los conflictos éticos que se asoman en los descubrimientos de Maquiavelo, Montaigne y Weber sobre la ética profesional.

Con todo lo anterior, entonces, si partimos de la base de que una profesión es un actuar y un ejercicio de unos saberes y prácticas particulares que atienden a las necesidades de las personas y las sociedades (Fernández, Barajas y Barroso, 2007: 19), debemos admitir que los profesionales, en el ejercicio de su profesión, tienen una responsabilidad con la sociedad donde el buen actuar se convierte en la impronta del *ethos profesional*. Como también que la práctica profesional se mueve en diversos contextos que restringen o determinan, en parte, la autonomía de la responsabilidad del profesional. Estos contextos son el técnico, económico, social, organizacional e institucional; si no reconocemos estos contextos tenderemos a una visión idealizada de la ética profesional, en la que se tiene en cuenta el “deber ser” o lo que la sociedad espera de los profesionales, sin reconocer las prácticas sociales, organizacionales e institucionales que subyacen al ejercicio profesional.

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

La creciente complejidad y tecnificación del trabajo hace de los profesionales más bien servidores de una maquinaria que sujetos que actúan autónomamente. Hoy los profesionales trabajan en empresas, organismos, instituciones que les asignan su cometido en el reparto funcional de tareas y competencias; no tienen otra cosa que hacer que lo que les toca hacer; haciéndolo cumplen con “su deber”; se suponen que pueden y deben desentenderse de todo lo que no les está explícitamente encomendado. (Hortal, 2002: 51).

Los aspectos técnicos de la profesión en muchas ocasiones hacen que los problemas éticos queden absorbidos, y el profesional se convierte en un técnico que soluciona problemas por el que fue contratado. Esto no quiere decir que el aspecto técnico de la profesión no sea de suma importancia —es más, uno de los principios de ética profesional se relaciona con él, puesto que el conocimiento y destrezas técnicas de un profesional hará que su actuar sea bueno—; Sin embargo, este principio de “hacer un buen trabajo basado en los conocimientos que se tienen”, ha de estar orientado por otros principios éticos que se relacionan con el compromiso público de hacer un buen trabajo con miras al bienestar de una colectividad.

El contexto económico también influye en las acciones de los profesionales. Hoy día en un mundo competitivo, donde el profesional es un asalariado, o sea, el trabajo es un medio de subsistencia, las tareas ejecutadas por los profesionales no tienen que ver con sus objetivos personales, sino con los asignados por sus jefes; y los recursos que le son entregados para ejecutar acciones o proyectos están orientados por los criterios de viabilidad económica. El trabajo realizado, en un contexto de competitividad, es visto como la mera posibilidad de cualificarse en el mercado laboral y así ascender en la carrera profesional. Si se quiere, este contexto hace del profesional una persona que piensa en sus propias necesidades e intereses. La pregunta que aparece, entonces, es ¿cómo actuar responsablemente sin perder de vista los intereses y valores personales? La responsabilidad no debemos entenderla aquí como un sacrificio de la individualidad, sino como un actuar donde se delibera los posibles impactos en las personas implicadas. Esta deliberación indica-

ría varios elementos de una acción responsable: 1) la existencia de varios cursos de acción posibles; 2) la elección informada de un curso de acción, es decir, teniendo en cuenta el contexto problemático y los impactos futuros; 3) siendo reflexionada y elegida la acción es libre y 4) constituye una forma de materializar proyectos que se encuentran inscritos en un plan de vida.

El contexto organizacional o institucional le da al profesional las directrices para su hacer profesional y laboral. En este sentido, el que-hacer profesional y las decisiones tomadas están guiados por valores estipulados por la organización que hacen parte de su cultura organizacional (Soto y Cárdenas, 2007: 230-233). En este orden de ideas, Augusto Hortal señala que pueden darse 4 posibilidades: La primera donde la organización es corrupta y termina corrompiendo al profesional que en principio era honesto; en la segunda los profesionales tienen valores deshonestos lo que ocasiona que generen o mantengan la cultura corrupta de la organización; en la tercera existen organizaciones con valores honestos que facilitan y promueven acciones éticas responsables en sus empleados; y por último, existen profesionales que al ser honestos contribuyen a un ambiente honesto y responsable en las organizaciones donde trabajan.

También tiene mucha importancia, especialmente a medio y largo plazo la “cultura” de dicha empresa y del sector empresarial al que pertenece, y a lo que en esa “cultura” se refiere al modo de tratar y dar espacio a los profesionales que tiene contratados de forma que la responsabilidad profesional no se vea como rival sino como complementaria del cumplimiento de las obligaciones contractuales que implica trabajar para esa empresa (Hortal, 2002, pp. 71-72).

Por último, dentro del tema de la responsabilidad en la acción profesional es necesaria una reflexión sobre la acción y la omisión. Actuar mal no solo se reduce a aplicar de manera incorrecta los conocimientos técnicos que se tienen, ni tampoco a deliberar incorrectamente sobre los posibles cursos de acción, sino que tiene que ver con no mejorar continuamente las competencias técnicas y omitir dentro

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

de su deliberación a algunos elementos y actores. En este contexto la falta de responsabilidad se llama negligencia, y estaría asociada con lo que Herbert Hart denomina: responsabilidad como rol, en tanto las acciones u omisiones se juzgan según el desempeño de una función; de este tipo de responsabilidad

[...] se desprende que toda persona que desempeña un cargo tiene la obligación de desempeñarlo de la mejor manera, y en caso de incumplimiento es responsable por los daños y perjuicios causados, puesto que el rol que desempeña lo obliga a responder por el incumplimiento. Aquí nos enfrentamos a situaciones que pueden salir de la normalidad, ya que hay que tener en cuenta que toda actividad tiene que estar desempeñada dentro de dichos márgenes de normalidad (Fernández, Barajas y Barroso, 2007: 103).

La Ética en la Universidad Icesi

Todo lo dicho anteriormente sintetiza, desde un rápido esbozo teórico y conceptual, la comprensión que tenemos de la Ética y de la Ética profesional. Esta comprensión ha sido resultado de un largo proceso de investigación, reflexión y análisis, que se propició a través de un Seminario a finales de la década de los noventa del pasado siglo, en lo que en su momento era la Facultad de Humanidades y, hoy en día, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Este Seminario fue promovido por el rector de la Universidad Francisco Piedrahita Plata y el Decano de la, en aquel momento, Facultad de Humanidades, Lelio Fernández, y del cual hicieron parte un grupo de profesores especialistas en filosofía moral, dedicados a la investigación y enseñanza de la Ética. Desde finales de la década del noventa, al presente, todo este proceso culminó en un vigoroso proyecto de investigación en el campo de la Ética y, lo que es más importante, en un ambicioso programa de enseñanza de la Ética en todos los programas académicos de la Universidad, de pre y post grado, con el fin de hacer posible la transversalidad

de la Ética en la comunidad universitaria. Para lo cual, finalmente, se creó el Centro de Ética y Democracia –CED–, con el propósito de darle solidez institucional a este proyecto.

En este largo trayecto que va desde finales de los años noventa, del siglo pasado, al año 2019, cada vez hemos tomado más conciencia, desde nuestro propio aprendizaje en la comprensión de la ética, en el ejercicio de su enseñanza y en la comprensión de los problemas sociales, políticos y económicos que persisten en nuestra sociedad, que la ausencia de ética es también un indicador de pobreza y de falta de democracia en una sociedad –por más riqueza material e institucional que exista en ella. Pues, la ausencia de ética, de un modo u otro, es un factor explicativo de fenómenos como la desigualdad social y económica, la corrupción, la violencia, el irrespeto por la diversidad –ideológica, moral, cultural, sexual–, la poca consideración del ciudadano por los bienes públicos o la pobreza en la realización de un plan de vida personal, entre otros fenómenos que afectan la vida democrática. Por eso, como bien sentencio Weber, un mundo lleno de riquezas, pero sin ética, él se refería claro está a la ética profesional, es como un cofre que “permanece vacío” (Weber, 2001: 154).

La ética tiene su lugar en el mundo cuando las personas han desarrollado la disposición o el hábito de *examinar su vida*, de pensar críticamente sobre su vida moral, sus creencias morales, sus valores morales, sus emociones, sus sentimientos, y las de sus semejantes. Ella toma lugar en la vida de las personas cuando estas están dispuestas, en sí mismas y en relación con las otras, a cribar sus opiniones con el fin de separar de ellas el barro del oro, es decir, a separar de ellas los prejuicios, las ideas o creencias no examinadas que nos impiden ver lo valioso, lo bueno o lo bello donde otros, cegados por el prejuicio, no lo ven. En este caso la ética es una actividad que ayuda a los individuos a “liberarse de lo malo”, sus prejuicios, “sin hacerlos buenos” (Arendt, 1995: 124).

Así como, en el decir de Sócrates, “una vida sin examen no tiene objeto vivirla”, también se puede afirmar que una sociedad sin ética, sin que las personas que la componen tengan la disposición del examen crítico de

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

sus creencias, opiniones, valores, prácticas y sentimientos –individuales o compartidos– es una sociedad sin vida, empobrecida, muerta. Y lo es porque en una sociedad así las personas no logran superar “la identificación de lo que *se debe* con lo *socialmente válido*” (Benhabib, 2006: 19) y, por lo mismo, no logra evitar el mal que pueden hacer las personas buenas.

La urgencia de la vida social requiere de cierto tipo de hábitos rutinarios para economizar una cantidad de procesos sociales, que de otra forma harían muy dificultosa o aparatosa la vida social. El peligro de esto está en que los hábitos rutinarios se tomen la vida social y gobiernen casi por completo la vida de las personas. Pues, por un mismo problema de economía social, puede surgir la tendencia a que las personas terminen por identificar la ética con lo socialmente válido o aceptado y, como efecto no deseado, no quede espacio para el examen crítico de nuestras vidas. Lo que de por sí, como lo advirtió Dewey en muchos de sus estudios, tiene efectos negativos sobre la libertad de las personas, sobre sus vidas morales, sobre su carácter, como sobre la calidad y el funcionamiento de la democracia (Dewey, 1991, 2004a y 2004b). Esta cuestión debe advertirnos que, así como podemos correr el riesgo de identificar la ética con lo socialmente válido, de la misma forma debemos evitar el peligro de asimilar la ética con la *socialización moral*, es decir, con la inculcación de valores morales, y formas de pensar particulares o específicas (Silva, 2018). La socialización moral, al parecer, por lo que nos han indicado los sociólogos y antropólogos expertos en el tema, corre más corrientemente en la familia, la sociedad, y el mundo de las organizaciones en general (la empresa, la iglesia, el club, etc.); razón por la cual estos ámbitos están menos dispuestos a la “ética” como examen crítico de los modos de pensar y actuar moral. No porque no deban incluirla, porque desde todo punto de vista es deseable que la incluyan, sino porque, por su naturaleza, estos ámbitos parecen privilegiar el actuar rutinario sobre el reflexivo.

Lo anterior, junto al tema de la socialización moral y sus ámbitos privilegiados de acción, nos han llevado a pensar, desde hace ya varios años, sobre la vital importancia que tiene la Universidad como

institución educativa en lo que tiene que ver, entre muchas otras cosas, con la comprensión de lo que es la Ética, sobre cómo enseñarla y cómo formar personas idóneas para su transmisión. Lo que quiere decir dos cosas. Primero que creemos en la enseñanza de la ética, es decir, que se trata de un saber, conocimiento, actividad o experiencia o disposición –llámesela como se la llame– que puede ser transmitida a otros y adquirida por otros. Segundo, que la Universidad, como espacio educativo que es, tiene una enorme responsabilidad en lo que tiene que ver con este aspecto de la formación de los jóvenes, pues esta es una de sus mayores responsabilidades para con la sociedad: el tipo de persona, de profesional y de ciudadano que, después de varios años de formación, le entregamos a la sociedad.

Partimos de la idea de que cuando los y las jóvenes ingresan a la Universidad ya han pasado por un proceso de socialización brindado por la familia, la escuela, el colegio, sus amigos, sus clubes, las iglesias, los medios de comunicación, las redes sociales y, en fin, la sociedad en general que les ha ayudado a formar una personalidad moral, un carácter. Llegan con una estructura moral, compuesta por valores, creencias, opiniones, disposiciones, actitudes y, obviamente, con la capacidad de reflexionar críticamente sobre esos componentes de su personalidad moral que les guía en el obrar diario. En este sentido, la Universidad sabe que el aporte que puede hacer en ellos, en términos de su educación ética, es poco comparado con lo que ya traen, pero altamente significativo.

Tal como entendemos la ética, nuestra contribución a su educación, en este sentido, consiste en ayudarles a reafirmar su capacidad de razonamiento moral, es decir, fortalecer su disposición a la reflexión crítica sobre sus modos de vida, sus valores, creencias, opiniones y prácticas, con el fin de que puedan advertir qué de todo ese contenido moral que los constituye les puede resultar valioso, según su criterio, para construir una vida valiosa para sí mismos y para los demás. Qué de todo eso, según su criterio, es valioso para una vida democrática y que resulta siendo hostil a la misma. Los cursos de ética de la Universidad Icesi son, entonces, espacios de reflexión crítica sobre nuestra

¿Qué entendemos por ética y por ética profesional?

vida moral individual –la *vida buena*– y sobre las implicaciones éticas de nuestros distintos roles sociales, como profesionales, trabajadores, ciudadanos, padres de familia, amigos, afrocolombianos, mestizos, heterosexuales u homosexuales, etc. –la *obligación moral*–.

En estos cursos los estudiantes reflexionan sobre los elementos constitutivos de su carácter, sus estilos de vida; los confrontan con los de sus semejantes y los examinan a la luz del contexto social, político, cultural, económico, laboral, tecnológico y científico de su sociedad y el mundo. En este ejercicio o actividad reflexiva se espera, como fruto, que los estudiantes refuercen su disposición a la reflexión crítica sobre su vida moral, que es el núcleo más importante de este ejercicio educativo. Pero en él también nos importa que los y las estudiantes aprendan a realizar este ejercicio de forma apropiada y responsable, desde un análisis informado, argumentado y razonable sobre lo que se piensa, se afirma o se replica. Lo que quiere decir que los cursos de ética implican un ejercicio de reflexión que pone a prueba nuestros valores y creencias morales más íntimas con el fin de saber hasta dónde vale la pena insistir en ellas o no, o si acaso existen mejores y más bellas formas de vida que las que nos dictan nuestras opiniones no examinadas. Es a la luz de esto, que es de radical importancia en los cursos de ética, que la teoría –como filosofía moral, sociología moral, antropología moral; o la teoría económica y la teoría política, por ejemplo– viene en auxilio de la formación ética de los estudiantes. Porque en los cursos de ética no se trata de saber un conocimiento teórico sobre la moral, sino de pensar la moral misma, de pensarnos a nosotros mismos en relación con nuestro contexto, y en esto la teoría es sólo una herramienta auxiliar.

En este orden de ideas el programa de formación en ética de la Universidad Icesi ya lleva dos décadas de desarrollo y de trabajo ininterrumpido. En este tiempo, el *Seminario*, dio origen a todo el proyecto que derivó la creación del Centro de Ética y Democracia con el fin de fomentar la enseñanza y la investigación de la ética en la región y el país. Y con el Centro de Ética y Democracia se dio paso a la creación de dos seminarios más y a la reorganización del seminario de origen. Así,

en la actualidad, el Centro de Ética y Democracia está compuesto por tres seminarios: Seminario de ética-política; Seminario de ética profesional y el Seminario de filosofía moral. En estos distintos seminarios, de acuerdo con su especialidad, se diseñan los cursos de ética para toda la Universidad, se realiza el seguimiento pedagógico de los mismos, se adelantan tareas para repensar los cursos y los programas con el fin de mantenerlos actualizados, se planean grupos de estudio e investigación para la cualificación docente, se incentiva la publicación y se realizan actividades extracurriculares –conferencias, coloquios, debates y paneles con expertos sobre problemas éticos de interés para la ciudadanía, la comunidad universitaria y los especialistas en la ética y su enseñanza–. Estos seminarios se han fortalecido con la participación de docentes formados en Filosofía, Sociología, Antropología, Economía, Ciencia política, Psicología, Historia y Derecho. Y desde sus distintas áreas disciplinares, han contribuido a ampliar nuestra comprensión de la ética, de su enseñanza y, de paso, han tomado los seminarios como un espacio de cualificación permanente para su aprendizaje en la enseñanza de la ética y para el ejercicio investigativo de la misma y de su práctica pedagógica.

En todo este desarrollo, la Universidad Icesi ha concebido tres líneas para adelantar su formación del Programa de Ética a través del Currículo. Estas líneas son, al tiempo, énfasis en la educación ética para los estudiantes dado el interés institucional de formar seres integrales. Por eso los estudiantes están expuestos, durante su paso por la Universidad, a distintos cursos de ética con el fin de alentar y reforzar en ellos la disposición del pensamiento crítico en el ámbito de la *realización ética* (la esfera de la vida buena, en términos de lo íntimo y la construcción de su subjetividad) y en el ámbito de la *obligación moral* (en su rol de ciudadano, amigo, padre de familia, profesional, trabajador, empresario, miembro de una etnia o un grupo minoritario cualquiera), es decir, en términos de sus roles públicos o privados. De este modo, estos cursos se han desarrollado en tres líneas de formación, que son: realización ética, ética ciudadana y ética profesional.

Línea de realización ética

En general, los cursos de ética, del Programa de Ética a través del Currículo de la Universidad Icesi, tienen la finalidad de aportar al fortalecimiento de la capacidad de pensamiento crítico, pero principalmente apunta a la capacidad de la autonomía (Icesi, 2017: 27). Se busca que el sujeto pueda examinar críticamente sus valores, creencias, deseos, preferencias, prejuicios, hábitos en torno a los sentidos e imaginarios que se gestan culturalmente en torno a la condición humana, las relaciones de poder, la vida propia. La idea de los cursos enmarcados en esta línea es la de que el individuo sea un agente activo en la transformación de su propia vida y tome una posición frente a la realidad con base a su plan de vida.

La línea de formación ciudadana

La línea de formación ciudadana tiene como objetivo el fortalecimiento de la capacidad de participación social y política; esta capacidad se encuentra dirigida al reconocimiento del estudiante como ser social y político, participe de los asuntos y decisiones de su entorno motivado por el bienestar colectivo. Esta contribución del estudiante como ciudadano es guiada por una mirada comprensiva de lo que es la realidad social, histórica, organizacional, institucional y simbólica, así como de los diferentes actores que intervienen en ésta; además de este conocimiento el estudiante reconoce la diversidad de esta realidad, construirá acuerdos basados en ideas de bienestar común y los aceptará examinándolos críticamente. Lo anterior se encuentra en concordancia con las disposiciones de reconocer, respetar y hacer valer la libertad propia y la de los otros, además de un compromiso con la equidad, la empatía, solidaridad y la justicia (Icesi, 2017: 35-36).

Estos cursos buscan desarrollar competencias relacionadas a valores democráticos (respeto a la diferencia, diálogo razonado y posibilidad de consenso) que permitan una actuación justa en el mundo social. Estas

competencias son las del multiperspectivismo (análisis de una situación o problema socio-político desde diversas perspectivas, contextos y actores involucrados), pensamiento global/local (evaluar las implicaciones socio-políticas en relación a lo local y lo global, así como con el bienestar de la sociedad). Estas dos competencias promueven una toma de decisiones donde el estudiante comprende de manera compleja una situación problema y es capaz de dar cuenta de posibles soluciones deliberando sobre los posibles impactos. Aquí la ética desarrolla la defensa de un modo de vida particular que no se inscribe sólo en el horizonte de los intereses personales, sino en principios éticos más amplios (Singer, 2009: 22-26). En este orden de ideas, esta línea de formación aporta desde la ética a la competencia de pensamiento crítico en tanto, como lo señala Adela Cortina (2000: 32-40), la ética es un modo de pensar reflexivo que proporciona elementos para la acción, a la vez puede influir en las concepciones sobre el derecho y la política.

Línea de ética profesional

La línea de ética profesional tiene como objetivo, más allá de cumplir con la ley 30 de 1992, nutrir la formación integral y transversal en ética de los estudiantes. Los cursos que se enmarcan en esta línea (cursos EP) tienen el objetivo de enfrentar al estudiante con situaciones problemáticas inscritas en el campo profesional, llevándolo a la reflexión en torno a su función como profesional y su responsabilidad social. Esta línea no se inscribe en la visión que reduce la ética profesional a la aplicación de códigos profesionales o deontológicos, sino que ve en la ética un modo de pensar crítico que da elementos a los estudiantes para el juicio ético y la construcción de un sujeto integral que responde a las exigencias del buen actuar en contextos socio-políticos y laborales, para esto es necesario que en la universidad se presente un diálogo interdisciplinario con los saberes especializados que dé cuenta de aquello que podemos considerar como un “buen profesional” y una buena práctica profesional (Hortal, 2002: 15).

La enseñanza de la ética y la ética profesional

La enseñanza de la ética

En un escrito de 1893 titulado *La enseñanza de la ética en la educación secundaria* John Dewey sostenía:

Estoy inclinado a creer que sería comparativamente fácil encontrar argumentos que soporten la conclusión de que nunca antes había existido un interés tan generalizado en que se enseñara ética en las escuelas como en el presente, o también la conclusión de que hay un consenso general entre los expertos en contra de dicha enseñanza (Dewey, 2011: 3).

A más de un siglo de distancia de estas palabras de Dewey el interés por la enseñanza de la ética ha resurgido en razón de fenómenos como la corrupción, los efectos sociales del individualismo, la crisis de la democracia y de la ética pública y ciudadana —la excesiva reclusión de los ciudadanos en su vida íntima y privada, la escasa credibilidad y confianza en las instituciones, como el menosprecio por los bienes públicos—. Pero, al igual, con él, ha resurgido el debate sobre si se debería enseñar y sobre cómo se ha de enseñar y sobre qué se ha de enseñar cuando se enseña. En estos términos, la década de los

años ochenta del siglo pasado fue fructífera para esta discusión desde el tema de la “formación del sujeto moral”; sobre todo, los teóricos liberales y comunitaristas aportaron mucho en la comprensión de aspectos como la construcción de las identidades, el rol de la cultura en el mundo de la ciudadanía, la construcción de la subjetividad y el rol de la educación ética en estos ámbitos de nuestra vida individual y social (Mulhall y Swift, 1996).

En el núcleo del debate entre liberales y comunitaristas, en la década de los ochenta, estaban en juego dos comprensiones de la ética, dos comprensiones de la formación moral del sujeto, dos maneras de entender la enseñanza de la ética. Querámoslo o no somos herederos de ese debate, es decir, de “una curiosa y persistente tendencia a responder de dos formas principales a la pregunta por la mejor manera de vivir” (Guisti, 2010: 15). El primer antecedente moderno de esta discusión se encuentra en las objeciones de Hegel a la ética de Kant, al formalismo kantiano. En esa reconsideración hegeliana de lo particular frente a lo universal y abstracto de la ética kantiana está el germen de los términos “contextualismo y universalismo” en los que, hoy en día, se da la discusión sobre qué es la ética y su enseñanza (Habermas, 1987).

Los contextualistas, más allá del espectro tan amplio en el que coexisten, ligados a posturas comunitaristas y a la defensa del relativismo cultural han abogado, en general, por una enseñanza de la ética en términos de la educación en valores y la formación del carácter. Esta manera de entender la enseñanza de la ética supone, en su forma de ver, que ella está determinada por condiciones de espacio y de tiempo, por una comprensión historicista que la explica desde contextos, individuos y grupos particulares. Los universalistas, por su parte, vinculados a formas del liberalismo, han defendido la idea de que la enseñanza de la ética no tiene por qué involucrar una modelación del ser, pues esto sería tanto como una intervención sobre la libertad moral de los individuos. En tal sentido, defienden una cierta universalidad de la ética, de sus principios, y de lo que algunos de ellos han llamado “ética de mínimos”, lo que significa que para ellos la ense-

ñanza de la ética solo se ajusta a la transmisión y el cumplimiento de reglas o principios formales o abstractos para el obrar moral público, pues lo privado queda al arbitrio de cada individuo.

Estas dos posturas han delineado, por décadas, dos modelos enfrentados de enseñanza de la ética que han sido reconocidos desde lo que Guisti ha llamado dos paradigmas de la ética: el paradigma de la ética del bien común y el paradigma de la ética de la autonomía (2010). Desde la orilla de cada uno de estos modelos se acusa al otro de corromper a la juventud por el tipo de comprensión de la que su oponente parte sobre la ética, lo que se propone transmitir al comunicar esa comprensión, y la forma en que lo hace (Euben, 1997). Este debate, circunscrito en estas dos grandes líneas teóricas, nos ha impuesto el preguntarnos en los últimos años si la ética se puede enseñar, qué se ha de enseñar cuando se pretende enseñarla y, además, cómo se ha de enseñar.

¿Se puede enseñar ética?

En una columna titulada “¿Enseñar ética? Propuesta ingenua la de cambiar el pensum universitario para introducir la enseñanza de la ética” en el diario *El Tiempo*, del 06 de octubre de 2017, Moisés Wasserman sostuvo, en una discusión con el ministro de justicia del momento, que:

Pero, además, no sé de dónde sacó el ministro que se puede “enseñar ética”. Se puede enseñar su historia, el pensamiento de los filósofos que se han ocupado de ella. Puede responder preguntas sobre la Ética Nicomaquea, saber cómo Espinoza demostró (como con geometría) sus principios, conocer a los consecuencialistas ingleses, hasta recitar a Kant y a Rawls. Se pueden formar eticistas, pero eso no hace ético a nadie. Muchos de los corruptos de moda estudiaron en colegios y universidades confesionales. Sin duda, infinidad de veces, durante sus estudios, oyeron el mandamiento de “no robarás” y lo recitaron, pero cuando pudieron robaron. No se enseña ética, así como un curso de apreciación musical no forma ejecutantes virtuosos. Para ser virtuoso hay que tocar

violín, para ser ético hay que hacer ética. El proceso no es uno de enseñanza, sino de construcción de una capacidad para reflexionar autónomamente sobre las normas morales y tratar de entender cuáles son las consecuencias, en los otros, de sus actos y de sus omisiones. Mucha gente dice que esa construcción empieza en la casa y en el jardín infantil, y es muy posible que tengan razón. Si se quiere introducir en los programas, no solo de derecho, sino de todo, debe ser a través de seminarios, de conversaciones, de análisis de hechos reales y de acciones cotidianas.

Lo sostenido por Wasserman aquí está inscrito en una de las discusiones más apasionantes y difíciles en el campo de la educación ética. Aristóteles, por ejemplo, era de la opinión de que la ética si se podía enseñar. Y que enseñar ética como un contenido intelectual a través del magisterio, digámoslo al modo de Wasserman “como un curso de apreciación musical”, es “de gran utilidad” para quienes tienen un carácter formado, es decir, para aquellos que por vía de la costumbre, de los hábitos “ordenan por la razón sus deseos y sus acciones”; pero que para los de “carácter pueril” o para “los incontinentes” ese tipo de conocimiento “es estéril” (2000: 4). Lo que implicaba para este filósofo que la ética no sólo se puede enseñar como un contenido teórico o especulativo sino, también, como un saber práctico. Y esto último era lo más importante. Según lo dice Aristóteles en el capítulo II del libro segundo de la *Ética Nicomaquea*:

Nuestra labor actual, a diferencia de las otras, no tiene por fin la especulación. No emprendemos esta pesquisa para saber qué sea la virtud —lo cual no tendría ninguna utilidad—, sino para llegar a ser virtuosos. En consecuencia, es preciso considerar, en lo que atañe a las acciones, la manera de practicarlas, pues los actos, según dijimos, son los señores y la causa de que sean tales o cuales los hábitos (2000: 19).

Aristóteles era de la idea de que el flautista se hace tocando la flauta, y el buen flautista tocándola bien. De igual modo, el hombre justo lo llega a ser por la práctica de acciones justas. Es decir, la práctica de acciones buenas incorpora hábitos de igual naturaleza en las personas, de ahí que la ética se adquiere en la práctica. Tal vez es lo que quiere

decir Wasserman cuando sostiene que “para ser ético hay que hacer ética”. No obstante, Aristóteles, si bien considera que la práctica reiterada de acciones buenas engendra en la persona un carácter constituido de buenos hábitos, supone al tiempo —a diferencia de Wasserman— que enseñar ética al modo de “un curso de apreciación musical” es de gran utilidad para quien tiene un carácter constituido por buenos hábitos. Pues en esa persona tales discursos hacen sentido y ayudan a reforzar su carácter. Además de esto, Aristóteles pensaba que:

Debe también concederse preliminarmente que todo discurso acerca de la conducta práctica ha de expresarse sólo en generalidades y no con exactitud, ya que, como en un principio dijimos, lo que debe exigirse de todo razonamiento es que sea adecuado a su materia; ahora bien, todo lo que concierne a las acciones y a su conveniencia nada tiene de estable, como tampoco lo que atañe a la salud. Y si tal condición tiene la teoría ética en general, con mayor razón aún toda proposición sobre casos particulares carece de exactitud, como quiera que semejantes casos no caen bajo de alguna norma técnica ni de alguna tradición profesional. Menester es que quienes han de actuar atiendan siempre a la oportunidad del momento, como se hace en la medicina y el pilotaje (2000: 19).

Si en materia de enseñanza de la ética, dada la naturaleza de las acciones, no es posible ofrecer un principio o guía de carácter absoluto, esto significa que cada acción y situación es de carácter tan particular que el recto obrar moral depende más que de normas fijas e inflexibles de la capacidad deliberativa de la persona para evaluar y ponderar cada acción y cada circunstancia con miras a realizar el bien. O sea que Aristóteles concedería que además de ser enseñable teóricamente y de aprenderse en la práctica, la ética también tiene que ver con el ejercicio de una capacidad deliberativa sobre las situaciones, normas y casos particulares para orientar las acciones y poder determinar libremente que hábitos inculcar en uno. Una capacidad deliberativa que con el ejercicio, no se construye, porque ya contamos con ella, sino que se refuerza y profundiza. En conclusión, Aristóteles nos ofrece una comprensión optimista y más integrada de la enseñanza de la ética que la que presenta en su discusión Wasserman. Obviamente-

te, históricamente, la comprensión del estagirita estaba enfocada en demoler el paradigma socrático-platónico que sostenía por un lado que el que sabe lo bueno es bueno o, por otro, como se sostiene en algunos momentos en el *Menón o de la virtud*, que la virtud simplemente no se puede enseñar (Platón, 1998: 205-228). Entonces, esto quiere decir, según Aristóteles, quien sigue siendo en esto una gran autoridad para nosotros, que la ética si es enseñable, de ciertos modos y en relación con ciertas condiciones. Y que esos distintos modos pueden integrarse para complementarse.

Claro está, ante la crisis ética de nuestro tiempo, muchas personas pueden ser escépticas en relación sobre si la ética sea enseñable y sobre si tiene alguna utilidad incluirla como asignatura en el currículo de escuelas, colegios y universidades. Aún más cuando los grandes casos de corrupción e injusticia son protagonizados por personas educadas en prestigiosos centros universitarios nacionales y del exterior. Sin embargo, el punto está mal enfocado si se formula a través de la pregunta: ¿se puede enseñar ética? Colombia, por ejemplo, ha sido un país mayoritariamente católico y esta ética católica se ha transmitido por muchos medios (la familia, la sociedad, los medios, la escuela) de generación en generación y la población en general, mal que bien, tiene conocimientos básicos sobre la ética católica y prácticas en concordancia con esos conocimientos; pero esto transmisión del catolicismo entre nosotros contrasta con una sociedad profundamente desigual, llena de masacres, corrupción, violencias e injusticias. ¿Cómo entender esta paradoja? Una manera de enfocarnos, para salirle al paso a esta incoherencia, puede ser replantearnos la cuestión. En vez de preguntarnos si la ética se puede enseñar, lo que hemos de preguntarnos es, más bien, ¿qué enseñamos cuando decimos enseñar ética? y, además, ¿cómo se ha de enseñar eso que decimos enseñar?

Estas dos últimas preguntas implican analizar cuál es el rol de la universidad en la enseñanza de la ética. Cuáles son los límites de ella en relación con lo que transmite acerca de la ética —que contenidos, desde qué enfoques, con qué propósitos— y desde que apuestas pedagógicas

y didácticas lo hace. Lo que lleva también a la cuestión sobre quién la enseña, es decir, cuál ha de ser la disposición con la que se debe contar para transmitir tal conocimiento, qué se supone que debe saber la persona que trasmite este saber y de qué forma debe transmitirlo.

Todos estos elementos involucrados en la enseñanza de la ética deben ser objeto de un análisis detallado y cuidadoso por parte de las instituciones encargadas de la educación formal y de la sociedad en general. Sobre todo en un contexto en el que la reflexión sobre la enseñanza de la ética nos llegó de forma tardía, en un país mayoritariamente católico y consagrado constitucionalmente, hasta inicios de la década de los noventa, al catolicismo. En donde en la educación confesional se enseñaba religión católica por ética, es decir, una moral particular; y donde en la educación laica nos ha sido difícil saber, por falta de investigaciones en el campo, qué se trasmitía a los jóvenes en el área y con qué disposición y tipo de preparación académica e intelectual sus profesores y profesoras les hablaban de ética. Lo otro que comporta este análisis, más allá de los detalles de corte académico, intelectual y pedagógico, son unas preguntas de más largo alcance y más estructurales para la coyuntura histórica del momento presente, unas preguntas de naturaleza ético-política: ¿qué significa enseñar ética en y para una sociedad democrática?, ¿qué se ha de enseñar cuando las universidades se proponen enseñar ética en y para una democracia?, ¿cuál ha de ser la disposición y la preparación académica de un profesor de ética dentro del contexto de una sociedad democrática? Estas son las cuestiones urgentes, del momento, sobre la enseñanza de la ética, para nuestro caso.

¿Qué enseñar cuando se enseña ética?

Al parecer, quienes han reflexionado sobre la enseñanza de la ética piensan que la formación ética de las personas inicia en la casa, en la familia. Y que esa enseñanza continúa en la escuela y en la universidad (Agudelo, 2013). Suponen que, en esto, la educación formal cumple la misma función que la familia, que trasmite lo mismo y

para los mismos propósitos. Que la escuela y la universidad son una extensión de la familia en esta labor; lo que hace, paradójicamente, que se generalice el pensamiento y la práctica de que la educación formal, al final de cuentas, es la única responsable de la educación ética de los jóvenes y que, por ende, los fracasos sociales en esta materia son responsabilidad de los maestros y de las instituciones educativas que no saben hacer bien ni de forma eficaz esta labor. ¿Suponen mal?

La respuesta a esta pregunta, puede depender de qué entendamos por *educación ética* en el contexto de una democracia. En *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (2004a) y en *The Public its Problems* (1991) John Dewey desarrolló una serie de reflexiones que siguen siendo de gran pertinencia para ayudarnos en la comprensión sobre estas relaciones entre educación ética y democracia. En sus estudios Dewey advirtió el peso de la tradición en la vida humana. La importancia de las costumbres y los hábitos como la entrada, a partir de la socialización en espacios como la familia y la sociedad, a la vida moral. Y lo determinante del peso de la tradición sobre la formación de nuestro carácter moral, eso que él llamó la “naturaleza positiva del hábito” (2004b: 9-21). Según él:

Mientras los seres singulares en su singularidad piensan, desean y deciden, lo que ellos piensan y se esfuerzan por lograr, el contenido de sus creencias e intenciones es un contenido proporcionado por la asociación (1991: 25).

Somos moldeados por la socialización moral, por la sociedad y la familia, a través de la inculcación de disposiciones, de hábitos, valores, creencias y modos de pensar que son el sustento de nuestras acciones. Bernard Williams ha observado a este respecto que

[...] las reglas y conceptos morales más básicos quedan fuertemente internalizados en el proceso de socialización, y a partir de un determinado nivel de ese proceso no se evaporan sin más porque desaparezca la policía o la censura del prójimo. Y esto es ingrediente constitutivo de su carácter de reglas morales, por oposición a los requerimientos meramente legales o a los asuntos de convención social (1998: 21).

De acuerdo con esto, la sociedad y la familia moldean nuestra personalidad moral en aspectos que tienen que ver con ámbitos de nuestra vida íntima, profesional y hasta ciudadana pero, generalmente y prioritariamente, lo hacen a través de hábitos rutinarios, es decir, desde disposiciones acríticas que tienen como finalidad reproducir formas de pensamiento y de conducta que se encarnan en las personas y aseguran, así, la estabilidad y firmeza de un orden social, de la moralidad social que viene asociada a él, para proveer seguridad psicológica a los individuos y a la sociedad sobre la permanencia de un orden para la vida. Obviamente, este tipo de disposiciones son de gran utilidad para una labor de economía social, tanto para las personas como para la sociedad misma. Pues, sin ellas no habría una coordinación eficiente y exitosa de las distintas actividades humanas fundamentales para la vida. Lo que significa que este tipo de disposiciones son necesarias. Sin embargo, se trata de hábitos y costumbres enfocados en producir orden y obediencia para la reproducción acrítica de formas tradicionales de conducta, de estilos de vida y de pensamiento. Esto no implica que nuestro carácter sólo este constituido por hábitos rutinarios. Dewey, como muchos otros pensadores que se han enfocado en el tema de las disposiciones morales, ha sostenido que parte vital de nuestras acciones también está orientada por una disposición reflexiva. Lo que demuestra que somos seres libres, capaces de obrar por decisión propia, por pensamientos e intenciones autónomas que nos permiten, incluso, tener la capacidad de saber elegir qué hábitos deben guiar nuestra vida. De hecho, esto supone que nuestra vida se desarrolla en una tensión permanente entre la disposición rutinaria y la disposición reflexiva, es decir, entre hábitos y costumbres acríticas y nuestra libertad de agencia que nos permite elegir tipos de conducta, estilos de vida y de pensamiento.

Partiendo de que nuestra vida moral, nuestro carácter, se configura a través de disposiciones rutinarias y reflexivas podemos orientar mejor una respuesta a la pregunta sobre qué entendamos por *educación ética* en el contexto de una democracia. En general, puede afirmarse que la socialización moral devenida de la familia y la sociedad no se

ejerce como una actividad deliberada, planeada, sistematizada y formalizada. Que casi siempre, ese tipo de socialización moral que forja el carácter de las personas, en uno de sus componentes más sólidos e importantes, se produce a través de hábitos rutinarios que se inculcan de forma no reflexiva, por vía del ejemplo, la imitación, la repetición y, en otras ocasiones, por efecto de la fuerza, la sujeción y el castigo. Y que, así como el medio más natural y ordinario para la inculcación del hábito rutinario es la socialización moral; la educación, como actividad deliberada, planeada, sistematizada y formalizada, es el instrumento más adecuado para la inculcación del hábito reflexivo. Lo que no niega que las instituciones educativas como la escuela o la universidad estén exentas de procesos de socialización moral o de inculcación de disposiciones rutinarias. Pero, aun así, lo claro es que la educación formal, por su propia naturaleza, representa el ámbito, por excelencia, del pensamiento crítico en todas sus dimensiones, incluida la dimensión moral. En este sentido, hablar de educación ética en el contexto de una democracia implica tres cosas. La primera consiste en advertir que al hablar de “educación” estamos refiriéndonos a un proceso específico de enseñanza-aprendizaje que se da en las instituciones de educación formal –la escuela y la universidad–, es decir, que estamos hablando de una actividad altamente especializada y guiada por profesionales o personas idóneas en tal actividad, que requiere un ejercicio deliberado y planeado para el logro de objetivos específicos. La segunda que, al pensarlo así, hace que sea evidente la respuesta a la pregunta: ¿para qué se educa a las personas en el contexto de una democracia? Y, es evidente, que si la democracia implica el ejercicio y la actividad, por parte de las personas, de una vida libre, que esto supone que, en el contexto de un estilo de vida así, se ha de educar para que las personas sean libres. Se ha de educar para la libertad, fundamentalmente para el ejercicio de la libertad en sus distintas esferas: de pensamiento, de expresión y de acción. Es decir, para el ejercicio reflexivo de la vida en todas sus dimensiones. Dicho esto, entonces, cabe subrayar la tercera implicación: que, en relación con el ámbito de la vida moral de las personas, su educación ética, en y para

un *estilo de vida democrático*, conlleva la responsabilidad de la escuela y la universidad de inculcar en ellos, y en lo posible, disposiciones que posibiliten y fortalezcan su libertad de pensamiento, expresión y de acción en lo atinente a su vida moral. O sea, que les potencie su capacidad reflexiva, crítica, sobre sus pensamientos, opiniones y prácticas como individuos, profesionales y ciudadanos.

Enseñar ética para un estilo de vida democrático, entonces, no es lo mismo que inculcar hábitos rutinarios a través de la socialización moral en sus diversas formas. Cuando el niño o el joven llega a la educación formal ya ha pasado por un proceso de socialización moral que ha ido dando forma a su carácter (ya lo constituyen formas de pensar, de valorar y actuar en el mundo). Por lo tanto, no es de la socialización moral de lo que se ocupa la *educación ética*. Ella se debe ocupar de promover y fortalecer en las personas el hábito reflexivo, pues este es el tipo de disposición que hace posible una educación propia de un estilo de vida democrático, es decir, para la libertad. Aunque el proceso de socialización es el punto de partida de la formación moral de las personas, pues las provee de las disposiciones necesarias para la interacción social que les permite integrarse exitosamente con el resto de personas en sociedad y les inculca los valores necesarios para ser aceptados, respetados, reconocidos y considerados miembros plenos de una comunidad dada; este proceso, de todas maneras, termina consolidándose en nosotros como un duro ropaje, que imprime, también, creencias no examinadas, prejuicios, modos de pensar, formas de obrar rutinarios difíciles de remover y que terminan siendo hostiles a un estilo de vida democrático, cuando menos a nuestra actual teoría democrático-constitucional.

Lo anterior dice que la socialización moral, a través de la familia y la sociedad, son la piedra de toque de la formación moral de las personas, pero que, esa misma socialización, puede generar actitudes de “laxitud e indiferencia moral, cinismo, dogmatismo, egoísmo, intolerancia, irrespeto hacia los demás, exclusión, escepticismo y nihilismo” (Silva, 2018: 57). Pues, así como sostiene Entwistle:

[...] las disciplinas y los ritos de los hogares, de la vecindad, de los grupos de la misma edad e incluso de las mismas escuelas, pueden robustecer unas actitudes que sean autoritarias, discriminatorias, deferentes y hasta delictivas, en oposición a las [...] democráticas (2012: 23).

Esto no significa que en la educación formal, que en la escuela, que en el colegio y que en la universidad, no se inculquen disposiciones rutinarias. Que estas sean sólo objeto de transmisión en la familia y en la sociedad. La educación formal no está exenta de este tipo de inculcación. Y si, de todas formas, en ella se inculcan disposiciones rutinarias, estas se deben inculcar desde un proceso de selección que permita dar cuenta de cuáles, por qué y para qué se han de promover. Pero, aun así, la educación formal tiene como fin declarado, deliberado y en consonancia con el tipo de actividad que es, la inculcación de la disposición reflexiva, para alentar y potenciar en las personas su capacidad crítica, de pensamiento. En general, se supone que en sus distintas áreas de actuación o de ejercicio la educación formal tiene como fin promover la disposición o el hábito reflexivo; ya sea en la enseñanza de la matemática, de la física, de la historia o de las artes. Esto con la pretensión de incitar nuestra capacidad de preguntarnos, cuestionarnos, razonar y no tomar por verdadero o cierto, *per se*, lo que otros piensan, plantean o afirman.

Muy al contrario de lo que sucede con la enseñanza de otro tipo de saberes especializados o disciplinas, donde por lo general los estudiantes pueden tener contacto, por vez primera, con conocimientos enteramente nuevos para ellos, enseñar ética pasa por advertir que la socialización moral ya ha hecho lo suyo; es decir, que los profesores de ética no están frente a sujetos que son una *tabula rasa*, desprovistos de disposiciones, actitudes, estructuras cognoscitivas, formas de pensar y obrar moral. Que si bien pueden no tener un conocimiento sobre las teorías éticas y su historia, son seres constituidos moralmente. Dado esto, entonces, la labor de enseñar ética consiste en promover en los estudiantes

su capacidad de pensamiento crítico para que examinen a fondo la constitución de su carácter moral, el de sus semejantes, y su contexto histórico, con el fin de que puedan llegar a una comprensión más acabada de sus modos de ser y puedan advertir cuales de sus opiniones, creencias, comprensiones, disposiciones y formas de obrar moral son más favorables a una vida valiosa de ser vivida y a un estilo de vida democrático en relación con sus semejantes. Es decir, para que fortalezcan la disposición de examinar sus vidas permanentemente. Sólo en aras de esto es que la enseñanza de la ética puede tener como herramienta auxiliar el conocimiento de la filosofía moral, de las teorías éticas, de la historia de la ética, de la sociología moral o, incluso, de las ciencias humana y sociales.

Qué se enseña cuando enseñamos Ética Profesional en la Universidad Icesi

La enseñanza de la ética profesional en Icesi responde a dos exigencias ligadas con el ethos universitario. Por un lado, la responsabilidad social que surge de la relación entre la Universidad y la sociedad, donde la primera responde a las necesidades de la segunda. Y, por otro, el imperativo de que el objetivo de la enseñanza universitaria es el de una formación ética, esto es que el interés se centra en la acción humana guiada por la reflexividad y los fines propios de ésta (Zúñiga, 2018: 33). En esta perspectiva, la enseñanza de la ética profesional se encuentra en consonancia con la postura que entiende la importancia de una educación que integra la dimensión ética, la técnico-científica, la social y económica. En consonancia con esto, Martha Nussbaum ha advertido que:

[...] el interés nacional de las democracias modernas requiere de una economía sólida y de un sector empresarial próspero. A medida que vaya desarrollando mi planteo principal, demostraré asimismo, en segundo plano, que ese interés económico también se nutre de las artes y las humanidades para fomentar un

clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa de los recursos. Así, no nos vemos obligados a elegir entre una forma de educación que promueve el civismo. La prosperidad económica requiere de las mismas aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano. Por lo tanto, quienes proponen lo que denomino “educación para la obtención de la renta” [...] han adoptado un concepto precario de aquello que se necesita para alcanzar sus propios objetivos (Nussbaum, 2010: 30)

Lo sostenido por Nussbaum, como queda claro, no supone la superación de la especificidad de las disciplinas o áreas de estudio que se encuentran en la universidad sino, más bien, la integración de la reflexividad ética al hacer profesional y laboral. Las destrezas técnico-científicas se complementan con las competencias éticas para desarrollar una disposición de un “buen hacer” técnico que tiende a un bien, es decir, un objetivo responsable y comprometido con el bienestar social. Aquí encontramos no solo un compromiso con la formación integral de los estudiantes sino, a la vez, con una formación para, ellos y ellas, que insiste en el sentido ético de las profesiones y en el impacto que su vida profesional pueda producir en lo social, lo político y lo económico para mejorar las condiciones de vida de sus conciudadanos a nivel local y nacional.

Por esta razón es que el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de la ética profesional en la Universidad Icesi ha descentrado su interés del estudio de los códigos deontológicos y de las normas morales y legales de las profesiones. Esto no significa que haya un olvido de la deontología profesional. Lo que se propone, sin desmedro de la deontología, es más bien la recuperación de una consciencia crítica por parte de los docentes y estudiantes de que los problemas éticos inherentes al mundo de las profesiones se caracterizan por una complejidad que no solo involucran aspectos legales o de cumplimiento de normas y códigos de comportamiento sino que, prioritariamente, requieren de una disposición reflexiva y crítica frente a lo deontológico que no siempre es suficiente para obrar correctamente. Pues, el mero cumplimiento de la norma o el código no asegura, de suyo, un actuar justo y responsable. Lo que esto significa, simplemente, es

la advertencia de que los códigos o las reglas o normas que regulan las profesiones no resuelven *a priori* las tensiones o conflictos que se puedan presentar. Y que, en muchos casos, es necesario ir más allá de lo que indica un código de comportamiento para poder dar con una solución adecuada a los problemas éticos que nos plantea el mundo profesional.

La enseñanza-aprendizaje de la ética profesional se enfoca, entonces, en el desarrollo del razonamiento moral, como una expresión del pensamiento crítico. Esto es, en el fortalecimiento de la disposición a reflexionar de forma crítica sobre problemas éticos en el campo profesional y laboral, con el propósito de que esta deliberación guíe las elecciones y tomas de decisión éticas de los estudiante en el decurso de su ejercicio profesional. Esta forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética responde a la consideración de que la centralidad del proceso debe estar en la disposición ética de la reflexión de las acciones, del fortalecimiento del hábito reflexivo y la formación de juicios éticos que den cuenta de la complejidad de las situaciones y problemas, así como de la responsabilidad por los efectos previstos de las acciones. Todo esto, consideramos, es una formación ética enfocada en cuatro elementos: 1) autonomía, 2) pensamiento crítico, 3) pensamiento contextualizado y 4) deliberación de las posibles consecuencias de las acciones.

Ahora bien, en términos más concretos, es de interés de este tipo de enseñanza de la ética profesional que los estudiantes adviertan las tensiones éticas que implica el ejercicio de las profesiones. Es decir, que, por ejemplo, quien ejerce el derecho pueda preguntarse qué significa ser un buen abogado y en qué consiste serlo en circunstancias en las cuales es solicitado para defender a alguien que haya cometido crímenes de lesa humanidad bajo el principio jurídico de que toda persona tiene derecho a ser defendido ante los tribunales en caso de ser acusado y a un debido proceso. ¿Qué significa obrar éticamente en este caso?, ¿cómo obraría en estas circunstancias un buen abogado?

Aún más, ¿un “buen abogado”, en el sentido ético de *bueno*, asumiría la defensa del asesino de Yuliana Andrea Samboní?³ ¿Cómo obraría un buen ingeniero ante el conflicto ético de construir un puente de buena calidad para los usuarios y, al tiempo, seguir la norma de la organización para la que trabaja de ahorrar costos? ¿Cómo obraría un buen médico cuando su deber hipocrático de salvar la vida de un paciente podría implicarle a este último un menoscabo indignante de su calidad de vida?

No obstante, más allá de esto, también es de interés de nuestro enfoque que los estudiantes sean conscientes de las tensiones que se presentan entre las exigencias éticas inherentes a sus profesiones y las exigencias éticas inherentes a sus principios y valores de su vida personal, de su vida en cuanto ciudadanos o de otro tipo de identidades y roles que les implique puntos de vista éticos sobre su obrar. ¿Qué debe primar más en la labor profesional del médico al que una paciente le requiere para que le practique un aborto: ¿sus valores éticos personales, su código hipocrático profesional o sus principios éticos ciudadanos de cumplir con las normas de la Constitución política y la ley?, ¿qué cuenta más en una situación como esa: ¿su rol de cristiano evangélico militante, su papel de buen ciudadano o su deber de profesional de la salud?

Teniendo en cuenta estas distintas tensiones y conflictos los estudiantes pueden tener un contacto más real con el mundo ético en el aula de clase. Pueden, a sí mismo, enriquecer su comprensión sobre los asuntos morales desde las miradas y apreciaciones de sus semejantes; y, lo más importante, afinar, desde el ejercicio reflexivo y del diálogo comprensivo con los demás, criterios para las decisiones que han de tomar en su vida profesional en relación con sus demás roles sociales.

3 <https://www.semana.com/seccion/contenidos-editoriales/asesinato-de-yuliana-samboni/346>

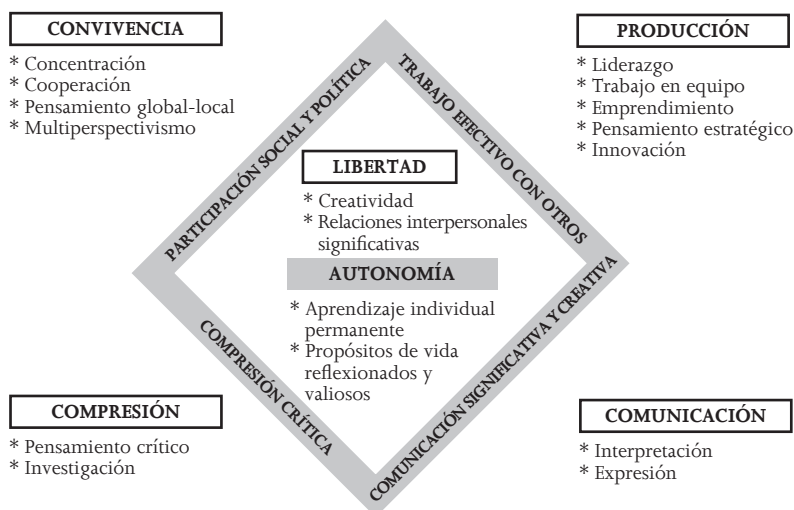
Enseñanza de la ética profesional y los valores de la autonomía y la libertad del PEI de la Universidad Icesi

El Proyecto Educativo Institucional –PEI– refleja la forma como se valoran diferentes ámbitos de la vida personal y social, además de las perspectivas pedagógicas, políticas y éticas que orientan las diversas prácticas que se dan dentro de la Universidad. Más allá de develar cómo se entiende a la educación –resolver la pregunta: ¿qué es la educación?–, el PEI se centra en el *para* qué de la educación, esto es, define el *ethos* institucional, el horizonte desde el cual se dispone el proceso educativo.

El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Icesi se encuentra centrado en la idea de un ser autónomo. La formación es considerada aquí como el fortalecimiento de capacidades que posibilitan que los seres humanos elijan y concreten un tipo de vida particular (PEI, 2017: 25). En este sentido, el PEI, como apuesta institucional, implica un enfoque ético cuyo corazón se encuentra en la formación para la autonomía y la libertad. La finalidad es educar para la libertad. Desde la mirada de la autonomía, esto se entiende como la puesta en marcha de las propias metas –metas que son reflexionadas y consideradas valiosas– y la responsabilidad que conlleva la realización de ciertos actos, es decir, la consideración de los efectos de las propias acciones.

En este sentido y teniendo en cuenta el PEI de la Universidad, mediante la enseñanza de la ética profesional se pretende formar profesionales que comprendan que el deber de actuar bien no es solo una exigencia técnica y legal, sino una exigencia que subyace a la deliberación de las posibles acciones que pueden emprenderse para la solución de problemas ético-profesionales, además de las consecuencias que éstas implican. La posición ético-profesional no se centra en la solución inmediata del problema, sino en la consideración de los efectos futuros.

Enseñanza de la ética profesional



La transversalidad de la ética y la ética profesional

La transversalidad ha venido jugando un rol fundamental en la educación, puesto que se ha visto como un elemento posibilitador de la formación integral de los estudiantes. Este tipo de formación trabaja diversas dimensiones disciplinares, actitudinales y axiológicas que dan cuenta de la complejidad del ser humano sujeto de la educación; además de preguntarse por los fines de la educación y los medios para llevar a cabo la acción educadora –didácticas, currículo y forma de evaluación. La transversalidad vista así pone en juego las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de las personas en formación lo que posibilitará que el estudiante se enfrente a problemas de nuestro mundo actual que no demandan un saber solamente procedimental sino, también, actitudes y valores democráticos en pro del bienestar personal y común. La transversalidad es entonces una estrategia que permite abordar problemas que cruzan todo el proceso formativo de los estudiantes.

Un eje transversal, como en nuestro caso es la Ética, es considerado como un tema de relevancia a nivel social y personal, y es por

esto que se aborda de manera sistemática e interdisciplinar. Dicho eje no es introducido en el currículo como un contenido disciplinar, es decir, como contenidos que han de ser vistos por los estudiantes en diversas asignaturas. En este caso, la transversalidad supera la visión asignaturista, para remarcar más bien los propósitos educativos en diversas prácticas educativas que se dan dentro de la institución. La transversalidad implica un trabajo con las asignaturas, las metodologías, los espacios de reflexión que son construidos para llevar a cabo los propósitos educativos.

[La transversalidad es] conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social (Moreno, 2004: 6).

El Programa de Ética a través del Currículo de la Universidad Icesi es el resultado de las reflexiones llevadas a cabo en el Seminario de ética que tuvo sus inicios entre los años 1999 y 2000. Las reflexiones en este seminario giran en torno al valor de la enseñanza de la ética en la Universidad y el contexto educativo general, y cómo enseñar ética. El valor de la enseñanza de la ética queda justificado por la crisis ética, a nivel personal, profesional y ciudadano, en la que se encuentra nuestro país. Pero, ¿por qué la crisis persiste si en nuestro país se han enseñado ética desde hace décadas? Esto nos lleva a un diagnóstico y reflexión sobre la enseñanza de la ética: en nuestro país se ha enseñado acríticamente un cierto tipo de moral que no ha posibilitado la autonomía y libertad responsable de los estudiantes en formación. Las apuestas educativas por la ética han promovido más la heteronomía que la autonomía, el pensamiento crítico y la empatía.

Enseñanza de la ética profesional

Este programa transversal se creó para el fortalecimiento de la capacidad de participación social y política, así como para asumir el reto de formación integral de nuestros estudiantes en diversos ámbitos de la vida. En esta perspectiva, el programa cuenta con los siguientes objetivos:

- La formación integral de los estudiantes inculcando la importancia de la condición de ciudadanos capaces de aportar y poner al servicio de la sociedad las capacidades adquiridas en la Universidad.
- El impacto profesional y político de los egresados para el mejoramiento de las condiciones de vida tanto de la región como del país.

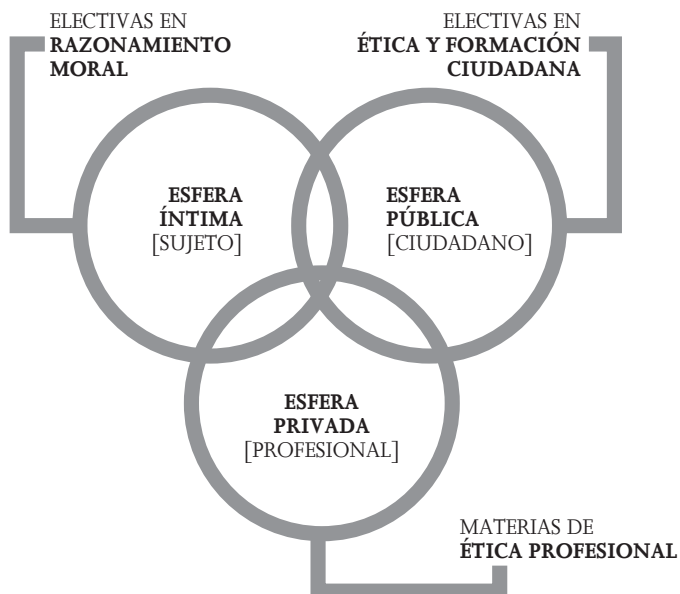
El programa, en sí mismo, aborda las preocupaciones de la formación ciudadana. En este sentido, se compone de tres líneas de cursos que responden a la necesidad de la transversalidad de la ética. Esto es, a la necesidad de propiciar la reflexión ética a lo largo de la formación profesional de nuestros estudiantes.

Línea	Intencionalidad	Dominio	Valores
Electivas en Ética y Formación Ciudadana	De la línea de Formación Ciudadana (obligatorio)	Esfera pública	La Justicia
Cursos EP (de Ética Profesional)	Curso del Currículo Específico a cada programa académico, que desarrolla algunas reflexiones de ética profesional (cada programa de estudio debería tener al menos uno)	Esfera privada	La Responsabilidad
Electivas en Razonamiento Moral	Parte de la oferta electiva en la formación en Ciencias y Humanidades (optativo)	Esfera íntima o personal	El Bien

La enseñanza de la ética y la ética profesional

Esta estructura del programa transversal corresponde a las diferentes intencionalidades de formación del PEI de la Universidad que se relacionan con la ética profesional, personal y ciudadana que promueven en el estudiante la reflexión sobre el dominio privado, íntimo y público.

El dominio de lo privado se relaciona con el actuar humano inmerso en las organizaciones humanas (empresas, ONG'S, sindicatos, comunidades profesionales, etc.) y el valor central es la responsabilidad. El dominio de lo íntimo versa sobre las creencias, principios, deseos y hábitos personales que acercan a las personas a concebir de una cierta forma “lo bueno”. En el ámbito público están todas las acciones realizadas en el marco de las leyes, las instituciones, que giran en torno al bien común, es decir, el mundo de la ciudadanía cuyo valor fundamental es la justicia.



Más allá de delimitar el tipo de curso en que se desarrollaran las diversas esferas de la ética, el programa transversal permite pensar la acción humana como la intersección de diversos valores y prácticas que en conjunto configurarían la vida humana. Esto se encuentra en consonancia con la visión de la Universidad de formar profesionales que incidan positivamente en el desarrollo de la región y el país, y esto es imposible sin que las personas tengan una idea razonable del bien para sí mismas, una idea de la responsabilidad y otra sobre el bien común y la justicia.

¿Cómo contribuyen los cursos de ética profesional a la transversalidad de la ética?

Los cursos EP o de ética profesional son cursos profesionalizantes que incorporan la reflexión ética en situaciones moralmente problemáticas del campo profesional y hacen parte de los currículos de cada programa. Este tipo de cursos viene a complementar la formación ética de los estudiantes, pero en un contexto profesional y su objetivo es el de enfrentar al estudiante a situaciones éticas en el campo profesional y laboral permitiendo que éste dé cuenta de las decisiones e implicaciones de su acción en un marco de valores éticos, sociales, y cumplimiento de los códigos deontológicos de su quehacer profesional, además de reflexionar críticamente sobre su función y responsabilidad social de su profesión.

Tradicionalmente la enseñanza de la ética profesional ha quedado relegada principalmente a un curso, generalmente visto al final de la carrera, donde un profesor ajeno a la profesión que estudian sus estudiantes se enfoca en el estudio del código moral o deontológico de la profesión –si es que existe–, a dejar claras las prohibiciones que subyacen al quehacer de una profesión. La ética profesional es aquí vista como un listado de aquello que “no se debe hacer”, una moral

de la prohibición que fija castigos a la mala *praxis* profesional.

La Universidad Icesi ha transformado esta visión de la ética profesional y la de su enseñanza en sus prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cursos EP se han pensado como la posibilidad de un diálogo reflexivo entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor, quienes comparten un horizonte profesional común. En este sentido, estamos convencidos que quien debe acercar al estudiante a la reflexión ética profesional debe tener conocimientos especializados en ética y su enseñanza, al tiempo que experiencias en el quehacer profesional que le permita compartir saberes y prácticas con los estudiantes de su curso. ¿Quién mejor que un biólogo para hablar de las implicaciones éticas de la investigación en animales? Claro está, este profesional no sólo ha de ser idóneo por su formación conceptual y experiencial en algún dominio profesional sino, también, por su disposición al pensamiento crítico y al diálogo sobre problemas y tensiones éticas presentes en el campo profesional o laboral.

Es por esto que, en nuestra apuesta, a esta disposición al razonamiento moral crítico por parte de los profesores se le debe sumar su formación en el conocimiento y la enseñanza de la ética profesional —de lo que se hablará más tarde—, puesto que con esto los profesores pueden lograr llevar a los estudiantes con mayor precisión y rigor a la reflexión sobre los problemas éticos de sus profesiones; y hacerlo desde didácticas y metodologías pedagógicas apropiadas para el caso.

Metodologías para la enseñanza de la ética profesional

¿Cómo hemos de enseñar ética? No es esta una cuestión trivial. Al contemplar el panorama de la historia más reciente de la educación, en nuestro contexto, se puede advertir que la enseñanza de la ética ha empezado a tener un lugar importante hace ya algunas pocas décadas. Sin embargo, la emergencia de este inusitado interés en colegios y universidades para ayudar a subsanar la crisis ética en la vida personal, en las profesiones y en la ciudadanía contrasta con la persistencia de esa crisis que no cesa. Algo está pasando con la enseñanza de la ética que hace que con ella no surja el mismo efecto que con la enseñanza de otro tipo de saberes. Nuestra experiencia nos muestra que la enseñanza de la matemática ha inculcado en muchos de nuestros conciudadanos habilidades que, para ser matemáticos y buenos matemáticos capaces de aportar, desde ese tipo de conocimientos, por ejemplo, al desarrollo de la infraestructura del país con puentes, carreteras, edificaciones y demás. Que la enseñanza de la medicina ha hecho lo propio y que, por ende, contamos con personas muy bien preparadas para atender los problemas de salud de la población. O que, por ejemplo, la enseñanza de un segundo idioma como el inglés, en efecto, produce jóvenes bilingües. Pero, aun así, la enseñanza de la ética no parece capaz de invitar a que nuestros ingenieros, administradores, economistas y abogados a evitar conductas como las reflejadas en Reficar, Hitroituango y Odebrecht.

Obviamente, la escuela, el colegio y la universidad no son las únicas instituciones responsables de orientar la conducta moral de las personas. Pero lo cierto es que, si la universidad ha de asumir su responsabilidad en lo que tiene que ver con la crisis ética de las profesiones, ella tiene que tomar en sus manos seriamente la pregunta sobre qué está pasando con este tipo de enseñanza y cómo se está llevando a cabo en su planeación curricular. Es verdad que la enseñanza de la ética, en la educación formal, ha contado con varios obstáculos que aquí ya hemos señalado.

Uno de ellos tiene que ver el tipo de hábitos que inculca en nosotros la socialización moral que, como un duro ropaje, hace resistencia al pensamiento crítico sobre la moral y que, al final, produce una disposición hostil del estudiante frente a la enseñanza de la ética cuando esta lo invita a una toma de distancia crítica sobre su moralidad (Silva, 2018a: 26-27).

Otro con la influencia del positivismo en nuestra educación. Lo que condujo a una taxonomía discriminatoria sobre qué tipo de saberes eran valiosos y útiles de enseñar y transmitir en la educación formal y cuáles no. Desde esa perspectiva positivista dominante en nuestra educación la Ética ha estado discriminada por ser vista como un saber no científico y, además, poco útil para el aparato tecnológico-productivo que privilegia el modelo educativo de la democracia moderna. Lo que, de paso, acrecienta, por la vía de ser considerado un saber poco importante y valioso para la sociedad técnico-productiva, la disposición hostil del estudiante ante su enseñanza.

Este obstáculo ha conducido, lógicamente, a uno más. Este tiene que ver con la idea de que, dado que la Ética no es un saber científico ni útil, entonces no se requieren personas especializadas para su enseñanza y que, en tal sentido, dado que se trata de un saber marginal, cualquiera puede encargarse de esta labor. Pues “todos sabemos de Ética”, y siendo esto así, cualquiera que no tenga como copar su carga laboral podría completarla con este comodín. Y como cualquiera puede enseñar cualquier cosa, entonces, lo que generalmente ha pasado

es que quienes enseñan Ética, en estas condiciones, enseñan no lo que podrían transmitir desde un saber especializado aprendido con rigurosidad en años de estudio paciente y reflexivo sino, más bien, lo que les indica la intuición, su corazón o, simplemente, el prejuicio, es decir sus propias convicciones morales aprendidas en su propio proceso de socialización moral. Y dado que esa socialización moral se da por vía de un proceso de aprendizaje autoritario, y no por vía del pensamiento crítico, quienes enseñan así ética la confunden con disciplinar a los estudiantes: enseñándoles valores y el cumplimiento acrítico de reglas y deberes. Pura reproducción del autoritarismo que se reproduce a sí mismo.

Por supuesto, quienes han enseñado así la Ética han introducido otro gran obstáculo. Este último consiste en qué quienes la enseñan de esta forma, es decir, sin darle su justo valor epistemológico en relación con otros saberes, y, por ende, sin saber qué exactamente transmitir cuando se la enseña, tampoco han advertido bien cómo hacerlo. Y el error en el que han incurrido es que tratan de enseñarla como lo han hecho con otros saberes que, por su composición, tienen un método de enseñanza acorde a la naturaleza de su objeto a transmitir y, por eso, resultan exitosos en su propósito. Es decir, el obstáculo es que se empeñan en enseñar Ética con los métodos tradicionales con los que se lo ha hecho en la matemática, la geometría, la geografía, la física matemática u otros saberes que se aprenden de forma eminentemente abstracta, memorizando reglas, procedimientos y formulaciones que se aplican de forma directa y acrítica, como productos intelectuales ya acabados, para dar solución final a problemas específicos. Todo lo cual va en contra vía de la naturaleza de la Ética y del mundo moral mismo. Este hecho ha alentado, afortunadamente, en los últimos años una reflexión sobre cómo enseñar ética y propuestas metodológicas y didácticas para tal efecto, para salirle al paso a la desorientación y el desconocimiento en esta actividad.

Lo que no quiere decir que antaño no haya aflorado la preocupación sobre cómo llevar a cabo la educación ética, de qué forma

enfrentarla y ejercerla. Aristóteles, por ejemplo, pensaba que era inútil dar lecciones de ética a los jóvenes adolescentes. Entendiendo por “lecciones” discursos especulativos, abstractos y teóricos con el fin de saber conceptualmente qué es la ética, lo bueno o lo justo. Esto en razón de que el joven “no tiene experiencia de las acciones de la vida” en las cuales funda la ética sus “proposiciones” (2000: 4). Y, además, “como el joven es secuaz de sus pasiones, escuchará estas doctrinas vanamente y sin provecho, toda vez que el fin de esta ciencia no es el conocimiento sino la acción” (2000: 4). Su presupuesto consiste en afirmar que sólo cuando una persona tiene un carácter moral formado, cuando su *yo* está constituido por buenas disposiciones morales, es que las lecciones de ética le son de “gran utilidad” (2000: 4). El obstáculo para el éxito y la utilidad de enseñar ética a través de “lecciones” no está, entonces, en la edad de las personas sino, más bien, en la constitución de su carácter:

Ninguna diferencia existe a este respecto entre el adolescente por la edad y el de carácter pueril, pues no es el tiempo la causa de su incapacidad, sino la vida que lleva conforme a sus pasiones y dispersa en la pesquisa de todo lo que se le ofrece (2000: 4).

Pero, justo por eso, sin despreciar la enseñanza de la ética en términos de “lecciones”, Aristóteles enfocó su ética no en el “saber que sea la virtud” sino en el problema de cómo “llegar a ser virtuosos” (2000: 4), es decir, en cómo constituir un buen carácter desde la inculcación de buenas disposiciones. Para lo cual, según él, no se podía ofrecer un principio exacto dada la particularidad de cada caso; tan solo un principio general que cada quien ha de ajustar a su condición específica desde su capacidad deliberativa; que es lo que toca incentivar en las personas para que sepan, por sí mismas, cómo orientar su vida moral. Entonces el asunto de cómo enseñar ética no es el problema de cómo enseñar a formar el carácter, ya que es claro que esto se hace desde el ejercicio y la repetición de acciones que crean en nosotros disposiciones. Es,

más bien, el de cómo ayudarles a las personas a que puedan, por sí mismas, formar un buen carácter. Aristóteles, advierte que la mejor manera de hacer esto es fortaleciendo en las personas su capacidad deliberativa e incentivándolas a su uso. Pero, obviamente, no avanza explícitamente en una discusión pedagógica de cómo enseñar esto. Lo único que nos dice es que se requiere un carácter bien formado para que las lecciones de ética le sean útiles a quien las escuche. Pero no nos da una guía explícita de cómo dictarlas. Lo único que nos queda, al respecto, es ver cómo él mismo lo hace en la *Ética Nicomaquea*, que sabemos se trata de unas lecciones de ética que él dictó en su época a unos jóvenes —¿qué tenían un carácter formado en buenas disposiciones? No lo sabemos.

Lo cierto es que, lo de Aristóteles, nos sugiere que la enseñanza de la ética no es compatible con métodos autoritarios o dogmáticos sino, al contrario, con formas pedagógicas reflexivas y deliberativas. En este sentido, en un escrito de 1915, Dewey recupera esta apuesta aristotélica sobre la enseñanza de la ética y sostiene que:

La ética, correctamente concebida, es el examen de las relaciones humanas en acción. En cualquier estudio apropiado de la ética, entonces, el alumno no está estudiando reglas de conducta severas y fijas; lo que está estudiando son los modos en los cuales los hombres se encuentran ligados entre sí en las relaciones complejas de sus interacciones. El alumno no está estudiando de una forma introspectiva sus propios sentimientos y actitudes morales; lo que está estudiando son hechos tan objetivos como aquellos de la hidrostática o de la acción de los dinamos. Estos hechos también son subjetivos, pero en el sentido de que, dado que el propio alumno es alguien que está enfrascado en lo complejo de la acción, las relaciones éticas tienen para él un interés y una importancia que ninguna acción de los fluidos o de la dinamo pueden tener (Dewey, 2011: 5-6).

Dada esta forma de entender la ética, Dewey señala, a continuación, lo que él cree que es, según su comprensión, un modo o método posible de enseñarla. De acuerdo con él:

Puede el profesor desde el comienzo preguntarles a los alumnos cómo decidirán ellos ante un caso de sufrimiento aparente que se les presentara: si buscaran aliviarlo y, en caso de ser así, cómo lo aliviarían. Esto se debería hacer sin una presentación preliminar de la cuestión como un asunto “moral”; más bien, se debería señalar que se trata simplemente de una cuestión práctica y que las consideraciones morales preestablecidas deben dejarse de lado (Dewey, 2011: 6).

Este tipo de metodología supone, en primer lugar, abordar la enseñanza de la ética desde la toma de decisiones morales. Es decir, apelando directamente al razonamiento moral del estudiante, al ejercicio de la deliberación, para que éste se ubique de inmediato en la cuestión práctica de cómo decidir. Lo que indica que, en segundo lugar, la enseñanza de la ética debe estar basada en proponerle al estudiante problemas éticos, desde casos o situaciones prácticas reales o supuestas, que le impulsen a idear respuestas éticas a los problemas planteados. Dewey supone que:

La idea que subyace al método es que, si la instrucción en teoría de la moralidad tiene algún valor práctico, tal valor está en el modo como ayuda a formar en la mente de aquel a quien se enseña el hábito de comprender por sí mismo y en sí mismo la naturaleza de las situaciones prácticas en las cuales el mismo se encontrara implicado. El fin del método, entonces, es la formación de una imaginación simpatética para las relaciones humanas en acción; y este es el ideal con el cual se ha de sustituir el entrenamiento en la aplicación de reglas morales o el análisis de los sentimientos y actitudes que acompañarían la conducta de cada uno (Dewey, 2011: 7).

Lo que deja claro este punto de vista de Dewey, sobre la enseñanza de la ética, es que ésta no tiene que tener como fin decirles a las personas qué hacer sino, más bien, instruir las acerca de “como decidir lo que hay que hacer” (Dewey, 2011: 6). Potenciar en ellas su capacidad deliberativa, de razonamiento crítico, con el fin de que puedan entender, por sí mismas, las situaciones prácticas en las que se encuentran implicadas y decidir en ellas de forma apropiada, es decir, autónoma y responsablemente. Como dice Dewey:

El objetivo, más bien, es generar en ellos el hábito de construir mentalmente alguna escena efectiva de interacción humana y de hacer las consultas que se requieran, con el fin de instruirse acerca de qué hacer (Dewey, 2011: 6).

Métodos y Metodologías para la enseñanza de la ética profesional

La pregunta por la enseñanza de la ética en un marco institucional, esto es, dentro de la escuela o la universidad supone tres ejercicios pedagógicos que se retroalimentan: por un lado pensar el eje de la educación en ética (desde un plano fijo de normas o desde un plano dinámico que incentive el razonamiento moral, por ejemplo); por otro lado, el marco teórico-práctico desde el cual se oriente un currículo en ética (procesos de enseñanza-aprendizaje activos, pensamiento crítico y los diversos valores que orientan la enseñanza ética: justicia, buen vivir y responsabilidad); y por último, la forma cómo se concreta lo anterior en estrategias y actividades pedagógicas dentro de la sala de clases. En este apartado nos encargaremos del último punto, puesto que los dos primeros han sido desarrollados a lo largo de este libro.

Como se dijo más arriba, la enseñanza de la ética no puede partir de verdades ya dadas que los estudiantes deben aprender como quien aprende una fórmula matemática o física. Más bien, como lo propone Dewey, debemos partir de situaciones concretas que se presentan en las acciones y relaciones humanas. En este sentido, se presenta una reflexión de la actualidad, una realidad concreta en la que están inmersos los estudiantes. Ahora bien, consideramos que la enseñanza de la ética supera el mero planteo de opiniones, puesto que el ejercicio de razonamiento moral permitiría confrontar los propios prejuicios de manera individual y colectiva.

La enseñanza de la ética y sus didácticas han de fortalecer ellas mismas una cierta disposición, es decir, más allá de dar un resultado final, el proceso de las actividades son procesos que fortalecen dis-

posiciones, capacidades y hábitos éticos, como por ejemplo: la argumentación racional de los propios puntos de vista, la escucha de las ideas ajenas, el disenso respetuoso, la empatía por el otro, la invención de nuevas formas de relaciones humanas, así como de soluciones éticas a problemáticas de índole personal, ciudadano y profesional.

En lo que sigue se expondrán algunas didácticas para la enseñanza de la ética profesional (también para la ética en general) que se encuentran en consonancia con los valores institucionales de la Universidad Icesi.

Discusión socrática

El método mayéutico o socrático para la discusión sobre valores éticos (por ejemplo, sobre lo que los estudiantes consideran «bueno», «justo», «digno» o «correcto») o problemas éticos (por ejemplo, sobre los mejores cursos de acción) posibilita que los estudiantes reflexionen y argumenten sus puntos de vista sin someterse a lo que culturalmente es admitido o a la autoridad de otra persona (Nussbaum, 2010: 76). Lo anterior evitaría una toma de decisiones heterónoma, poco reflexiva, en pro de una más consciente del valor de la deliberación y la responsabilidad que conlleva toda toma de decisiones. Este tipo de acciones pedagógicas no solo fortalecen el razonamiento moral en el campo de la ética profesional, sino que fortalece nuestra democracia, esto es, una ética ciudadana. Así lo explica Martha Nussbaum al referirse a la equívoca influencia de ciertos locuaces oradores en la Atenas antigua:

Otro problema con las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas es que, con frecuencia, resultan demasiado influenciables. Cuando un orador con talento para la demagogia se dirigía a los atenienses con una retórica conmovedora, aunque sus argumentaciones no fueran coherentes éstos se dejaban llevar sin analizar esas argumentaciones (Nussbaum, 2010: 78).

El proceso de diálogo socrático evita a su vez la irresolución creada por presiones externas que en vez de fijar ciertos valores de manera razo-

nada, vuelcan a los sujetos a una guerra entre sus ideas sobre el bien o lo justo, por ejemplo, y lo que una autoridad externa le exige hacer. Un autoexamen crítico de las propias ideas posibilita forjar valores autónomos, así como un diálogo razonado con los otros donde la autoridad y la argumentación están escindidas en pro de la libertad de pensar y el pensamiento crítico para la toma de decisiones. Este tipo de prácticas pueden ser consideradas como *prácticas de reflexividad* (Puig y García, 2015: 16 ss), pues apuntan al conocimiento de sí (de las propias ideas, opiniones y valoraciones). Los estudiantes mediante el diálogo socrático se observan a sí mismos en una situación relevante (por ejemplo, examinando sus ideas sobre lo que es justo) y clarifican sus valores.

Recordemos que el método mayéutico consiste en un ejercicio de pensamiento donde el profesor ayuda, por medio de preguntas, al estudiante para que éste elabore un razonamiento (para nuestro caso un razonamiento moral). El diálogo es la vía adecuada para construir el razonamiento. Cabe señalar que si bien este método es más personalizado no quiere decir que no se pueda emplear en trabajos grupales, lo importante es que las opiniones se comuniquen de manera clara, a la vez la formulación de las preguntas ha de encaminar a un autoexamen crítico de las opiniones, por lo que éstas deben estar correlacionadas. Veamos el siguiente ejemplo:

Alumno (con autoridad): Los niños que cometen delitos graves deberían ser juzgados y castigados del mismo modo que los adultos.

Docente: ¿A qué edad trazaría el límite entre los niños y los adultos?

Alumno: A los doce años.

Docente: ¿Y qué me dice de los once años?

Alumno: Dependería del delito.

Docente: O sea que, si el delito fuera grave, usted recomendaría que se juzgara y se castigara a un niño de once del mismo modo que a un adulto.

Enseñanza de la ética profesional

Alumno: Sí.

Docente: ¿Y con nueve años? ¿Recomendaría lo mismo?

Alumno: No estoy seguro.

Docente: ¿Cuál es la diferencia entre los nueve y los once años?

Alumno: Un niño de nueve años es demasiado joven.

Docente: Pero uno de once años tiene edad suficiente. A un niño de once años que cometiera un delito grave usted lo mandaría a prisión con los adultos, pero a uno de nueve le daría un trato diferente. (Wasserman, 1994: 159).

Es importante señalar aquí que existen dos elementos importantes para que funcione el diálogo socrático: 1) la disposición por exponer los propios puntos de vista y examinarlos críticamente y 2) la formulación de buenas preguntas por parte del profesor. Sobre el segundo punto es necesario señalar que existen muchas maneras de establecer un diálogo, no necesariamente se deben realizar preguntas. El modo como responde el profesor a las intervenciones de los estudiantes pueden caracterizarse por: 1) ser preguntas que hacen que el estudiante aclare sus ideas en relación a otros escenarios posibles (como en el anterior diálogo). 2) ser parafraseos de lo que los estudiantes han expresado y donde el estudiante puede apreciar una contradicción o conclusiones no deseadas de sus ideas. 3) Pedir más información o datos sobre la afirmación dada por los estudiantes (de dónde procede la idea, pedir datos confirmatorios, por ejemplo). Miremos el siguiente ejemplo de un diálogo grupal:

Docente: ¿Qué opinan sobre el modo como los votantes eligen el «mejor» candidato?

June: Creo que los medios de comunicación influyen en nuestra opinión. Tendemos a entusiasmarnos por el candidato que tiene mejor imagen en los medios.

Docente: Dinos algo más sobre eso, June. Sobre el modo como funciona. (Pide más información).

Metodologías para la enseñanza de la ética profesional

June: Creo que los medios juegan un papel importante al presentar una imagen favorable del candidato. Ya sabe, la manera en que él o ella aparece ante la cámara, la ropa que lleva, su manera de sonreír o de no sonreír. Esos son los factores que cuentan. A nadie le preocupa lo que esa persona en efecto dice.

Docente: Usted cree que la apariencia de la persona es más importante para los votantes que lo que dice efectivamente (Parafrasea).

June: Pienso que es triste, pero que es así. La gente no escucha. Sólo mira.

Steve: No estoy de acuerdo. En mi familia discutimos sobre los problemas. Los problemas son importantes para nosotros. Para tomar decisiones no nos fijamos si el tipo usa ropa cara o un corte de pelo a la moda.

Docente: En su familia lo que cuenta son los problemas. Para usted y los suyos la apariencia no es un problema (Parafrasea). En su opinión, ¿hasta qué punto la suya es una familia típica, Steve? (Pide un análisis).

Steve: No sabría decirlo. Espero que seamos típicos, pero me temo que June pueda tener algo de razón. Es posible que otras familias se interesen por aspectos superficiales.

Docente: No está seguro de que su familia sea típica, pero supone que en el caso de otras familias la apariencia puede tener una gran influencia en la adopción de decisiones (Parafrasea).

Melanie: Creo que no se trata sólo de los problemas. Se trata de cómo los interpreta la gente. No estoy segura de que la gente se interese realmente por los problemas; les interesan más los eslóganes que representan a los problemas.

Docente: ¿Los eslóganes pasan por ser problemas? ¿Podría dar algunos ejemplos? (Parafrasea; pide un análisis).

Melanie: Por ejemplo, el problema del libre comercio. Es decir, ¿cuántas personas han estudiado a fondo el problema del libre comercio y han leído toda la bibliografía? ¿Cuántas están en la calle formando piquetes y llevando pancartas que dicen «abajo el libre comercio»? Creo que la gente toma posición sobre un asunto sin considerar realmente lo que hay detrás.

Enseñanza de la ética profesional

Docente: La gente toma decisiones sobre los candidatos sin tener una información completa sobre los problemas (Parafrasea).

Melanie: Sí. Hay un gran despliegue publicitario y luego la cuestión queda reducida a los términos más simples. Como cuando George Bush dijo, recuerdan, «No más impuestos». Es un ejemplo de cómo se toma partido en una cuestión candente sin comprender plenamente sus implicaciones.

Docente: Los candidatos y los medios son culpables de despertar las pasiones de los votantes con esos eslóganes (Parafrasea). Luego los votantes tienden a votar guiándose por sus pasiones y no por su inteligencia. ¿He ido demasiado lejos al hacer esa interpretación de lo que usted dijo?

Melanie: No. Eso es precisamente lo que quise decir. (Wassermann, 1994: 149-150).

La importancia de las intervenciones del profesor puede fijarse en: 1) hacer que los estudiantes aclaren sus ideas. 2) Hacer que el estudiante se informe antes de afirmar o sostener algo de manera categórica. 3) provocar disonancia cognitiva, esto es, hacer que los estudiantes tomen distancia de posiciones dogmáticas para sostener sus ideas, promueve el pensamiento crítico a los fundamentos de sus opiniones.

Si concebimos la mente como un gigantesco rompecabezas cognitivo, constituido por billones de piezas que están conectadas entre sí y forman dibujos que moldean el pensamiento [...] la pregunta «irritante» viene a ser como un grano de arena dentro de una ostra: una cosa molesta y punzante que trastorna pautas cognitivas ya enmarcadas y se escabulle por los intersticios entre las piezas buscando un lugar donde instalarse. La mente debe trabajar para librarse de esa carga cognitiva.

Puede hacerlo de varias maneras. Una persona impermeable a las ideas ajenas probablemente rechace la pregunta de un modo categórico, deseché al agente irritante va-liéndose de la negación o la distorsión y mantenga intacto el mapa cognitivo [...] Una persona de mente más abierta probablemente examine la idea discordante, la vuelva de un lado y del otro, tratando de comprobar si encaja en alguna parte. Esta reorganización cambia la forma de las piezas del

rompecabezas cognitivo, lo que da por resultado nuevos dibujos que conducen a nuevas perspectivas. Cuando esto ocurre en una escala más amplia, se lo suele denominar cambio de paradigma. (Wassermann, 1994: 158).

Para lo anterior el profesor podría ir trabajando diversos niveles de preguntas para desencadenar diversos niveles de análisis en los estudiantes. Por ejemplo, siguiendo el modelo de Roland Christensen (citado por Wasserman, 1994: 156 ss) los profesores pueden emplear los siguientes niveles de preguntas:

Nivel de preguntas	Tipo de análisis	Ejemplos
Primer nivel: exploratorias	<p>Acercan al estudiante a los problemas. Se promueve la descripción.</p> <p>Conocimiento de los hechos</p> <p>Reconocimiento de los afectados en una situación</p> <p>Reconocimiento del problema</p>	<p>¿Qué elementos constituyen la situación x?</p> <p>¿Qué puede decir sobre los protagonistas de la situación problema?</p> <p>¿Qué papel juegan en la configuración de la situación problema?</p> <p>¿Cuál es el problema ético y cuál su complejidad?</p>
Segundo nivel: análisis, contexto y relaciones	<p>Promueve el análisis de la situación sobre todo en lo concerniente con las causas del problema</p> <p>Reconocimiento de elementos y cómo éstos se relacionan en la complejidad de la situación problema.</p>	<p>¿Cómo explican ustedes la situación?</p> <p>¿Cuáles son las condiciones que se presentan en la situación para llegar al problema central?</p> <p>¿Cuáles son los valores éticos que entran en tensión?</p> <p>¿Qué limitaciones tiene su opinión con respecto a la información aportada por sus compañeros sobre la situación problema?</p>

Nivel de preguntas	Tipo de análisis	Ejemplos
Tercer nivel: evaluación y proposición	Movilización de la capacidad propositiva y la revisión crítica de las ideas. Planteamiento de alternativas de solución. Evaluación crítica de las alternativas de solución.	¿Qué opinión tiene de la acciones realizadas por X? ¿Qué debemos hacer para solucionar el problema? ¿Qué plan recomendaría para solucionar la situación x? ¿Por qué es adecuado el plan propuesto por usted? ¿Qué hacer si el plan fracasa?
Cuarto nivel: análisis del proceso	Enfrentan a los estudiantes con una visión más general del problema y con el proceso como han abordado la discusión (preguntas metacognitivas)	¿La solución que usted propone respeta los DDHH? ¿Cuál considera usted que sería la posición de un comité de ética? ¿Qué aprendió en este proceso?

Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (ABP) puede definirse como un método de aprendizaje donde se utilizan los problemas para la consecución de nuevos conocimientos. En este método se plantea un problema a la clase (por ejemplo: el problema de la explotación minera) que enfrenta al estudiante a situaciones reales que motivan el proceso de aprendizaje (por ejemplo, la explotación minera ilegal en el Chocó). Mediante el problema el estudiante puede integrar conocimientos de varias áreas (economía, geología y geografía, por ejemplo).

Este modelo adapta per se la investigación como herramienta esencial; los estudiantes construyen sus propios conocimientos mediante la búsqueda de información para el estudio de problemas o necesidades y sus posibles soluciones creando un desafío para ellos. El ABP es una de las mejores formas de integrar la investigación y la docencia en los ámbitos sociales, de manera que promueve una formación de profesionales integrales para desenvolverse en la vida (Rivera, 2007: 103).

Este método está centrado en el estudiante por lo que promueve un proceso de aprendizaje autónomo y responsable en torno a la toma de decisiones. Este método incentiva que en la puesta en marcha del razonamiento moral, el estudiante deba informarse para tomar una decisión con respecto al problema. El informarse sobre el problema es parte de la toma de consciencia del estudiante sobre una posición responsable, puesto que cualquier decisión tomada con base en información insuficiente, no será una buena decisión, puesto que no se tendrá en cuenta aspectos decisivos o actores que participan de la situación problemática. ¿Por qué el ABP contribuye al razonamiento moral y la toma de decisiones? El problema trae a la clase situaciones de la vida real, que por medio de indagaciones y preguntas permiten que el estudiante comprenda los contextos en los que se encuentran inmersos los problemas, los actores involucrados, para así llegar a un momento más propositivo donde se evalúan alternativas de solución al problema.

El rol del profesor en el método ABP, al igual que en diálogo socrático, es el de plantear preguntas para que los estudiantes lleguen a una ruta propia de abordaje de los problemas. Este mismo rol puede ser desempeñado por los mismos estudiantes, eso sí si el grupo es dinámico en la discusión.

Dentro del aula, eventualmente los estudiantes asumen este rol ellos mismos, exigiéndose así unos a otros. Los tutores no necesariamente deberán ser expertos, ya que podrían caer en la tentación de volver a la práctica tradicional de enseñanza, proporcionándole al alumno la información y respuesta directa a los problemas planteados (Garzón y Zárate, 2015: 21).

Este tipo de aprendizaje promueve el pensamiento crítico de los estudiantes. El objetivo es que mediante un problema el estudiante explore las necesidades del aprendizaje. En este sentido, el problema no está ahí para ser resuelto por el estudiante, sino que sirve para explorar temas relacionados con él. También permite que el estudiante se acerque a problemas de su entorno donde éste realiza un análisis crítico y propositivo. Este tipo de metodologías permite que el estudiante entre en contacto con conceptos éticos vistos desde contextos problemáticos. Abordemos un ejemplo: para un curso de la malla curricular de biología, como es el de “Conservación”, por ejemplo, el profesor puede acercar al estudiante a pensarse, como biólogos, el problema de la cacería. Pero, este problema tiene muchas aristas, es decir, muchos puntos de vista para abordarlo. Para aplicar el método de ABP, el profesor podría crear instancias de trabajos individuales o en pequeños grupos para presentar la diversidad de abordajes (biología conservacionista, caza deportiva, grupos animalistas, poblaciones autóctonas, etc.). Ahora bien, después de un proceso de indagación de los diversos puntos de vista, el profesor creará instancias de discusión donde los puntos de vista sean expresados y debatidos. Este segundo momento podría desarrollarse por medio de un *role-playing* o un foro.

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos promueve la creación de productos o servicios dentro de un campo particular. Es de importancia resaltar que este método se encuentra relacionado con el anterior, puesto que los proyectos son pensados con base en una problemática real que se presenta en una comunidad, una clase, una organización, etc.

El ABP aplicado en los cursos, proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo,

mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo. Estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender; los estudiantes se entusiasman con la investigación, la discusión y proponen y comprueban sus hipótesis, poniendo en práctica sus habilidades en una situación real. En esta experiencia, el estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores (Maldonado, 2008: 160).

El proyecto cuenta con unos objetivos, unas actividades planificadas que permiten que el estudiante pueda aplicar los aprendizajes adquiridos. Este tipo de aprendizaje promueve la utilización de los conocimientos en contextos reales, además del aprendizaje autónomo y responsable de los estudiantes. La idea es que el estudiante desarrolle propuestas para ser aplicadas. Un ejemplo de este tipo de estrategias son los proyectos solidarios (Tapia & Montes, 2016), que apuntan a que los estudiantes promuevan proyectos de servicio con el objetivo de transformar su entorno cercano (2016: 13). El aprendizaje basado en proyectos estimula en el estudiante la consciencia de las necesidades de la población impactada por el proyecto, por tanto, las acciones que contempla el proyecto no tendrán la mirada particular del estudiante, sino que esta será ampliada por la población con la que interactúe. Es necesario recalcar que este tipo de aprendizaje mejora en los estudiantes la implicación y compromiso como ciudadanos y futuros profesionales.

El aprendizaje basado en proyectos además moviliza valores del trabajo colaborativo: el respeto por las ideas del otro, plantear objetivos comunes y la comunicación asertiva, pues

El objetivo fundamental del trabajo colaborativo es la construcción del aprendizaje consensuado mediante la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y

entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo (Maldonado, 2008: 164).

En los últimos años se han venido presentando en las instituciones de educación superior un tipo de modalidad de aprendizaje basado en proyectos por medio del “aprendizaje servicio” que ha sido una forma para el abordaje de temas como la ética, la responsabilidad social, los valores profesionales y ciudadanos. Este tipo de aprendizaje tiene como objetivo fortalecer el compromiso y servicio solidario de los futuros profesionales con la comunidad.

Se define como “la integración de actividades de servicio a la comunidad en el curriculum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad”. En el proceso enseñanza-aprendizaje, favorece una práctica de educación experiencial caracterizada por la contribución organizada de estudiantes en actividades de servicio. Se relaciona con contenidos específicos de cursos, según necesidades comunitarias específicas, entrega momentos estructurados de reflexión, estableciendo relaciones entre el conocimiento y el servicio, entre otros aspectos (Arrieta, 2008: 62).

El aprendizaje-servicio acerca los estudiantes al reconocimiento de diversas realidades y modos de vida, así como de múltiples necesidades de las comunidades. Además acerca a los estudiantes de una manera práctica a su disciplina. En los proyectos solidarios los estudiantes ponen en práctica los conocimientos disciplinares o habilidades transversales para ayudar a resolver un problema o satisfacer una necesidad en una comunidad dada, esto posibilita el desarrollo o fortalecimiento de valores profesionales, desarrollar pensamiento crítico e innovador.

En este marco pedagógico, los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje y del servicio que realizan. Son ellos quienes, guiados por profesores y ayudantes, detectan una necesidad, elaboran un proyecto, lo llevan a cabo y lo evalúan, y son ellos quienes aprenden de su práctica a través de la reflexión. En el caso de la enseñanza de la ética, la metodología acerca al estudiante a la realidad de

las personas con las cuales interactúa. Colabora a su vez con la identificación de problemas éticos que se generan en la práctica profesional, motiva la investigación e incentiva el desarrollo e implementación de programas educativos de acuerdo con las necesidades identificadas (Arrieta, 2008: 64).

Metodología de casos

La metodología de casos es muy utilizada para la enseñanza de la ética, pues promueve un aprendizaje construido por el análisis reflexivo y la discusión de situaciones de la vida cotidiana. Esta metodología hace parte del método de aprendizaje basado en problemas, pero en ella se presenta el problema no de manera abierta, sino inscrito en una situación específica. Esta metodología de enseñanza tiene como finalidad relacionar los conocimientos teóricos o disciplinares con contextos de aplicación práctica. Siendo la ética profesional un saber práctico, donde la especificidad de las situaciones es de vital importancia, la metodología de casos ha tomado una especial importancia.

Un caso es una forma de narración donde se presenta una situación que acontece en la vida de una comunidad, una organización o una persona. El caso proporciona datos a los estudiantes para que conozcan el contexto y actores involucrados y se pueda llegar a dilucidar el problema ético. De esta forma, la reflexión que realice el estudiante sobre el caso y las propuestas de solución que propone deben estar informadas. Dentro de los modelos de estudios de casos tenemos:

Enseñanza de la ética profesional

Centrado en el análisis

- Análisis, evaluación y valoración de procesos de intervención elaborados por expertos.
- Los casos ya han sido resueltos.

Aplicación de principios y normas legales a casos particulares

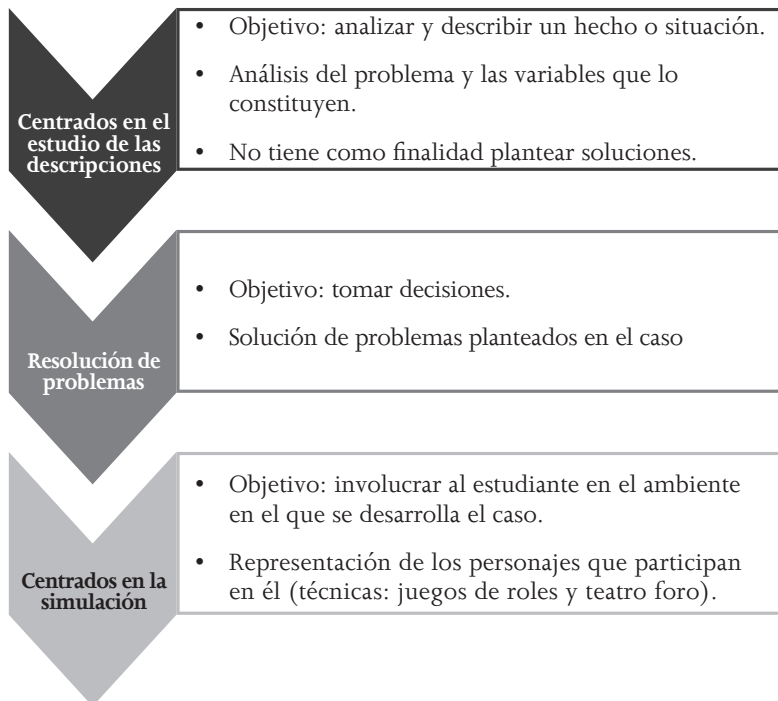
- Se pretende encontrar la respuesta correctas a la situación dada.
- Desarrolla el pensamiento deductivo.
- Se utiliza principalmente en el campo del Derecho.

Entrenamiento en la resolución de situaciones

- Exige la atención a la singularidad del caso y complejidad del contexto.
- No hay un respuesta correcta.

Metodologías para la enseñanza de la ética profesional

Los tipos de casos podríamos agruparlos según los objetivos pedagógicos que se persiguen:



Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.: 15)

Enseñanza de la ética profesional

Otra clasificación de casos, según los objetivos e intereses pedagógicos, es la siguiente:

Caso de valores: se solicita un juicio de responsabilidades sobre las personas o actitudes descritas en el caso

Caso incidente: estimula al grupo a una búsqueda activa de informaciones que le ayude a asentar sus juicios

Caso de solución razonada: encontrar soluciones razonables sin información complementaria

Caso de mentalización: determina definiciones personales ante la situación. Tomar conciencia de las causas y consecuencias ante la situación

Caso de búsqueda real: entrena al grupo en la búsqueda de casos reales y a partir de ellos discute soluciones concretas

Caso temático: lo que interesa no es el caso en sí, sino el tema de fondo sobre el que gira

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.: 15)

Cuando se tiene clara la finalidad pedagógica de la actividad donde se utilizará el caso (resolver un problema ético en investigación con humanos, por ejemplo), es necesario elegir o escribir un caso adecuado para esta finalidad. Para esta escogencia es necesario que el caso concuerde con los objetivos, problemas y temas del microcurrículo, es decir, el caso no puede percibirse como un recurso extraño al proceso de enseñanza-aprendizaje del curso en general (Wasserman, 1994: 52 ss). Además, el caso debe ser utilizado cuando se establezcan los elementos teóricos necesarios para que los estudiantes puedan analizar la situación y propongan alternativas de solución más sensatas. Por ejemplo, si en una clase de biotecnología se trabajará un caso sobre investigación donde los participantes son animales, ha de trabajarse antes del análisis del caso los diversos códigos o declaraciones sobre ética en la investigación con seres vivos (por ejemplo, la declaración de Helsinki, la declaración universal de bioética y DDHH).

¿Cómo realizar una actividad con un caso? Es importante que el caso venga acompañado de preguntas que orienten el análisis que el

Metodologías para la enseñanza de la ética profesional

estudiante realizará. En el caso de la ética profesional, estas preguntas deben permitir que los estudiantes realicen un razonamiento moral. Siguiendo la propuesta de razonamiento moral de José Luís Fernández Fernández (2010) estas preguntas podrían ser:

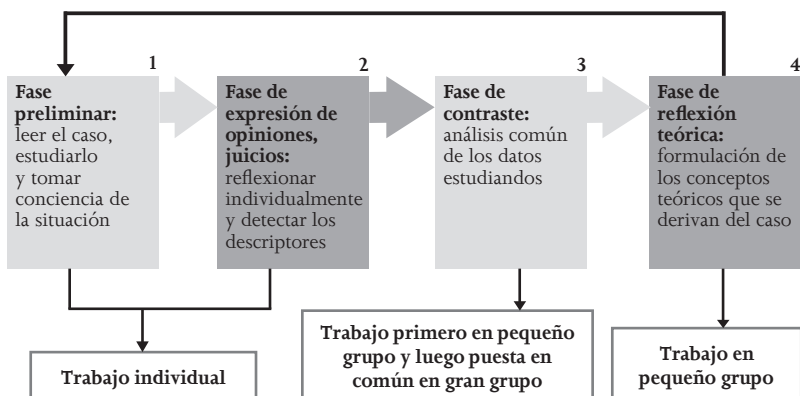
Razonamiento moral	Objetivo	Preguntas
Caracterización de los hechos.	Describir los hechos y elementos presentes en el caso.	¿Qué sabemos del problema? ¿Qué datos ciertos tenemos? ¿Qué cosas son meras creencias o suposiciones? ¿Son confiables las fuentes? ¿Estamos seguros de no haber dejado sin revisar aspectos importantes? ¿Están presentes las perspectivas relevantes del caso?
Identificación y reconocimiento del problema ético.	Caracterizar del problema ético presente en la situación problema.	¿Hay algo considerado malo o incorrecto en diversos niveles: personal, organizacional, institucional, social, etc.? ¿Puede esta situación perjudicar a las personas (su salud, dignidad etc.) o a la sociedad? ¿Va en contra de normas mínimas de convivencia?
Identificación de los afectados.	Identificar los actores involucrados en la situación problema.	¿Quiénes (personas o colectivos) se pueden ver afectados por la situación? ¿Hay personas a las que debemos prestar mayor consideración?

Enseñanza de la ética profesional

Razonamiento moral	Objetivo	Preguntas
Planteamiento de alternativas de solución.	Proponer alternativas de solución al problema planteado en el caso.	<p>¿Cómo solucionarías la situación problema?</p> <p>¿Qué consejo le darías al personaje principal del caso?</p>
Evaluación ética de las alternativas	Evaluar éticamente las alternativas propuestas para la solución del problema planteado en el caso.	<p>¿Qué acción produce mayor bien o menos daño?</p> <p>¿Se respetan los derechos humanos o derechos fundamentales?</p> <p>¿Qué acción se acerca más a la justicia o al bien común?</p> <p>¿Querría usted actuar de determinada forma, considerando que el impacto reflexivo de esta acción recae sobre el actor?</p> <p>¿Qué haría yo si fuera el afectado?</p> <p>¿Me gustaría que me tratarán a mí de esta forma?</p>
Deliberación y toma de decisión.	Tomar una decisión teniendo en cuenta los impactos futuros y la coherencia con valores más universales.	<p>¿Cuáles son los pros y contras de la alternativa de solución?</p> <p>¿Cómo afecta esta alternativa la vida de los actores implicados?</p> <p>¿La alternativa está en consonancia con los DDHH?</p> <p>¿La alternativa respeta el código de ética de la profesión?</p>

La metodología de casos recomienda que el análisis del caso se realice de manera individual y colectiva. Para esto se pueden seguir las siguientes fases:

Metodologías para la enseñanza de la ética profesional



(Universidad politécnica de Madrid, 2008: 8)

Para llevar las fases anteriores los profesores pueden proponer diversas actividades: talleres individuales, técnicas de discusión (Phillips 66, Role-Playing, simposio, foro, etc.). Esto nos lleva a la descripción de prácticas de deliberación (Puig y García, 2015: 13 ss) donde se pretende una comprensión compleja de una situación mediante un proceso de indagación y argumentación. Los resultados de este tipo de prácticas son la aportación de buenas razones, la búsqueda de las mejores soluciones, la obtención de nuevos conocimientos y el cambio de las propias opiniones. Entre estas prácticas de deliberación tenemos:

Asamblea de clase	Discusión de dilemas morales
<p>Objetivo: solucionar conflictos.</p> <p>Temporalidad: periódica.</p> <p>Tema: oportunos para la optimización del trabajo y convivencia en grupo.</p> <p>Fases: preparación, debate y aplicación.</p> <p>Valores éticos: reflexión, reciprocidad, respeto.</p>	<p>Objetivo: Crear o adoptar nuevos criterios de pensamiento que permitan solucionar el conflicto.</p> <p>Tema: Dicotomía entre valores en tensión.</p> <p>Dificultad del posicionamiento a favor o en contra (estimula la reflexión y la producción de argumentos).</p> <p>Valoración crítica de los propios puntos de vista.</p> <p>Fases: trabajo individual y colectivo</p>

Algunas técnicas de discusión

En la enseñanza de la ética profesional de es vital importancia la confrontación de ideas donde se busca que los estudiantes pongan en consideración crítica, frente a sus pares, las ideas sobre temas y problemas en el campo profesional o laboral. Para poner en marcha este ejercicio dialógico se pueden emplear las siguientes técnicas de discusión:

Técnica de discusión	Características
<p>Debate dirigido</p>	<p>Intercambio informal de ideas e información sobre temas o problemas éticos.</p> <p>El debate es dirigido por el profesor quien debe elaborar un repertorio de preguntas.</p> <p>El tema o problema sobre el que gira la discusión ha de ser polémico y dar lugar a diversos puntos de vista (por ejemplo: las repercusiones de los adelantos tecnológicos en la vida humana, la eutanasia, el aborto, etc.).</p> <p>Organización: Conocimiento previo del tema para que los estudiantes se informen. Preferiblemente el grupo no debe superar las 15 personas.</p> <p>Fases: 1) Introducción del tema por parte del profesor. 2) Formulación de una “pregunta detonante” de la discusión. 3) Al igual que el diálogo socrático el profesor puede pedir a los estudiantes que precisen ideas, den mayor información etc. 4) Planteamiento de conclusiones por parte del profesor. 5) Se recomienda que el profesor no intervenga con sus opiniones en la discusión, su rol es el de moderar e interrogar.</p>

Técnica de discusión	Características
Phillips 66	<p>Discusión durante 6 minutos en un pequeño grupo de 6 personas.</p> <p>Organización: eficaz para números de más de 20 personas.</p> <p>Fases: 1) Organización de los grupos. 2) Cada grupo elige un moderador de la discusión. 3) formulación de preguntas o temas por parte del profesor. 4) Cada integrante expone sus opiniones en 1 minuto. 5) Los integrantes del grupo intentan llegar a un acuerdo sobre la pregunta. 6) El moderador toma apuntes sobre los acuerdos a los que ha llegado el grupo. 7) Exposición plenaria de las conclusiones de cada grupo. 8) El profesor expone las conclusiones generales.</p>
Role-Playing	<p>Representación o simulación de una situación de la vida real o de un punto de vista sobre un tema o problema.</p> <p>Organización: la situación problemática se da con antelación para que se pueda preparar el rol.</p> <p>Fases: 1) Representación de los diversos roles. Esta puede tardar entre 5 a 10 minutos. 2) Comentarios y discusión de la puesta en escena del rol. El docente es el moderador de esta discusión. Esta fase es la más importante por lo que se le debe destinar por lo menos 30 minutos.</p>
Simposio	<p>Reunión de varias personas encargadas de hablar sobre un tema específico. Los participantes exponen los conocimientos y opiniones sobre el tema.</p> <p>Organización: elección de un objetivo, tema o problema a discutir. Se debe escoger a las personas que expondrán en el simposio.</p> <p>Fases: 1) Exposición general, por parte del profesor, de la temática o problema y presentación de los expositores. 2) Exposición de los ponentes (15 minutos cada uno). 3) Sesión de preguntas realizadas por los demás estudiantes 4) El profesor realiza una síntesis de las ideas principales.</p>

Enseñanza de la ética profesional

Técnica de discusión	Características
Foro	<p>Discusión de un grupo de personas sobre un tema de interés común o algún material previamente trabajado (ejemplo: cine-foro, disco-foro etc.).</p> <p>Organización: elección del objetivo, tema o material de trabajo para discutir posteriormente.</p> <p>Fases: 1) El profesor aclara las reglas de la discusión. 2) Presentación de expositores. 3) Exposición de ideas. 4) Ronda de preguntas. 5) El profesor realiza un resumen de la discusión.</p>

[Parte 2]

Programa de cualificación de profesores: proyecto de los cursos EP

Origen y naturaleza del programa de cualificación de los cursos EP

Inicios del programa de cualificación docente en ética profesional

La ética y su enseñanza cuentan con dos décadas de desarrollo en la Universidad Icesi. A finales de 1999 se da inicio al *Seminario de Ética* liderado por Lelio Fernández, primer decano de lo que es hoy la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y por Francisco Piedrahita Plata, rector de la Universidad, junto a un pequeño número de profesores. El *Seminario de Ética* fue el punto de desarrollo inicial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi. Una de las principales características de este seminario, en su historia, fue la de acoger profesores de diversas disciplinas, por lo que las discusiones sobre la ética y su enseñanza se fueron dando en un ambiente transdisciplinar.

Dentro de este seminario se pensó la creación y el diseño de los distintos cursos de ética que, al día de hoy, se imparten en la Universidad, como, la reforma del PEI, en el año 2015, que es movilizadora por la reflexión sobre la formación ética que se da en la Universidad. Es por medio de esta reflexión que, incluso, surge el programa transversal de

Ética a través del Currículo, el cual amplía la enseñanza de la ética más allá de la formación ciudadana (componente incluido en las electivas en ética) para llevar la enseñanza de la ética a dos ámbitos que vendrían a complementar la formación integral de los estudiantes: el ámbito íntimo (electivas de razonamiento moral) y el ámbito privado (cursos profesionalizantes con componente de ética profesional). Vale decir que, en esta historia, la integración del ámbito de la ética profesional fue un punto de partida para la reformulación de la enseñanza de la ética y del PEI en nuestra experiencia de años (Fernández, 2018: 85).

A lo largo de las discusiones que se presentaron dentro del Seminario de Ética en el año 2015, la reflexión giró en torno a la articulación entre pedagogía y ética, es decir, la relación entre el PEI, la autonomía, el pensamiento crítico, el aprendizaje activo y la ética. En este sentido, la ética y su enseñanza no quedan como un elemento más de los procesos académicos y pedagógicos de la misión de la Universidad, sino que hacen parte fundamental de ésta.

En relación específica con la ética profesional, en el Seminario se han planteado preguntas como: ¿qué significa enseñar ética profesional?, ¿cómo enseñarla? Y, no menos importante: ¿quién debe enseñarla? La ética profesional por ser un ejercicio en el contexto particular de la profesión, oficio o labor, debe situarse en consideraciones particulares y no en ideas generales sobre el actuar bien. En esta perspectiva, quien debe motivar y desarrollar las consideraciones en torno a la ética profesional son los mismos profesionales de las distintas disciplinas del saber que alberga la Universidad. A partir de esta consideración, se planteó un reto en la Universidad o, más bien, una inquietud fundamental: ¿de qué forma los profesores abordarían la enseñanza de la ética profesional en sus cursos disciplinares?, es decir, ¿cómo hacer para que en ese ejercicio no caigan en una enseñanza dogmática de la ética, ósea, en un conjunto de reglas dadas por el profesor, sin análisis crítico de ningún tipo por parte de él y de sus estudiantes? Este interrogante es lo que impulsa la creación y el diseño de un programa de capacitación y cualificación docente en ética profesional dentro de la Universidad.

Cabe señalar que desde sus inicios el programa de cualificación tuvo respaldo institucional, de esta forma fue más fácil posibilitar que los profesores pudieran tomar el curso, puesto que estos cursos suponen la descarga académica para los profesores tiempo completo o el pago de las horas del curso (por parte del jefe de departamento) a los profesores hora cátedra. Además de lo anterior, el curso tuvo acogida por varias facultades debido a la necesidad de este tipo de cursos con componente ético como requisito de las acreditaciones internacionales (como es el caso de ABET).

Este respaldo institucional se ve reflejado de igual forma en la creación del Centro de Ética y Democracia en el año 2014 que ha venido liderando y fortaleciendo al programa transversal de Ética a través del Currículo (incluido el curso de formación docente en ética profesional).

Desarrollo del programa de cualificación docente en ética profesional

La creación de un programa de cualificación docente en ética profesional tuvo un reto principal: ¿cómo traducir la conceptualización ética a las diversas disciplinas? Junto a este, ¿cómo trabajar de manera pedagógica los temas éticos en los cursos disciplinares? y ¿cómo evaluar una actividad centrada en la ética profesional?

Para abordar estos retos se diseñó un programa de curso general para los diferentes cursos abiertos. Este programa contaba con 12 sesiones, siete de las cuales giraban en torno a la ética (concepto de ética, razonamiento moral, teorías éticas, dicotomías y dilemas éticos), y las otras cinco dedicadas a trabajar todos los aspectos pedagógicos de la enseñanza de la ética (objetivos del componente EP, metodología de casos y evaluación). En las primeras cohortes los dos componentes necesariamente no estaban integrados entre sí: se daban las primeras 7 sesiones del componente teórico de ética y ética profesional y las otras 5 sesiones eran vistas como el momento de pensar y diseñar los entregables del

curso (un caso, la actividad con sus objetivos pedagógicos, el diseño de objetivos EP para el curso disciplinar y la forma de evaluación). Una de las demandas de los profesores capacitados era la integración de las dos partes del curso. Esto se fue logrando cuando los profesores fueron intercalando las sesiones, y éstas comenzaron a verse como un resultado del binomio ética/pedagogía. Además de lo anterior, la participación de los 2 profesores capacitadores en todas las sesiones (que en un inicio era optativa) permitió un diálogo fluido entre los dos componentes.

Los primeros cursos de capacitación docente en ética profesional abrieron en el segundo semestre de 2015. Se abrieron 4 cursos, uno para la Facultad de Ciencias de la Salud y la Facultad de Ciencias Naturales, otro para Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, otro para la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y otro para la Facultad de Ingeniería. Estos cursos eran coordinados por el Centro de Ética y Democracia. Los profesores que impartieron los cursos en las primeras cohortes eran profesores de las electivas en ética (que venían de áreas a fines a las facultades) y profesores del Centro de Recursos para el Aprendizaje –CREA. La conceptualización ética en cada disciplina se fue ajustando a los problemas propios de cada profesión, trabajando el aprendizaje basado en problemas, en particular la metodología de casos, que permitió que cada profesor elaborara un caso ético que contenía las tensiones del quehacer profesional y laboral en su rama disciplinar. De esta forma, el profesor podía acercarse a conceptos como “juicio moral”, “razonamiento moral” y “toma de decisiones” con situaciones de aplicación práctica. Uno de los desafíos que se presentaron fue el modo de trabajar el caso: ¿qué preguntas hacer a los estudiantes? Para no quedarse solamente en preguntas como: ¿qué es lo correcto? o ¿está bien o mal el proceder del personaje principal de la situación? Llevar al profesor a ver los matices de una situación, las dificultades pequeñas (que son muy importantes a la hora de tomar decisiones), a pensar más allá del código (que no resuelve todos los problemas), a transformar no solo la práctica pedagógica del dogmatismo a la discusión crítica, en últimas, a transformar la visión del profesor con respecto a la ética y su enseñanza.

Lo anterior supuso pensar una forma de acompañamiento docente que en un inicio se reducía a las asesorías que daban algunos profesores capacitadores a los profesores que, por voluntad propia, pedían asesoría. El Centro de Ética y Democracia tenía aquí más funciones administrativas que de orientación pedagógica. Para satisfacer esta necesidad fue necesaria la creación de la coordinación del programa de Ética a través del Currículo (2017) que después cambió a la coordinación de los cursos de ética profesional (2018). Esta área se encarga de asuntos logísticos de los cursos de formación docente en ética profesional y del acompañamiento y seguimiento a los cursos con componente EP tras la finalización del curso de formación. La asesoría, como se verá en el siguiente capítulo, consta de varias intervenciones: clarificación del sentido y propósitos de los cursos con componente EP, acompañamiento conceptual y pedagógico, proporcionar recursos teóricos y metodológicos sobre la ética profesional y su enseñanza, además de crear grupos de reflexión docente.

Frente a las orientaciones didácticas el curso de formación docente ha venido teniendo transformaciones. En sus inicios los elementos didácticos estaban centrados en la escritura de un caso o situación problema, más que en el modo de emplearlos en la clase. Hoy día las metodologías de enseñanza se han ampliado teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje de los micro-currículos de cada profesor. Por ejemplo, un profesor puede trabajar un problema ético durante todo el semestre y emplear diversas herramientas para desarrollar dicho problema (consultas por parte de los estudiantes, ensayos, foros de discusión, juegos de roles, cartografías etc.). Cabe señalar que, de igual forma, en torno al componente conceptual de la ética profesional, los cursos de formación docente tienen en cuenta temas, problemas e inquietudes alrededor de las unidades temáticas que los distintos profesores trabajan en sus cursos disciplinares. Este enfoque en asuntos particulares se ha logrado gracias a una comunicación previa al curso de formación docente donde se le pide al profesor que describa su curso y los temas éticos que considera se podrían trabajar en éste. Por ejemplo, en un curso de introducción a la ingeniería el pro-

fesor puede proponer trabajar la relación entre crecimiento industrial y responsabilidad medioambiental; o en un curso de política económica el profesor puede hacer énfasis en el manejo de recursos públicos. En este sentido, el objetivo de que el estudiante emplee el razonamiento moral (como un tipo de pensamiento crítico) para analizar un problema o dilema ético es traducido en un acto pedagógico de didáctica que combina problemas, temas y estrategias pedagógicas.

Durante los años que lleva el programa de formación docente, se ha notado algunas prevenciones de los profesores disciplinares con respecto a la inclusión del componente EP en sus cursos, esto se debe a un mal entendimiento de lo que es enseñar ética, puesto que al inicio del curso de formación docente tienen la concepción de que “enseñar ética” es “enseñar teorías éticas” las cuales no dominan. El curso de formación docente, por tanto, se enfoca en los modos de razonamiento moral aplicados a situaciones problemáticas concretas de las diferentes profesiones; el profesor puede interpretar cuando un estudiante basa su razonamiento moral en los propios intereses o en el bien común, cuando en los objetivos o fines y cuando en principios y deberes. El ejercicio con problemas o dilemas morales buscan poner en cuestión esas estructuras morales. Este es un ejercicio pedagógico que se da dentro de la clase y que promueve la reflexión y el pensamiento crítico frente a las propias opiniones. Este cambio ha mostrado el desarrollo de un programa de formación docente no centrado en temáticas, sino enfocado en las habilidades que los profesores necesitan incentivar en los estudiantes.

Este ejercicio de reflexión ética supone que el profesor realice preguntas pertinentes en el momento en que se está trabajando un caso, por ejemplo. De ahí que el curso de formación docente busque que, por medio de la preparación de las actividades que harán los profesores disciplinares en sus clases, los profesores formulen las preguntas orientadoras de la discusión. Esto es de suma importancia, puesto que en las primeras cohortes el trabajo pedagógico se centraba en la escritura de un caso, hoy día la escritura del caso es secundaria (puesto

que algunos profesores ya traen casos trabajados por ellos en algún momento o existen libros o páginas de internet donde se presenta un amplio repertorio de casos), lo que se intenta es incentivar a que el profesor dirija y estimule la discusión en la actividad donde se trabajará el componente EP. La idea aquí es que el caso sea un insumo de una estrategia mucho mayor y compleja.

Una ganancia que se ha dado durante los cuatro años del programa de formación docente en ética profesional es la de grupos más transdisciplinarios que han nutrido la mirada de los participantes a la hora de abordar un problema ético. Si bien, todavía existe la petición, por parte de algunos departamentos académicos de la Universidad, de que el curso de formación esté orientado a ciertas disciplinas. Otra ganancia que se ha dado durante 4 años del programa de formación docente en ética profesional es el reconocimiento por toda la comunidad académica de los cursos EP, contando por eso con un número significativo de profesores certificados en enseñanza de la ética profesional. Además, se ha venido reconociendo, por parte de otras instituciones de educación superior, las bondades de la iniciativa de la Universidad y la manera de llevarla a cabo, pues garantiza no solo la formación inicial de los profesores, sino a la vez la conservación de la reflexión ética dentro de la Universidad.

Percepciones de los profesores del programa de cualificación docente EP⁴

En el transcurso del desarrollo y puesta en marcha del Programa de cualificación docente en ética profesional, los profesores vinculados a la creación y ejecución del mismo, a partir del diseño, revisión y coordinación de los cursos de formación, fueron elaboran-

4 Este apartado del libro está construido a partir de una serie de entrevistas a miembros del Seminario de Ética, del Centro de Ética y Democracia y a profesores de los cursos de ética y de los cursos EP que se imparten en la Universidad.

do sus propias percepciones sobre la importancia de este programa, su origen, su relación con el PEI de la Universidad, su naturaleza, su metodología, su participación en el mismo, sus desarrollos, dificultades y desafíos. A este respecto una profesora vinculada al programa y que trabaja en la Universidad hace cuatro años sostiene sobre la importancia del programa que:

[...] ahora entiendo que es importante para mis estudiantes e importante como lo entiende la Universidad. [...] con la ética a través del currículo, por un lado, y con los cursos EP, entonces, esta esa sensibilidad en la formación de nuestros estudiantes de pregrado en asuntos éticos.

Ella ve la importancia del programa en el esfuerzo por generar en los estudiantes una sensibilidad por los asuntos éticos. Otro profesor, que tiene cinco años de vinculación a la Universidad, sostiene que:

Me parece que aquí en la Universidad se ha vuelto muy importante en la medida en cómo está consignado el Proyecto Educativo Institucional. Se ve claramente esa puesta hacia una educación integral y la Universidad ha tratado, aunque muchas universidades lo hacen, pero en esta Universidad se ve movilización, en esta Universidad si visibilizan que efectivamente hay una movilización hacia allá, con acciones concretas que nos llevan a pensarnos esa formación hacia allá. La educación debe servir para un buen vivir, para poder ser felices, para poder relacionarnos entre nosotros, para convivir en sociedad y creo que eso solamente se enseña o se debe enseñar a partir de la ética y uno ve como realmente no es un discurso que solamente se quede en lo teórico, sino que se ve realmente en las prácticas sociales, es muy coherente con ese proyecto educativo de Icesi qué tiene que ver con esa formación integral, con esa apuesta que tiene de formar personas antes que profesionales.

Este profesor destaca la importancia del programa desde su relación con el PEI de la Universidad, es decir, desde la apuesta de la Universidad por una educación integral y un modelo de educación liberal. Pero, aún más, la importancia la cifra en lo que él llama la “visibilización” y la “movilización” del proyecto en prácticas concretas dentro de la Universidad. En unas prácticas concretas orientadas a

una educación para “un buen vivir” a través de la ética. Otro profesor que tiene aproximadamente diez años de vinculación a la Universidad sitúa también la importancia del programa en su vínculo con el PEI de la Universidad, según él:

[...] en términos institucionales, es importante en el sentido que hace parte de la misión de la Universidad y por tanto del PEI y un poquito para ir contestando las otras preguntas, ese PEI fue reformulado hace ya unos años y yo hice parte de ese proceso obviamente en el área ética y también estuvimos Rafael y Juan José, Jerónimo [...], no se me olvida una tarde o un día completo que pasamos aquí en un hotelito aquí arriba que alquilamos un espacio simplemente para sentarnos los cuatro a pensar el asunto y darle un poquito más de cuerpo a cómo estamos pensando la formación en ética y parte de esa discusión sale el tema de la ética profesional, que ya habíamos discutido eso en los seminarios de ética obviamente, el seminario de ética. Yo creo que es el seminario más antiguo si no de la Universidad por lo menos sí de la facultad y yo ingresé al seminario creo que al año de estar aquí vinculado [...], sí, yo entré en 2010. Entonces yo creo que estoy en el seminario desde 2011 si no estoy mal y ahí ya había discusiones acerca de esto obviamente porque pues tenemos ética ciudadana, pero estamos con el proceso de ampliar la cosa y en esta reformulación del PEI entonces reformulamos el área de ética y salen estas tres dimensiones lo de lo público, lo privado y lo íntimo y los tres tipos de cursos que creamos para ello entonces hice parte del origen del programa de formación en ética profesional.

En la percepción de este profesor el programa está incorporado a la misión de la Universidad, pero también asociado a ella desde una relación de diálogo crítico con el PEI y las preocupaciones de los miembros del Seminario sobre la enseñanza de la ética y la ética profesional. Un dialogo crítico que permitió, desde una reflexión sobre la enseñanza de la ética, transformar el PEI de ahí la importancia del programa, en su origen, y sus efectos sobre el proyecto Educativo Institucional de Icesi. En este mismo sentido, la directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de Icesi sostiene que:

La reforma del PEI nace porque él (Jerónimo Botero) empezó a pensar la formación en ética en esta Universidad, yo tengo la obligación de enseñar ética, él decía, en la Universidad, pero, ¿desde dónde la estoy enseñando?, eso hace rato no lo pensamos. Empieza a montar ese asunto y nos llama. Y nosotros llegamos montados desde su iniciativa. Entonces comienza a montarse esas esferas, que vos ya dominas, y el terreno de la ética más subjetiva, el terreno de la ética más pública, el terreno de la ética más profesional, y cuáles son los entrecruces entre eso. Así, se inicia a pensar cómo enseñar ética, entonces señala que las competencias que la Universidad ha definido no son adecuadas: “reformulemos el PEI”. De la mano de Jerónimo es que, en el 2015, reformulamos el PEI, de la mano de él y de su grupo de profesores de ética y te lo cuento subrayando porque es imposible narrar las transformaciones profundas pedagógicas en esta Universidad si no es porque están ancladas a un proceso de reflexión muy fuerte sobre el tema de la ética, que no he liderado porque no soy experta, que ha liderado Jerónimo y el equipo con el que él estaba trabajando, lo que si hacemos es articular pedagogía y la Ética la empezamos a pensar como en paralelo, si se quiere. Y si quieres que lo pensemos en clave del PEI, me parece que tiene una relación muy fuerte con la autonomía, con pensamiento crítico y me parece que de todo lo que más abandonado está es lo de autonomía.

Un docente que lleva casi catorce años en la Universidad al hablar de la importancia del programa pone el acento en otro lugar, de acuerdo con él:

[...] yo siento que la forma en que la Universidad hemos abordado la enseñanza de la ética, primero tiene mucho menos que ver con enseñanza doctrinal o adoctrinante obviamente, por lo tanto, una suerte como de ética liberal ha caracterizado la apuesta de formación, por una parte y, por otra, mucho más orientado a que los estudiantes enfrenten y tenga la oportunidad, mejor, de tener espacios en clase que les exijan la reflexión y el razonamiento moral, por decirlo así, a partir de casos, a partir de textos, a partir de bueno [...] de todas las herramientas pedagógicas. Los estudiantes enfrentan cursos, o eso es lo que yo quiero pensar o lo me esfuerzo en hacer, donde serán exigidos para tratar de considerar su propia posición de la manera más crítica posible y eso se hace tratando al mismo tiempo de considerar la posición de otros y dándole tanto valor e importancia a esa posición de otros respecto de un problema Y pues yo creo que eso que mencionaba sobre las disposiciones tiene que ver con la disposición a la reflexión crítica a partir de la comunidad de los interlocutores, entonces bueno, eso como parte de lo que yo creo que es como la importancia.

La importancia del programa está para él en la forma como la Universidad aborda la ética y su enseñanza, es decir, como un modo de incentivar en los y las estudiantes el pensamiento crítico sobre los asuntos morales. En un esfuerzo por fortalecer en ellos y ellas el razonamiento moral, como un ejercicio reflexivo sobre sus propias convicciones y las de los demás, en un diálogo con otros que reivindique la idea socrática de “una vida examinada”.

Sobre el tema de la enseñanza específica de la ética profesional, producto del programa, los profesores han ido desarrollando, con el ejercicio de su docencia e investigación, percepciones que han sido de mucha utilidad para construir una visión rica sobre lo que implica semejante actividad en el contexto universitario y más allá de él. A propósito, un docente entrevistado señala que:

No es un asunto sustantivo sino más un asunto de disposiciones, de actitudes y desarrollo de estas, entre comillas, “competencias”. Pues yo sí creo, y creí, que estimular los cursos profesionales en finanzas, en economía, mercadeo desde los problemas y asuntos que atañen y que requieran reflexión ética es importante porque, finalmente, en las separaciones se funda esa suerte de ilusión de que en esta clase no hablamos de eso “está clases es de mercadeo, aquí venimos a vender a promocionar, a mostrar la información, a ocultar una y eso, bueno, eso de pronto se ve mal en otra clase, ética, pero aquí es muy útil.” Y lo otro tiene que ver con una suerte como de...como de autoridad y porque evidentemente si yo estoy en la clase de finanzas internacionales y mi profe que es el financiero y es un duro, no sé, corredor o fue corredor de bolsa, entonces obviamente lo que él me diga, lo que él me muestre va a tener un peso normativo importante. Y, obviamente, después de que yo veo esa clase y voy a ética, pues, profe ética sí, ese profe es buena gente, es un buen tipo, una buena tipa, pero es un ingenuo que no sabe del mundo real y el mundo real está en la otra clase. Entonces, parte como de lo que yo creo que es importante en los cursos EP tiene que ver con que en esa otra clase también los estudiantes puedan ver y sentir que esa distinción entre el mundo real y el mundo ideal, pues no es productivo, ni en términos pedagógicos ni en términos prácticos, y es altamente perjudicial en la formación profesional.

En la mirada de este profesor la enseñanza de la ética profesional es vital para ampliar y enriquecer la formación especializada de los y

las estudiantes. Por un lado, porque permite asumir la profesión de un modo crítico, examinar sus prácticas, sus modos de razonar y develar aquello que puede aparecer como una práctica naturalizada, pero, a la luz de un examen ético, problemática en sí misma. Por otro, porque la formación en ética profesional que puedan recibir los docentes de los cursos curriculares profesionalizantes son un factor que ayuda a un ejercicio de autocritica a la autoridad epistemológica que representa un profesor para su estudiante y para sí mismo. Un ejercicio que, según la visión del profesor, puede ayudar a esclarecerle al estudiante esa falsa dicotomía entre realismo e idealismo, entre el mundo de los hechos y el mundo de los valores que, generalmente, ha sido cimentada por el pragmatismo de los saberes técnico-profesionales. Y que, de ese modo, termina por inculcar el prejuicio de que la ética, al estar asociada a los valores, es algo meramente ideal que solo puede ser creído por aquellas personas que están guiadas por una ingenuidad supina que les lleva a dejar a un lado lo que es por lo que *debe ser*. De otro lado, los docentes del programa también han reconocido algunas dificultades y retos que ha implicado la puesta en marcha de este proyecto que está guiado por el empeño de transversalizar la ética en la Universidad. He aquí unas de esas dificultades y retos narrada por un profesor del programa:

[...] pues en realidad, yo creo que la mayoría de personas que hemos hecho parte del Centro estuvimos en la organización del syllabus, que fue un poquito difícil porque es un programa muy corto y hay un proceso ahí que es muy difícil de hacer rápidamente y que no es tanto el de aprendizaje de contenidos. Qué es un poco lo que intimida a la gente que llega de fuera, esa idea de las teorías éticas., [...] Y eso es algo que hemos ido descubriendo, un poquito más con el correr del programa, también en nuestros cursos de ética de las electivas, en general, pues es como una especie de cuestionamiento. Algunos profesores se sentían atacados y creo que eso no se contemplaba muy bien porque lo que queríamos era rápidamente pasar de unas ciertas ideas generales de la ética al tema de los casos, de la metodología de casos, porque, obviamente, siendo una cosa tan breve el objetivo era tratar lo más rápido posible de traducir lo que se estaba aprendiendo en material pedagógico que pueda ser integrado a los programas. Sería chévere ver cómo algunos profes, que han seguido, han

ido incorporando eso cada vez más y que se vuelve más orgánico. Y otra vez entonces ahí necesitamos un poquito la ayuda a todo el mundo, porque, aunque todos podemos decir, transmitir las ideas más generales sobre el utilitarismo o la deontología kantiana, lo que sea, luego traducir eso para un biólogo, para un ingeniero, para un farmacéuta, para un abogado tiene sus retos. Ahora bien, eso es más fácil para las personas que han estado trabajando con cada uno de estos públicos y, sin embargo, esto sigue siendo un reto [...].

Según lo señalado en la anterior narración una de las dificultades en la implementación de los cursos EP tuvo que ver con desmarcarse de la idea que el aprendizaje y la enseñanza de la ética tiene que ver única y exclusivamente con el conocimiento y la trasmisión de contenidos sobre teorías éticas, caso del utilitarismo, deontologismo, teleologismo y demás. Y, más bien, apostarle a un ejercicio metodológico y didáctico sobre la enseñanza de la ética a través de la metodología de casos. Es decir, la dificultad estaba, según esto, en insistir más en que los que tomaban los cursos pudieran tener una reflexión sobre qué es, que significa enseñar ética y, sobre todo, cómo es que tal ejercicio se puede hacer. Aún más, en esta misma lógica, lo que el profesor señala es que uno de los retos más importantes consistía o consiste en cómo traducir el lenguaje especializado de la ética para que este a la mano y sea comprensible para los profesionales de las áreas de conocimiento que no tienen nada que ver con la ética como una disciplina académica. Y, por ende, que sea comprensible para el ejercicio de la reflexión y el examen ético de sus prácticas profesionales. De alguna manera, esta misma inquietud queda consignada en las palabras de este docente acompañante del programa:

[...] otro problema que los profesores veíamos al inicio, [es que los profesores] se veían al comienzo pensativos, se sentían muy inseguros, porque ellos pensaban que en el curso ellos tenían que hablar de los filósofos para poder dar el curso de ética. Entonces eso se ha mejorado en la medida que no se hace tanto énfasis en los temas, sino en lo que el profesor espera que hagan, los lleva a los estudiantes a esa estructura de pensamiento, a problematizar esos dilemas éticos. (Lo anterior porque) antes estaba más basada en contenidos, ya nos hemos enfocado más a las habilidades que los profesores necesitan y a los problemas

que ya ocurren, como ya tenemos experiencia de cohortes, entonces, pues ya creo que eso ha ayudado a nutrir el curso.

Otra de las dificultades enunciadas tiene que ver con la continuidad, los objetivos y el seguimiento al programa mismo. En ese orden de ideas uno de los docentes del programa se plantea interrogantes como estos:

Cómo [pensarlo], ¿estamos hablando de profes EP o de cursos EP? En tanto el profe que está ahí toma el curso, supongamos un profe que esté dando el curso de organizaciones, que es primer semestre y que, por lo tanto, es el menos profesionalizante de los cursos, pero está el profe ahí, entonces [se puede] decir que ese es un curso EP. No sé, me cuesta todavía trabajo, pero ese profe ocasionalmente da análisis estratégico, que se da en octavo, noveno, que es profesionalizante, y ese profe puede recoger parte de su experiencia para un “vamos a pensar un poco esto de análisis estratégico con algunos insumos”. [...] El seguimiento [...], obviamente el profe se “gradúa”, muchas gracias y muy chévere y, pues, uno dice bueno confiemos en que haga lo mejor posible. Pero yo creo, yo sé que se ha hecho algún trabajo sobre seguimiento al respecto, pero es un trabajo que al menos los profes que damos EP no sabemos [qué se ha hecho o cómo se ha hecho], o al menos cómo está, hablo con mi información.

Una de las cuestiones interesantes que se plantea el docente es si realmente el programa está dedicado al diseño de cursos EP, es decir, si su objetivo es que los profesores implementen en algunas actividades el componente de la ética profesional en uno o algunos de sus cursos profesionalizantes, con lo cual tendríamos cursos EP. O si, realmente el propósito es formar profesores EP, es decir, docentes capaces de involucrar la reflexión ética profesional en cualquiera de sus cursos profesionalizantes. ¿Si el acento está puesto en la conversión de cursos profesionalizantes en cursos EP, entonces qué pasa al momento que un profesor que haya tomado la capacitación de EP deje de dar ese curso?, ¿podría darlo alguien que no haya pasado por la capacitación EP o, simplemente, el curso pierde su sentido? ¿No es acaso más pertinente, para la continuidad y eficacia del programa, poner el acento en la formación de profesores EP más que en los

cursos, pues es la formación EP del profesor lo que le puede dar el componente ético a cualquier curso que él imparta en la Universidad? La otra observación tiene que ver con el seguimiento y la evaluación del programa EP. O sea, ¿en qué medida estamos haciendo un seguimiento de lo que los profesores EP están haciendo en sus cursos EP?, ¿cómo les estamos ayudando a mejorar lo que han aprendido en su capacitación y a perfeccionarlo?, ¿en qué medida estamos socializando los desarrollos del programa, su evaluación, las lógicas, alcances y resultados del seguimiento al programa? El seguimiento al programa es un asunto de interés entre los profesores y una preocupación constante y generalizada, tal como lo muestran las palabras de este otro entrevistado.

[...] ¿cómo le hacemos el seguimiento? entonces nosotros ofrecíamos, pues, la posibilidad que pasarán por el Centro, si hay algún problema, al profesor toca es buscarlo y hacer algún tipo de evento donde esté ahí, hicimos unos desayunos donde les entregábamos su certificado y aprovechábamos para tener algo de retroalimentación. Eso fue un problema que nos encontramos tempranamente, y la verdad no sabría decirle, eso cómo lo están manejando en el momento, pero a lo que voy, es que la única manera que eso funcione es asegurar la continuidad de algunos profesores, Y esa continuidad exige que el profe vuelva en algún momento tomar algún cursito, que vuelva a algún tipo de capacitación, que vuelva a pasar su programa por el CREA, que sea como pasa con todos los demás viejos elementos que conforman un curso universitario, pues también eso tiene que pasar por constante reevaluación.

Otro de los profesores del programa sitúa la necesidad del seguimiento a los cursos EP que dictan las y los colegas capacitados en la naturaleza misma de lo que significa e implica la enseñanza de la ética, de acuerdo con él:

[...] a mí me parece que la apuesta es muy chévere pero que se apagaba rapidito, se apagaba en la formación y, por lo que yo me di cuenta en esas clases que acompañé [...] Pero además porque eso se confirma con lo que a mí me pasó cuando empecé a dar ética, pues es que cuesta un montón [...], o sea les fue muy bien elaborando el caso, se preocupaban por poner en juego

esas consideraciones propias de lo que es una reflexión ética, pero después llegan a clase y se paralizaban o volvían a la pregunta que ya llega con la respuesta ¿sí? O volvían a la preocupación, por qué tienen que ser correctos y portarse bien y esto no es así [...], entonces después terminaban la clase y juepucha esto no está saliendo. Les costaba un montón, es que es muy difícil dar ética. Entonces uno los suelta y vaya uno a saber qué hacen y quedan solos, entonces yo ahí sí creo que el profesor que de EP [debe estar] dentro de un esquema de acompañamiento.

“Es que es muy difícil dar ética”. Por eso se requiere formación, estudio, entrenamiento, ciertas habilidades, ciertas disposiciones. Pero también acompañamiento cuando la ética se transversaliza en las instituciones educativas. “Cuesta un montón”. ¿Qué tipo de saber es la ética?, ¿Qué se requiere para transmitir ese saber?, ¿quién es la persona idónea para transmitirlo? Aquí están las preguntas ocultas que las palabras de este profesor del programa permiten sacar a la luz. Y sobre todo esta: ¿quiénes han dictado y dictan ética en el país?, ¿qué tipo de formación, de habilidades y disposiciones se requieren para hacer bien esa labor?

Al lado de esto también está la preocupación en algunos docentes sobre la percepción y la comprensión que tienen los profesores que toman la capacitación EP acerca de propio curso de capacitación, como de los cursos EP que, luego de la capacitación, ellos van a impartir en la Universidad. El punto es el siguiente:

[...] yo he tenido son profes que lo que sienten, o al menos eso es lo que yo he percibido, bien o que el curso no vale la pena, o sea que es como una suerte de trivialidad, o bien, por otra parte, que se trata básicamente como de tratar, digamos, de abrir un espacio en el curso para, entre comillas, “tirar línea” de sus creencias [...]. Y claro uno dice, entonces, como a veces es difícil; eso es entre el cínico y el dogmático. Y yo he tenido a los dos. De nuevo, son pocos, o sea no es la experiencia generalizada, pero al tenerlos yo sí creo que valdría la pena, algún día, pensar en cómo nos enfrentamos a eso, porque al final, obvio, los profes terminan el curso, ambos terminan haciendo las modificaciones curriculares, ambos terminan haciendo los ajustes de los objetivos en términos formales, ambos terminan diseñando el cascarón de manera que se

corresponda con lo que hacen el trabajo, pero uno sabe que en el fondo eso no [...], o sea, que no creen o creen unas cosas en las que [...]. En términos de la Universidad [valdría la pena pensar] cuáles son las competencias concretas que deseamos que los profes que pasan por un curso EP puedan llegar a tener, y yo creo que es una conversación pendiente para nosotros.

¿Tiene la ética interés universal? Es decir, ¿todos los docentes universitarios y los profesionales sentimos y advertimos la importancia de la ética y de la reflexión moral en nuestra vida profesional? La advertencia de este profesor entrevistado es que para algunos “no vale la pena” o es “una suerte de trivialidad” con la que, sin embargo, toca lidiar –“el cínico”. Por lo tanto, ¿tiene sentido capacitar en EP a todos los profesores? Al parecer este docente es escéptico, puede haber personas a las que la ética no les dice nada. Pero, puede haber otras a las que la ética les dice, simplemente, que se trata de un instrumento para moralizar a otros, para ejemplarizarlos o transmitirles sus propios prejuicios –“el dogmático”. ¿Qué hacer entonces?, ¿cómo lidiar con esta realidad? Este profesor cree que una forma de enfrentar esto es que reflexionemos sobre cuáles son las competencias “concretas” que pensamos que deben tener los profesores que toman la capacitación EP. Sobre este mismo asunto otro profesor observa, en la misma dirección, lo siguiente:

En un principio es un programa como que la gente no entendía muy bien el objetivo, en algunas facultades coincidió con que estaban en programas de acreditación, entonces de alguna manera necesitaban el curso, pero no se sentía como algo realmente [...], como muy orgánico, muy integrado a la labor del profe en el salón, eso costó mucho trabajo. A veces no lo tomaban muy en serio, entonces faltaban mucho o no trabajan el material previamente o nos pasó, también, con profesores que utilizaban el curso para, digamos, desahogar su descontento con la institución o con la política del país en ese momento y, entonces, eso fue un reto tanto para los profes que estaban diciendo los cursos como para para la dirección del Centro.

De aquí emerge una pregunta inquietante para la enseñanza de la ética en general: ¿qué hacer con el cínico y el dogmático?, ¿tiene sentido la enseñanza de la ética en ellos?, ¿y si, definitivamente, no lo

tiene? ¿Qué hacemos entonces? La preocupación por la instrumentalización de los cursos en formas que van en contravía del PEI es evidente, tal como se advierte en las palabras de esta profesora:

[...] el susto, como todo, es que se instrumentalice. Jerónimo todo el día me dice: “no capacité más gente, espere, profundice y no sé qué [...]”. Pues sabedores como somos de que el asunto de la ética no pasa por dominar lo que yo hago en un curso, sino por transformar ese sujeto profesor para que sea más hábil en ese tipo de reflexiones, un poco lo que estábamos diciendo ahora. Y nos aterraba un profesor que creyera podía calificar a partir de sus impresiones sobre las reflexiones del otro, es como: “esta niña es pro aborto, cómo así que esta niña es pro aborto”. Esos temas no pueden meterse, este no es un curso de pensar temas como el aborto o la pena de muerte o digamos la condición humana en ninguna de sus dimensiones, tiene que ser un curso de pensar cómo opera el contador, cómo opera el abogado, a qué tensiones está enfrentado en abogado. Y nos aterraba que pudieran decir “no es que este niño es malo mire lo que piensa”, o “esté niño...”. Me preocupaba eso de la evaluación, y yo creo que esa tiene que seguir siendo una preocupación fundamental en los cursos EP.

Pero, del mismo modo, muchos profesores del programa sienten que tienen que luchar con la resistencia hacia la ética proveniente de las formaciones disciplinares que construyen representaciones epistemológicas que pueden bloquear en la mente las formas de comprensión de la realidad de formaciones disciplinares distintas –como la de la filosofía moral, o la ética en sí misma. Esto se evidencia, por lo menos, en las observaciones de este docente del programa:

[...] lo que le pasa a la gente de nuestra facultad, que a mí también me pasó, es una suerte de resistencia: “mire yo vengo estudiando la complejidad del mundo económico, como en efecto hay teorías críticas, ahora me voy a asimetrías de poder, intereses, grandes grupos, monopolios, que toda institución es el resultado de pujas y tiene efectos redistributivos y no es el resultado de consensos que terminan beneficiando a todos por igual, yo vengo a mostrar eso después de sacarme la economía neoclásica, ¿y ahora me va a poner a dar ética? O sea, a decirle a la gente que tienen que ser buenos”. Entonces, lo que nos pasa a nosotros es que las ciencias sociales

que no ven ese ejercicio, por lo general, como [...], ósea esas disciplinas técnicas es como “hay que mostrarles el código de conducta para que no sean corruptos esta es la norma”. En cambio, a los de las ciencias sociales lo que les pasa es que hay una resistencia porque sientes que es un camino hacia la ingenuidad cuando llevamos todos estos años tratando de despojarnos de ella, mientras hay unos que aplauden con una visión cuadriculada del asunto, otro se resiste porque lo ven como el camino a [...]. Están los dogmáticos que dicen eso es pura especulación y bla, bla, bla, venga yo echo mi explicación y mi matemática sofisticada. Entonces esas son las resistencias que había que desbaratar, [...].

Además de la naturaleza, la metodología, los desarrollos, las dificultades y los desafíos del programa los profesores también tienen en cuenta los logros. Uno de estos logros señalados por los profesores tiene que ver con lo que podríamos llamar un diálogo de saberes, propiciado desde la reflexión sobre la ética profesional. Esto ha sido un elemento a destacar en la experiencia de la creación e implementación del programa. Como lo señala uno de los docentes:

Otra cosa que me ha parecido enriquecedora en esta experiencia es la interdisciplinariedad. Ver cómo profesores de ingeniería o de administración tienen una forma distinta de aproximarse al conocimiento. Digamos que ellos lo ponen en cuestión, se preguntan cosas que antes no se han preguntado, o algunos quieren buscar soluciones, recetas y cuando llegan se enfrentan con un área que es enseñarle a pensar la respuesta porque su disciplina de base los lleva ahí [...] a dar problemas soluciones y no a ver problemas sino a reducirlos y resulta que aquí no es reducir problemas sino amplificarlos, entonces los estudiantes tienen que aprender a problematizar [...], entonces algunos profesores yo creo que sí se dejan y se han dejado permear

Un ejercicio de interdisciplinariedad que contribuye al aprendizaje de distintas formas de comprensión de la realidad, de su análisis y de la construcción de conocimiento. Y que es importante en la medida en que, como se señala en el relato, agencia nuevas preguntas, inquietudes y formas de tratar con ellas. Esta interdisciplinariedad parece ir de la mano con otro logro, registrado por los profesores, el

enriquecimiento intelectual que logran los profesores en el curso producto de la discusión interdisciplinar. Y obviamente, el compromiso ético con su labor de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

En cuanto a lo que tú me decías si se logra (la transformación del curso) o no, yo creo que el programa completo si lo logra, porque el programa incluye un acompañamiento, donde se va a hacer el seguimiento. Yo creo que ahí se termina de lograr, yo creo que los cursos se hacen con un inicio, el profesor queda como con la inquietud, queda con la necesidad, con la responsabilidad de hacerlo y ya con ese acompañamiento ya como que se termina de complementar.

Esto ha sido, registrado por los profesores como un impacto del proceso de acompañamiento que tienen los docentes que toman la capacitación EP. Otro logro tiene que ver con lo que los docentes llaman el “acoplamiento” entre los profesores de ética y los de pedagogía para el diseño y la ejecución de los cursos.

Hay alguna cosa es que a mí sí me pareció muy chévere, creo que, por ejemplo, de tratar de acoplarnos. Digamos que los docentes estuvieran en todas las sesiones, es decir, que no se partieran las sesiones, que estuvieran todos en la misma sesión. Yo me acuerdo que al principio yo me reunía con los profes y hablábamos digamos de las estrategias y ellos comenzaban acuerdo cómo de qué cuál serían las estrategias que iban a utilizar los docentes creo que esas reuniones son muy importantes para esas reuniones previas para saber, para que ellos puedan leer los tipos de docentes que puedan leer los proyectos los currículos de los docentes, no entrar simplemente a capacitar sino saber a quiénes se van a capacitar y esas reuniones previas son muy importantes que arreglar el currículo girar la estrategia creo que como como protocolo previo digamos los docente que van a capacitar son un insumo importante.

Este es un logro que los profesores resaltan con bastante orgullo, la disponibilidad para acoplar lo ético a lo pedagógico y viceversa. Lo que redundaba en un aprendizaje mutuo. Los especialistas en ética se enriquecen con el dialogo de los especialistas en didáctica y pedagogía. Los especialistas en didáctica y pedagogía sacan provecho de los expertos en ética. Al final, los beneficiados son los que toman la capacitación y, por ende, el fortalecimiento de un elemento que

antes pasaba inadvertido: el desarrollo en la Universidad Icesi de una didáctica de la ética. Y, por último, la consolidación de un proyecto institucional de la transversalidad de la ética, que ha permitido el desarrollo de una didáctica de la ética, en el imaginario de la comunidad universitaria:

[...] yo creo que el primero es que todo el mundo sabe qué son los cursos EP en la Universidad y eso no es un asunto menor, lograr que una Universidad se represente una lógica, como un tema importante, cuando no es un tema como empresarismo, emprendimiento, liderazgo empresarial, eso es un logro increíble y todo el mundo sabe que son los cursos EP y todo el mundo defiende los cursos EP. Cuando el Rector te pregunta “¿cómo vamos?”, él quisiera los detalles de eso con seguridad, lo veo en todas las áreas administrativas de decisión, están los cursos EP, lo vemos en las presentaciones a pares nacionales e internacionales, como una cosa de mucho orgullo, y yo creo que esa es siempre la mejor ganancia. Ya logramos posicionar eso en la Universidad cada vez está mejor la articulación ética y pedagogía, y no ha sido fácil y depende mucho de las personas que están allí; pero cada vez más siento que los profesores de ética son capaces de dar la discusión pedagógica y esperarí, entonces, que los profesores de pedagogía sean capaces de dar la discusión ética. Por supuesto, cualquiera que sea filósofo puede dar la discusión pedagógica si se pone en clave del dominio pedagógico, al contrario, no, el saber ético es mucho más amplio y complejo que el saber pedagógico; digamos en lo que concierne a los cursos EP, no como saberes, bueno aún como saberes, la pedagogía como disciplina es una disciplina mucho más concreta que la ética como disciplina, evidentemente, entonces creo que esa articulación pedagogía-ética también se ha ido consolidando.

El proceso de formación docente en EP y el programa de acompañamiento a los profesores EP

Los cursos disciplinares con componente EP son impartidos por los profesores especialistas en las áreas o disciplinas de trabajo, puesto que son ellos los que pueden comprender, de manera holística, los diversos retos y problemas éticos que pueden presentarse en las respectivas profesiones o áreas de trabajo. Ahora bien, esta comprensión holística necesita de un manejo teórico (conceptos y teorías éticas) y de didácticas (de enseñanza-aprendizaje de la ética), es por esto que el Centro de Recursos del Aprendizaje (CREA) y el Centro de Ética y Democracia (CED) de la Universidad Icesi ofrecen una capacitación en ética profesional a los profesores de la Universidad, enfocada en cuatro ejes que se articulan: (i) dicotomías, (ii) teorías éticas, (iii) códigos profesionales y (iv) estrategias pedagógicas. Estos cursos de formación docente se realizan durante 12 semanas en el transcurso del semestre.

Componente ético de los cursos de formación docente en ética profesional

Una de las preocupaciones en la enseñanza de la ética tiene que ver con la pregunta: ¿Quién debería enseñar ética? Para nuestro caso: ¿Quién debería enseñar la ética profesional? Siendo la ética una disposición de pensamiento reflexivo, acompañada de hábitos en la acción, creemos necesario que aquel que enseñe la ética profesional a un grupo determinado de estudiantes sea una persona que ha pensado y/o enfrentado problemas prácticos de la vida profesional en un campo particular. Un ingeniero de sistemas con formación en seguridad de la información, es la persona idónea para reflexionar, junto con los estudiantes, sobre delitos informáticos y *hacking* ético. Ahora bien, para que exista una verdadera reflexión crítica sobre estos temas, el profesor-ingeniero ha de disponer en clase varios elementos que permitan que se dé dicha reflexión. Estos elementos tienen que ver no solo con las metodologías y actividades de discusión preparadas por el profesor, sino con la disposición del profesor a ver los problemas ético-profesionales de una cierta manera. No es lo mismo el profesor que al hablar de *hacking* ético reduce la actividad a un conjunto de normas que deben cumplirse, esto es, a un conjunto de normas que los estudiantes deben aprender y, en un futuro, aplicar. ¿Qué ocurre cuando aparece la reflexión ético-profesional en este tipo de actividades? Si bien los códigos deontológicos pueden ser vistos en las clases, éstos han de ser analizados críticamente, han de ponerse en contexto (de ahí la importancia de metodologías como las vistas anteriormente, puesto que sitúan los problemas). Volviendo a Dewey, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es el de un estudio de “reglas de conducta severas y fijas” (2011: 5), sino más bien situaciones en las que las relaciones humanas (laborales, organizacionales o institucionales) presentan una tensión valórica.

Según la perspectiva anterior, la transformación del ambiente de aprendizaje donde se da la reflexión ético-profesional debe empezar por una transformación en la disposición ética del profesor-profesional que propone una actividad que busca fomentar el razonamiento moral

en los estudiantes, no transmitir sus valoraciones morales sobre lo que es correcto. Este abordaje supone que el profesor sea crítico frente a ciertos prejuicios en torno a lo que es la ética en general y la ética profesional, así mismo como las preconcepciones de lo que es enseñar ética (¿es la enseñanza de la ética la simple transmisión de valores socialmente admitidos? ¿Es la enseñanza de un código moral específico?). Esta transformación inicia con un proceso de pensar críticamente el objeto mismo de enseñanza: la ética profesional. Para lo anterior el programa de capacitación docente en ética profesional acerca a los profesores a diversas reflexiones que conducen a pensar las propias ideas. Los siguientes son algunos de los abordajes conceptuales en torno a la ética.

Dicotomías: éstas son elementos básicos de la reflexión ética; las dicotomías le permiten al profesor percibir los problemas ético-prácticos en el contexto de su disciplina, puesto que se logra ver las implicaciones que surgen al adoptar uno u otro extremo de la dicotomía. Es necesario aclarar que para cada caso particular se escogen unas dicotomías para trabajar. Entre las dicotomías encontramos:

- A. Ser – Deber ser- Hecho – Valor
- B. Describir – Prescribir
- C. Relativismo – Universalismo
- D. Deontología – Teleología
- E. Egoísmo – Altruismo
- F. Problema – Dilema
- G. Competencia – Cooperación
- H. Individualismo – Colectivismo
- I. Intenciones – Resultados
- J. Valor instrumental – Valor intrínseco

Ahora bien, en la solución de una situación que involucre dicotomías, la idea es la de crear un ambiente donde el estudiante pueda superar la dicotomía y proponga soluciones más creativas. Si tenemos la situación donde un profesional de la salud se ve expuesto a proteger la vida de su paciente (un menor de una comunidad indígena), pero a su vez respetar la idiosincrasia de los acudientes del menor y

del menor mismo, se llevará a que las reflexiones de los estudiantes imaginen alternativas donde se proteja la vida y la cultura de los actores implicados en la situación dilemática.

Teorías éticas: son formas de racionalidad moral que abordan de una determinada manera los problemas éticos. Para el curso de capacitación se abordan las que permitan un mayor debate en el contexto de la ética profesional. Entre estas teorías están:

- A. Teorías deontológicas.
- B. Emotivismo.
- C. Teorías de la virtud.
- D. Utilitarismo.
- E. Ética comunicativa.

Códigos profesionales: En estos códigos se encuentran consignados los aspectos éticos que regulan el ejercicio de la profesión. En el curso de capacitación se revisan de manera crítica los códigos deontológicos propios de las disciplinas, mediante documentos que recogen diversos criterios, basados en normas y valores de quienes practican la profesión de manera responsable.

Estrategias pedagógicas

En el curso de capacitación EP se privilegian dos enfoques metodológicos: uno basado en el aprendizaje basado en problemas y otro basado en el estudio de casos. Como se dijo anteriormente, la metodología basada en problemas, permite que se aborde el tema ético teniendo en cuenta problemas del entorno que fomentan tanto el análisis crítico como una actitud propositiva. La metodología basada en casos, se enfoca en casos o ejemplos donde el tema ético se encuentra narrado en una situación de la vida profesional. Este tipo de metodología propicia la deliberación sobre el obrar y las implicaciones de las acciones.

Si bien estas son las metodologías que se han privilegiado no quiere decir que el ejercicio docente deba sólo centrarse en éstas, puesto que cada docente puede encontrar el modo para desarrollar el componente de ética profesional. Cabe señalar que también se trabajan con los profesores estrategias de discusión que permiten al profesor realizar la discusión del problema o caso con sus estudiantes. Estas estrategias didácticas son: cine-foro, teatro-foro, juego de roles, discusión plenaria, discusión en pequeños grupos etc.

Además del curso de capacitación en ética profesional, los profesores cuentan con un acompañamiento conceptual-pedagógico para incorporar el componente EP en sus cursos. Este acompañamiento se realiza desde la coordinación de los cursos de ética profesional (oficina que está bajo la responsabilidad del CED y el CREA). Cabe señalar que este programa de acompañamiento no se reduce a asesorías pedagógicas personalizadas, sino que incluye procesos de retroalimentación continuos para el plan de mejoramiento continuo de la enseñanza de la ética profesional en la Universidad. En lo que sigue se presentarán los instrumentos de este acompañamiento.

Instrumento de formación ética y acompañamiento conceptual-pedagógico de los cursos de ética profesional.

El acompañamiento conceptual y pedagógico es un instrumento que tiene como propósito el mejoramiento continuo del desempeño docente en los cursos EP. Este acompañamiento consta de una asesoría continua en el desarrollo de estrategias y acciones encaminadas a solucionar problemas relacionados tanto con la conceptualización, así como con las estrategias pedagógicas. Además de esto, el acompañamiento constará de una observación en terreno (aula de clases) de la aplicación del curso EP y de la recolección de información, que permitirá examinar la calidad de los logros propuestos por los cursos EP. Por tanto, el objetivo principal de este acompañamiento no es el de restarle autonomía al profesor, sino fortalecer los procesos conceptua-

les y pedagógicos de la capacitación (etapa de formación) y desarrollo de los cursos de los profesores que imparten cursos EP, además del mejoramiento continuo de la conceptualización ética y las estrategias pedagógicas desarrolladas por los profesores en el aula de clases.

Es necesario aclarar que este proceso de acompañamiento docente se debe desarrollar en tres diversos momentos: formación docente en los cursos EP, desarrollo del curso EP impartido por el docente y cierre del curso EP.

Objetivo principal

- Fortalecer los procesos conceptuales y pedagógicos de la capacitación (etapa de formación) y desarrollo de los cursos de los profesores que imparten cursos EP.

Objetivos específicos:

- Mejorar de manera continua la conceptualización ética y las estrategias pedagógicas desarrolladas por los profesores en el aula de clases.
- Brindar asesorías de apoyo conceptual y pedagógico a los profesores en capacitación o que se encuentren desarrollando cursos EP.
- Observar la aplicación (tanto conceptual como pedagógica) de los cursos EP.
- Recolectar información de los procesos pedagógicos de los cursos EP que permita realizar un informe o diagnóstico de la capacitación de los profesores y desarrollo de los cursos EP en pro del mejoramiento continuo.

Descripción de los instrumentos de acompañamiento

El acompañamiento constituirá de 4 instrumentos: **asesoría personalizada, observación en terreno, entrevista y encuestas.**

El proceso de formación

Asesoría personalizada: acción donde se da asistencia o apoyo a los profesores que imparten cursos EP mediante sugerencias, apoyo conceptual-metodológico y retroalimentación (sugerencias, expresar inquietudes, valorar y aclarar). Esta asesoría se realiza en la etapa de formación del profesor como en la etapa de aplicación del curso EP. La asesoría es una herramienta no solo para tratar aspectos en relación con las actividades docentes, sino que sirve como herramienta de investigación en educación, en tanto permite que el acompañante y el profesor, identifiquen problemas y soluciones conjuntas. De ahí que se pueda catalogar como una etapa de la investigación-acción participativa.

Este instrumento responde a la pregunta: ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrenta el profesor (en proceso de capacitación o desarrollo de un curso EP)? ¿Cuáles son las acciones mancomunadas que se pueden realizar para superar estos problemas?

Intervención	Actividad	Medio
clarificar el espíritu o sentido de los propósitos de los cursos EP teniendo en cuenta las diversas esferas de la ética.	<ul style="list-style-type: none">• Planificación del curso (conceptualización y estrategias pedagógicas).• Diferenciación de las diversas esferas de la ética y su posible interacción.	Curso de formación Correo electrónico Reunión
Acompañar procesos conceptuales y pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">• Orientar conceptualmente y pedagógicamente el desarrollo de acciones que despierten el pensamiento crítico, autónomo y holístico de los estudiantes frente a situaciones complejas.• Sistematizar experiencias que ayuden al docente a vislumbrar diversas formas de orientar las clases.	Curso de formación Correo electrónico Reunión - talleres

Intervención	Actividad	Medio
Proporcionar recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Suministrar información tanto a nivel conceptual como pedagógico. • Compartir recursos teóricos y metodológicos. 	Curso de formación Correo electrónico Reunión
Facilitar el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir experiencias educativas • Fomentar redes académicas (entre profesores y entre instituciones). • Promover el trabajo colaborativo entre docentes. 	Curso de formación Correo electrónico Reunión Charlas

Observación en terreno: Este proceso se da tanto en el momento de formación como en el desarrollo del curso, en este último caso se realizarán visitas en el aula (previo acuerdo con el profesor) para examinar procesos conceptuales y metodológicos de los cursos EP. La observación en terreno se podría considerar como una etapa de valoración-diagnóstica de una investigación que permite planificar acciones en pro del mejoramiento tanto de la capacitación de los profesores, como del desarrollo de los cursos disciplinares con componente EP.

Este instrumento responde a la pregunta: ¿Se da una relación constante entre la conceptualización ética y las herramientas pedagógicas pensadas (en la etapa de capacitación) y puestas en práctica por el profesor en sus cursos EP?

El siguiente cuadro será llenado por la coordinación después de una asesoría o visita a una clase.

El proceso de formación

C	Manejo conceptual y utilización de ayudas pedagógicas	Acompañamiento							
		Formación				Desarrollo			
		1*	2	3	Observ.	1	2	3	Observ.
1	Conceptualización propia de la ética para comprender su quehacer profesional.								
2	La reflexión ética se presenta en un contexto disciplinar propio.								
3	Desarrollo del caso o tema-problema.								
4	Aplicación de estrategias pedagógicas que incentiven el pensamiento crítico y el debate.								
5	Uso de estrategias de preguntas y discusión.								
6**	Estímulo a los estudiantes sobre importancia de la ética profesional en el quehacer de su disciplina.								

C = Criterio

* 1 = bajo; 2 = medio; 3 = alto.

** Este criterio sólo será observado en el aula de clases.

Recolección de información: recoger información de los procesos pedagógicos que permitan distinguir fortalezas y aspectos a mejorar en pro del mejoramiento continuo. Esta recolección se realizará por medio de dos instrumentos: la entrevista y la encuesta.

Entrevista (presencial)

Tipo reflexión conjunta de carácter abierto que tiene como objetivo que el profesor y la persona que realiza el acompañamiento analicen y evalúen el proceso conceptual y pedagógico de los cursos EP. Esta entrevista se realizará tanto a los profesores que han convertido su curso en EP como los que no lo hicieron.

Este instrumento responde a la pregunta: ¿Cuáles son las apreciaciones (de orden conceptual y pedagógico) de los profesores en torno a la enseñanza de la ética en el contexto de su disciplina?

Las siguientes serían las preguntas bases que permitirían orientar la entrevista (sin cerrar la temática):

- Preguntas de carácter socio-demográfico (género, edad, formación académica, trayectoria en la Universidad). (se realiza a todos los profesores)
- ¿Para usted es importante la ética? ¿Por qué? (se realiza a todos los profesores)
- ¿Cree usted importante la enseñanza de la ética en su disciplina? ¿Por qué? (se realiza a todos los profesores)
- ¿Cuáles fueron las razones para que tomara el curso de capacitación EP? (se realiza a todos los profesores)
- ¿cómo fue su proceso para la inscripción a la capacitación EP? ¿Tuvo alguna dificultad para realizar la inscripción al curso de capacitación EP?
- ¿Qué actividades pedagógicas desarrolla usted en los cursos EP? (sólo a los profesores que aplican el componente EP en su curso)
- ¿Qué fortalezas tiene usted como docente que permiten la enseñanza de la ética en la disciplina? (se realiza a todos los profesores)
- ¿Cómo realiza la planeación de las clases los cursos EP? Es decir

El proceso de formación

¿qué tiene en cuenta a la hora de relacionar la conceptualización propia de la disciplina y la de la ética? (sólo a los profesores que aplican el componente EP en su curso)

- ¿Las actividades desarrolladas en su curso EP están en consonancia con el PEI de la Universidad Icesi? Es decir, ¿promueven en los estudiantes el pensamiento crítico y autónomo? (sólo a los profesores que aplican el componente EP en su curso)
- ¿Qué fortalezas y aspectos a mejorar tuvo la capacitación dada para impartir cursos EP? (se realiza a todos los profesores)
- ¿Qué dificultades ha tenido en el desarrollo y aplicación de los cursos EP? (sólo a los profesores que aplican el componente EP en su curso)
- ¿Estaría dispuesto a que se realice un acompañamiento al curso EP que usted imparte? (sólo a los profesores que aplican el componente EP en su curso)
- ¿Por qué no desarrolló el curso EP? (sólo a profesores que no aplican el curso EP)
- ¿Cómo podríamos ayudarle para que desarrolle el curso EP? (sólo a profesores que aplican el componente EP en su curso)

Encuesta

Encuesta 1: Apreciaciones de los profesores sobre formación recibida en la capacitación EP

Esta encuesta tiene como objetivo valorar las apreciaciones de los profesores de la formación recibida en la capacitación de cursos EP. Este instrumento responde a la pregunta: ¿Qué fortalezas y aspectos a mejorar tuvo la capacitación dada para impartir cursos EP?

Enseñanza de la ética profesional

1. Sexo:
 - Masculino.
 - Femenino.
2. Edad:
3. Años de experiencia profesional en la Universidad:
 - De 0 a 3 años.
 - De 4 a 8 años.
 - De 9 a 14 años.
 - 15 o más años.

Preguntas sobre el curso de capacitación:

4. ¿Es importante la enseñanza de la ética profesional en su disciplina?
 - Muy importante.
 - Importante.
 - Poco importante.
 - Nada importante.

¿Por qué? _____

5. ¿Cuáles son los valores éticos que los estudiantes deben adquirir para su práctica profesional: _____

6. ¿Considera que las orientaciones pedagógicas proporcionadas en la formación EP fueron importantes tanto en su formación docente como en su formación en el campo particular en el que trabaja?

- Muy importante.
- Importante.
- Poco importante.
- Nada importante.

¿Por qué? _____

El proceso de formación

7. ¿Considera que las orientaciones conceptuales en ética proporcionadas en la formación EP fueron importantes tanto en su formación docente como en su formación en el campo particular en el que trabaja?
- Muy importante.
 - Importante.
 - Poco importante.
 - Nada importante.

¿Por qué? _____

8. ¿La capacitación en EP que recibió le permitió reflexionar sobre temáticas propias de su formación?
- Definitivamente sí.
 - Sí.
 - No.
 - Definitivamente no.

Si su respuesta es afirmativa: ¿Cuáles fueron estas temáticas? _____

9. ¿El proceso de retroalimentación durante la formación en EP fue pertinente?
- Definitivamente sí.
 - Sí.
 - No.
 - Definitivamente no.

¿Por qué? _____

- 10 ¿Le parece a usted que la Universidad fortalece el proceso de adquisición en valores en los estudiantes por medio de los cursos EP?
- Definitivamente sí.

Enseñanza de la ética profesional

- Sí.
 No.
 Definitivamente no.

¿Por qué? _____

11. Valore a continuación los contenidos que se han abordado en el curso de capacitación EP en función de su:

	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
Claridad					
Posibilidad de aplicación práctica					
Concreción					
Articulación entre los temas éticos y las estrategias pedagógicas					

12. Te pedimos que valores que tan importante fue para tu aprendizaje cada uno de los siguientes componentes:

Componentes	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	No ha ocurrido
Presentación de Teorías y Conceptos						
Presentación de materiales de aprendizaje						
Práctica y retro-información (personal, por escrito, etc.,)						
Trabajos a realizar fuera del curso						
Reflexión sobre la propia práctica (relación entre ética y su disciplina)						

El proceso de formación

13. En pocas palabras nombre las fortalezas y aspectos a mejorar de la capacitación.

capacitación.

Fortalezas de la capacitación:

Aspectos a mejorar:

Encuesta 2: Apreciaciones de los profesores sobre la aplicación del componente EP

1. Sexo:
 - Masculino.
 - Femenino.
2. Edad:
3. Años de experiencia profesional en la Universidad:
 - De 0 a 3 años.
 - De 4 a 8 años.
 - De 9 a 14 años.
 - 15 o más años.
4. ¿Actualmente usted aplica el componente EP en su curso?
 - Sí.
 - No.
5. Si su respuesta es negativa, diga las razones: _____

6. Si su respuesta fue negativa en #4 ¿Qué tipo de acompañamiento necesitaría para la implementación del componente EP en su curso disciplinar? _____

7. ¿Se sintió cómodo al impartir la temática de ética profesional?
 - Definitivamente sí.
 - Sí.
 - No.
 - Definitivamente no.
8. ¿Las metodologías empleadas por usted en el curso EP fomentan el pensamiento crítico y autónomo?
 - Definitivamente sí.

El proceso de formación

- Sí.
- No.
- Definitivamente no.

9. ¿Cuáles fueron las metodologías empleadas por usted? _____

10. ¿Los recursos didácticos que utilizó propiciaron el debate?

- Definitivamente sí.
- Sí.
- No.
- Definitivamente no.

¿Por qué? _____

11. ¿Se siente satisfecho con la articulación entre los contenidos curriculares propios del área que usted imparte y los contenidos EP?

- Definitivamente sí.
- Sí.
- No.
- Definitivamente no.

¿Por qué? _____

12. ¿Cree que el caso elaborado o tema-problema trabajado por usted en su curso fue pedagógicamente útil para que los estudiantes evaluaran la incidencia de la ética en la praxis de su disciplina?

- Muy útil.
- Útil.
- Poco útil.
- Nada útil.

13. Si fue útil, describa la utilidad _____

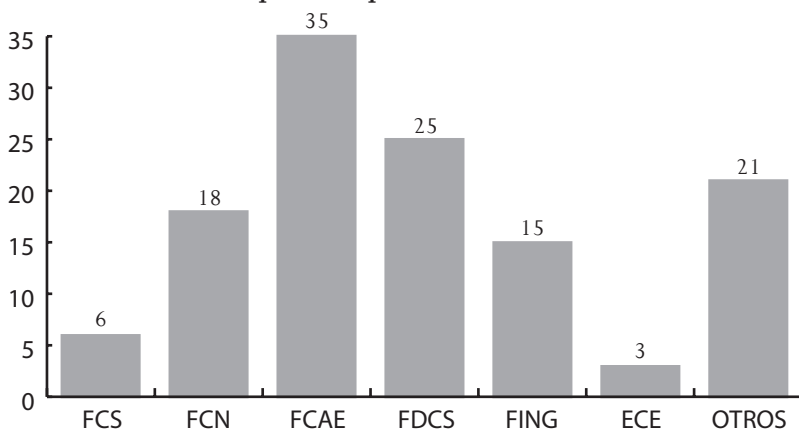
14. ¿Piensa que su curso logró despertar el interés en los estudiantes por los temas éticos que se relacionan con su disciplina?

- Mucho interés.
- Mediano interés.
- Poco interés.
- Ningún interés.

Balance del programa EP de 2015-2 a 2019-1

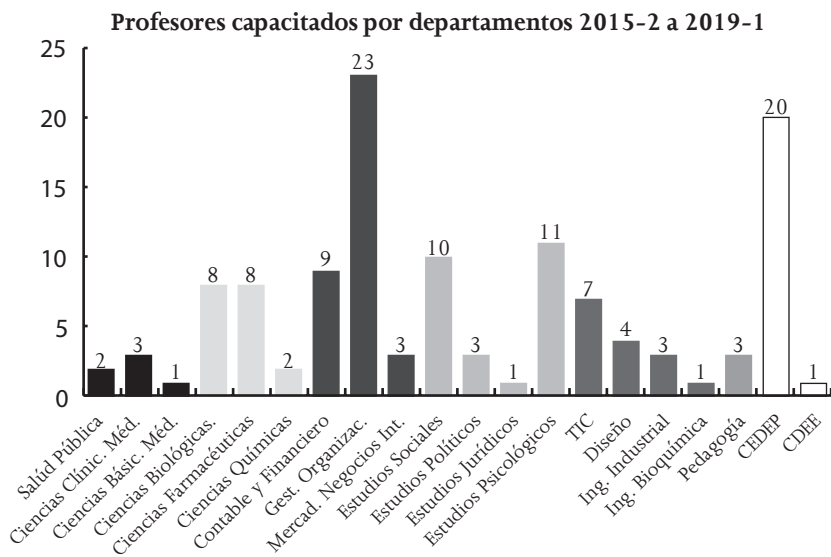
Desde el semestre 2015-2 hasta el 2019-1 se han capacitado 123 profesores de las distintas facultades de la Universidad: 6 profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud; 18 profesores de la Facultad de Ciencias Naturales; 35 profesores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas; 15 profesores de la Facultad de Ingeniería; 25 profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; 3 profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación; 20 asesores de carreras del CEDEP y un profesor del CDEE. De los profesores capacitados el 90% siguen activos en la Universidad.

Profesores capacitados por facultad 2015-2 a 2019-1



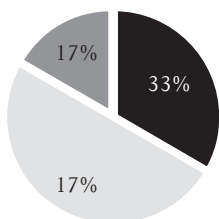
Enseñanza de la ética profesional

Los profesores capacitados están repartidos de la siguiente forma en los diferentes departamentos de la Universidad: de la FCS, 3 del Departamento de Ciencias Clínicas Médicas, 2 profesores son del Departamento de Salud Pública y Medicina Comunitaria y 1 del Departamento de Ciencias Básicas Médicas. De la FCN, 8 profesores pertenecen al departamento de Ciencias Biológicas, 8 al Departamento de Ciencias Farmacéuticas y 2 al de Ciencias Químicas. De la FCAE, 22 profesores pertenecen al Departamento de Gestión Organizacional, 9 al Departamento Contable y Financiero, 3 al Departamento de Mercadeo y Negocios Internacionales, también contamos con la participación del Decano de esta facultad en el curso de capacitación. De la FDCE, 11 profesores pertenecen al Departamento de Estudios psicológicos, 10 al Departamento de Estudios Sociales, 3 al Departamento de Estudios Políticos y 1 profesor del Departamento de Estudios Jurídicos. De la FING contamos con 7 profesores del Departamento TIC, 4 del Departamento de Diseño, 3 del Departamento de Ingeniería Industrial y 1 profesor del Departamento de Ingeniería Bioquímica. De la ECE hay 3 profesores del Departamento de Pedagogía. Del CEDEP contamos con 21 asesoras de carrera y 1 profesor CDEE.



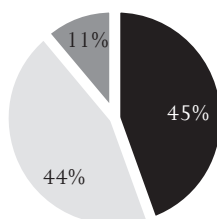
Balance del programa EP de 2015-2 a 2019-1

Profesores capacitados FCS



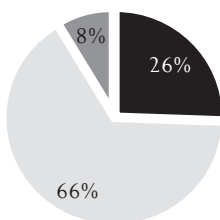
- Salud pública
- Ciencias Clínic. Méd.
- Ciencias Básic. Méd.

Profesores capacitados FCN



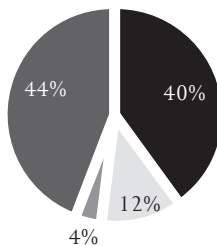
- Ciencias Biológicas
- Ciencias Farmacéuticas
- Ciencias Químicas

Profesores capacitados FCAE



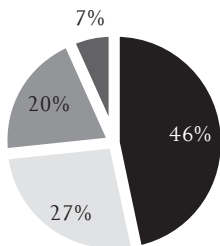
- Contable y Financiero
- Gest. Organizac.
- Mercad. Negocios Int.

Profesores capacitados FDCE



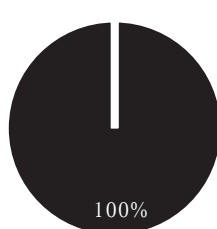
- Estudios Sociales
- Estudios Políticos
- Estudios Jurídicos
- Estudios Psicológicos

Profesores capacitados FING



- TIC
- Diseño
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Bioquímica

Profesores capacitados ECE

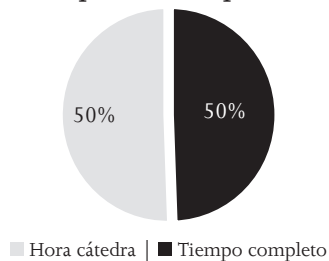


- Pedagogía

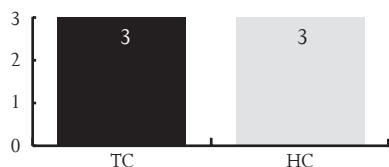
Enseñanza de la ética profesional

De los profesores capacitados, 61 son Tiempo completo (TC) y 62 Hora cátedra (HC).

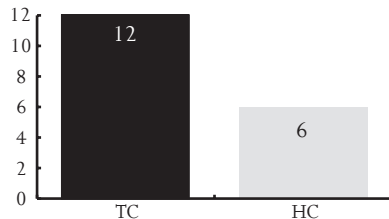
Total profesores capacitados



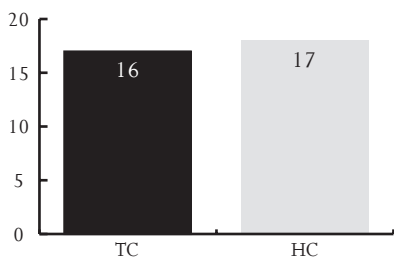
Profesores capacitados FCS



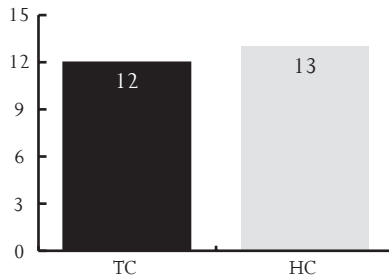
Profesores capacitados FCN



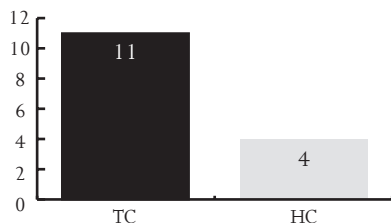
Profesores capacitados FCAE



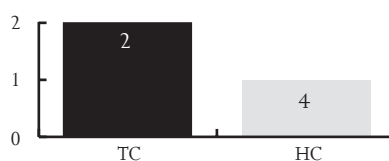
Profesores capacitados FDCE



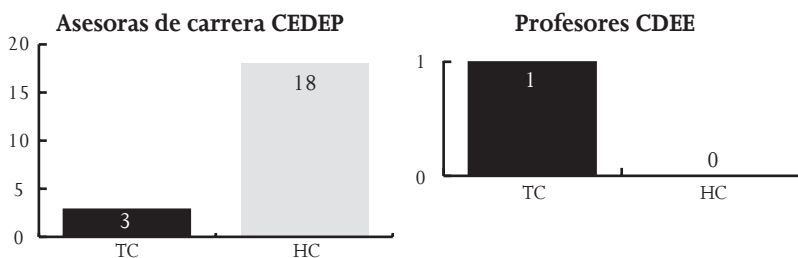
Profesores capacitados FING



Profesores capacitados ECE



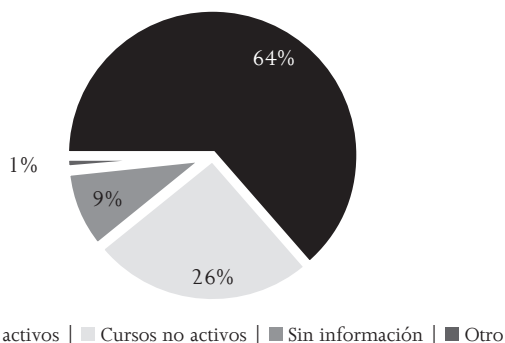
Balance del programa EP de 2015-2 a 2019-1



Cursos con componente EP activos en el semestre 2018-2

Se realizó un sondeo en el mes de septiembre de 2018 y de los 66 profesores formados hasta el semestre 2018-1 hay 42 (64%) cursos activos en el semestre 2018-2. Cabe señalar que algunos profesores no realizaron el sondeo (en total 6 profesores), por lo que hay porcentajes que se establecieron como “sin información”. Hay profesores que no realizan el curso con componente EP porque están en comisión de estudios (a estos se les denominó “otros”).

Cursos con componente EP

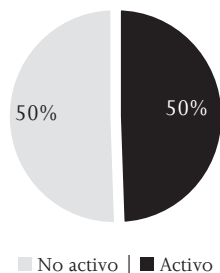


Algunas razones por las que la totalidad de los profesores capacitados hasta ese momento no realizan cursos con componente EP son: ya no tienen el curso que en algún momento fue EP (a estos profesores se le ha ofrecido asesoría para que conviertan su nuevo curso en un curso con componente EP). También tenemos a los profesores que se han retirado de la Universidad, que como se dijo anteriormente es el 10% del total de profesores capacitados.

Cursos activos por facultad (informe al semestre 2018-2)

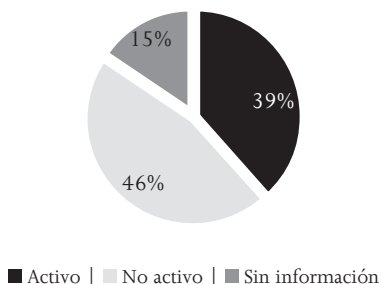
La Facultad de Ciencias de la Salud debería contar con 2 cursos EP activos y este semestre cuenta con 1.

Cursos activos FCS, 2018-2



La Facultad de Ciencias Naturales debería contar con 13 cursos activos EP, pero en este semestre tiene 5 cursos activos (45%). Cabe señalar que dos profesores no realizaron en sondeo y entre los cursos inactivos tenemos 1 profesora (HC) que no hace parte del Departamento de Ciencias Farmacéuticas en el semestre 2018-2.

Cursos activos FCN, 2018-2



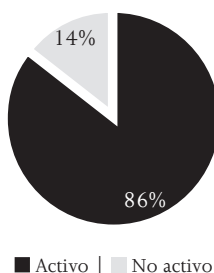
La Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas debería contar con 22 cursos EP activos y este semestre cuenta con 17 (68%). Cabe señalar que 3 profesores no realizaron el sondeo (12%) y 1 (4%) se encuentra en comisión de estudios.

Cursos activos FCAE, 2018-2



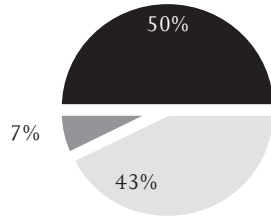
La Facultad de ingeniería cuenta con 12 cursos EP activos (86%). Cabe señalar que de estos cursos activos existen 4 cursos que corresponden a introducción a la ingeniería (industrial, bioquímica, sistemas y telemática) de los cuales hay 1 profesor capacitado en EP, los otros cursos de introducción reservan sesiones para aplicar el componente EP que fueron realizadas en el semestre 2018-2 por la coordinadora de los cursos EP. .

Cursos activos FING, 2018-2



De los 14 cursos EP que deberían existir en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, este semestre existen 7 cursos activos (50%). 1 profesor no realizó el sondeo.

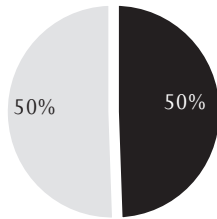
Cursos activos FDCS, 2018-2



■ Activo | □ No activo | ■ Sin información

La Escuela de Ciencias de la Educación tiene un curso EP activo, de los 2 que para el semestre 2018 debía tener.

Cursos activos ECE, 2018-2



■ No activo | ■ Activo

Referencias bibliográficas

- Agudelo, Jaramillo, Adriana (2013). “Aporte ético de la familia y el sistema educativo a las organizaciones”. En: *Horizontes Pedagógicos* 15(1). Pp. 104-116. Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Appiah, Kwame Anthony (2007a). “Cómo salir del positivismo”. Pp. 41 a 62. En: *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Madrid: Katz Ediciones.
- Appiah, Kwame Anthony (2007b). *La ética de la identidad*. Madrid: Katz Ediciones.
- Arendt, Hanna (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Aristóteles (2000). *Ética Nicomáquea*. México: Editorial Porrúa.
- Aristóteles (1993). *Política*. Madrid: Ediciones Altaya.
- Arrieta, Alejandrina (2008). “Ética, solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior”. *Acta Bioethica*, Vol 14, No. 1.
- Benhabib, Seyla (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bloom, Allan (2008). *Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.
- Cicerón (1998). *Sobre la república*. Barcelona: Editorial Planeta DeAgostini.
- Della Porta, Donatella y Keating, Michael (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Editorial Akal.
- De Montaigne, Michel (1994). *Ensayos*. Barcelona: Editorial Altaya.
- Dewey, John (1991). *The Public its Problems*. New York: Swallow Press.

Enseñanza de la ética profesional

- Dewey, John (2004a). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. India: Aakar Books.
- Dewey, John (2004b). *Human Nature and Conduct*. New York: Barnes and Noble.
- Dewey, John (2011). “La enseñanza de la ética en la educación secundaria”. En: *John Dewey. Selección de textos (selección y traducción Diego Antonio Pineda Rivera)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dworkin, Ronald (2000). *Sovereign virtue: the theory and practice of equality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Entwistle, Harold (2012). *Political Education in a Democracy*. New York: Routledge.
- Euben, J. Peter (1997). *Corrupting Youth. Political Education, Democratic Culture and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Feinberg, Joel (2014). *Conceptos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, Jorge, Barajas Guadalupe, Barroso, Laura (comp.) (2007). *Profesión, ocupación y trabajo: Eliot Freidson y la conformación del campo*. México: Pomares.
- Fernández, José Luís (2010). “Ética y razonamiento moral”. *Miscelánea Comillas*, 68(132).
- Fernández, Juan José (2018). “Una apuesta en tres líneas. Reflexiones sobre la enseñanza de la ética desde la Universidad Icesi”. Pp. 85-103. En: Silva, Vega, Rafael (ed.). *La inevitabilidad de la Ética. Siete ensayos sobre la importancia de la ética y su enseñanza*. Colección Varii Cives. Cali: Centro de Ética y Democracia, Editorial Universidad Icesi.
- Frankena, William K. (1973). *Ethics*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall Inc.

Referencias bibliográficas

- Garzón, Fabio y Zárate, Betty (2015). “El aprendizaje de la bioética basado en problemas (ABBP); Un nuevo enfoque pedagógico”. *Acta Bioethica*, No. 21. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f). El estudio de casos como técnica didáctica. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf
- Giusti, Miguel (2010). “Paradigmas de la ética”. Perú: Instituto de Democracia y Derechos Humanos y del Centro de Estudios Filosóficos de la Pontificia Universidad Católica.
- Habermas, Jürgen (1987). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Madrid: Ediciones 45 Paidós.
- Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts (Studies in Contemporary German Social Thought)*. New York: MIT Press.
- Hortal, Augusto (2002). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Centros Universitarios de la Compañía de Jesús.
- Husserl, Edmund (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Kant, Emmanuel (2006). *Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Kant, Immanuel (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Livio, Tito (1998). *Historia de Roma desde su fundación*, editorial Planeta-DeAgostini, España.
- Lucrecio (1995). *De la naturaleza de las cosas*. Barcelona: Altaya.
- Macridis, Roy C. y Hulliung, Mark L. (1994). *Las ideologías políticas contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial

- Maldonado, Marisabel (2008). "Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior". *Laurus* 14(28).
- Maquiavelo, Nicolás (1996). *El Príncipe*. Bogotá: Editorial Norma.
- Méda, Dominique (1998). *El trabajo: un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Montaigne, Michel (1994). *Ensayos*. Barcelona: Editorial Altaya.
- Moreno Castañeda, Manuel (2004). "Valores transversales en el currículum". *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. Universidad de Guadalajara.
- Mulhall, Stephen y Adam Swift (1996). *El individuo frente a la comunidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, Martha (2016). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Oliverio, Albertina (2015). *Individuo, natura, società. Introduzione alla filosofia delle Scienze sociali*. Milano: Mondadori Università.
- Perrow, Charles (1998). "El porqué de la burocracia". En: *Sociología de las organizaciones*. México: Macgraw-Hill Editores.
- Platón (1998). *La República*. En: *Diálogos*. México: Editorial Porrúa.
- Puig, Rovira, Josep María y García, Xus, Martín (2015). "Para un currículum de educación en valores". *FOLIOS* No. 41.
- Remotti, Francesco (2011). *Cultura. Dalla complessità all'impoverimento*. Urbino: Editori Laterza.
- Ricoeur, Paul (2006). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Rivera, Aydeé (2007). "Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Estrategia para dinamizar la cátedra universitaria". *Población y desarrollo*, (33).

Referencias bibliográficas

- Scanlon, T. M. (1998). *What we owe to each other*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scott, Joan, Wallach (2008). *Género e historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma de la Ciudad de México-UACM.
- Singer, Peter (1995). *Ética práctica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva Vega, Rafael (2018). “Sobre la educación ética”. Pp. 43-65. En: Silva, Vega, Rafael (ed.). *La inevitabilidad de la Ética. Siete ensayos sobre la importancia de la ética y su enseñanza*. Cali: Centro de Ética y Democracia, Editorial Universidad Icesi.
- Silva Vega, Rafael (2018a). “La educación política en Maquiavelo. De cómo la libertad es un hábito inteligente”. Pp. 13-40. En: Silva, Vega, Rafael. *La educación política en Maquiavelo y otros escritos*. Cali: Centro de Ética y Democracia, Editorial Universidad Icesi.
- Soto Pineda, Eduardo y Cárdenas, Marroquín, José A. (2007). *Ética en las organizaciones*. México: Mc GrawHill.
- Strauss, Leo (1968). *What is Political Philosophy?* Chicago: The University of Chicago Press.
- Strauss, Leo (2007). *Liberalismo antiguo y moderno*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Tapia, María N. & Montes, Rosalía (eds.) (2016). *Herramientas prácticas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio solidario*. Buenos Aires – Montevideo: Ediciones CLAYSS.
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Icesi (2017). *Proyecto educativo Institucional*. Cali: Editorial Universidad Icesi.

- Universidad Politécnica de Madrid (2008). *El método del caso*. Madrid: Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Vigo, Alejandro, G. (2012). “Deliberación y decisión según Aristóteles”. En: *Tópicos*. No. 43. Pp. 51-92. México.
- Wassermann, Selma (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Wasserman, Moisés (2017). “¿Enseñar ética? Propuesta ingenua la de cambiar el pensum universitario para introducir la enseñanza de la ética”. En: *El Tiempo*. Colombia. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/moises-wasserman/ensenar-etica-etica-en-colombia-138222>
- Weber, Max (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Mestas.
- Williams, Bernard (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, Bernard (1998). *Introducción a la ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Williams, Bernard (2000). *Platón: la invención de la filosofía*. Colombia: Editorial Norma.
- Wolin, Sheldon (2012). *Política y perspectiva. Continuidad e innovación en el pensamiento político occidental*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Zúñiga, Javier (2018). “Ética como interpelación: importancia de la ética, su agenda, su enseñanza”. Pp. 21-42. En: Silva Vega, Rafael (ed.). *La inevitabilidad de la Ética. Siete ensayos sobre la importancia de la ética y su enseñanza*. Cali: Centro de Ética y Democracia, Editorial Universidad Icesi.

Sobre los autores

Rafael Silva Vega – Doctor en Ciencias Sociales con mención en Estudios Políticos por FLACSO Ecuador. Magister en Filosofía y Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle, Cali –Colombia. Director del Centro de Ética y Democracia de la Universidad Icesi de Cali. Sus recientes publicaciones son: “El Príncipe de Maquiavelo: desafíos, legados y significados”. *Praxis Filosófica* nueva serie, N. 41 2015. “Comte: el científico y el reformador social”. *Análisis* 49 (91), 2017. *Historia, Política y Sociedad. Investigaciones sobre ámbitos de la realidad moderna y contemporánea del Valle del Cauca* (Rafael Silva, Adriana Santos Delgado y Antonio José Echeverry, comp.), 2018, Universidad Icesi y Universidad del Valle. *La educación política en Maquiavelo y otros escritos*, 2018, Universidad Icesi. *Maquiavelo. La libertad ciudadana en tiempos de crisis*, 2018, FLACSO. *La inevitabilidad de la ética. Siete escritos sobre la importancia de la ética y su enseñanza*, 2018, Universidad Icesi.

ORCID: orcid.org/0000-0002-9180-0251

E-mail: rsilva1@icesi.edu.co

Ana María Ayala Román – Doctora en Filosofía. Licenciada y Magíster en Filosofía. Actualmente se desempeña como profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación y es integrante del Centro de Ética y Democracia de la Universidad Icesi. Sus líneas de

investigación son: la ética y la filosofía política, la relación entre estética y política, así como las relaciones entre los afectos y la configuración de las comunidades.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9682-0625>

Correo electrónico: amayala@icesi.edu.co

Índice temático

A

Aristóteles 21, 25, 30, 31, 32, 34, 38, 40, 62, 63, 64, 86, 87, 161, 166

Autonomía 48, 56, 61, 73, 75, 77, 114, 122, 139

B

Bien humano 18, 24, 26, 27, 32, 33, 34, 35

C

Capacidades 75, 76, 78, 90, 99

Carácter 17, 18, 20, 22, 27, 28, 32, 33, 35, 38, 40, 48, 53, 54, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 86, 87, 144

Competencias 48, 50, 57, 72, 122, 123, 128, 129

Cualificación docente 56, 113, 114, 115, 119

D

Democracia 28, 46, 52, 53, 59, 65, 66, 67, 68, 84, 90

Dewey, John 53, 59, 66, 67, 87, 88, 89, 136, 161, 162

Disposiciones 35, 36, 54, 57, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 86, 87, 89, 122, 123, 128

E

Educación 24, 28, 54, 56, 59, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 83, 84, 85, 89, 100, 119, 120, 121, 141, 161, 162, 164, 165, 167, 173

Educación liberal 24, 120, 164

Enseñanza de la ética 53, 56, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 71, 73, 75, 77, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 101, 108, 114, 115, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 129, 136, 137, 139, 144, 146, 162, 166

Ética profesional 17, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 56, 58, 59, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 89, 90, 101, 105, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 126, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 146, 150

F

Familia 28, 29, 41, 53, 54, 56, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 93, 161

Felicidad 32, 34, 35, 41

Formación ciudadana 57, 78, 114

H

Hábitos 20, 52, 53, 57, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 79, 84, 90, 136

L

Libertad 28, 53, 57, 60, 67, 68, 69, 75, 77, 91, 165, 167

N

Nussbaum, Martha 24, 71, 72, 90, 164

P

Pasiones 47, 86, 94

Pensamiento crítico 21, 25, 26, 30, 48, 56, 58, 68, 71, 73, 77, 81, 84, 85, 89, 91, 94, 98, 101, 114, 118, 122, 123, 141, 143, 145, 150

Platón 21, 25, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 64, 164, 166

Prejuicio 17, 52, 85, 124

Proyecto Educativo Institucional (PEI) 75, 79, 113, 114, 120, 121, 122, 129, 145

R

Razonamiento moral 21, 54, 73, 81, 88, 89, 90, 91, 97, 105, 114, 115, 116, 118, 122, 123, 136, 162

Roles sociales 18, 19, 32, 33, 37, 39, 40, 54, 74

S

Sócrates 21, 28, 29, 32, 34, 36, 52

Strauss, Leo 24, 25, 26, 36,
165

T

Transversalidad de la ética 51

V

Valores 19, 20, 35, 36, 39, 46,
48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57,
60, 66, 69, 74, 75, 76, 77, 80,
85, 89, 90, 91, 96, 99, 100,
101, 104, 106, 107, 124, 137,
138, 146, 147, 148, 164

Vida buena 18, 19, 25, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 39, 41,
42, 54, 56

W

Williams, Bernard 18, 30, 66,
166

Otros títulos de la colección

[2018]

La inevitabilidad de la Ética. Siete escritos sobre la importancia de la ética y su enseñanza | Rafael Silva Vega (editor académico)

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.2.2018>

La educación política en Maquiavelo y otros escritos | Rafael Silva Vega

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.1.2018>



Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en abril de 2020 en los talleres de Carvajal Soluciones de Comunicación (cotizaciones@carvajal.com), en la ciudad de Bogotá D.C., Colombia. En su preparación, realizada desde la Editorial Universidad Icesi, se emplearon tipos Joanna MT Std en 11/14 y 12/14. La edición consta de 100 ejemplares y estuvo al cuidado de Adolfo A. Abadía.

Colección Variis Cives

Al lector la siguiente recomendación: lea esta obra, no contiene fórmulas imperecederas para conducir el ejercicio profesional; pero sí nos presenta la actividad real y un balance que nos permitirá preguntarnos qué podemos mejorar y qué hacemos bien en nuestros propios espacios de trabajo. Al fin y al cabo, todo sujeto es actividad y debe evaluar si los efectos de sus acciones contribuyen a la concordia social. Ese ejercicio deliberativo hoy se hace más urgente, pues las malas prácticas han horadado la confianza en nuestras instituciones latinoamericanas y un trabajo como este siempre será un aporte y un acicate para perfeccionar la manera en que nos conducimos en la vida social.

Cristian Andrés Tejeda Gómez



ISBN: 978-958-5590-19-9



9 789585 590199